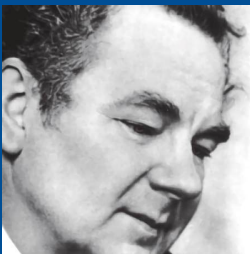




ЯСЕНЕВА ПОЛЯНА
РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР



Комплексное сопровождение детей и молодых инвалидов со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития: традиции и перспективы



(К 100-летию
Александра Ивановича
Мещерякова)

Сборник материалов
Всероссийской научно-практической
конференции

Москва

2024

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики»

БАНО «Ресурсный центр поддержки людей
с сенсорными нарушениями «Ясенева Поляна»
ГБСУСО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова»

**Комплексное сопровождение детей
и молодых инвалидов со сложными
сенсорными и множественными
нарушениями развития:
традиции и перспективы
(к 100-летию Александра Ивановича
Мещерякова)**

Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции

Под общей редакцией: Т.А. Басиловой, Е.В. Барбашиной, М.В. Переверзевой

Институт коррекционной педагогики

Москва • 2024

© Составление. Т.А. Басилова, Е.В. Барбашина, М.В. Переверзева, 2024

© Коллектив авторов, 2024

© Оформление. БАНО «Ясенева поляна», ФГБНУ «ИКП», 2024

ISBN 978-5-907593-64-0

УДК 376.34
ББК 74.66+88.72
К63

Издание подготовлено совместно ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», БАНО «Ресурсный центр поддержки людей с сенсорными нарушениями «Ясенева Поляна» и ГБУСО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова»

Редакционная коллегия:

Т.А. Басилова, Е.В. Барбашина, М.В. Переверзева

К63 Комплексное сопровождение детей и молодых инвалидов со сложными сенсорными и множественными нарушениями развития: традиции и перспективы (к 100-летию Александра Ивановича Мещерякова) : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Т.А. Басиловой, Е.В. Барбашиной, М.В. Переверзевой [электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. (36,7 Мб). – Москва : Институт коррекционной педагогики, 2024. – Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD-привод. – Загл. с экрана.

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения доктора психологических наук, организатора и первого научного руководителя Детского дома для слепоглухих, открытого в Сергиевом Посаде (тогда Загорске) 60 лет назад, одного из создателей отечественной системы обучения и изучения слепоглухих детей. В материалах издания рассмотрены научные и практические проблемы обучения, воспитания, комплексного изучения, психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых с сенсорными и множественными нарушениями развития и их семей. Сборник будет полезен широкому кругу специалистов, не только работающих в системе образования и социального обслуживания детей и взрослых с инвалидностью, но всем, помогающим им на добровольной основе в различных благотворительных организациях.

Текстовое электронное издание Минимальные системные требования

Компьютер: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше;
4,5 Мб свободного пространства на жестком диске;
CD/DVD-привод; Операционная система: Windows 7/8/8.1/10/11;
Программное обеспечение: любая программа для просмотра pdf-файлов.

ISBN 978-5-907593-64-0

© Составление. Т.А. Басилова, Е.В. Барбашина, М.В. Переверзева, 2024
© Коллектив авторов, 2024
© Оформление. БАНО «Ясенева поляна», ФГБНУ «ИКП», 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие <i>Басилова Т.А.</i>	8
--	---

Раздел 1.

Традиции и перспективы обучения, воспитания и изучения слепоглухих и лиц с множественными нарушениями

Современное состояние изучения и обучения слепоглухих детей <i>Епифанова Г.К.</i>	12
--	----

Научная школа И.А. Соколянского – А.И. Мещерякова: прошлое и настоящее <i>Гончарова Е.Л.</i>	17
--	----

Возрождение и преемственность российских практик духовно-нравственного попечения о детях и молодых людях с комплексными нарушениями <i>Леонтьева В.В.</i>	24
--	----

От «классического» слепоглухого к все более «новому»: история и причины изменения состава слепоглухих <i>Басилова Т.А.</i>	31
--	----

Идентификация особенностей восприятия и индивидуальные образовательные программы для детей со слепоглухотой и другими тяжелыми комплексными нарушениями <i>Моро С., Хохлова А.Ю.</i>	39
---	----

Внутрисистемные связи в образовании детей с комплексными нарушениями <i>Головщиц Л.А.</i>	51
--	----

Аналитический взгляд на понятийно- терминологическую проблему в контексте образования детей с множественными нарушениями <i>Жигорева М.В.</i>	57
--	----

Психолого-педагогическое сопровождение детей со сложными сенсорными нарушениями <i>Переверзева М.В.</i>	65
Современные цифровые и медицинские средства реабилитации для людей с нарушениями слуха и зрения <i>Кулешов Д.С.</i>	75

Раздел 2.

Духовно-нравственное попечение о детях и молодых людях с комплексными нарушениями: традиции и перспективы

История создания домового храма преподобного Сергия Радонежского на территории сергиево посадского детского дома слепоглухих <i>Иеромонах Феофилакт (Кириллов)</i>	82
Опыт духовно-нравственного воспитания детей с комплексными нарушениями развития в «Семейном центре им. А.И. Мещерякова» <i>Мухина О.М.</i>	88
Духовно-нравственное воспитание детей с ТМНР (из опыта работы школьного отделения для детей с ТМНР ГБОУ Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области <i>Васильева А.А.</i>	93
Организация воскресной школы для слепых и слабовидящих детей и их родителей в Ижевске <i>Прот. Павел Матюшин, Матюшина В.Г.</i>	99
Духовно-нравственное воспитание в рамках сопровождаемого проживания подопечных Свято-Софийского социального дома <i>Туманян Д.Г.</i>	105

Опыт окормления детей с ОВЗ при храме в честь преподобного Паисия Святогорца <i>Тузинайте Н.А.</i>	110
--	-----

Раздел 3.

Диагностическое изучение лиц с комплексными нарушениями

Особенности диагностики личностного развития детей с ТМНР <i>Барбашина Е.В.</i>	114
Церебральные нарушения зрения: понимание визуального поведения ребенка в контексте психолого- педагогической диагностики <i>Жихарева М.Н.</i>	118
Психофизиологические аспекты жестовой, дактильной и акустической речи в комплексной оценке развития детей со сложными нарушениями развития <i>Тарновская Т.А.</i>	124
Особенности мышления и памяти у младших школьников со множественным нарушением развития (умственная отсталость и аутизм) <i>Гасанова А.Д., Феофанов В.Н.</i>	130

Раздел 4.

Организация, содержание и методы обучения детей с комплексными нарушениями развития

Преодоление эхолалии методом сенсорной интеграции в индивидуальной и фронтальной форме работы <i>Авдеева В.В., Батукина М.И.</i>	140
Книга казалась недоступной? Языковая программа “Макатон” позволяет стать автором и читателем <i>Бояршинова И.А., Лебедева Е.Н.</i>	149

Методика обучения пространственной ориентировке незрячих воспитанников с ТМНР <i>Емелина Л.В.</i>	157
Методы и приемы взаимодействия с детьми дошкольного возраста с ТМНР <i>Гаврисенко А.А.</i>	166
Преподавание предметов гуманитарного цикла у воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями развития <i>Колупаева А.С.</i>	171
Подготовка специалистов психолого-педагогического сопровождения детей с сенсорными нарушениями <i>Соловьева И.Л.</i>	175
Особенности реализации адаптированной образовательной программы для незлышащих обучающихся в семейном центре (1, 2 классы) <i>Ушакова Е.О.</i>	181

Раздел 5.

Проблемы реабилитации молодых лиц с инвалидностью

О воспоминаниях С.А. Сироткина о своем великом учителе <i>Голован Н.В.</i>	194
Предпрофессиональная подготовка воспитанников с тяжелыми множественными нарушениями развития <i>Душенкова Н.Ю.</i>	198
Организация и исследование эффективности обучения кулинарным навыкам молодых людей с психическими нарушениями в условиях гастрономической модельной площадки (ГАМП) в РБОО «центр лечебной педагогики» <i>Карпова Н.А., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф.</i>	205

Социализация слепоглухих взрослых с помощью информационных технологий <i>Лагунина Е.М.</i>	217
Обучение навыкам самостоятельности молодых людей со сложными сенсорными нарушениями в условиях тренировочной квартиры <i>Моисеева И.В.</i>	224
Социальная реабилитация взрослых слепоглухих на базе центра реабилитации слепых <i>Полывяная А.В.</i>	233

Раздел 6.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с выраженными нарушениями в развитии

Работа с семьей ребенка с ТМНР. Направление и поддержка родительского выбора вектора образования. Опыт работы общеобразовательной школы <i>Гончарова Ю.В., Харитонова Е.И., Сосина А.В.</i>	240
Семейная игровая практика как средство комплексной коррекции и социализации детей с нарушениями коммуникативного развития <i>Исакова О.В.</i>	245
Участие некоммерческих организаций в поддержке семей и специалистов <i>Кремнева Ю.В.</i>	254
Модель сопровождения ребенка с ТМНР и его семьи в Центре лечебной педагогики <i>Пайкова А.М., Кибрик А.А.</i>	261

ПРЕДИСЛОВИЕ

В недавно прошедшем 2023 году мы отмечали несколько памятных дат, связанных с историей обучения слепоглухих в нашей стране. Но главным юбилеем этого года было 100-летие со дня рождения организатора и первого научного руководителя Детского дома для слепоглухих, одного из создателя отечественной системы обучения и изучения слепоглухих детей, Александра Ивановича Мещерякова (16.12.1923 – 30.10.1974). Именно этому событию и была посвящена конференция, основное содержание докладов которой мы представляем в этом сборнике.



Фото 1. Г.К.Епифанова объявляет выступление А.В.Суворова, в сопровождении внука А.И.Мещерякова, Г.А.Дашкова, на конференции 19.12.2023.

Мы также отмечали в 2023 г. 70-летие слепоглухого ученика А.И. Мещерякова, выпускника Детского дома и экспериментальной группы слепоглухих НИИД, а также психологического факультета МГУ им. М.В.Ломоносова, доктора психологических наук, профессора МГППУ, Александра Васильевича Суворова (03.06.1953 – 26.01.2024). Он был членом программного комитета этой конференции, выступил на ней с докладом «Методика «Черная рука» или Все-

ленная слепоглухих», рассказывающей о своем участии в экспериментальной работе учителя. А.В. Суворов готовил отчет о конференции и доклад, но не успел все закончить из-за скоропостижной смерти. Поэтому мы можем считать этот сборник посвящением также его памяти и памяти всех слепоглухих учеников А.И. Мещерякова.



Фото 2. Встреча на конференции в МГППУ в 2018 г., посвященной памяти профессора Л.Ф.Обуховой (куратора группы слепоглухих студентов в МГУ): А.В. Суворов, С.А. Сироткин и Н.Н.Корнеева.



Фото 3. Слепеглухие студенты МГУ. Слева направо: С.А. Сироткин, А.В. Суворов, Ю.М. Лернер и Н.Н. Корнеева. Фото примерно 1974 г.

Содержание сборника разделено на шесть частей, в основном представляющих разные секции конференции.

В первый раздел вошли пленарные доклады конференции, представляющие проблемные статьи известных исследователей, организаторов благотворительной помощи и разработок технических средств, для лиц с комплексными нарушениями. Второй раздел целиком посвящен рассказу об опыте русской православной церкви в воспитании и сопровождении лиц разного возраста с инвалидностью. Третий раздел представляет ряд работ о диагностическом изучении детей и подростков с врожденными выраженными нарушениями развития. В четвертый раздел мы поместили статьи, отражающие конкретные проблемы обучения детей с комплексными нарушениями, о которых было рассказано на двух педагогических секциях конференции. Пятый раздел объединяет статьи, посвященные опыту реабилитации взрослых с инвалидностью в разных организациях. В шестой – вошли доклады о работе с семьями детей с врожденными тяжелыми нарушениями.

Несмотря на такое разделение статей в нашем сборнике, заинтересованный читатель может убедиться во влиянии теории и практики обучения слепоглухих на обучение детей с другими нарушениями развития в статьях Г.К.Епифановой, Е.Л. Гончаровой, Л.А. Головниц, И.Л. Соловьевой, И.А. Бояршиновой и Е.Н. Лебедевой, помещенных в разные разделы. Узнать об изменении причин слепоглухоты и новых диагнозах нарушения зрения и слуха в сообщениях Т.А. Басиловой, С. Моро и А.Ю. Хохловой, М.М. Жихаревой. Познакомиться с разным опытом сопровождения детей и взрослых с комплексными нарушениями, отраженным практически во всех статьях.

К сожалению, не все участники конференции смогли прислать нам свои доклады. Поэтому мы особенно благодарны всем авторам этого сборника за содержательные и вовремя присланные тексты. Особая наша благодарность БАНУ «Ресурсный центр поддержки людей с сенсорными нарушениями «Ясенева Поляна» за помощь в подготовке макета издания и ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» за возможность его публикации.

Т.А. Басилова

Раздел 1.

**Традиции и перспективы
обучения, воспитания
и изучения слепоглухих
и лиц с множественными
нарушениями**

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ СЛЕПОГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Епифанова Г.К.

*Государственное бюджетное стационарное учреждение
социального обслуживания Московской области «Семейный
центр имени А.И. Мещерякова», г. Сергиев Посад*

В 2023 году исполнилось 60 лет, как было создано специальное учреждение для обучения и реабилитации слепоглухих детей. Благодаря усилиям А.И.Мещерякова была предоставлена возможность обучать и развивать детей с бисенсорными нарушениями. За эти годы значительно расширился методический аппарат для использования в работе учителей и воспитателей. Ежегодная экспериментальная работа практиков позволяет совершенствовать и накапливать методические материалы. Вместе с тем адаптируются классические методики и создаются новые методики по вопросам обучения и реабилитации детей с нарушениями зрения и слуха. В Семейном центре работает команда учителей и воспитателей, которые ведут экспериментальную и исследовательскую работу. Также были созданы и разработаны программы совместно с научными работниками Института коррекционной педагогики. Так в разработке Программы социально-бытовой ориентировки для детей с комплексными нарушениями школьного возраста вместе с В.Н.Чулковым, Т.А.Басиловой, Г.В.Васиной участвовала учитель А.Д.Апухтина. Продолжая разработку методик формирования элементарных средств общения заместитель директора по научной и экспериментальной работе Е.А.Заречнова., методист Е.Н.Топоркова и учитель Н.Н.Тюфяева внесли свой вклад в разработку использования предметных календарей

и других альтернативных средств коммуникации. На основе методов и средств формирования лексико-грамматического строя словесной речи в процессе обучения чтению и письму нашим педагогом, Е.А. Заречновой, была адаптирована система параллельных текстов И.А. Соколянского для работы со слабовидящими глухими детьми. Теперь эта система стала использоваться с укрупненным плоско-печатным шрифтом. Учитель Е.В. Пташник описала систему и методические приемы в работе детей с комплексными нарушениями с календарем, результатом этой работы стала изданная нами книга «Несимволическая и символическая коммуникация слепоглухих детей». Совместно с педагогом знаменитой американской Перкинс школы для слепых Деннисом Лолли и учителями Семейного центра Л.В. Емелиной и Е.Ю. Акиндиновой, была разработана методика обучения детей с тяжелыми нарушениями зрения навыкам ориентировки и мобильности. На протяжении двадцати лет совместно с кафедрой физиологии Московского государственного педагогического университета, ведется работа по изучению физиологических особенностей детей с тяжелыми множественными нарушениями.

Успешно используется методика по коррекции проблемного поведения, которая была разработана в результате совместной работы известного нидерландского психолога Яна Ван Дайка и группой педагогов Семейного центра. Согласно этой методике, поведение ребенка подвергается всестороннему анализу со стороны всех специалистов и сотрудников, работающих с ним. По результатам такого всестороннего анализа поведения, выдвигается гипотеза по определению причин его проблемного поведения. Далее определяется программа работы с ребенком и подбираются специальные педагогические приемы, позволяющие снять негативные проявления в его поведении.

В последнее десятилетие работы нашего учреждения, появилась новая группа слабовидящих и слепых неслышащих воспитанников с кохлеарными имплантами. Работа с такими детьми занимает особое место в практике развития их слухового восприятия и формирования устной речи. Накоплен определенный положительный опыт по обучению слепоглухих кохлеарно имплантированных детей, нашими учителями Т.И.Елисейевой и Н.В.Дияновой предложены новые методы работы с такими детьми.

Индивидуальная помощь и коррекционная работа с каждым ребенком начинается с его диагностического изучения, которое в дальнейшем становится базовой для определения программы обучения и развития. Каждый ребенок первоначально проходит обследование в аудиологическом кабинете, где имеется необходимое оборудование не только для определения степени потери слуха но и для слухопротезирования. Также проводится обязательное офтальмологическое обследование по определению особенностей нарушения зрения наших воспитанников и по подбору необходимых средств коррекции недостатков зрительного восприятия.

Сегодня, когда технический прогресс вошел во все сферы нашей жизни, образовательный процесс и коррекционная работа не может оставаться без использования новейших технических разработок. В этой связи, в Семейном центре, в соответствии с современными требованиями, создана доступная среда с учетом потребностей детей. Все классы и реабилитационные помещения оборудованы FM-системами и индукционной петлей. Воспитанники, имеющие проблемы со слухом, обеспечены высококачественными слуховыми аппаратами с индивидуальными вкладышами и кохлеарными имплантами.

Всем нашим слабовидящим детям доступны электронные лупы, которые позволяют им комфортно воспринимать пе-

чатные тексты, работать в мастерских. Компьютерный кабинет обеспечен брайлевскими принтерами и специальными программами, позволяющими слепоглухим детям получать и отправлять информацию в электронном виде.

Введение государственных стандартов, с внесением адаптированных программ для детей с тяжелыми множественными нарушениями позволили структурировать процесс образования и дали возможность выдавать нашим выпускникам документ установленного образца по окончании обучения.

В течение пятнадцати лет при нашем Семейном центре успешно работает реабилитационная база в Геленджике. Здесь воспитанники проживают в помещениях, обустроенных по семейному типу, что особенно важно для детей - сирот. Организовано их включение в социум этого южного города. Они успешно практикуются в развитии навыков пространственной ориентировки, ведения домашнего хозяйства и социально-бытовой ориентировки.

Духовное воспитание детей занимает особое место в социализации наших воспитанников. Храм Явления Божией Матери Преподобному Сергию Радонежскому построен специально для Семейного центра. Наши воспитанники участвуют в воскресной и праздничной Литургии. Слепые дети поют на клиросе, глухие мальчики алтарничают в храме. Во время богослужения идет синхронный перевод на жестовый язык. Наместник храма иеромонах Феофилакт (Кириллов) постоянно общается с детьми, ведет с ребятами занятия в Воскресной школе.

Основной принцип работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями заключается в том, что такие воспитанники должны быть постоянно заняты. В этой связи, кроме основного образовательного процесса, нами было организовано дополнительное образование детей. В на-

стоящее время у нас работают девять мастерских (швейная, картонажная, керамическая, свечная, художественная, артмастерская, ткацкая, кукольная, ротанговая). Занятия в плавательном бассейне способствуют укреплению здоровья ребят и формируют у них навыки плавания. Слепые дети с остатками слуха занимаются профессионально гольфом, а также посещают занятия музыкальной школы, где учатся игре на различных музыкальных инструментах.

Многие годы мы были обеспокоены тем, что после окончания Семейного центра наши воспитанники вынуждены сидеть дома или отправляться в интернаты для взрослых. Сегодня мы с уверенностью можем сказать, что Центр постинтернатного сопровождения будет! Окончательная дата сдачи объекта намечена на декабрь 2024 года. Такое учреждение будет также единственным в России. Нам предстоит большая и серьезная работа!

НАУЧНАЯ ШКОЛА И.А. СОКОЛЯНСКОГО – А.И. МЕЩЕРЯКОВА: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Гончарова Е.Л.

*Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург*

Точкой отсчета в истории обучения и изучения слепоглухих в России можно считать появление в 1884 г. слепоглухонемой воспитанницы в приюте для детей с глубокой умственной отсталостью (позже «Приют Братства во имя Царицы Небесной»), созданном знаменитой петербурженкой Екатериной Грачевой. Интуитивно, методом проб и ошибок, воспитателям удалось добиться хороших результатов в обучении девочки.

В 1909 г. в Санкт-Петербурге был открыт первый в России специальный приют для слепоглухонемых детей. После революции приют сохраняется и сохраняются условия для изучения слепоглухонемых детей как особой группы. Первое исследование воспитанников этого учреждения проводит в 1933-1941 годах ленинградский психолог А.В. Ярмоленко. Обобщая отечественный и зарубежный опыт, она создает классификацию слепоглухонемых, защищает первую докторскую диссертацию по психологии слепоглухонемых.

В эти же годы (1923–1938) на Украине И.А. Соколянский начинает уникальный педагогический эксперимент, направленный на разработку целостной системы обучения и воспитания слепоглухих. Для реализации своего замысла он создает в Харькове школу-клинику для слепоглухонемых, в которой целенаправленно моделируются

и проверяются условия, необходимые для формирования у воспитанников навыков самообслуживания, представлений об окружающей жизни, словесной речи в устной и письменной форме и др. В числе первых 9 воспитанников Харьковской школы-клиники была Ольга Скороходова. В этот период, по-видимому, закладываются основы научной школы.

Создание авторской системы обучения и воспитания слепоглухонемых детей И.А. Соколянский продолжает в Москве в НИИ специальных школ, позже – НИИД АПН РСФСР, где у него появляются новые слепоглухие воспитанники: Юлия Виноградова, Сергей Сироткин и новые соратники: А.И. Мещеряков, Р.А. Мареева, О.И. Скороходова, В.А. Вахтель, Г.В. Васина [1].

Хотя сама система еще не опубликована, ее достижения приобретают все большую известность благодаря изданию книг О.И. Скороходовой, выступлениям самого И.А. Соколянского и публичным демонстрациям успехов в обучении его воспитанников [7].

После смерти И.А.Соколянского его дело продолжает Александр Иванович Мещеряков. В институте дефектологии создается отдельная научная лаборатория с экспериментальной группой, открывается Загорский детский дом, выходят публикации, в которых система И.А. Соколянского впервые представлена целостно [1;8;9].

Важнейшим событием для создания отечественной научной школы тифлосурдопедагогики становится защита докторской диссертации А.И. Мещеряковым (1971 г.) и выход в свет его монографии «Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения», в которых система И.А. Соколянского осмысливается с позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [3;6]. Таким образом, можно с уверенностью говорить, что

1971-1974 г. – это годы завершения оформления научной школы И.А.Соколянского - А.И. Мещерякова, располагающей теперь эффективной системой обучения слепоглухих детей, прочным теоретическим фундаментом и мощными методологическими основаниями.

Культурно-историческая теория Л.С.Выготского, на которой базируется отечественная научная школа тифлосурдопедагогика, дает целостное системное представление о развитии высших психических функций, сознания, поведения, специфически человеческих способностей. Принципиально лежащее в основе этой теории строгое разграничение процессов становления ребенка как представителя биологического вида *Homo Sapiens* и формирования ребенка как родового существа. Первое происходит благодаря наследованию свойств вида и накоплению индивидуально-опыта в процессе приспособления к природе. Второе – осуществляется, согласно Л.С.Выготскому, принципиально иным образом – путем присвоения исторически выработанных и аккумулированных в культуре форм и способов деятельности. Высшие психические функции, человеческие формы деятельности, специфические человеческие способности формируются прижизненно, в результате овладения специальными орудиями и средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Исключительное значение приобретает взаимодействие с носителями культуры, которое осмысливается как важнейшее условие культурного развития ребенка.

Утверждая, что нормальный и аномальный ребенок развиваются по одним и тем же законам, обусловленным культурно-историческим происхождением высших психических функций, сознания и специфически человеческих способностей, Л.С. Выготский главную причину детской дефективности видел в «социальных вывихах» – выпадениях особого ребенка из исторически сложившейся,

социальной по своей природе, системы трансляции общественно-исторического опыта, “настроенной” на нормальный тип развития. Л. С. Выготский подчеркивал, что «социальные вывихи» можно предотвратить, если найти “обходные пути”, обеспечивающие доступ аномального ребенка к культуре как источнику и условию развития высших психических функций, сознания и специфически человеческих способностей. До сих пор представления о социальной природе нарушений и теория социальной компенсации Л.С.Выготского являются основополагающими для продуктивной разработки современных проблем изучения и обучения слепоглухих детей [2;3].

В работах А.И. Мещерякова и его последователей с позиций культурно-исторической психологии объяснены важнейшие феномены развития и обучения детей с одновременными нарушениями зрения и слуха, осмыслены трагические неудачи и грандиозные достижения отечественной и мировой практики. Исключительное теоретическое значение имеет осуществленная А.И.Мещеряковым психологическая реконструкция процесса формирования человеческого поведения и психики без опоры на важнейшие анализаторные системы.

Рассмотрев доступные ему истории развития и обучения слепоглухих детей в России и за рубежом, он показал, как из деятельности, направленной на удовлетворение первичных органических потребностей ребенка, можно «вырастить» целый ансамбль человеческих потребностей, человеческих способов удовлетворения этих потребностей, предметное восприятие, ориентировку в человеческом времени и пространстве, коммуникативную познавательную деятельность, развитие речи и мышления с использованием жестов и слов. Логика культурного развития слепоглухого ребенка, которую раскрывает представленная реконструкция, в полной мере отражает логику ранних

этапов нормального онтогенеза, но рассмотренную как бы под увеличительным стеклом и при замедленной съемке, когда высвечиваются все критические для развития ребенка точки, важные поворотные моменты или «точки роста» для новых возможностей ребенка. Очевидной становится обязательная последовательность в выстраивании задач развития, не зависящая строго от паспортного возраста ребенка и не определяемая им [4;6].

Однако, о каких бы этапах и задачах развития и обучения слепоглухого ребенка не шла речь, центральным остается вопрос «обходных путей», методик или тех средств, с помощью которых выделенные задачи могут быть решены. Отечественная тифлосурдопедагогика накопила значительный арсенал «обходных путей», специальных методических средств и дидактических приемов. Ядром этого ценнейшего методического арсенала отечественной тифлосурдопедагогике несомненно являются методические разработки И.А. Соколянского. И.А. Соколянский, выделил важнейшие для обучения слепоглухих целевые педагогические установки: формирование у слепоглухого ребенка самостоятельного, целенаправленного, осмысленного бытового поведения; формирование и последовательное усложнение средств общения; формирование умений актуализировать свои представления об окружающем мире, рассказывать о себе и своих переживаниях; приобщение к чтению художественной литературы как источнику речевого и культурного развития слепоглухого на протяжении всей жизни. Он предложил методические подходы и методики для реализации каждой из этих установок [4;7;8].

В последующие годы на созданных теоретических и методических основаниях разрабатываются новые направления исследований, развивается междисциплинарный подход, происходит переход от приоритетного изучения

слепоглухоты к изучению сложных комплексных нарушений, в том числе и у детей раннего возраста, апробируются формы организации помощи таким детям в условиях семейного воспитания, расширяется методический аппарат, адаптируются классические методики и создаются новые.

Сегодня отечественная тифлосурдопедагогика располагает “обходными путями”, методиками и педагогическими средствами, позволяющими формировать: бытовое поведение, навыки самообслуживания, элементарные средства общения; развивать сенсорную, двигательную и эмоциональную сферу; учить дактилологии и шрифту Брайля; формировать лексический, грамматический и фонетический строй речи ребенка; развивать письменную речь; приобщать к чтению, формировать математические представления; расширять представления об окружающем мире; обучать доступным видам деятельности, в том числе и творческим; развивать мобильность и формировать социально-бытовую ориентировку; обеспечивать доступные формы социализации и интеграции в общество [5;10].

А это значит, что активно развивающиеся сегодня практики помощи детям с различными вариантами множественных нарушений имеют возможность осуществлять свое становление не «с нуля», а на мощных основаниях отечественной научной школы тифлосурдопедагогики – пионера в деле обучения и изучения детей с множественными нарушениями развития.

Литература

1. Басилова Т.А. История обучения слепоглухих детей в России \ Татьяна Александровна Басилова. – М.: Эксмо, 2015.
2. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. Сб. ст. – М.: Просвещение, 1995.

3. Гончарова Е.Л. Методологические и теоретические основы отечественной научной школы тифлосурдопедагогики // Дефектология. 2019. №2. С.3-10.
4. Гончарова Е.Л. Тифлосурдопедагогика - практике образования детей с множественными нарушениями развития. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 41 2020 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/triflouromethyl-practice-education-of-children-with-multiple-disabilities>
5. Изучение, воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями (XX век): Хрестоматия / Т.А. Басилова, Л.А. Головчиц, М.В. Жигорева, М.В. Перверзева, И.В. Саломатина. – М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2022.
6. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения [Текст] / А.И. Мещеряков. – М.: Педагогика, 1974.
7. Скороходова О.И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1990.
8. Соколянский И.А. Обучение слепоглухонемых детей [Текст] / И.А. Соколянский // Дефектология. – 1989. – № 2. – с. 75–84.
9. Соколянский И.А. Усвоение слепоглухим ребенком грамматического строя словесной речи [Текст] / И.А. Соколянский // Дефектология. – 1999. – № 2. – С. 57–61.
10. Тифлосурдопедагогика: учебник / под ред. Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой. – М. : ИНФРА – М, 2019.

ВОЗРОЖДЕНИЕ И ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ РОССИЙСКИХ ПРАКТИК ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОГО ПОПЕЧЕНИЯ О ДЕТЯХ И МОЛОДЫХ ЛЮДЯХ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Леонтьева В.В.

*Отдел по церковной благотворительности и социальному
служению Русской Православной Церкви (Московского
Патриархата), Москва*

Уже более тридцати лет Церковь имеет возможность снова заниматься благотворительной и социальной деятельностью. Координацией и содействием в работе церковных социальных начинаний епархиях Русской Православной Церкви, разработкой эффективных методик помощи нуждающимся занимается Отдел по церковной благотворительности и социальному служению Русской Православной Церкви [10].

Во многих детских домах-интернатах открыты домовые храмы, в которых регулярно проходят богослужения с участием в качестве певчих или пономарей самих воспитанников. В коррекционных школах и государственных образовательных учреждениях по обучению детей с интеллектуальными нарушениями педагоги проводят занятия по духовно-нравственному воспитанию. В храмах среди прихожан все больше появляется родителей с детьми с множественными нарушениями развития. Для них священнослужители вместе с добровольцами организуют центры дневного пребывания, инклюзивные воскресные школы, трудовые мастерские, а для молодых людей - проекты сопровождаемого проживания рядом или на территории храмов. Одним из ярких примеров сотруд-

ничества в деле духовно-нравственного воспитания детей с множественными нарушениями развития является многолетняя совместная деятельность педагогов ГБСУ СО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова» и священнослужителей и добровольцев храма Явления Божией Матери преподобному Сергию Радонежскому, расположенного на территории этого учреждения. На территории России в настоящее время более 400 православных организаций, добровольческих объединений, групп милосердия и православных храмов помогают детям-инвалидам и взрослым людям с инвалидностью [10]. С 2013 года создан Координационный центр по работе с глухими, слепоглухими и слабослышащими Отдела по церковной благотворительности и социальному служению Русской Православной Церкви [11]. В рамках его деятельности священнослужители обучаются русскому жестовому языку, общению со слепоглухими людьми. Сегодня в 75 православных храмах в 48 митрополиях ведется работа с глухими и слабослышащими людьми.

С сожалением приходится констатировать, что после октябрьского переворота 1917 года были утрачены не только многочисленные социальные проекты помощи людям с инвалидностью, организованные церковными организациями совместно с частными благотворителями, но и память о них. Дореволюционные методики по духовно-нравственному воспитанию и обучению детей с множественными нарушениями развития малоизвестны современным специальным педагогам, психологам, социальным работникам. Деятельность выдающихся педагогов, положивших начало воспитанию и обучению детей со сложными нарушениями развития, многие годы в учебниках была обозначена лишь несколькими фактами и датами, исходя из идеологических установок текущего момента [6, с.4] .

Именно так произошло с описанием деятельности Екатерины Константиновны Грачевой (1866–1934), основоположницы олигофренопедагогики в России, благодаря усилиям которой началось системное попечение о детях с умственными нарушениями в России и слепоглухих детях [5, с.68]. В советских словарях [3, с.77] и учебниках по дефектологии [4, с.274] не указывались истинные причины, побудившие Екатерину заняться этим «новым для России делом» в благодарность Божией Матери за чудесное исцеление ее брата Николая перед иконой Божией Матери «Всех скорбящих Радость» в часовне на Стекольном заводе в Петербурге (1889 г.). Не упоминалось и о том, что создание первого в России Приюта для «детей идиотов и припадочных» во имя Царицы Небесной, а в скором времени и образовательной школы при нем, было бы невозможным без системной поддержки священноначалия Русской Православной Церкви. В 1894 г. архимандрит Игнатий (Мальшев), настоятель Троице-Сергиевой Пустыни под Санкт-Петербургом выделил собственные средства на создание приюта в квартире, где было Явление Божией Матери отроку Николаю Грачеву, а вскоре выкупил весь дом. По его духовному завещанию (1897 г.) этот дом передают «под устройство приюта для малолетних хроников, паралитиков и... припадочных и увечных». Уже через 3 года «для поддержки и расширения деятельности Приюта» [8, с. 282] создается благотворительная организация «Братство во имя Царицы Небесной» (1900 г.), объединившая для осуществления дел милосердия представителей императорской семьи, придворных чинов, педагогов, врачей, купечества, духовенства и простых граждан.

С 1901 и до 1917 года, раз в год, в течение всей Крестопоклонной недели Великого Поста по всем храмам Российской империи осуществляется кружечный сбор для детей приютов «Братства». Эти сборы помогут впоследствии организовать и содержать сеть создавшихся приютов в раз-

ных городах России: в Курске (1902), в Москве (1905), в Вятке (1907), Переславле Полтавской губернии (1907) и Повенце Олонецкой губернии (1912).

Это был новый тип учреждений, где в отличие от традиционного, принятого в богадельнях, только ухода, дети получали доступное им образование, трудовое воспитание и высоко профессиональную медицинскую помощь. Накануне Первой мировой войны заведения Братства во имя Царицы Небесной давали кров и пищу, обеспечивали уход, медицинскую помощь, обучение грамоте и ремеслу почти пятистам подопечным [7, с.213].

«Братство Царицы Небесной» более 100 лет назад, впервые подняло в обществе актуальнейшую и сегодня проблему о роли и месте людей с интеллектуальными нарушениями [8, с.69]. Благодаря деятельности организации, для детей и молодых людей с множественными нарушениями развития в разных регионах России были созданы приюты с центрами дневного пребывания и домовыми храмами, дома сопровождаемого проживания, организована трудовая занятость. Все то, что и сегодня организуют некоммерческие организации и православные храмы, пытаются помочь этим людям и членам их семей жить полноценной жизнью. Поэтому деятельность «Братства» представляет сегодня не только исторический интерес, но и практическую ценность.

Обученные по разработанной Екатериной Константиновной авторской методике сотрудники приютов (сестры-няни) преподавали детям Закон Божий, письмо, чтение, арифметику и естествознание, пение, рисование и гимнастику. В изданной отдельной брошюре под названием «Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей-идиотов и эпилептиков» (1902 г.) [8, с.73], подробно описывались занятия с детьми различных возрастов по различным предметам, особенности их одевания, кормления, органи-

зации различных рукоделий и игр. Опора в ней делалась на духовные основы воспитания детей - посещение богослужений, Причастие, изучение Закона Божьего и церковных праздников. Эти полезные практические советы не потеряли актуальности и сегодня.

В петербургском приюте Екатерина Константиновна впервые в России начала системно помогать слепоглухим детям. Благодаря ее усилиям было создано Общество попечения о слепоглухонемых в России (1909). Для привлечения внимания к этой проблеме она пишет брошюру «Он слеп, он глух, он нем», которую заканчивает такими словами: «Дайте возможность нашим слепоглухонемым детям быть сытыми и одетыми, а некоторым из них дайте возможность познать Христа и Его великое учение!» [2, с.8].

Первые сотрудники приюта слепоглухонемых – это сестры-няни Приюта Братства Царицы Небесной, прошедшие 2-годичные курсы подготовки в приюте. На этих курсах помимо анатомии и физиологии, внутренней хирургии и нервных болезней преподавались исправление речи, обучение глухих детей, фребелевские занятия, гимнастика, педагогика.

Безвозмездным консультантом петербургского приюта во имя Царицы Небесной, а также Приюта слепоглухонемых, был выдающийся врач и ученый Владимир Михайлович Бехтерев, основатель Психоневрологического института. В приюте была организована практика студентов института, одним из которых был Иван Афанасьевич Соколянский, будущий основоположник советской педагогики слепоглухих. Он посещал занятия в приюте во имя Царицы Небесной в Петербурге, где познакомился с методикой Е.К. Грачевой по обучению детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, а также был свидетелем организации и первых лет деятельности Приюта для слепоглухоне-

мых, основателями которого были его учителя Е.К.Грачева и М.В. Богданов-Березовский [1, стр. 34].

Через несколько лет случится октябрьский переворот. Милосердие и все, что могло его демонстрировать: сострадание, утешение, жалость, - станет считаться проявлением слабости и попадет под запрет как пережиток буржуазного общества. Церкви запрещено будет открыто проповедовать и заниматься благотворительной деятельностью. Описание деятельности Екатерины Грачевой, как первого российского педагога-дефектолога, сократится до нескольких строк в энциклопедиях и учебниках, будет убран весь православный контекст и религиозные причины, положившие начало коррекционной педагогике. Однако, советская дефектология, отрицая дореволюционный опыт своих предшественников, основанный на принципах христианского милосердия и профессионализма, не могла не сформироваться на знаниях, полученных от этих специалистов. Поэтому светским и церковным специалистам сегодня важно осознавать свою профессиональную деятельность в контексте исторической преемственности и включать в собственную практику успешно реализованные в начале XX в. и забытые в советский период формы психолого-педагогической работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Басилова Т.А. История обучения слепоглухих детей в России. – Москва: Эксмо, 2015. – 208 с.
2. Грачева Е.К. Он слеп, он глух, он нем / [Сестра Е. Грачева]; О-во попечения о слепоглухонемых в России. - Санкт-Петербург : тип. Уч-ща глухонемых, 1909. - 8 с.; 22.

3. Дефектологический словарь / [Глав. ред.: А. И. Дьяков (глав. ред.) и др.] ; Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. - 2-е изд., доп. - Москва : Педагогика, 1970. - 504 с.
4. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. – М.: НПО «Образование», 1980.
5. Леонтьева В.В. Екатерина Константиновна Грачева: жизнь как подвиг //XXXII Ежегодная Богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета: Материалы. - Москва: Изд-во ПСТГУ, 2022. – 260 с.
6. Малофеев Н.Н. Как это было в Отечестве: Практика обучения детей с нарушением слуха в Российской империи (1806-1917 годы). - М.: Наука, 2023. - 381 с.
7. Особый человек в храме: помощь людям с нарушениями развития и аутизмом/ И. Лунёв, Е. Стребелева, Е. Баенская [и др.] – М.: Лепта Книга, 2017. – 288 с.
8. Трефилова Т.А. Памяти Екатерины Константиновны Грачёвой: исторический очерк об основании отечественной дефектологии. – СПб: ООО «ИПК «НП-Принт», 2020.
9. Царица Небесная: в 2 кн. Кн. 2: Дом Пресвятой Богородицы Петроградской / сост. М.Г. Косцов – Екатерина Константиновна Грачева. Исторический очерк об основании отечественной дефектологии. – СПб., 2020.
10. URL: <https://diaconia.ru/statistic> (дата обращения: 18.02.2024).
11. URL: <https://surdonika.ru>(дата обращения: 18.02.2024).

ОТ «КЛАССИЧЕСКОГО» СЛЕПОГЛУХОГО К ВСЕ БОЛЕЕ «НОВОМУ»: ИСТОРИЯ И ПРИЧИНЫ ИЗМЕНЕНИЯ СОСТАВА СЛЕПОГЛУХИХ

Басилова Т.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва

В XIX веке слепоглухота в США и Европейских странах представляла собой редкие случаи преимущественно тотальной слепоглухоты, приобретенной в детском возрасте. Тотальная или практическая слепоглухота казалась очевидной и не требовала определений. История организации и многолетний опыт группового специального обучения слепоглухих детей во многих странах мира предполагает выявление и обучение таких детей, а также изучение причин двойного сенсорного нарушения. Менингит, травма или прогрессирующие неустановленные наследственные заболевания 60 лет назад были основными причинами преимущественно приобретенной в детском возрасте слепоглухоты у успешно обучаемых детей. Но состав слепоглухих в учебных организациях, которые во второй половине XX века уже были открыты в 85 странах мира менялся. Специалисты отмечали постепенное уменьшение числа воспитанников с тотальной слепоглухотой, и растущую отягощенность умственной отсталостью и поведенческими нарушениями у части воспитанников. Большинство детей имели теперь остаточные зрение и слух, были слабовидящими глухими или слепыми слабослышащими. Появилась необходимость разделения таких детей по разным программам обучения: одни были способны овладеть академическими знаниями, другие - учились бытовой культуре поведения и доступным видам простого труда.

Пандемия краснухи, прокатившаяся по Австралии, Канаде, США и Западной Европе в 1963-1965 гг. привела к заметному росту численности детей с врожденной слепоглухотой. В учебных группах слепоглухих стало больше детей с синдромом приобретенной внутриутробно краснухи. Специалисты стали называть таких детей «новыми слепоглухими» по сравнению с «классическими слепоглухими типа Эллен Келлер». Вакцина против краснухи была изобретена в 1972 г. и массовая вакцинация детей и женщин в 96 странах мира позволила значительно уменьшить число таких детей. Прививки против краснухи стали обязательными в нашей стране в 2002 г., что также сделало единичными такие случаи. Эта пандемия привела к изучению других внутриутробных инфекций и заболеваний (цитомегаловирус, сифилис, токсоплазмоз, грипп, герпес и др.), опасных для сохранности зрения, слуха и психического здоровья ребенка, а также к развитию мер профилактики против этих заболеваний. Неоценимый опыт в работе с такими детьми мы получили, благодаря активному международному сотрудничеству со специалистами разных стран, накопивших большой опыт сопровождения детей с комплексными нарушениями [5;8;9].

В конце 1980 годов на первое место среди причин слепоглухоты у детей стала выходить глубокая недоношенность и низкий вес при рождении. Успехи современной науки позволяли теперь сохранять жизнь ребенку даже на 22 неделе гестации, который родился с весом 500 г и мог выжить только в условиях палаты интенсивной терапии. Частота преждевременных родов в развитых странах мира значительно возросла за последние десятилетия и составляет от 6 до 13%% рождений. А внедрение высоко технологичных методов выхаживания глубоко недоношенных младенцев повысили их выживаемость с 50 до 85%%. Характерной особенностью детей, появившихся на свет глубоко недоношенными с низкой массой тела и, длительное время на-

ходящихся на искусственной вентиляции легких, является чрезвычайная вариативность риска возможных нарушений их психофизического развития в результате детского паралича, слепоты (ретинопатия недоношенных) и тяжелых множественных нарушений развития [11]. Глубоко недоношенные дети даже без выраженных нарушений зрения должны оставаться под наблюдением офтальмологов достаточно длительное время. Комплексное изучение таких детей в развитых странах мира показывает, что все чаще диагноз их зрительных нарушений определяется как корковый [10]. До сих пор не удается точно установить причины увеличивающейся частоты преждевременных родов в развитых странах мира. Можно только предполагать, что значительное количество случаев обусловлено скрытыми множественными вирусными инфекциями, генетической патологией и даже социально-психологическими причинами жизни семей в мегаполисах.

Наши исследования также подтверждали изменения причин слепоглухоты в России. В 1987 г. мы провели первое сравнительное изучение изменения состава Детского дома слепоглухих за 13 лет наблюдений [1]. Затем проанализировали причины нарушений у 58 слепых дошкольников, прошедших диагностическое обследование в ИКП РАО за 30 лет [4]. И, наконец, обобщили все собранные нами данные о результатах клинико-психолого-педагогического обследования 457 слепоглухих в возрасте от 8 месяцев до 54 лет, проведенного с нашим участием с 1972 по 2007 годы [2]. Общим выводом из этих исследований стала констатация значительного уменьшения случаев приобретенной в разном возрасте слепоглухоты (в том числе и из-за менингита и менингоэнцефалита) и увеличение числа лиц с врожденными или приобретенными сразу после преждевременного рождения нарушениями зрения и слуха. Кроме того, совершенствование отечественного законодательства в образовании позволила вернуть детей

с осложненной тяжелой и глубокой умственной отсталостью в учебные группы, а значит, и заняться их изучением.

Анализ причин слепоглухоты по годам рождения у участников нашего последнего исследования показал, что представленность внутриутробной краснухи как причины врожденной слепоглухоты в нашей выборке росла, начиная с середины 1970-х годов и уменьшилась к концу 1990-х. Можно было также отметить увеличение случаев врожденной катаракты, как причины тяжелых нарушений зрения у лиц, рожденных в период примерно от 1960 до 1990 гг. и определить некоторое снижение встречаемости диагноза атрофии зрительных нервов при заметном увеличении числа детей с ретинопатией недоношенных, появившихся на свет в период с начала 90-ых и до первого десятилетия 2000-ых [2].

Отмеченные нами изменения в составе слепоглухих, согласуются с аналогичными данными, полученными в других странах [6]. Но они затрагивают изменения, зафиксированные более чем 20 лет назад. Улучшение лечения и уточнение диагностического изучения детей с сенсорными нарушениями происходят сейчас и будут происходить в будущем. Мы можем предположить все увеличивающуюся тенденцию выявления детей, относящихся к выраженной умственной отсталости, РАС, ТМНР, как имеющих и сенсорные нарушения разного уровня локализации, в том числе и коркового. А также предсказать сокращение приобретенной слепоглухоты в детстве и увеличение приобретения ее с возрастом в результате прогрессирующих наследственных заболеваний, военных травм и старения населения.

Успехи современной медицины и педагогики также влияют на изменение состава слепоглухих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями. Около 40 лет в мире существует практика кохлеарной, а затем и стволомозго-

вой имплантации, позволяющей вернуть слух человеку с врожденной и приобретенной глухотой. С 1991 г. такие операции проводятся в России. Приоритет в назначении таких операций имеют слепоглухие дети. Успешно проведенная операция и педагогическая реабилитация, позволяет изменить образовательный маршрут кохлеарно имплантированного ребенка с врожденной или рано приобретенной слепоглухотой.

Успехи офтальмологии позволили не только удалять катаракту у детей, но и все лучше сохранять зрение с помощью имплантации искусственных хрусталиков и других высокотехнологичных методов, что заметно снизило не только число детей, которых ранее признавали слабовидящими, но и тех, которых раньше относили к категории слепоглухих. Такие дети также получили возможность успешно интегрироваться в массовые или специальные школы для детей с нарушением слуха.

Генетические исследования позволяют теперь определить множество наследственных синдромов, при которых возможно сочетание нарушений зрения, слуха с другими пороками развития, в том числе и с умственной отсталостью. Не все знают, что широко известный Синдром Дауна считается тяжелым множественным нарушением и может привести и к выраженным нарушениям зрения и слуха в отдельных случаях. Описаны другие наследственные синдромы, сочетающие умственную отсталость и сложные сенсорные нарушения [7;9]. Для части наследственных синдромов, тяжелые последствия которых раньше казались неизлечимыми, раскрыт биохимический механизм нарушений и даже предложена определенная лекарственная терапия. С развитием социальных служб и ростом продолжительности жизни в развитых странах мира также растет внимание к постепенно прогрессирующим наследственным заболеваниям, приводящим к слепоглу-

хоте в подростковом или более старшем возрасте, таким как синдром Ушера (Usher) и другие. Социальные службы в развитых странах мира занимаются сопровождением взрослых с врожденными множественными нарушениями развития, но гораздо больше внимания уделяется случаям приобретенной слепоглухоты в старческом возрасте, как самой многочисленной группе слепоглухих.

Сбор и сопоставление данных о лицах с сочетанными нарушениями зрения и слуха, рожденных в России и других странах в последние годы поможет не только констатировать изменения состава таких детей, что необходимо знать для планирования подготовки специалистов. Установление настоящих и предсказание будущих причин такой, относительно малой группы комплексной инвалидности как слепоглухота, может предсказать общие изменения инвалидности в нашей стране, а значит, и предотвратить ее утяжеление через организацию определенных мер профилактики.

К сожалению, сбор такой информации в нашей стране затруднен из-за фактического отсутствия единой системы выявления выраженных нарушений развития у детей и взрослых. Система ранней помощи семьям, воспитывающих детей с ОВЗ пока только разворачивается, нет пока и единого реестра учета инвалидов, с указанием их реальной структуры нарушений.

История обучения и тенденции изменения состава слепоглухих детей требуют по новому взглянуть на отечественные и зарубежные методики обучения «классических слепоглухих» с приобретенными сенсорными нарушениями, применительно к «новым слепоглухим», как детям с врожденными множественными нарушениями развития.

По-прежнему актуальным остается особое внимание к формированию у таких детей навыков самообслужива-

ния как основы первоначального включения в культуру через развитие предметной деятельности. Постоянная занятость осмысленной продуктивной деятельностью, будь то выполнение элементарных навыков самообслуживания, домашнего труда или посильное участие в трудовой деятельности должны стать основой жизни такого ребенка в будущем.

Литература

1. Басилова Т.А. Изучение состава учреждения для слепоглухих детей. -В сб.: Дифференцированный подход при обучении и воспитании слепоглухих детей. – М.: изд.АПН СССР,1990, стр.6-17.
2. Басилова Т.А. Об изменении этиологии и структуры нарушений при слепоглухоте за 35 лет наблюдений //Вопросы психического здоровья детей и подростков, 2011,№2(12) с.12-20.
3. Басилова Т.А История обучения слепоглухих детей в России. – Москва: Эксмо,2015.- 208 с.
4. Басилова Т.А., Александрова Н.А.Анализ результатов изучения слепых детей со сложным нарушением развития за тридцать лет // Дефектология, 2006. №2. С.3-13.
5. Басилова Т.А., Михайлова Т.М., Пайкова А.М. Ян Ван Дайк о детях с врожденными нарушениями зрения и слуха: вопросы обучения и исследования проблем. – Москва: Теревинф, 2018.
6. Браун Д. Тенденции изменения популяции детей со сложной структурой нарушения//Дефектология, 2000,№1.
7. Кенигсмарк Б.И., Горлин В.Д. Генетические и метаболические нарушения слуха. – М.:Медицина,1980.

8. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. – 2-е изд./Кэти Хайд [и др.] . – М.: Теревинф, 2018.
9. Тифлосурдопедагогика:учебник/под ред. Т.А.Басиловой, Е.Л.Гончаровой, Н.М.Назаровой. – Москва: ИНФРА-М, 2019.
10. Хохлова А.Ю., Моро С. Проблемы идентификации сенсорных нарушений и слепоглухоты у современных детей с врожденными патологиями развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 4. С. 22–32. DOI: 10.17759/jmfr.2023120402 (дата обращения: 10.02.2024)
11. Чухутова Г.Л. Недоношенность как фактор нарушенного развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 1. С. 72–85. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfr/archive/2014_n1/69053 (дата обращения: 10.02.2024).

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ СО СЛЕПОГЛУХОТОЙ И ДРУГИМИ ТЯЖЕЛЫМИ КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Моро С., Хохлова А.Ю.

Высший Национальный институт обучения и исследований для инклюзивного образования (INSEI), г. Сюрен, Франция

Введение

Наша презентация доклада на конференции посвящена описанию прикладного исследования, в котором участвуют партнеры из России и Франции:

- Национальный высший учебно-исследовательский институт инклюзивного образования (INSEI, лаборатория Grhapes)
- Национальный центр редкой инвалидности и слепоглухоты (CRESAM)
- Ресурсный центр поддержки слепоглухих и их семей «Ясенева Поляна»
- Общественная межрегиональная благотворительная организация «Сообщество семей слепоглухих»
- Региональная благотворительная общественная организация «Центр лечебной педагогики»

Цель

Данное исследование направлено на изучение функциональных перцептивных характеристик детей с тяжелыми комплексными нарушениями развития, включающими слепоглухоту и множественные нарушения различной этиологии. Его целью является обобщение опыта родителей, профессиональных и научных знаний для разработки структурированных протоколов идентификации возможностей зрительного и слухового восприятия у детей. Идентификация основана на поведенческих реакциях и позволяет родителям и специалистам подробно описать профиль способностей ребенка и составить индивидуализированные рекомендации по учету выявленных возможностей в повседневной жизни и в процессе обучения.

Актуальность

Предпосылками исследования стали:

- Эволюция этиологии сенсорных нарушений [1;2; 3; 8; 11; 12],
- Внимание профессионального и научного сообщества к комплексным и множественным нарушениям развития [6;7;10;12],
- Индивидуализация подходов к образованию детей с особыми потребностями [6],
- Функциональная модель инвалидности, в частности слепоглухоты [7;9],
- Признание диагностической ценности функциональной оценки сенсорных функций [2;6:7; 8;9].

В этом контексте, в исследовании разработана обобщенная процедура оценки особенностей зрительного и слухового восприятия у детей с нарушениями слуха и зрения

различной этиологии. Предлагаемая процедура учитывает вариативность группы детей с нарушениями зрения и слуха и позволяет составлять индивидуализированные рекомендации на основе результатов оценки. Также, процедура функциональной идентификации основана исключительно на поведенческих реакциях и может проводиться родителями и учителями дома или в школе.

Гипотезы

Первая гипотеза заключается в том, что структурированный и детальный анализ поведения ребенка во время свободной и организованной деятельности позволяет достоверно оценить значимые особенности его слухового и зрительного восприятия, независимо от тяжести и этиологии нарушений слуха и зрения.

Вторая гипотеза предполагает, что результаты предложенной модели оценки могут стать эффективной основой для создания или модификации индивидуальных образовательных программ.

Методы

Командой проекта разработаны следующие инструменты оценки функционального зрения и функционального слуха:

1. Опросник для родителей, целью которого является сбор информации о наблюдениях родителей за зрительным и слуховым поведением ребенка. Опросник включает пункты, касающиеся симптомов периферических и центральных нарушений зрения и слуха, а также гиперчувствительности.
2. Протокол наблюдения за ребенком в повседневной активности.

3. Протокол наблюдения в экспериментальных ситуациях.

Все инструменты составлены на двух языках и проверены родителями и специалистами из рабочих групп на предмет ясности для понимания и простоты использования.

С помощью этих инструментов обследованы 25 детей обоих полов в возрасте от 0 до 7 лет в России и Франции.

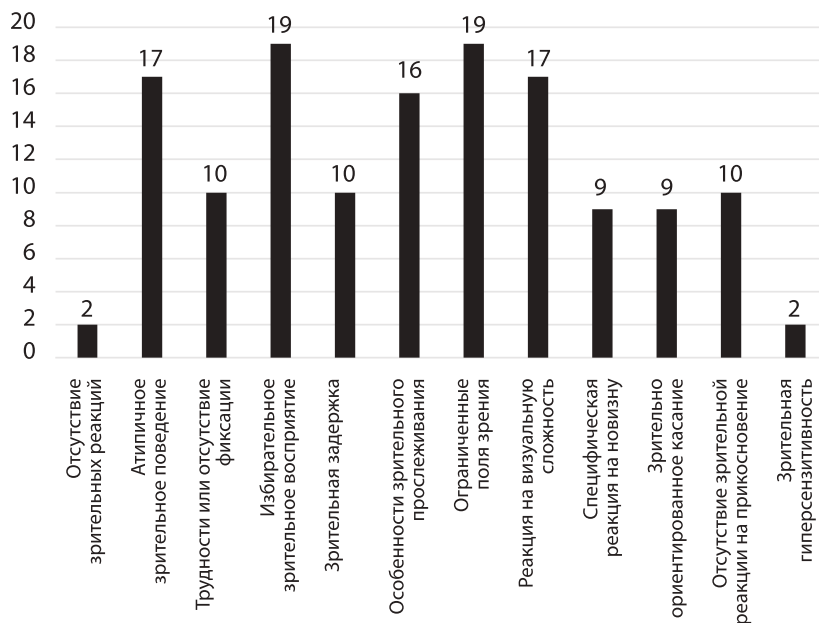
Результаты

Особенности зрительного и слухового поведения в группе наблюдаемых детей в условиях одновременной визуальной и акустической стимуляции

В группе из 25 детей, участвовавших в исследовании, отмечены все без исключения особенности функционального зрения, выделенные на подготовительном этапе исследования.

Необходимо сразу отметить, что всего двое детей из всей группы не показали никаких реакций на зрительную стимуляцию.

Особенности зрительного поведения у наблюдаемых детей



Наиболее часто встречающимися особенностями зрительных реакций стали:

1. Атипичное зрительное поведение. Эта характеристика подразумевает, что ребенок реагирует на зрительные стимулы необычным образом, например, когда близким людям сложно понять, видит ли он определенный объект или на что именно он смотрит.
2. Избирательность зрительного восприятия. Под избирательностью понимается (в некоторых случаях) наличие зрительных реакций только на стимулы с определенными характеристиками и отсутствие реакций на остальные.

3. Особенности зрительного прослеживания. Большинство наблюдаемых детей обнаружили особенности или трудности зрительного прослеживания. Зрительное прослеживание этих детей характеризуется непостоянством, задержкой во времени и скачкообразностью
4. Ограниченные поля зрения. Большинство детей также демонстрировали ограничения поля зрения, что выражалось чаще всего в том, что они замечали объекты, находящиеся перед лицом или в нижнем поле.
5. Трудности восприятия в сложном зрительном окружении. Влияние зрительной сложности окружения на эффективность восприятия выражается в трудностях рассматривания сразу множества объектов, а также в невозможности замечать объекты на сложном фоне.

Другими, менее часто встречающимися в нашей группе (9-10 случаев) характеристиками зрительного поведения, стали:

1. Затруднение или отсутствие фиксации взгляда
2. Задержка зрительных реакций. Время задержки может быть разным в зависимости от характеристик объекта, к примеру, ребенок может быстрее реагировать на лица или на объекты, на объекты разного цвета или размера и др. Следует отметить, что для половины из детей, продемонстрировавших задержку зрительных реакций, характерно уменьшение латентного периода в процессе тестирования. То есть, дети начинают зрительно реагировать быстрее, когда ожидают, что им будут что-то показывать.

3. Специфическая реакция на зрительную новизну. В нашем исследовании дети чаще демонстрировали предпочтение привычных стимулов.
4. Затруднения визуально-ориентированного касания. Эта характеристика связана с уровнем развития координации «ГЛАЗ-РУКА». Затруднения визуально-ориентированного касания могут проявляться в том, что ребенок не может прямо протянуть руку к объекту, который увидел, а либо начинает искать его руками в воздухе, либо показывает некоторые другие знаки желания физически приблизиться к объекту.
5. Отсутствие зрительной реакции на прикосновение. Эта характеристика говорит о том, что ребенок не находит взглядом место на своем теле, где он ощущает прикосновение.

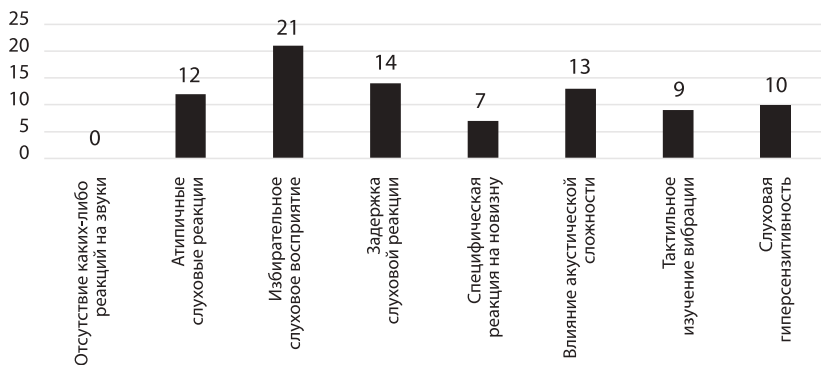
Наименее типичной характеристикой зрительного восприятия в нашей группе была зрительная гиперчувствительность.

Особенности слухового поведения в группе наблюдаемых детей

Среди 25 детей, участвовавших в исследовании, было несколько человек, кто не ориентируется на акустические стимулы в повседневной жизни и имеет диагноз глубокой глухоты. Однако в ситуации исследования даже эти дети реагировали на определенные звуки, то есть, в нашей группе не было ни одного ребенка, который вообще не показал слуховых реакций.

Наблюдаемые особенности слухового поведения представлены на рисунке ниже.

Особенности слухового поведения в группе наблюдаемых детей



1. Самой распространенной характеристикой слухового поведения среди наблюдаемых детей стала избирательность слухового восприятия. Дети лучше всего реагируют на продолжительные или повторяющиеся звуки относительно высокой громкости, источники которых расположены вблизи.
2. Другой заметной характеристикой слухового поведения стали атипичные реакции на звук, которые выражались в непостоянстве реакций на одни и те же звуки, отсутствии поискового поведения при наличии только ориентировочной реакции или реакции подражания и др.
3. Многие дети демонстрировали задержанную реакцию на звук.
4. Некоторые дети эффективнее реагировали на знакомые, другие – на непривычные звуки.
5. У половины детей эффективность слухового восприятия снижалась в ситуации сложной акустической обстановки: они не реагировали на единичные

звуки (голосов и/или объектов) на фоне музыки или бытовых шумов средней интенсивности.

6. Многие дети проявляли интерес к тактильному изучению вибрации звучащих объектов – долго держали их в руках, подносили ко рту и к голове. Достаточно заметной особенностью слухового восприятия стала гиперчувствительность к определенным звукам, которую проявляли 10 из 25 наблюдаемых детей.

Особенности зрительного и слухового поведения в группе наблюдаемых детей в условиях одновременной визуальной и акустической стимуляции

Важным результатом исследования стал тот факт, что почти половина наблюдаемых детей испытывает трудности с поддержанием одновременно зрительного и слухового внимания и ориентируется выборочно либо только на зрительную, либо только на акустическую стимуляцию. Особенно заметны были реакции некоторых детей, выражающиеся в прекращении рассматривания при появлении звучания.

Заключение

Таким образом, предложенная процедура оценки особенностей функционального зрения и функционального слуха, базирующаяся исключительно на наблюдении поведенческих реакций детей с тяжелыми комплексными нарушениями в повседневных и тестовых ситуациях, позволяет выявить множество индивидуальных параметров зрительных и слуховых реакций. Учет этих параметров в повседневной жизни и образовании позволит ребенку использовать свои зрение и слух более эффективно.

Кроме того, правильная стимуляция восприятия может помочь уменьшить проблемное поведение ребенка.

Знание о функциональных особенностях восприятия ребенка поможет семье вовлечь его в значимое взаимодействие с близкими и адаптировать домашнюю обстановку в соответствии с его потребностями.

Результаты функциональной диагностики значительно сократят для педагогов время на понимание эффективных способов предъявления информации конкретному ребенку.

Литература

1. Басилова Т.А. Об изменении этиологии и структуры нарушений при слепоглухоте за 35 лет наблюдений // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2011. Том 11. № 2. С. 12 – 20.
2. Хохлова А.Ю., Моро С. Проблемы идентификации сенсорных нарушений и слепоглухоты у современных детей с врожденными патологиями развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 4. С. 22 – 32. DOI: 10.17759/jmfr.2023120402
3. Эволюция слепоглухоты в Российской Федерации по данным переписи слепоглухих фонда «Со-единение» /Н.А. Меликсетян, А.Ю. Хохлова, М.В. Дианова, П.Ю. Братухина // Эволюция слепоглухоты и что из этого следует: сб. материалов Четвертой Международной научно-практической конференции по слепоглухоте: г. Москва, 3 – 4 апреля 2018 г. М.: ИНФРА-М, 2018. С. 11 – 12.
4. Chabrol B., Desguerre I. Handicaps de l'enfant. Paris: Doin, 2020. 240 p.
5. Characteristics of Individuals with Congenital and Acquired Deaf-Blindness / D.M. Dalby, J.P. Hirdes,

P. Stolee, J.G. Strong, J. Poss, E.Y. Tjam, L. Bowman, M. Ashworth // Journal of Visual Impairment and Blindness. 2009. Vol. 103. № 2. P. 93–102. DOI:10.1177/0145482X0910300208

6. Child-guided Strategies: The Van Dijk Approach to Assessment: for Understanding Children and Youth with Sensory Impairments and Multiple Disabilities / C. Nelson, J. van Dijk, T. Oster, A.P. McDonnell. Louisville: American Printing House for the Blind, 2009. 186 p.
7. Guidelines for Assessment of Cognition in Relation to Congenital Deafblindness [Электронный ресурс] / F.A. Larsen, S. Damen, H.E. Frölander [et al.]. Dronninglund: Nordic Centre for Welfare and Social Issues, 2014. 88 p. URL: <https://nordicwelfare.org/en/publikationer/guidelines-for-assessment-of-cognition-in-relation-to-congenital-deafblindness/> (дата обращения: 18.09.2023).
8. Guidetti M., Tourette C. Les handicaps sensoriels // Handicaps et développement psychologique de l'enfant / M. Guidetti, C. Tourette. Paris: Dunod, 2018. P. 83–134.
9. Johansen K. Developing a New Nordic Definition of Deafblindness // Dbl Review. 2017. № 58. P. 76–77.
10. Lombardi P. Understanding and Supporting Learners with Disabilities [Электронный ресурс]. Concord: Granite State College, 2019. [359 p.]. URL: <https://pressbooks.usnh.edu/understandingandsupportinglearnerswithdisabilities/> (дата обращения: 18.09.2023).
11. Lueck A.H., Dutton G.N. Vision and the Brain: Understanding Cerebral Visual Impairment in

Children. New York: American Printing House for the Blind, 2016. 564 p.

12. Moore D.R., Campbell N.G. Position Statement and Practice Guidance: Auditory Processing Disorder (APD)[Электронный ресурс]. Blackburn: British Society of Audiology (BSA), 2018. 19 p. URL: <https://getintoneurodiversity.com/wp-content/uploads/2021/02/Position-Statement-and-Practice-Guidance-APD-2018-with-logos.pdf> (дата обращения: 18.12.2023).

ВНУТРИСИСТЕМНЫЕ СВЯЗИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Головчиц Л.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет» (МГПУ), Москва

К комплексным нарушениям относят многообразные комбинации сенсорных, двигательных, интеллектуальных, эмоциональных расстройств, выраженных в разной степени, определяющих структуру и особенности аномального развития, трудности социальной адаптации, развития и образования человека (Т.А. Басилова, Л.А. Головчиц, М.В. Жигорева). Количество детей с комплексными нарушениями увеличивается, а спектр нарушений становится более разнообразным. Изучение, воспитание, образование этой группы детей связано с различными медицинскими, биологическими, лингвистическими, психологическими науками, которые в системе образуют междисциплинарные связи. К внутрисистемным относятся связи со специальной психологией и педагогикой, различными отраслями специальной педагогики: сурдопедагогикой, тифлопедагогикой, олигофренопедагогикой, логопедией, методиками обучения родному языку, математике и т.д. Каждая из научных дисциплин, связанных с образованием детей разных нозологических групп, приобретает особое значение в подходах к обучению детей с комплексными нарушениями. К сожалению, достижения в области отдельных дисциплин недостаточно транслируются в смежные области специальной педагогики, хотя могли бы обогащать их. Особое значение в определении научных подходов и методических путей обучения детей с комплексными нару-

шениями должно быть придано достижениям в области тифлосурдопедагогики.

Научное и методическое наследие выдающегося тифлосурдопсихолога А.И. Мещерякова и выдающегося тифлосурдопедагога И.А. Соколянского может являться источником разработки подходов к воспитанию и обучению детей с комплексными нарушениями. Укажем на наиболее значимые для изучения, воспитания и обучения детей с комплексными нарушениями теоретические и методические подходы, развиваемые в трудах этих ученых.

Говоря об идеях А.И. Мещерякова в области обучения слепоглохих детей, в первую очередь, необходимо подчеркнуть приоритет формирования человеческого поведения над обучением речи, развитием мышления. Он отстаивал идею целостности формирования психики и поведения. В этой связи на первый план выступает удовлетворение важнейших человеческих потребностей слепоглохого ребенка. Он писал: «Прежде чем научить ребенка мыслить по-человечески, оказалось необходимым сформировать у него человеческое поведение»[1]. Формирование принятого в обществе поведения он связывал с участием другого человека, с сотрудничеством ребенка с ним; овладением изобретенным человеком орудий и предметов труда; закрепленными за этими предметами способами действия. Первостепенным является формирование навыков самообслуживания и навыков поведения, обусловленных органическими нуждами ребенка. Именно такой подход может быть активизирован в разработке теоретических и методических подходов к обучению детей с комплексными нарушениями, имеющими нарушения слуха, интеллектуальные расстройства.

Предметная деятельность. Познавательная деятельность. Средством, позволяющим слепоглохому ребенку овладеть свойствами предметами и их функциями, явля-

ются действия с бытовыми предметами, говоря современным языком, формирование предметной деятельности. Действия с предметами должны быть мотивированы для ребенка, в первую очередь, связаны с удовлетворением его бытовых нужд в еде, умывании и др.. А.И. Мещеряков писал: «В первую очередь, это развивающиеся вместе с усвоением навыков предметно-практического бытового поведения первые человеческие потребности, которые мотивируют поведение, и первые образы, которые регулируют предметные действия и формируются в систему образно-действенного мышления, понимаемого как внутреннее отражение практического действия ребенка» [2]. Этот этап психического развития слепоглухого ребенка должен быть транслирован в обучение глухих детей с интеллектуальными, двигательными нарушениями; детей с тяжелыми множественными нарушениями. Практика свидетельствует, что в работе с детьми с комплексными нарушениями наблюдается стремление развивать познавательные процессы без опоры на сформированные действия с предметами. Овладение действиями с предметами быта и активизация их в навыках самообслуживания не может произойти спонтанно: основным методом является здесь помощь взрослого, которая видоизменяется от совместного с ребенком действия, в котором взрослый выполняет практически все элементы действия при минимальной активности ребенка до постепенного, достаточно длительного стимулирования активности действий ребенка, когда инициатором действий является он сам, а взрослый занимает позицию контролирующую. Действия ребенка с актуальными для бытовых нужд предметами постепенно начинают формировать ориентировочно-исследовательскую деятельность, связанную с исследованием свойств предметов на основе использования сохранных анализаторов. Усложнение способов ориентировочно-исследовательской деятельности формирует познаватель-

ный интерес к знакомству с предметами окружающего мира. Таким образом, постепенно формируются образы предметов и на основе практических действий - зачатки наглядно-действенного мышления.

Другим важным аспектом формирования человеческой психики является *развитие общения ребенка*. Не имея первоначальной потребности в общении, а лишь в удовлетворении органических нужд, ребенок с тяжелыми сенсорными нарушениями остается пассивен. Потребность в общении возникает, когда ребенок должен включиться в действия по самообслуживанию, а первым средством общения является «начало практического действия взрослого» [2]. Первыми сигналами общения является прикосновения к ребенку, служащие своеобразной инструкцией к продолжению начатого взрослым действия. На следующем этапе развития специальными средствами общения становятся жесты, связанные с используемыми ребенком предметами и выполняемыми действиями. А.И. Мещеряков называет жесты на первоначальном этапе обучения непосредственным изображением предметов и действий, жест начинает являться обозначением предмета с целью общения. Не всегда взрослый может понять, что стоит за жестом, поэтому рекомендуется использовать лепку как средство адекватности жеста, отражающее восприятие ребенком предметов и действий. А.И. Мещеряков убедительно показал, что овладение жестами переводит постепенно ребенка на другой уровень развития мышления – из наглядно-образного, отражающего актуальную деятельность, в абстрактно-обобщенное мышление, отражающее закономерности окружающего мира. Такая последовательность может быть широко использована в формировании средств общения детей с недостатками слуха и интеллектуальными нарушениями. На более продвинутых этапах развития ребенка с тяжелыми интеллектуальными, сенсорными нарушениями в качестве средств общения возмож-

но использование дактилологии, письменной и, наконец, устной речи. Развитие средств общения детей со слепоглухотой в последние десятилетия пополнилось новыми подходами, в частности, календарной системой (Ян Ван Дайк), которая на разных этапах обучения детей с комплексными нарушениями может являться средством общения взрослого с ребенком, эмоциональной поддержки, познавательного развития, формируя представления о произошедших и будущих событиях, способствуя формированию временных представлений о происходящих событиях, средством познавательного и речевого развития. Логика использования невербальных и словесных средств, представленная в трудах И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, развиваемая в работах современных ученых, может быть востребована при формировании навыков общения и у неговорящих детей с нарушениями слуха, интеллекта, двигательными ограничениями, расстройствами аутистического спектра.

Обучение языку. Вопрос об обучении языку рассматривался И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым в тесной связи с развитием у детей доступных действий с предметами, развитием навыков общения с использованием различных невербальных средств, в качестве которых они рассматривали сначала изобразительные, а позднее-специальные жесты. А.И. Мещеряков отрицал обучение слепоглухонемого ребенка с попыток формирования речи: «Ошибка большинства тифлосурдопедагогов прошлого заключалась в том, что они начинали обучение своих воспитанников с попыток формирования речи» [2]. Предлагаемая И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым система обучения речи: действия с предметом–жест–дактильное слово–письменное слово–устная речь обусловлена различными формами отражения действительности через последовательное, четко мотивированное использование разных форм речи.

Таким образом, теоретические и методические подходы к развитию и обучению детей с тяжелыми сенсорными нарушениями, представленных в работах И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, представляют ценную базу для разработки теоретически обоснованного содержания и методов обучения детей с комплексными нарушениями.

Литература

1. Гончарова Е.Л. Тифлосурдопедагогика - практике образования детей с множественными нарушениями развития/ Альманах № 41 «Тяжелые и множественные нарушения развития: изучение и помощь» (<https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-41/triflouromethyl-practice-education-of-children-with-multiple-disabilities>) (дата обращения 20.12.2023)
2. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. — М.: «Педагогика», 1974.
3. Мещеряков А.И. Формирование психики при отсутствии зрения, слуха и речи/ Изучение, воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями (XX век): Хрестоматия// Т.А. Басилова, Л.А. Головниц, М.В. Жигорева, М.В. Переверзева, И.В. Саломатина.- М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2022.- 532 с.
4. Соколянский, И.А. Обучение слепоглухонемых детей // Дефектология. – 1989. – № 2. – С. 37-43.
5. Тифлосурдопедагогика: учебник / под ред. Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой. Москва : ИНФРА-М, 2019. 472 с.

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПОНЯТИЙНО- ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКУЮ ПРОБЛЕМУ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Жигорева М.В.,

*ФБОУ ВО Московский государственный педагогический
университет (МПГУ), Москва*

Совершенствование общего и специального образования непосредственно связаны с разработкой и внедрением обновленных официальных документов, регламентирующих образовательный процесс, в связи с чем, появляются новые термины, понятия. Это коснулось также и терминологического поля значимого сегмента образовательного пространства, включающего детей, имеющих сочетания нескольких первичных нарушений развития, которые традиционно обозначались как «сложное нарушение», «комплексное нарушение», «множественное нарушение». В настоящее время введены понятия «тяжелое множественное нарушение развития», «тяжелое и множественное нарушение развития». Понятийно-терминологический аппарат — это система терминов и понятий, применяемых в определенной научной, профессиональной или образовательной области. Понимание и использование понятийно-терминологического аппарата позволяет специалистам общаться на одном языке, устраняя возможные неоднозначности [9].

Раскрытие истинного смысла употребляемых терминологических определений следует рассматривать, начиная с ретроспективного анализа понятий, которые были обще-

принятыми и отражали взгляды ученых, которые формировались и формулировались на основе глубоких научных исследований и обобщения их результатов. Среди фундаментальных концепций значимое место занимает учение Л.С. Выготского о сложном, системном строении дефекта [3]. На основе учения Л.С.Выготского получили развитие понятия «сложный дефект», «комплексное нарушение», «сложное нарушение» в исследованиях М.Г. Блюминой, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюковой, В.Н. Чулкова. В сформулированных этими учеными определениях доминантой выступает наличие двух и более первичных нарушений у ребенка, вызванных одновременным поражением нескольких функциональных систем организма в сочетании с поражением мозговых структур. Каждое нарушение существует в этом комплексе с характерными для него вторичными расстройствами, что чрезвычайно усложняет общую структуру дефекта, затрудняет его компенсацию и отражается на психическом развитии детей данной категории, вызывает у них трудности социальной адаптации [1, С.32].

В современных нормативных документах наблюдается вариативность использования некоторых терминологических обозначений, что вызывает диссонанс в области представлений об особенностях психического развития детей данной категории, которые приобретают неоднозначный, а зачастую дискуссионный характер, противоречащий реалиям. Приведем примеры.

1. Во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (от 19 декабря 2014, № 1598) используются понятия:
 - **«сложный дефект»** в следующей редакции: *«Предметом регулирования Стандарта являются отношения в сфере образования следующих групп обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглох-*

ших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами»[6, С.1];

- **«тяжелое множественное нарушение развития (ТМНР)»** в следующем варианте: *«...образования детей, имеющих помимо глухоты другие тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР)...»* [6, С.24].

2. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, согласно приказу Министерства просвещения РФ (от 24.11.2022, № 1023), в ней используются следующие понятия:

- **«тяжелые и множественные нарушения развития»** в ФАОП НОО *«для глухих обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 1.4)»* [7, С. 1-2];
- **«комплексные нарушения в развитии»**, цитируем: *«42.6.3. Среди слабослышащих и поздно-глухших обучающихся выделяется особая группа - обучающиеся с комплексными нарушениями в развитии. У этих обучающихся помимо снижения слуха наблюдаются интеллектуальные нарушения (легкая, умеренная, тяжелая, глубокая умственная отсталость); ЗПР, обусловленная недостаточностью центральной нервной системой (далее - ЦНС); остаточные проявления ДЦП или нарушения мышечной системы. Значи-*

тельная часть слабослышащих и позднооглохших обучающихся имеют нарушения зрения - близорукость, дальнозоркость, а часть из них являются слабовидящими, часть обучающихся имеет выраженные нарушения зрения, традиционно относящиеся к слепоглухоте» (ФАОП НОО для слабослышащих и позднооглохших обучающихся (вариант 2.1) [7, С. 213].

3. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 24 ноября 2022, приказ 1026, использует понятия:

- **«тяжелые и множественные нарушения развития»** в *«ФАООП УО вариант 2 – обучающимся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с тяжелыми и множественными нарушениями развития»* [8, С.4].

Суть проблемы использования такого понятия как «тяжелое множественное нарушение развития» (ТМНР) заключается в том, что многие исследователи и практики ассоциируют его с категорией детей, имеющих интеллектуальные нарушения, что приводит к неточности характерологических особенностей детей определенного уровня психического развития и препятствует выбору адекватного профессионального подхода в решении практических задач.

В русле научных представлений о детях с множественными нарушениями развития принято считать, что они различаются по степени выраженности каждого нарушения и особенностей их взаимодействия. Изучение современных слепоглухих детей показывает многообразие сочетаний сенсорных нарушений с двигательными, речевыми, интеллектуальными нарушениями, что не может не влиять на

психическое развитие таких детей, проходящих в особых условиях восприятия окружающей действительности [2]. В работе А.И.Мещерякова мы находим подробное описание особенностей развития и обучения слепоглухих с умственной отсталостью: *«Дети со столь сложным сочетанием дефектов – это группа умственно отсталых детей. Некоторые из них были полностью лишены зрения и слуха, другие имели те или иные остатки слуха или зрения и ранее нигде не обучались. Были выявлены и отличия в обучении умственно отсталых детей и слепоглухонемых воспитанников, не страдающих умственной отсталостью. Эти отличия имеют как количественный, так и качественный характер. Сравнение характера первоначального обучения слепоглухонемых детей с особенностями обучения умственно отсталых детей, страдающих нарушением слуха, зрения и речи, имеет принципиальный характер»* [5, С.284].

Разграничивая у слепоглухих в педагогических целях степень выраженности имеющихся сенсорных, интеллектуальных и речевых нарушений, можно выделить следующие группы нарушений, соответствующих определенному общему уровню их психического развития:

1. Уровень психического развития **выше среднего**: нарушение зрения и слуха; нарушения зрения, слуха, ОДА; нарушения зрения, слуха, речи первичного характера и т.д.
2. **Средний** уровень психического развития: нарушения зрения, слуха, ЗПР; нарушения зрения, слуха, интеллектуальные нарушения (легкая умственная отсталость).
3. **Низкий** уровень психического развития: нарушения слуха, зрения, умственная отсталость (умеренная, тяжелая); нарушения слуха, зрения, ОДА, умственная отсталость (умеренная, тяжелая).

С позиции системного анализа особенностей психического развития слепоглухих, отражающих уровневую и структурную иерархию составляющих слепоглухоту нарушений, должны определяться особые образовательные потребности таких детей, лежащие в основе логики построения их обучения, учитывающие степень сложности учебных заданий и всячески способствующие созданию компенсаторных и социально-адаптационных возможностей развития детей.

Таким образом, на основе нашего анализа, можно сделать следующий вывод. Используемые в настоящее время понятийно-терминологические сочетания, такие, как «сложное нарушение», «комплексное нарушение», «множественное нарушение», «тяжелое множественное нарушение развития», «тяжелое и множественное нарушение развития», можно рассматривать как взаимозаменяемые. Релевантным выступает терминологическое словосочетание **«множественное нарушение развития»**, которое отражает адекватность раскрытия особенностей детей представленной категории.

В каждом конкретном случае у ребенка с множественным нарушением могут быть затронуты различные анализаторы (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательной системы); снижены или сохранены интеллектуальные и речевые возможности [4, с.29]. При таком подходе к определению принципиально меняются представления о детях с МНР, у которых имеющиеся сочетания нарушений не могут быть обязательно сопряжены с наличием умственной отсталости разной степени.

Литература

1. Жигорева М.В. Уровневый подход к психологическому изучению развития детей со сложными нарушениями /Монография. Москва, 2010.-185с.
2. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Психологические особенности детей с комплексными нарушениями развития //Детская и подростковая реабилитация. 2012. № 2 (19). С. 30-35.
3. Жигорева М.В. Генезис понятия «множественное нарушение развития» // Современный научный аппарат изучения, обучения и социализации человека с ограниченными возможностями: материалы X международного теоретико-методологического семинара (Москва, 14 марта 2018 года)- М.: ПАРАДИГМА, 2018-174, С.47-55.
4. Жигорева М.В., Кузьминова С.А., Пантелеева Л.А. Технологии обследования речи детей с особыми образовательными потребностями: Монография. Москва.: Издательство «Спутник+», 2019.-124с.
5. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети / А.И. Мещеряков. – М.: Педагогика, - 1974. – 328 с., С. 284.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (от 19 декабря 2014 № 1598).
7. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Приказ Министерства просвещения России (от 24.11.2022 № 1023),

8. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 24 ноября 2022, приказ 1026,
9. [Источник: <https://helpdoma.ru/faq/cto-takoe-ponyatiino-terminologiceskii-apparat>].

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Переверзева М.В.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», г. Москва

В группу детей со сложными сенсорными нарушениями входят дети, имеющие многовариантные комбинации нарушений разной степени выраженности, включая нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы, интеллекта и др. Все они в настоящее время относятся к категории детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР).

Построение образовательного маршрута для такого ребенка зависит не только от вариативности состояния его сенсорной сферы, но и, нередко, от того, какие образовательные организации близко расположены к месту его проживания. Так, он может обучаться в дошкольной группе или школе для детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта.

В настоящее время приняты Федеральные государственные образовательные стандарты, а также разработаны Федеральные адаптированные образовательные программы для обучающихся различных нозологических групп, регламентирующие образовательный процесс дошкольного и школьного образования. Однако стоит отметить, что только на дошкольном уровне предусмотрена отдельная программа для детей с ТМНР [11]. На уровне начального образования в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ [13] эти дети могут обучаться по 3 или 4 варианту адаптированной программы, предусмотренной для каждой нозологии

или по одному из вариантов адаптированной программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [9]. В большинстве случаев обучение такого ребенка осуществляется по индивидуальной образовательной программе (ИПКР¹ для дошкольников, СИПР² для школьников), которую разрабатывает экспертная группа педагогов образовательной организации, непосредственно работающих с ребенком. В то же время, педагоги образовательных учреждений отмечают дефицит методической литературы, раскрывающей специфику обучения и воспитания детей, имеющих сложные сенсорные нарушения, а также вопросы проектирования для них индивидуальных образовательных программ.

Ориентиром для определения содержания обучения ребенка со сложными сенсорными нарушениями являются его актуальные психологические достижения в физическом, социально-коммуникативном, познавательном, речевом развитии, которые были получены в ходе психолого-педагогического обследования. Содержание работы, включенное в СИПР/ИПКР, должно обеспечивать поступательное развитие всех сенсорных функций в доступных для ребенка пределах и учитывать кумулятивный эффект комбинации имеющихся у него нарушений при выборе методов и приемов работы. Каким образом это может быть реализовано?

Базовым методом для решения всех задач обучения и развития ребенка со сложными сенсорными нарушениями является метод совместно-разделенного действия, разработанный И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым. Метод заключается в плавном последовательном изменении формы взаимодействия взрослого и ребенка в процессе обучения: от полностью совместной деятельности

1 Индивидуальная программа коррекционной работы

2 Специальная индивидуальная программа развития

«рука в руке» активного взрослого с пассивным, а иногда и проявляющим негативизм, ребенком, через постепенное увеличение активности ребенка, поддерживаемой и стимулируемой взрослым к полному «разделению» - самостоятельному выполнению деятельности ребенком без участия взрослого.

Методическими ориентирами при разработке содержания обучения являются строгое следование логике нормального онтогенеза с минимальным шагом движения, детальной проработкой условий для каждого шага, ориентировка на возраст психического развития, а не на паспортный возраст [12].

Следуя идеям И.А. Соколянского, А.И. Мещеряков в своей книге «Слепоглухонемые дети...» [5] описал технологию обучения и воспитания детей, имеющих одновременное нарушение зрения и слуха. Оба ученых неоднократно подчеркивали, что самым важным в развитии ребенка с двойным сенсорным нарушением является правильно пройденный первоначальный этап обучения, которому сейчас, к сожалению, недостаточно уделяется внимания. И.А. Соколянский называл этот период «периодом первоначального очеловечивания», когда ребенок знакомится с человеческой культурой, обучается пользоваться предметами человеческой культуры, созданными человеком для человека, таким образом, овладевая системой образов нашего мира. Этот период обязательно предшествует обучению речи. Основными образовательными задачами этого периода выступают:

- Формирование средств общения для получения и передачи информации.

Эти средства нужны ребенку для того, чтобы сообщить о своих нуждах и желаниях, поэтому, прежде всего, необходимо ориентироваться на его возмож-

ности и интересы. Общение ребенка со сложными сенсорными нарушениями, особенно на первоначальном этапе обучения, не всегда осуществляется вербально. Обучение будет наиболее эффективным если соблюдается последовательность повышения уровня символизации средств общения (от непосредственного эмоционального контакта через предмет, его изображение – к слову).

- Формирование навыков самообслуживания.

На базе Сергиево-Посадского дома-интерната слепоглухих¹ был разработан, основанный на теоретических и методических положениях школы Соколянско-Мещерякова, метод систематизированного наблюдения для оценки уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с ТМНР [7]. Его отличительными особенностями являются разделение навыка на элементарные операции, пошаговое обучение, учет этапности становления совместно-разделенной деятельности, возможность разработки индивидуальной программы по формированию навыков самообслуживания, простота и доступность в использовании.

Уровень сформированности навыков самообслуживания зависит от времени начала обучения ребенка бытовым умениям. Дети со сложными сенсорными нарушениями нуждаются в пролонгации периода обучения самообслуживанию. Следует отметить недостаток знаний у родителей о значении умения себя обслуживать для развития ребенка с ТМНР. Решением проблемы является наличие психолого-педагогического сопровождения семьи с момента рождения ребенка [6].

¹ В настоящее время ГБСУСО Московской области «Семейный центр им. А.И. Мещерякова

- Развитие слухового, зрительного восприятия, всех видов чувствительности и обучение их использованию для ориентировки в повседневной жизни. Умение использовать имеющиеся остатки зрения и слуха для ориентировки, использование рекомендованных средств сенсорной и двигательной коррекции повышают качество жизни человека со сложными сенсорными нарушениями.
- Формирование и развитие предметной деятельности. Независимо от имеющихся у ребенка нарушений, логика онтогенеза психического развития диктует последовательность периодов, содержащих уникальные психологические достижения возраста и способы усвоения общественного опыта ребенком в процессе взаимодействия с взрослыми: ориентировочно-поисковая активность, предметные действия, предметная деятельность, познавательная деятельность [4]. У детей со сложными сенсорными нарушениями освоение каждого из этих периодов происходит более продолжительно по времени, что приводит к несоответствию возраста психического развития с паспортным возрастом ребенка. Таким образом, возрастной подход, реализуемый в отечественном образовании, в отношении детей с ТМНР нуждается в пересмотре. И здесь мы можем отметить некоторые положительные сдвиги.

В 2020 году впервые была разработана примерная адаптированная программа дошкольного образования для детей с ТМНР, основанная на периодизации этапов психического развития, а не на возрастном принципе [3]. Программный материал каждой из пяти образовательных областей представлен для четырех образовательных периодов: периода формирования ориентировочно-поисковой активности, периода формирования предметных действий,

периода формирования предметной деятельности и периода формирования познавательной деятельности. Отбор содержания производился с учетом наличия сенсорных нарушений у детей. Программой предусматривалась разработка ИПКР для каждого ребенка с ТМНР.

В настоящее время обучение детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется по федеральным адаптированным программам, создающим на территории Российской Федерации единое образовательное пространство. Отрадно отметить, что отход от возрастного принципа, учет периодов психического развития, описание целевых ориентиров по четырем образовательным периодам, возможность реализации ИПКР сохранились в Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования [10], которая предполагает разработку образовательной организацией адаптированной образовательной программы для детей с ТМНР.

Идеи И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова нашли отражение и в инновационном продукте, разработанном сотрудниками Института коррекционной педагогики – интерактивном конструкторе индивидуальной программы коррекционной работы для дошкольников со сложными сенсорными нарушениями [2]. Конструктор позволяет разработать индивидуальную образовательную программу для ребенка, имеющего сенсорные, двигательные, интеллектуальные нарушения на основе актуальных данных психолого-педагогического обследования. Работа с конструктором для педагога заключается в выборе по каждому параметру одного или нескольких вариантов ответов, предложенных программой. Вариативность ответов отражает возможное состояние оцениваемой сферы развития ребенка, от минимального до максимального уровня. Эти ответы позволяют программе сформировать ИПКР, структура и содержание которой соответствует всем норма-

тивно-правовым документам и требованиям ФГОС ДО [8], а также ФАОП ДО. В итоговом документе методически грамотно представлен комплекс задач и содержания образования, образовательные задачи соответствуют актуальному уровню развития ребенка по каждой образовательной области и учитывают его конкретные нарушения [1]. Конструктор размещен на сайте Института коррекционной педагогики для свободного пользования. Разработчики конструктора надеются, что данный инструмент снизит бюрократическую нагрузку на педагогов, работающих с детьми со сложными сенсорными нарушениями, что позволит высвободившееся время посвятить непосредственной работе с детьми.

Конструктор рассчитан на разработку ИПКР для дошкольников, но его содержательным разделом можно воспользоваться и при разработке СИПР в школьном возрасте, при условии, что обучающийся по возрасту психического развития находится на дошкольном уровне.

Одним из инструментов эффективной организации образовательного процесса для детей со сложными сенсорными нарушениями выступает заключение ППК. Подробное описание необходимых ребенку технических средств обучения, специальных условий и направлений коррекционно-развивающей работы позволит образовательной организации эффективнее организовывать процесс обучения для ребенка со сложными сенсорными нарушениями.

Литература

1. Головчиц Л.А., Переверзева М.В. Проектирование индивидуальной программы коррекционной работы в процессе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста со сложными сенсорными нарушениями// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. № 3. С. 56-67.

2. Интерактивный конструктор индивидуальной программы коррекционной работы для дошкольников со сложными сенсорными нарушениями [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/interaktivnyj-konstruktor-individualnoj-programmy-korrekcionnoj-raboty-dlya-doshkolnikov-so-slozhnymi-sensornymi-narusheniyami/>
3. К вопросу о разработке индивидуальной программы коррекционной работы с ребенком, имеющим тяжелые множественные нарушения развития/ Н.Н. Павлова, М.В. Переверзева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – №1. – с.35-48.
4. Лазуренко С.Б., Переверзева М.В., Павлова Н.Н. Современная научная парадигма дошкольного образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). // Дефектология. 2020. №5. С. 52-61.
5. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения / А. И. Мещеряков. – Москва: Просвещение, 1974. – 328 с.
6. О влиянии специального обучения на формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / М.В. Переверзева // Коррекционная педагогика. – 2018. – №1(75). – С. 61-68.
7. Переверзева М.В. Диагностика и формирование навыков самообслуживания у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития: диссертация на соискание ученой степени кандидата

педагогических наук по ВАК РФ 13.00.03, Москва, 2019 г., 213 с.

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. No 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1599 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)” [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036>
11. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-orbazovatelnya-programma-doshkolnogo-obrazovaniya-detey-s-tyazhelyimi-mnozhestvennymi-narusheniyami-razvitiya>

12. Тифлосурдопедагогика: учебник / Под ред. Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой. М.: ИНФРА-М. 2019. С. 177
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М., 2017. 404 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ И МЕДИЦИНСКИЕ СРЕДСТВА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ

Кулешов Д.С.

АНО «Лаборатория «Сенсор-Тех», Москва

Лаборатория «Сенсор-Тех» реализует социальные проекты, которые помогают детям и взрослым с ограничениями по здоровью и инвалидам компенсировать утраченные функции (слух, зрение, речь). «Сенсор-Тех» помогает людям с ОВЗ по всей России, создает для них уникальные гаджеты, мобильные приложения, которые помогают людям с инвалидностью социализироваться, вести активный образ жизни и быть полноценным членом общества. Ниже представлена информация о проектах Лаборатории.

1. Мобильное приложение «Определитель купюр для незрячих»

С помощью приложения незрячие люди могут определять номинал российских денежных купюр.



Рисунок 1. Приложение «Определитель купюр» в работе

2. Умный помощник для незрячих «Робин»

Устройство помогает незрячим людям, в том числе детям, лучше ориентироваться в пространстве. «Робин» умеет распознавать предметы, рассчитывать расстояние до них, определять препятствия и лица людей. Умный помощник «Робин» разработан в качестве дополняющего устройства к обычной белой трости.



Рисунок 2. Внешний вид устройства «Робин»

3. «Умный» мяч для незрячих спортсменов «Soundball»

Мяч с непрерывным звуком, который слышно в любой момент игры. Разработка решает главную проблему всех незрячих футболистов и голболистов – потерю мяча во время его остановки.



Рисунок 3. «Умный» мяч Soundball

4. Устройство распознавания речи для глухих и слепоглухих «Чарли»

Устройство захватывает устную речь говорящего на расстоянии не менее чем до двух метров и выводит ее текстом на монитор, ТВ-экран, планшет или смартфон, а также Брайлевский дисплей. Устройство позволяет человеку с нарушением слуха и слепоглохому (пользователю) понять, о чем говорит его собеседник без привлечения третьих лиц.



Рисунок 4. Устройство «Чарли»

5. Мобильное приложение «Определитель предметов для незрячих»

Приложение способно определять бытовые предметы, пешеходные дорожные знаки, а также двери и лестницы.

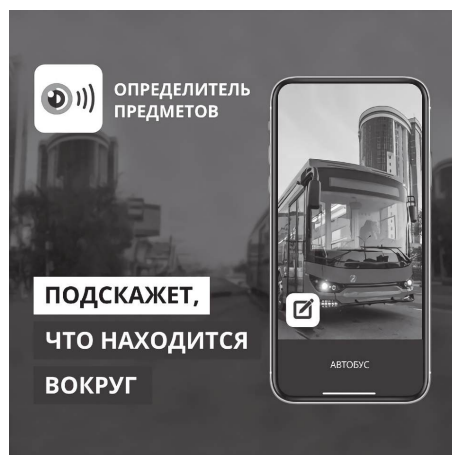


Рисунок 5. Приложение «Определитель предметов» в работе

6. «Офтальмологический VR-Симулятор»

Офтальмологический VR-симулятора позволяет имитировать различные нарушения зрения, а также бионическое зрение, которым обладают люди с зрительными имплантами.



Рисунок 6. VR-Симулятор в работе

7. Бионическое зрение

В 2017 году впервые в России были проведены операции по установке слепоглухим людям имплантов, которые позволяют получить предметное зрение (ретиальные протезные системы «Argus II»). Система Argus II предназначена для использования у слепых пациентов с пигментным ретинитом от тяжелой до глубокой степени, по крайней мере, с некоторым светоощущением в имплантируемом глазу. Импланты установили Григорию Ульянову и Антонине Захарченко из Челябинска. Операции были проведены совместными усилиями АНО «Лаборатория «Сенсор-Тех», БФ «Фонд поддержки слепоглухих «Со-единение», БФ «Искусство, наука и спорт» и других партнеров на базе ФГБУ НКЦО ФМБА России.



Рисунок 7. Основные компоненты ретиальной протезной системы

8. Нейроимплант для восстановления зрения ELVISV

Лаборатория «Сенсор-Тех» создает первый в России нейроимплант для восстановления зрения, который получил название «ELVISV». Основная часть импланта размещается в области зрительной коры головного мозга незрячего человека. При стимуляции этой зоны мозга слабыми токами человек испытывает зрительные ощущения – фосфены. В отличие от ретинальных протезных систем, нейроимплант «ELVIS V» работает без использования глаз, основного органа зрительной системы здорового человека. Внешнее изображение захватывается камерой и после обработки микрокомпьютером передается на матрицу электродов, внедренную в кору головного мозга в проекции зрительных зон.

«ELVIS V» состоит из трех компонентов: 1) Обруч для ношения на голове с двумя видеокамерами и системой передачи сигнала на имплантируемую часть и блок обработки, 2) Блок обработки для ношения на поясе в виде микрокомпьютера со встроенными алгоритмами интеллектуальной обработки сигнала, 3) Имплантируемая часть с приемной антенной, чипом и матрицей электродов.



Рисунок 8. Основные компоненты нейроимпланта «ELVIS V»

В настоящее время нейроимплант «ELVIS V» проходит апробацию на приматах. С 2025 года планируется выход на клинический этап испытаний с привлечением незрячих добровольцев. В 2027 году команда завершит клинические испытания зрительного нейроимпланта и сертифицирует изделие. Этот год станет отсечкой для внедрения «ELVIS V» в медицинскую практику в России, что позволит незрячим и слепоглухим людям видеть.

Разработки Лаборатории «Сенсор-Тех» помогают улучшить качество жизни тысячам инвалидов по зрению и слуху по всей России.

Раздел 2.

**Духовно-нравственное
попечение о детях
и молодых людях
с комплексными
нарушениями: традиции
и перспективы**

ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ ДОВОМОГО ХРАМА ПРЕПОДОБНОГО СЕРГИЯ РАДОНЕЖСКОГО НА ТЕРРИТОРИИ СЕРГИЕВО ПОСАДСКОГО ДЕТСКОГО ДОМА СЛЕПОГЛУХИХ

Иеромонах Феофилакт (Кириллов)

Храм Явления Пресвятой Богородицы преподобному Сергию Радонежскому при Семейном центре им. А.И. Мещерякова, г. Сергиев Посад

История нашего храма, точнее взаимодействие детского дома с Церковью, в частности с Московскими Духовными школами и Лаврой, начинается с 90-х годов.

Этому предшествовали уроки религиозного содержания учителя и воспитателя детского дома Апухтиной Аллы Дмитриевны. Она адаптировала тексты из детской Библии, она же стала и первым учителем, который занялся духовно-нравственным образованием воспитанников детского дома.

В 1992-94 гг. сформировалась первоначальная программа знакомства незрячих и глухих детей с христианским мировоззрением и некоторыми аспектами религиозной жизни. Однако такие понятия, как «послушание», «благочестие», «совесть», «любовь к Богу и ближним» не были предметом непосредственного изучения и нравственных бесед с учащимися. В меру своего понимания, знакомя с ними детей, педагоги больше уделяли внимания скорее формальному их усвоению.

Кроме того, детский дом буквально осаждали представители различных христианских конфессий, сект и нехристианских религий – целый «хоровод» идей и направлений,

совершенно непонятный большинству сотрудников детского дома, людям чаще всего нерелигиозным и неспособным разобраться в этих вопросах. Всё это оказывало вредное влияние на духовно-нравственное воспитание учащихся.

В 1995 году в этой ситуации наступил перелом. В детский дом приехали священник Петр Коломейцев и диакон Павел Трошинкин - основатели православной общины глухих при Московском Новосимоновом монастыре. Они хорошо владели дактилем и жестовым языком, что позволяло им общаться с нашими детьми без переводчика, проводить с ними духовные беседы, помогать исповедоваться. Впервые православные священники заговорили с нашими детьми без посредников.

Впоследствии они же обратили на наш детский дом внимание преподавателей и студентов Московской Духовной Академии и Семинарии. По благословению ректора Московских духовных школ архиепископа Евгения, в детский дом пришли добровольцы-миссионеры из числа студентов.

Первым стал иеромонах Евдоким, крестивший впоследствии нескольких детей в Черниговском скиту. В 1994-95 гг. пришли еще несколько человек: Андрей Резван и Андрей Кузьмин (будущий отец Зенон, а тогда ученик 2 класса семинарии). Они вели уроки Закона Божия.

В 1997 году пришли Дионисий Гудзь, Василий Семенов, Георгий Борцов, Валентин и Василий Кирилловы (теперь иеромонахи Софроний и Феофилакт), в 1999 году пришел Иван Островский.

Беседуя с детьми о Церкви, семинаристы – миссионеры постепенно с их помощью осваивали дактиль и жестовый язык, а дети на этих занятиях получали понятие об исто-

рии Священного Писания, учении Церкви, узнавали жития святых. Это были обоюдная работа и обоюдный интерес.

Беседы проходили в специально предоставленном детском доме помещении - некоей «молельной комнате». Вскоре стало понятно, что этого уже мало, что детям нужна своя настоящая часовня или домовая церковь. В обычном приходском храме детям было бы сложно понимать богослужение, поскольку для этого им необходимы специальные средства (сурдоперевод, тексты на Брайле, сопровождение), которые не всегда возможно обеспечить в приходском храме, да и тяжелые психоневрологические нарушения у детей привлекали бы к себе лишнее внимание и скорее бы всего мешали другим прихожанам.

В декабре 1998 года детский дом решил просить благословения архиепископа Евгения (Решетникова) и наместника Свято-Троицкой Сергиевой Лавры епископа Феогноста (Гузикова) на открытие домового храма на территории детского дома (письмо от 22.12.98 года). Храм начали устраивать в 1998 году, а с весны 2000 года в нём стали совершаться регулярные Богослужения.

Храм разместился в нескольких перестроенных комнатах детского дома. Все работы по строительству и отделке осуществлялись, в основном, на частные пожертвования и были выполнены в свободное время и бесплатно студентами Семинарии и Академии, которые к тому времени посещали детский дом.

В 2002 году началась роспись стен храма. Проект росписи сделали Мария Науменко и Любовь Козлова. Они же и расписали стены вместе с Ниной Маловичко. Любимовой В. был создан проект иконостаса, а иконы для него писали Светлана Южакова, Александра Вишневская, Иван Черных, Регина Мочалова. Сам резной иконостас сделали резчики Иван Корчуков и Алексей Чекматов.

Так, совместными трудами учащихся Московских Духовных школ, был создан маленький уютный храм в честь преподобного Сергия Радонежского.

Помимо участия в богослужениях дети посещали воскресную школу, где в разное время преподавали студенты семинарии и Академии: Дионисий Гудзь, Иван Островский, иеромонах Зенон (Кузьмин). С сентября 2005 года воскресной школой руководил студент Академии Александр Крысяков, который сам регулярно вел занятия. К 2005 году из числа воспитанников было подготовлено три чтеца (из незрячих) и несколько мальчиков – пономарей (из глухих).

Отец Зенон (Кузьмин), по окончании Московской Духовной Академии защитил диссертацию, посвящённую его работе в детском доме, которую скромно назвал: «Опыт воцерковления слепых и глухих».

С 1999 - по 2003 гг. для воспитанников детского дома организуются паломнические поездки, на праздники Рождества Христова и Пасху ставятся детские спектакли религиозного содержания с их участием, которые показывают в Московской Духовной Академии, во Дворце культуры им. Ю.А. Гагарина, в Доме культуры поселка Реммаш.

Святейший Патриарх Алексий Второй дважды вручал детскому дому Патриаршие грамоты за успешную работу по православному воспитанию слепоглухих.

4 марта 2005 года после тяжелой болезни скончался первый настоятель нашего храма и духовник детского дома отец Зенон (Кузьмин). Но Богослужения в храме не прекращались. Их проводили священники из Троице-Сергиевой Лавры и Академии.

В октябре 2005 года Богослужения начал вести новый настоятель нашего храма иеромонах Мелитон (Присада). Он

продолжил духовное окормление как детей, так и сотрудников детского дома.

По воскресным и праздничным дням проводились Богослужения с сурдопереводом. Воспитанники детского дома рассказывали с амвона о празднике или делали сообщения на тему Евангельских чтений.



Фото 1. Литургия в домовом храме.

Регулярно совершалось крещение вновь поступивших детей. За последние годы были крещены более тридцати детей из числа воспитанников и гостей детского дома.

По воскресным дням, после службы совершались паломнические поездки: Троице-Сергиева Лавра, Хотьковский монастырь, Радонеж, Варницкий монастырь, Годеново, Николо-Сольбенский монастырь, монастыри и храмы Владимира, Иванова, Суздаля, Костромы, Краснодарского края, Ярославля, Оптиная Пустынь, Дивеево. В теплое время года совершались купания на источнике «Гремячий».

В рамках сотрудничества храма и детского дома с сентября 2007 г. начала свою работу детская свечная мастерская, где воспитанники сами делают свечи для своего храма.

Совместными усилиями храма и детского дома была создана музыкальная школа для обучения слепых детей музыкальной грамоте, игре на музыкальных инструментах и церковному пению, что позволило воспитанникам детского дома регулярно петь на клиросе.



Фото 2. Занятия в музыкальной школе.

Активная позиция настоятеля, иеромонаха Мелитона (Присады), позволила осуществить заветную мечту детей, воспитателей и первого настоятеля храма, иеромонаха Зеннона, - строительство нового храма.

1 июня 2006 года на территории детского дома слепоглухих наместником Троице-Сергиевой Лавры, архиепископом Феогностом, было совершено освящение места и закладка камня для строительства нового храма в честь Явления Пресвятой Богородицы преподобному Сергию Радонежскому.

Но на этом история нашего первого домового храма не закончилась. В дни Преподобного Сергия там проходят праздничные Богослужения.

ОПЫТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В «СЕМЕЙНОМ ЦЕНТРЕ ИМ. А.И. МЕЩЕРЯКОВА»

Мухина О.М.,

*ГБУСУ СО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова»,
г. Сергиев Посад*

На протяжении многих лет происходит духовно-нравственная работа и духовно-нравственное попечение о слепоглухих воспитанниках «Семейного центра им. А.И. Мещерякова».

В 2008, 2011, 2019 годах были получены гранты по духовно-нравственному воспитанию детей Сергиево-Посадского детского дома слепоглухих на конкурсе «Православная инициатива». Созданы и создаются пособия в виде адаптированных Богослужебных текстов, написанных шрифтом Брайля Дванадцатых, великих и храмовых праздников с барельефными изображениями икон. Появляются адаптированные сборники текстов Литургии и Всенощного бдения для глухих и слабослышащих воспитанников.

В рамках подготовки таких пособий, прежде всего, учитывались особенности воспитанников. Клир храма и педагогический состав Семейного центра осуществили программу воцерковления детей с ТМНР по «Трехуровневой программе воцерковления детей – инвалидов». Представленная ниже программа заимствована из научных трудов кандидата педагогических наук Е.А. Заречной.

Особенности детей	Программа мероприятий
I-уровень программы	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Дети, только поступившие в детский дом. 2. Дети, обучающиеся в детском доме, но не владеющие общепринятыми средствами общения. 3. Дети с низким интеллектуальным уровнем и проблемным поведением. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Посещение храма и участие в богослужениях и Таинствах (по возможности). 5. Слушание духовной музыки, в том числе в храме. 6. Участие в паломнических поездках (по возможности) 7. Участие в совместной деятельности с воспитателем в православных концертах, праздниках.
II-уровень программы	
<p>Дети, которые обучаются в детском доме и владеют дактильно-жестовой речью глухих или письменной (по зрячему или по Брайлю), а также устной речью.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участие в богослужении, в том числе через специально разработанные пособия. 2. Чтение адаптированной духовной литературы. 3. Ознакомление детей с обязанностями пономаря, чтеца. 4. Посещение занятий по Закону Божьему. 5. Посещение концертов духовной музыки. 6. Участие в певческой школе духовной музыки. 7. Участие в паломнических поездках. 8. Участие в православных концертах, постановке спектаклей, православных фестивалях искусств.

III-уровень программы	
<p>Взрослые воспитанники, хорошо владеющие всеми формами речи, прошедшие катехизаторский курс 2 уровня</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Активное участие в богослужении в качестве певцов, пономарей, чтецов. 2. Чтение адаптированной духовной литературы. 3. Чтение оригинальной духовной литературы по Брайлевскому или плоскочечатному тексту. 4. Посещение занятий по Закону Божьему. 5. Проведение самостоятельных бесед по Закону Божьему в детском доме и за его пределами. 6. Посещение концертов духовной музыки. 7. Участие в певческой школе духовной музыки. 8. Участие в паломнических поездках. 9. Активное участие в православных концертах, постановке спектаклей, православных фестивалях искусств. 10. Участие в выставках живописи, керамики, ткачества.

В рамках работы по духовно-нравственному воспитанию и образованию в 2007 году была создана музыкальная школа, где основной задачей становится раскрытие и развитие творческих способностей незрячих воспитанников и приобщения их к профессиональной музыкальной культуре. Развития вокально-речевой и сенсомоторной регуляции, как основы гармонического развития личности.

Воспитанники неоднократно участвовали в хоровых и вокальных фестивалях и конкурсах.

Параллельно незрячие воспитанники несут клиросное послушание в Инклюзивном детском церковном хоре, где приобретают и накапливают опыт практической православной певческой традиции. В храме Явления Богородицы преподобному Сергию Радонежскому для детей особый праздник - это память блаженной Матроны Московской. В этот день совершается Детская Литургия. Воспитанники самостоятельно читают: часы, Апостол; Детский Инклюзивный хор поет Литургию, а в алтаре пономарят старшие воспитанники с нарушением слуха. Благодаря таким Богослужениям воспитанники становятся более организованными. У них формируется ответственность, сплоченность.

Настоятель храма «Явление Богородицы прп. Сергию Радонежскому» совместно с директором Семейного центра организуют православные поездки как по России, так и за границей. Везде ребят встречают с теплом, в свою очередь, воспитанники в силу своих возможностей, воздают благодарность участием в Богослужении или в концерте. Знания, как церковного богослужения, так и поведения на сцене, позволяет адекватно действовать в любых ситуациях, проявляя свои творческие способности.

Мы всегда помним, что дети, поступающие в Семейный центр, имеют не только физические проблемы, но и несформированную психику, поэтому очень важно, кто будет рядом с этим ребенком, кто будет формировать его жизненные компетенции и знакомить с окружающим миром.

Для выпускников, храм и участие в Богослужении - это знакомая среда. Оказавшись в новых жизненных условиях после выпуска из Семейного центра, храм становится связующим звеном для дальнейшей жизни. Тем самым выпускник сохраняет стабильность психического состояния

и может избежать стрессовых ситуаций на первоначальном этапе адаптации.

Некоторые выпускники получают дальнейшее среднее музыкальное образование. Участвуют в Богослужении (поют, пономарят) в местных приходах.

Благодаря разностороннему развитию и постепенному воцерковлению, воспитанники приобретают социокультурный опыт духовного мировоззрения, расширения кругозора и социальную адаптацию.

Подводя итоги проделанной нами работы, хочется сказать, что наши воспитанники стали более организованными, у них появились нравственные ценности в жизни, они научились общаться с окружающими, чувствовать, видеть заботу и учиться заботиться о других, что очень важно, особенно для детей с множественными нарушениями.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ТМНР (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТМНР ГБОУ ЦЕНТР ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Васильева А. А

ГБОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения», г. Псков

В течение тридцати лет Центр лечебной педагогики осуществляет свою деятельность, но еще задолго до открытия Центра, началось его сотрудничество с Русской Православной Церковью.

Благодаря встрече в 1991 году родителей детей-инвалидов, священника Русской Православной Церкви отца Павла Адельгейма и священника Евангелической церковной общины г. Вассенберга (Германия) Клауса Эберля началась работа, которая привела к воплощению мечты родителей о том, чтобы их дети, как обычные дети, могли пойти в детский сад, потом в школу, затем трудиться и оставаться жить в своем доме даже после ухода из жизни родителей.

Сегодня ЦЛП – это государственное общеобразовательное учреждение, имеющее в своем составе дошкольное отделение, школьное отделение, отделение учебного проживания и региональный ресурсный центр.

Основная цель деятельности ЦЛП - обеспечение общего образования и развития детей и взрослых с ОВЗ, направленного на социальную адаптацию, самореализацию обу-

чающихся и на их эффективное участие в жизни общества наравне с другими.

Основными направлениями деятельности Центра лечебной педагогики являются:

- Комплексное сопровождение и образование детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР).
- Сопровождение семей и сотрудничество с родителями, воспитывающими детей с тяжелой инвалидностью.
- Развитие уважительного отношения общества к лицам с инвалидностью, распространение информации, разработка и реализация интеграционных проектов.
- Научно-методическая работа: разработка программ обучения детей, проведение конференций, семинаров, стажировок для специалистов по вопросам обучения / сопровождения детей и взрослых с тяжелыми множественными нарушениями

Одним из важных содержательных аспектов работы ЦЛП является духовно-нравственное воспитание детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Оно пронизывает всю педагогическую деятельность Центра.

В основу работы ЦЛП положены христианские ценности, отношение к человеку, как творению Бога. Ребенок с тяжелыми и множественными нарушениями развития, (как и любой другой человек), его личность, его потребности рассматриваются с позиции единства тела, души, духа, независимо от его особенностей.

Духовно-нравственное воспитание учащихся ЦЛП осуществляется в повседневной жизни, на уроках и занятиях, во внеурочной деятельности.

В повседневной жизни каждый день педагоги учат детей замечать происходящее, радоваться каждому новому дню, неделе, месяцу замечая какие события, встречи, изменения он приносит; на доступном уровне осознавать значимость этих событий для каждого по отдельности и для всех людей.

Мы учимся любить и уважать друг друга, потому что мы люди. Такое отношение формируется в процессе обучения детей устанавливать контакт, общаться и взаимодействовать с окружающими. Важно поддержать у ребенка проявление положительных эмоций и добрых чувств в отношении других людей, используя общепринятые формы общения, как вербальными, так и невербальными средствами. Отношение к учащемуся с уважением его достоинства – является основным требованием ко всем сотрудникам ЦЛП.

Дети учатся выбирать деятельность, выбирать способ выражения своих желаний. Ребенок, на доступном ему уровне, учится предвидеть последствия своих действий, понимать, насколько его действия соотносятся с нормами и правилами общественной жизни.

Каждый день, выполняя задания учителей, ребенок учится верить в то, что «я смогу научиться делать это самостоятельно», в то, что «мне помогут, если у меня не получится» и в то, что «даже если не получится – меня все равно будут любить и уважать». Учитель для этого создает ситуации успеха, мотивирующие стремление ребенка к самостоятельности, создает для него ситуации доверия и предсказуемости событий.

На уроках дети знакомятся с православной культурой, православными ценностями. Так, в рамках предмета Окружающий социальный мир, в разделе «Традиции, обычаи, праздники», дети знакомятся с православной символикой, православными традициями и основными православными

праздниками (Пасха, Рождество Христово, Богоявление, Сретение Господне и др.).

Большинство семей учащихся и сотрудников ЦЛП – православные христиане. Осознавая необходимость участия каждого православного человека в Таинствах Церкви, педагоги не менее четырех раз в течение учебного года (1 раз в четверть), организуют поездки в храм для того, чтобы дети могли причаститься Святых Христовых Тайн. Многие семьи, воспитывающие детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, испытывают трудности при посещении различных общественных мест, в том числе при посещении храма. Специально организованные поездки в храм для некоторых детей единственная возможность участия в жизни Церкви.

Поездка в храм – это общешкольное мероприятие, которое включается в расписание дня, с помощью пиктограмм, дети планируют поездку, повторяют правила поведения в храме.

В течение многих лет учащиеся ЦЛП постоянно посещают два храма города Пскова – это храм Николая Чудотворца в Любятово и храм Святителя Василия Великого на Горке. Настоятели этих храмов - протоиерей Владимир Попов и протоиерей Андрей Большанин, неоднократно посещали Центр, хорошо знают особенности детей, знакомы с некоторыми семьями и сотрудниками.

Дети приезжают в храм незадолго до Причастия, но так, чтобы у них было время спокойно зайти внутрь, привыкнуть к обстановке, запахам, звукам, свету. Планируя посещение храма, педагоги учитывают особенности каждого ребенка. Например, для учащихся, пользующихся средствами альтернативной коммуникации, заранее вводят новые символы, детям с трудностями поведения дают возможность побыть в тихом месте в храме и т. д. Обязательным является привлечение родителей к посещению храма.

В ЦЛП обучается большое количество детей с двигательными нарушениями, передвигающихся на инвалидных креслах-колясках, а также с выраженными проблемами поведения. Не всегда возможно организовать поездку в храм для всех обучающихся. Для того, чтобы как можно больше детей смогли причаститься, несколько раз в течение учебного года священник приезжает в ЦЛП. Дети, педагоги и родители готовятся к этому событию также, как и к посещению храма. В специально выделенном помещении (класс, актовЫй зал), батюшка служит краткий молебен, затем причащает детей. Такие визиты священника в школу – это дополнительная возможность ближе узнать детей, родителей, педагогов. У священника в это время есть возможность уделить больше внимания каждому ребенку и взрослому.

В ЦЛП сложилась традиция посещать монастыри города Пскова и области во время проведения летнего школьного лагеря с дневным пребыванием. Такие паломнические поездки также организуются как общешкольные мероприятия. Учащиеся ЦЛП регулярно бывают в Свято-Успенском Псково-Печорском монастыре, Иоанно-Богословском Савво-Крыпецком монастыре, Спасо-Елиазаровском монастыре. Дети получают возможность приобщиться к святыням монастырей, пообщаться со священниками, монашествующими. В каждой обители группу «особых» паломников принимают всегда необычайно тепло, окружают заботой и вниманием.

Принимая во внимание актуальность катехизации детей с ТМНР, педагоги Центра, разработали рабочую программу по нравственному направлению внеурочной деятельности «Русские традиции».

Цель программы – воспитание нравственной, ответственной личности на основе ценностей православной культуры.

Задачи программы:

- приобщение детей к ценностям русской православной культуры;
- знакомство с традициями своего народа, развитие интереса к истории своего края, его традициям;
- формирование представлений о православии, умения придерживаться православных традиций.

Программа ориентирована на детей и подростков с умеренной, тяжелой умственной отсталостью, ТМНР 13-18 лет. Срок реализации программы - 2 года (68 часов). Программный материал первого года обучения предусматривает знакомство с православными традициями. Содержание программного материала второго года обучения предполагает знакомство с историей родного края, земли Псковской. Занятия проводятся в соответствии с календарно-тематическим планированием 1 раз в неделю. Продолжительность одного занятия не более 40 мин.

Реализация программы осуществляется в тесном сотрудничестве с Псковской епархией. Учащиеся ЦЛП ездят на экскурсии в Псковские храмы, общаются со священниками, в спокойной обстановке знакомятся с устройством православного храма, рассматривают иконы, выполняют посильные послушания. На занятиях дети выполняют творческие задания: рисуют храмы, делают открытки к православным праздникам, украшают школу к Рождеству, к Пасхе и др.

Духовно-нравственное воспитание детей с ТМНР – важнейший компонент образования. Мероприятия, направленные на сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития, реализуемые во взаимодействии Псковской епархии и Центра лечебной педагогики, способствуют включению людей с ТМНР в жизнь общества.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЫ ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ В ИЖЕВСКЕ

Протоиерей Павел Матюшин,

Собор Святой Троицы

Матюшина В.Г.,

Воскресная школа для слепых и слабовидящих детей, г. Ижевск

Вопрос христианского воспитания детей является одним из ключевых в Православии. Воскресная школа для слепых и слабовидящих детей в г. Ижевске была организована в 2017 году. Становление школы начиналось с бесед для родителей «Принятие собственного ребенка, имеющего отклонения в развитии», которые проходили в Национальной библиотеке для слепых г. Ижевска.

Рождение ребенка-инвалида, незрячего ребенка воспринимается большинством родителей как величайшая трагедия. Страх, депрессия, чувство одиночества, тревога за судьбу ребенка - это далеко не все проблемы, с которыми они сталкиваются. Как принять «особенного» ребенка? Как перестроить жизненные ценности, восстановить внутреннее душевное равновесие? Ответы на все эти вопросы родители искали у психолога. В помощь таким родителям психолог и дефектолог пригласили священника.

Будущий духовник школы прот. Павел Матюшин в течение года проводил духовные беседы с родителями. Затем были экскурсии в храм, где ребята познакомились с пространством храма, иконами, колокольной самого старинного храма Ижевска. Семьи слепых детей участвовали в мастер-классах к праздникам Рождества Христова

и Воскресения Христова (они изготавливали свечи и делали букетики к празднику). Родителям пришлось по душе такие встречи и было принято решение создать воскресную школу для таких семей, имеющих слепых, слепоглухих и слабовидящих детей.

В сентябре 2017 года 7 семей стали первыми учениками вновь созданной воскресной школы для незрячих детей. Цель воскресной школы для слепых и слабовидящих – помочь детям и их родителям погрузиться в мир православной веры, приобщиться к православной культуре. Для этого необходимо решать следующие задачи:

1. Воцерковление детей и родителей.
2. Помощь в участии в Таинствах Церкви.
3. Паломнические поездки для расширения знаний о православной жизни и сплочение детско-родительского коллектива.
4. Подготовка и участие в православных праздниках.
5. Социализация незрячих детей.

Занятия в воскресной школе разрабатывались с учетом рекомендаций создания воскресной школы на приходе, пожеланий родителей и особенностями развития слепых и слепоглухих детей. План занятий составлялся заранее на предстоящий учебный год. В разработке принимали участие: священник, дефектолог, реабилитолог и педагоги различных направлений. В течение первого года обучения был реализован проект «Азы православия».

Как мы знаем, 90% информации человек получает посредством зрения, и лишь 10% с помощью других органов восприятия. Чтобы выстроить процесс обучения и погружения в мир православной культуры педагоги, психологи

и дефектологи использовали различные методики преподавания:

- знакомили с Евангелием через историю Двенадцатых праздников;
- подкрепляли пройденный материал творческими занятиями, где дети мастерили символ изученного праздника.

Например, для создания внутреннего образа или символа праздника на уроках были задействованы разные зоны восприятия:

- слуховая (слушание Закона Божия),
- тактильная (изучение руками крестов, свечей, икон и других предметов церковного быта),
- вкусовая (рождественские пряники, пасхальные куличи),
- обонятельная (запах ладана, свечей, благовонных масел),
- звуковая (пропевание рождественских колядок, колокольчики кадила).

Каждая тема урока подтверждалась тактильными образами: например, в праздник Введение во храм Божией Матери рассказывали о светильниках с которыми Пресвятая Дева шла в храм – вместе с этим рассказали о всех светильниках храма: свечи, подсвечники, лампы, семисвечник. В праздник Рождества Христова педагоги с детьми пели колядки, так было организовано восприятие праздника через музыку, мастерили рождественские пряники. Через запах корицы и кардамона создавался вкус Рождества, мастерили тканевых кукол Святого Семейства. Воздвижение креста Господня – знакомили с видами и формами кре-

стов, с их материалами; Богоявление - окропление святой водой; Благовещение – мастерили ангела и нимб и т.д.



Фото 1. Изготовление тканевых кукол.

На каждое занятие ребенок приходил со своим родителем и вместе они принимали в нем активное участие, что способствовало гармонизации отношений, сближению детей и родителей.

Во второй год обучения в Воскресной школе был реализован еще один проект «Тактильная православная книга в каждую семью». Каждая страница такой книги была посвящена какому-либо празднику, церковной молитве или Таинству. Дети, послушав историю праздника, изготавливали символику этого праздника. Так в книгах у каждой семьи появились: богородичная страничка, Рождества Христова, Богоявления, молитва Отче наш, Вербного воскресения и Пасхи Христовой.

Сегодня семьи, воспитывающие незрячих детей, уже не просто посетители праздничных мероприятий в воскресной школе, но и активные её участники. Самый светлый праздник – Рождество Христово и Пасха Господня. Дети

активно готовятся к этим праздникам, сами выступают с рождественской сценкой, где играют основные роли, читают стихи о Рождестве Христовом, поют колядки и водят хоровод у праздничной рождественской елки.

Чтобы запечатлеть 3-х летний опыт и оставить у детей воспоминания о воскресной школе, было решено дополнить детскую тактильную книгу плоскочечатным текстом с рассказом о церковных праздниках и брайлевским текстом, дополненными аудиозаписью. Методисты библиотеки слепых, дефектологи и психолог предложили подготовить учебно-методический комплект, который затем был распространен во все районы Удмуртской Республики в специализированные учреждения, где воспитываются и обучаются слепые и слабовидящие дети. Руководство школы объяснило, что подобные занятия помогают детям расширить кругозор, звуковую культуру речи, повысить качество обучения детей, вовлечь в творческую деятельность. Такой комплект помогает в организации коррекционно-обучающего пространства, а с позиции Церкви – помогает с разных сторон изучать ее историю.



Фото 2. Знакомство детей с учебно-методическим комплектом.

Воскресная Школа теперь стала площадкой, объединяющей разных людей разных профессий и дарований. Вос-

кресной школе для слепых и слабовидящих детей помогают известные журналисты города, заслуженные артисты театра, видные деятели искусства и просто неравнодушные прихожане храма. Благодаря этому, школа пополнилась новыми учениками. Теперь в школе обучаются 25 семей, имеющих детей инвалидов по зрению. Многие семьи приводят двоих детей с инвалидностью или приводят туда своих здоровых детей. Поэтому мы называем нашу школу инклюзивной.

Встречи в воскресной школе стали для родителей, детей, волонтеров местом общения, объединения, приобщения к православной культуре. И пусть не все семьи останутся в лоне церкви, но те зерна нравственности, терпимости и духовной культуры, которые были посеяны в детских душах, дадут свои добрые всходы.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАМКАХ СОПРОВОЖДАЕМОГО ПРОЖИВАНИЯ ПОДОПЕЧНЫХ СВЯТО-СОФИЙСКОГО СОЦИАЛЬНОГО ДОМА

Туманян Д.Г.

АНО Свято-Софийский социальный дом, Москва

Свято-Софийский социальный дом (далее – Домик) - первая и единственная в России негосударственная некоммерческая организация для людей с тяжелыми множественными нарушениями развития, где дети-сироты и совершеннолетние воспитанники, не имеющие семьи, проживают в специально созданной уникальной среде, основанной на поддержке, доверии и принятии особенностей каждого. Уникальность организации в том, что для своих подопечных она создала условия приближенные к семейным. Это касается как внутренней организации жизни и быта, так и отношения к подопечным. У каждого подопечного есть свой близкий человек-воспитатель, который во многих вопросах заботится о нем. И что самое главное, это учреждение по-настоящему их дом, и после 18 лет их никуда переселять не будут, если только их не усыновят.

Для того, чтобы ребятам могли жить достойной жизнью после 18 лет, в рамках проекта, мы стали развивать новое направление – сопровождаемое проживание. Что подразумевается под сопровождаемым проживанием? Это новая форма жизни для, чаще всего, совершеннолетних людей с нарушениями развития, альтернативная государственным психоневрологическим интернатам, которые представляют собой закрытую систему, изолирующую своих подопечных от общества, что влечет за собой отсутствие

возможности жить полноценной жизнью. Люди с ограниченными возможностями бывают разные, иногда они не могут жить без постороннего ухода, самостоятельно принимать решения, однако это не отменяет необходимости жить полноценной жизнью и иметь возможность выбора условий жизни. Именно для таких людей была создана сама идея сопровождаемого проживания. Таким образом, ее основная суть в том, чтобы помочь подопечным освоить социально-бытовые навыки, в рамках личных возможностей каждого, социализироваться и адаптироваться в обществе, в котором мы с вами живем. Так как они ограничены в своих возможностях они будут иметь возможность помощи со стороны ассистента/сопровождающего. В настоящее время под опекой Домика находится 22 человека, 7 из которых живут в квартирах сопровождаемого проживания.

Люди с инвалидностью, которые планируют проживать в условиях сопровождаемого проживания, в первую очередь, обучаются навыкам коммуникации и самообслуживания, осваивают социально-бытовые и другие навыки, которые необходимы для самостоятельной жизни. Если говорить в целом, в Домике духовно-нравственное воспитание включено в общий ритм жизни.

Для начала нужно разобраться, что включает духовно-нравственное воспитание? Условно, духовно-нравственное воспитание можно разделить на активную и пассивную форму. Так как Домик православная организация, а внутри самого учреждения есть домовый храм, ребята регулярно участвуют в богослужениях, что не мешает им в особые праздники посещать другие интересующие их храмы. Воспитанники, если им это доступно, исповедуются. Таким образом, одним из факторов влияющих на мировоззрение подопечных является практическое, активное участие в церковной жизни. Для части ребят из активной

формы доступны только участие в богослужениях, а кроме этого, они могут лишь пассивно слушать чтение Священного Писания, и толкование святых отцов, утренние и вечерние молитвы и т.д., в то время как другие наши воспитанники могут самостоятельно читать, изучать, петь тропари и т.д. Кроме того, у них есть возможность получать ответы на интересующие вопросы, беседовать с клириками храмов. Еще одна важная составляющая духовно-нравственного воспитания – освоение и практическое использование нравственных понятий «хорошо и плохо», «добро и зло», «добродетель и грех»

Так как подопечные у нас очень разные, мы условно поделили их на три группы, для того чтобы объяснить, в какой степени доступно духовно нравственное воспитание для каждого из них. Важную роль в воспитании и обучении играет коммуникация, благодаря которой, мы обмениваемся мнениями, идеями, получаем обратную связь и можем понять, что доступно человеку и что им было усвоено. Поэтому критерий наличия устной речи или альтернативной коммуникации будет одним из важных, при разделении на группы.

Первая группа. В первой группе находятся самые тяжелые ребята, с серьезными интеллектуальными и физическими ограничениями. Речью они не владеют, а альтернативная коммуникация им не доступна по той причине, что их физические особенности не позволяют даже самостоятельно поднести ложку ко рту. Таким образом, им мало что доступно, они участвуют в Богослужениях и таинствах, однако познание духовной жизни происходит только через посредничество воспитателя: чтение им или прослушивание аудиозаписей Священного писания, акафистов и т.д. Так как в данной группе взаимодействие друг с другом ограничено, даже простые нравственные понятия «хорошо-плохо» для них не актуальны.

Вторая группа. К этой группе относятся воспитанники, имеющие аналогичные интеллектуальные ограничения с первой группой, однако, в связи с более высокими физическими возможностями, сумевшие овладеть основами альтернативной жестовой коммуникации. Так как они активно взаимодействуют друг с другом, было крайне необходимо разобрать с ними понятия «хорошо и плохо». Например, им пришлось освоить, что бить товарища, отнимать у него игрушки это плохо, а вот заботиться друг о друге, делиться чем-то любимым и вкусным, уступать товарищу и помогать воспитателю это хорошо. Что касается таких понятий как «грех и добродетель», «добро и зло» для них это пока не доступно, однако они более осознано участвуют в православных праздниках, знают основных духовных персонажей: Бог, Богородица, Ангелы и могут сами инициировать коммуникацию на эту тему, хорошо знают атрибуты таких праздников как Рождество и Пасха. С удовольствием изучают с взрослыми адвент- календарь в ожидании Рождества, знают персонажей вертепных спектаклей.

Третья группа. В ней также находятся подопечные с серьезными интеллектуальными нарушениями, однако им доступна устная речь и более глубокое понимание происходящего. В отличие от первых двух групп, они могут самостоятельно читать и петь утренние и вечерние молитвы, молиться перед трапезой и т.д. Помимо всего перечисленного в других группах, им доступны понятия «добро и зло», с ними на эту тему общаются воспитатели, они участвуют в таинстве исповеди. Однако, им не в полной мере понятны те аспекты веры, которые включаются в понятия «грех и добродетели». У подопечных данной группы в ежедневную практику включены интересные духовно-воспитательные мероприятия. После вечерней молитвы, в контексте воспитания христианской нравственности, основываясь на заповедях, ребята обсуждают поступки, слова, мысли за прошедший день. Воспитатели и сопровождающие стара-

ются обратить внимание подопечных на людей, которые помогли, проявили доброту и участие в течение прожитого дня, и воспитывают чувство благодарности к ним. Ребята из третьей группы, чаще, чем остальные участвуют в паломничествах, в том числе и на дальние расстояния.

В связи с физическими и ментальными нарушениями, подопечным сложно освоить полноценное понимание духовно нравственных норм, однако, как и любую другую деятельность и понятия, эту тему можно преподнести им в адаптированной форме. Сотрудники Домика, старательно воспитывают в них привычные для нас нормы морали в доступной форме.

Литература

1. Демьяненко Т.В. Педагогическое проектирование социальной адаптации учащихся с тяжелой формой умственной отсталости // Дефектология. – 2002. - №1.
2. Коноплева, А.Н., Еленский, М.Г. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями / А.Н. Коноплева, М.Г. Еленский, - Мн.: НИО. 2005.

ОПЫТ ОКОРМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ПРИ ХРАМЕ В ЧЕСТЬ ПРЕПОДОБНОГО ПАИСИЯ СВЯТОГОРЦА

Тузнайте Н.А.

*АНО «Центр социальной помощи во имя преподобного Паисия
Святогорца», г. Корбаново, Владимирская область*

По состоянию на 01.01.2024 центр оказывает помощь 30 семьям с детьми-инвалидами и детям из неблагополучных семей. Храм восстановлен в 2021-м году, его восстановлением занимались протоирей Олег Михайлов и координатор проекта «Дом наших детей» Надежда Тузнайте. Мы проводим развивающие занятия, занятия с логопедом, уроки по керамике, различные мастер-классы и праздничные мероприятия. Большое внимание уделяем духовному окормлению семей с детьми-инвалидами.

Возраст и диагнозы наших подопечных разные: самому младшему - 1 год и 3 месяца, а самому старшему - 34 года. Учитывая физические и умственные особенности, можно сказать, что и в 34 года человек может оставаться ребенком.

Большое внимание мы уделяем родителям наших подопечных, т.к. они, обращаясь к нам за помощью, нередко сами нуждаются в духовной поддержке. Пройдя свой собственный путь воспитания ребенка с особенностями в развитии, мне особенно понятны чувства и переживания мам и отцов наших подопечных детей. Не всегда нам удается решить все проблемы, с которыми обращаются родители, но возможность побеседовать с батюшкой в спокойной обстановке, не торопясь и один на один - это доступно для всех. Не каждый, приходящий к нам, воцерковлен и готов сразу пойти на исповедь или даже просто на разговор со

священником, в таких случаях лучшие сотрудники центра по благословию протоиерея Олега Михайлова проводят с ними беседы. В тёплой и дружеской атмосфере мы говорим обо всем наболевшем, обсуждаем, что нас тревожит, чего мы боимся и что хотели бы изменить в себе. Такие беседы помогают подготовиться к исповеди, что является основой для первых шагов к воцерковлению и исправлению своей жизни, а, главное, принятию своего ребенка таким, какой он есть, конечно, прилагая все усилия к тому, чтобы улучшить качество его жизни, насколько это будет возможно.

Наш проект создан для оказания помощи детям-инвалидам, и домовый храм построен тоже для этой категории детей и взрослых. Не всегда родители готовы водить ребенка-инвалида в храм, где много прихожан, учитывая его поведенческие и физические особенности. Наш храм рассчитан именно на таких детей: тут ни ребенку, ни его родителю никто не сделает замечание, не укажет, что ребенок как-то не так себя ведет, и родителей это успокаивает.

Если оказывается, что дети некрещенные, мы крестим их в нашем храме, а если ребенок полностью лежачий, выезжаем со священником на дом и совершаем крещение там. Так Рождественским постом в 2022 году мы окрестили 17-летнюю тяжело больную девочку на дому, а на следующий день после крещения ребенка причастили дома. У нас несколько таких семей.

Дети любят праздничные мероприятия, они также с удовольствием участвуют в крестных ходах и молебнах на Пасху и Рождество Христово. Крестные ходы мы проводим вокруг нашего дома, т.к. территория позволяет.

Если говорить обо мне лично как о маме ребенка с особенностями в развитии, то я всегда объясняю родителям,

что Бог не наказал их, а дал им Ангела, который укажет путь к спасению их души и, возможно, всего рода.

Хочу поделиться историей из жизни почитаемого мной святого преподобного Паисия Святогорца. Старец так описывает случай с ребенком-инвалидом: «Вчера вечером, идя в храм на бдение, я увидел в одном уголочке отца с малышом на инвалидной колясочке. Я подошел к ним, обнял малыша и поцеловал его. «Ты знаешь о том, что ты ангел?» – спросил я малыша. А его отцу сказал: «Для тебя великая честь ухаживать за ангелом. Радуйтесь, потому что вы оба пойдете в рай». Их лица просияли от радости, они почувствовали Божественное утешение. Те, кто с любовью и терпением ухаживает за больными, за калеками, своей жертвой стирают свои грехи. Если же у них грехов нет, то они освящаются».

Закончу свое повествование словами опять же преподобного Паисия Святогорца: «Для меня великая честь ухаживать за ангелом, а если этих ангелов на моем жизненном пути будет больше, то тогда мы точно все пойдём в рай!»

Раздел 3.

**Диагностическое изучение
лиц с комплексными
нарушениями**

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТМНР

Барбашина Е. В.,

*ГБУСУ СО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова», г.
Сергиев Посад*

Проблема развития личности ребенка с комплексными нарушениями стоит очень остро. Комплексные нарушения ставят определенный барьер в познании ребенком окружающей действительности, приобретении социального опыта, получении навыков трудовой деятельности. Важное значение для социального и личностного развития такого ребенка имеет общение со взрослыми и другими детьми.

Общая динамика развития ребенка с комплексными нарушениями развития подчинена тем же закономерностям, что и при нормальном развитии. Однако особенности детей, связанные с целым комплексом нарушений, ограничивают получение информации из окружающего мира, приводят к нарушению средств общения, изменяют способности коммуникации, обедняют социальный опыт и создают трудности социальной адаптации. Поэтому коррекционно-педагогическая помощь в развитии навыков общения рассматривается многими учеными как необходимое условие реализации специального образования и социокультурной адаптации ребёнка с комплексным нарушением развития.

Рассмотрим основные направления диагностики коммуникативных навыков и эмоционального состояния воспитанников с ТМНР посредством первичного, наиболее доступного метода наблюдения.

Диагностика особенностей контакта со взрослыми

Способность ребенка устанавливать, поддерживать, инициировать контакт, а также особенности избирательности контактов оценивается по следующим показателям:

- смотрит ли ребенок на лицо и в глаза собеседника;
- меняется ли поведение ребенка в ответ на действия взрослого;
- как долго ребенок способен удерживать контакт в процессе взаимодействия со взрослым и сколько раз такой контакт прерывается;
- при установлении контакта, но отсутствии процесса взаимодействия, считается, что ребенок не поддерживает контакт со взрослым;
- в диагностической карте следует отметить, какая деятельность вызвала у ребенка наибольший интерес;
- при оценке инициации контакта со взрослым, обращают внимание на способность ребенка инициировать контакт любым возможным для него способом: обращение по имени, использование звукоподражания, крик, прикосновение, похлопывание по плечу, использование жестов и др. Ребенок чаще инициирует контакт в ситуации, когда ему необходима помощь в процессе самообслуживания, удовлетворения естественных потребностей (пищевых, потребности в туалете), в ситуации проявления интереса к взрослому в свободной деятельности и др.;
- оценивают его умение инициировать, устанавливать и поддерживать контакт со сверстниками.

Диагностика развития эмоциональной сферы

Оценка особенностей эмоциональных проявлений, преобладающего эмоционального фона и эмоционального контроля:

- реагирует ли ребенок на проявления эмоций другого человека (при этом характер эмоциональной реакции в данном случае не оценивается). В ситуации реагирования на проявления эмоций другого человека важно определить, соответствуют ли ответные эмоции ребенка ситуации;
- эмоциональный фон оценивают в следующем диапазоне: позитивный (в том случае, если у ребенка преобладает положительный эмоциональный настрой); негативный (отмечаются частые негативные эмоциональные проявления, снижение эмоционального фона настроения); неустойчивый (отмечаются частые колебания эмоционального фона).

Наши дети - особенные, и в силу своих психических особенностей они иначе воспринимают окружающий мир. Незрелость основных психических процессов - познавательных интересов, восприятия, эмоционально-волевой сферы, мышления, внимания, памяти, речи, а также неустойчивость психики делают такого ребенка уязвимым для действия многих отрицательных факторов, нарушающих формирование поведенческих актов.

Развитие личности ребенка является многогранным процессом, предполагающим присвоение культурных и нравственных ценностей общества, формирование личностных качеств, определяющих взаимоотношения с другими детьми и людьми, развитие самосознания, осознание своего места в обществе.

Известно, что комплексные нарушения влияют на развитие личности, когда изменяются условия её существования, и, как следствие – качество и стиль жизни ребёнка. Тяжелые множественные нарушения развития ребёнка приводят к деформации его личности, что в дальнейшем сказывается на всех сферах его жизнедеятельности.

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребенка с комплексными нарушениями развития, другие лишь сглаживаться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер отклонения от среднестатистической нормы определяют особенности формирования у него необходимых знаний, умений и навыков, а также различные формы педагогической работы с данным воспитанником. Один ребенок с комплексными нарушениями развития может овладеть лишь элементарными навыками общения, другой - относительно не ограничен в своих возможностях и может освоить общеобразовательные знания. Структура дефекта влияет и на практическую деятельность детей. Одни дети с комплексными нарушениями развития в будущем имеют возможность стать квалифицированными специалистами, другие не способны на самостоятельные действия.

Таким образом, учитывая полученные по результатам диагностических обследований данные об особенностях личности и эмоционально-волевой сферы каждого ребенка с ТМНР, следует составлять дальнейшую учебную программу и планирование социального развития, исходя из результатов комплексного взаимодействия различных специалистов, работающих с данной категорией детей.

ЦЕРЕБРАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ: ПОНИМАНИЕ ВИЗУАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Жихарева М.М.

БАНУ «Ресурсный центр поддержки людей с сенсорными нарушениями «Ясенева Поляна», Москва

Церебральные нарушения зрения (далее - ЦНЗ) представляют собой дефицит в визуальной функции, вызванный повреждением структур зрительных путей и областей обработки зрительной информации мозга. Несмотря на обширные исследования в этой области, практическое понимание данного состояния находится на ранних этапах. Основной приоритет в настоящее время заключается в разработке эффективных стратегий и адаптации психолого-педагогических подходов для работы с детьми, имеющими церебральные нарушения зрения.

Данное состояние представляет собой значительную проблему в области детского зрения в развитых странах, оцениваемую в 0,4–2,5 случая на 1000 новорожденных [1]. Симптомы церебральных нарушений зрения обширны и могут варьироваться от легких зрительных нарушений до полной слепоты. Основные проявления включают трудности в распознавании лиц, объектов, цветов, а также проблемы с восприятием глубины расположения предмета и чувствительностью к свету [2].

Трудности в обучении. Обучение детей с ЦНЗ ставит перед педагогами ряд проблем. Нарушения зрения связанные с мозгом, могут повлиять на способность ребенка получить

доступ к информации и участвовать в образовательном процессе. Например, такие дети могут с трудом читать печатные материалы, но понимать наглядные пособия или следовать визуальным инструкциям. Им также может быть трудно ориентироваться в окружающей среде, находить дорогу в класс, узнавать людей или предметы в своем окружении [2].

Согласно современным исследованиям, у детей с церебральными нарушениями зрения можно выявить ряд трудностей в обучении, в том числе:

- **Трудности зрительного внимания:** дети с ЦНЗ могут испытывать трудности внимания к зрительным стимулам, удержания зрительной фиксации и переключения зрительного внимания между стимулами.
- **Проблемы зрительно-моторной координации:** дети с ЦНЗ могут испытывать трудности с мелкой моторикой, такой как манипулирование мелкими предметами, и с крупной моторикой, такой как ловля мяча или бег.
- **Трудности со зрительной памятью:** дети с ЦНЗ могут испытывать трудности с запоминанием визуальной информации и распознаванием ранее виденных объектов или лиц.
- **Проблемы с визуально-пространственной обработкой:** дети с ЦНЗ могут испытывать трудности с пониманием визуально-пространственных отношений, таких как размер, расстояние и ориентация.
- **Трудности с визуальной дифференциацией:** дети с ЦНЗ могут испытывать трудности с различением похожих визуальных стимулов, таких как буквы, цифры или формы.

Еще одной проблемой в обучении детей с ЦНЗ является высокая вариабельность симптомов и тяжести состояния.

Дети могут иметь различную степень нарушения зрения и могут нуждаться в адаптации образовательного процесса для поддержки своего обучения. Таким образом, педагоги должны иметь полное представление об индивидуальных потребностях каждого ребенка, чтобы обеспечить эффективную поддержку.

Из-за трудностей с доступом к визуальному миру часто дети могут быть перегружены и быстро утомляться. Это может привести к проблемному поведению, которое часто неправильно интерпретируется, например, как невнимательность или несоблюдение требований. Педагоги и психологи должны понимать эти проблемы и разрабатывать стратегии, направленные на удовлетворение потребностей ребенка в обучении и поведении.

Церебральные нарушения зрения также могут сочетаться с другими нарушениями или задержками в развитии, такими как проблемы с двигательной координацией или речевым развитием, что еще больше усложняет процесс обучения. Поэтому междисциплинарный подход, учитывающий уникальные потребности ребенка, имеет решающее значение для обеспечения эффективной образовательной поддержки.

Функциональная диагностика зрения. Диагностика церебральных нарушений зрения может быть сложным процессом, на данный момент не существует клинических тестов, чтобы «увидеть» данное состояние, ни в сканировании мозга, ни в тестах в офтальмологическом кабинете. Еще более сложным является то, что некоторые симптомы схожи с другими заболеваниями, которые более известны.

За несколько лет практики мы с коллегами выделили маркеры, на которые обращаем внимание в процессе диагностики и которые могут говорить о том, что зрительные трудности у конкретного ребенка связаны с нарушениями обработки визуальной информации в мозге.



Рисунок 1. Занятие с ребенком по развитию зрительного внимания.

На что мы обращаем внимания, проводя функциональную оценку зрения:

- Зрительное внимание.
- Визуальное распознавание.
- Влияние беспорядка/загромождения/пространства.
- Оценка рабочего зрительного поля.
- Влияние цвета.
- Доступность формы (2D изображения).
- Зрительно-моторная координация.
- Возможность распознавать лица.
- Задержка реакции.
- Трудности с прослеживанием.
- Влияние движения.
- Влияние света.
- Одновременное получение информации из разных источников.

Очень полезно понимать эти особенности визуального поведения, потому что они могут повлиять на ребенка и в социальном плане. Ребенок может не узнавать людей,

что создает впечатление, будто он их игнорирует, хотя это, конечно же, не так. Он может казаться напряженным или грустным, потому что ему трудно расслабиться, когда он пытается обрабатывать визуальную информацию. Или он не может защититься, когда в него летит мяч.

Стратегии обучения. Стратегии обучения детей с церебральными нарушениями зрения направлены на облегчение их трудностей и способствуют активному участию в занятиях. Ключевая стратегия - мультисенсорный подход, включающий использование нескольких чувств для обучения. Тактильные материалы, звуковые подсказки и музыка используются для закрепления знаний.

Другая стратегия включает создание специальных наглядных пособий, таких как высококонтрастные изображения и упрощенные картинки. Визуальные расписания и органайзеры помогают им ориентироваться в событиях. Здесь нам очень важно понимать, как ребенок видит и какие характеристики предметов (например, цвет) помогают ему видеть лучше.



Рисунок 2. Адаптация учебного пособия.

Также важно создать благоприятную среду обучения, учитывающую индивидуальные потребности ребенка. Это может включать в себя изменение планировки класса, чтобы минимизировать визуальный беспорядок, уменьшить визуальные отвлекающие факторы или обеспечить дополнительное освещение для улучшения видимости.



Рисунок 3. Адаптация помещения для занятий с детьми из группы ранней помощи.

В целом, эти стратегии создают основу для работы педагогов и психологов, помогающим детям с церебральными нарушениями зрения получить доступ к визуальной информации, вовлечь их в процесс обучения и, в конечном итоге, раскрыть их потенциал. Используя индивидуальный и междисциплинарный подход к обучению, мы можем быть уверены, что ребенок получит необходимую поддержку, для успешного обучения.

Заключение. Эффективное обучение детей с церебральными нарушениями зрения требует особых подходов, адаптированных к их уникальным потребностям. Применение стратегий, таких как мультисенсорный метод обучения, использование специализированных наглядных пособий и создание поддерживающей учебной среды, может значительно облегчить процесс обучения, а главное помочь ребенку действительно увидеть окружающий мир.

Литература

1. Dutton, G. N., & Bax, M. (2010). Visual impairment in children due to damage to the brain. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(9), 828-833.
2. Roman-Lantzy, C. (2018). *Cortical visual impairment: An approach to assessment and intervention.* American Foundation for the Blind.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЖЕСТОВОЙ, ДАКТИЛЬНОЙ И АКУСТИЧЕСКОЙ РЕЧИ В КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКЕ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Тарновская Т.А.

*ГБУСУ СО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова»,
г. Сергиев-Посад*

Человек – явление биосоциальное, что определяется генетическими факторами и взаимодействием с другими людьми.

С позиции теории функциональных систем, предложенной П.К. Анохиным, не отдельные действия, а адаптивные результаты, удовлетворяющие биологические и социальные потребности человека, являются ведущими факторами, организующими его поведение [5].

Адаптация детей со сложными сенсорными и другими множественными нарушениями развития, всегда сопровождается значительными трудностями. Это проблема на пути ребенка к личным достижениям. Заниматься решением такой сложнейшей задачи целесообразно, имея возможно полное представление об особенностях развития организма ребенка.

«Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [4].

Работа педагогического коллектива Семейного центра имени А.И. Мещерякова направлена, прежде всего, на

адаптацию воспитанников к взаимодействию с окружающим миром. А это требует определенного уровня развития механизмов коммуникации (восприятия, эмоций, памяти, мышления, мотивации, речи), что невозможно без определенного уровня развития функций дыхания, кровообращения, обмена веществ и энергии и др.

Комплексность в оценке особенностей развития организма ребенка дает представление о возможном планировании индивидуального коррекционно-педагогического воздействия [3]. Значение комплексного изучения ребенка с сочетанными особенностями в развитии для единства диагностики и коррекции, отражено в работах Л.С. Выготского [1]. В современных исследованиях показана необходимость поиска и разработки приёмов и способов оценки функций организма детей с нарушениями развития.

Задача сложная. При этом помним, что организм ребенка растет и развивается по определенным законам. Гетерохрония (внутрисистемная и межсистемная) имеет место в развитии сенсорных функций. Индивидуальный темп роста и развития организма может влиять на успешность детей в разных видах деятельности.

При выборе задач, приёмов и способов оценки развития функций организма детей, как показали исследовательские мероприятия в Семейном центре имени А.И. Мещерякова, необходимо учитывать:

- сенсорный статус детей;
- неврологический статус детей;
- возраст поступления и время специального обучения ребенка;
- возможность модификации апробированных в других исследованиях приёмов и способов; в этом

случае модификация не должна влиять на научное содержание и достоинства метода, приема и способа;

- утверждение А.И. Мещерякова о своеобразии слепоглухоты; невозможность использования метода среднестатистических исследований и метода срезов; обоснование прослеживание развития одного и того же ребенка на протяжении длительного периода;
- возможность неоднократной оценки показателя, для понимания, что полученный результат не случайность;
- возможность использования показателя в динамике учебного дня, недели, учебного года и т.д.;
- возможность использования результатов исследования в педагогической коррекционной работе;
- доступность оборудования для педагога;
- исследовательские мероприятия должны вызывать интерес и положительные эмоции у детей и педагога;
- задачи, приемы и способы оценки индивидуальных особенностей детей должны иметь как диагностическую, так и воспитательную ценность;
- возможность графического представления результатов (пример – рисунок в конце данного материала).

Задачи, методы, способы и приёмы исследовательской деятельности специалиста в работе с детьми со сложными сенсорными и другими множественными нарушениями развития для комплексной оценки функций организма детей

1. Исследовать индивидуальные особенности сенсорного и сенсомоторного развития руки как фактора адаптивного поведения ребенка через использование ребенком жестовой, дактильной, устной речи.

Оценивали:

- а) динамометрия правой и левой руки (сила мышцы кисти как двигательное качество);
- б) стереогнозия (способность определять форму и размеры предметов без участия зрения. Оценивали: тактильную чувствительность считывающих зон кисти правой и левой руки и др.;
- в) эстезиометрия (определение тактильных порогов считывающих зон кисти правой и левой руки и др.);
- г) скоростные и ритмические характеристики, в том числе при взаимодействии правой и левой руки (использовали теппинг-тесты).

2. Определить индивидуальные особенности ребенка в распознавании эмоционального компонента в разговорной речи человека как фактора адаптивного поведения.

Использовали: а) определение эмоционального слуха (методика: Морозов В.П.,1985).

3. Изучить адаптивные возможности сердечно - сосудистого фактора как гомеостатической системы в условиях разных видов деятельности.

Использовали: а) автоматический метод определения показателей сердечно-сосудистой системы.

4. Определить дыхательный компонент речевой деятельности.

Использовали: а) метод спирометрии (определение жизненной емкости легких участников хоровой или спортивной деятельности, а также детей, использующих в деятельности устную, жестовую или дактильную речь;

б) метод оценки должной жизненной емкости легких в зависимости от индивидуальных показателей возраста, пола и роста ребенка (по формуле).

5. Исследовать лабильность зрительной системы по критической частоте слияния мельканий (КЧСМ) в динамике учебного дня.

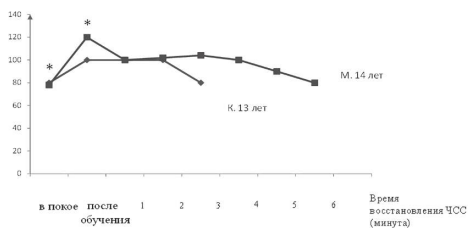
Оценивали: а) динамику утомления (аппарат конструкции К.В. Голубцова).

6. Определить спектральные характеристики речи как источника информации о состоянии эмоциональной сферы ребенка и др.

Компьютерная речевая программа оценивает речь детей в записи.

7. Использование анализа слюны в комплексной оценке развития ребенка. Определение времени расщепления крахмала под влиянием амилазы слюны ребенка (по Филипповичу, 1982).

8. Определить физическое развитие детей по показателям измерения тела и измерения функций.



Динамика индивидуальных показателей частоты сердечных сокращений слепоглухих детей 13-14 лет в динамике первоначального обучения серийных движений руки разной сложности.

М. 14 лет – ребенок с позитивным отношением к окружающему миру (субъективное наблюдение педагога).

К. 13 лет - ребенок со слабым внешним выражением отношения к окружающему миру (субъективное наблюдение педагога).

Рисунок 1. Пример графического представления результатов.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. - М.: Педагогика, 1982-1984. Т. 5: Основы дефектологии / Под. ред. Т. А. Власовой., 1983. - 369 с.
2. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. М., 1974. - 328 с.
3. Ростомашвили Л.Н., Иванов А.О., Комплексная диагностика развития детей со сложными нарушениями. СП., 2012. - 125с.
4. Струминский В. Я. Проблема воспитания в педагогической системе К.Д. Ушинского //Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения В 2 т. Т. 1 Вопросы воспитания /Под ред. В. Я. Струминского. - М.: Учпедгиз, 1953, С. 7-52.
5. Судаков К. В. Общая теория функциональных систем. - М.: Медицина, 1984.- 224с.

ОСОБЕННОСТИ МЫШЛЕНИЯ И ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО МНОЖЕСТВЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ (УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ И АУТИЗМ)

Гасанова А.Д.,

*МБОУ «Образовательный центр № 1», г. Ивантеевка
Московской области;*

Феофанов В.Н.

*ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный
университет», г. Москва*

В настоящее время всё чаще появляются дети с нарушением развития. В частности, с такими нарушениями, как расстройство аутистического спектра (РАС) и легкая степень умственной отсталости. Статистика говорит нам о том, что в мире более 10 млн. человек имеют РАС, а умственную отсталость - около 120 млн. от всего детского населения [9].

Но, что же отличает таких детей? Особенностью детей с РАС является то, что у них нарушена эмоционально-волевая сфера и привязанность, причем нередко это происходит на фоне органического поражения головного мозга. Как вторичный дефект среди лиц с данным нарушением часто встречается и умственная отсталость, но она не всегда проявляется у них в «классическом» варианте [4, 10].

Отличием же детей с умственной отсталостью можно также назвать органическое поражение больших полушарий

мозга, имеющее разнородный характер и тотальное снижение всех высших психических функций [2].

Актуальность темы нашего исследования заключается в том, что в настоящее время отсутствуют полномасштабные сравнительные исследования детей с сочетанным дефектом (умственная отсталость и аутизм) и их сверстников с легкой степенью умственной отсталости.

Теоретико-методологическими основами данной работы явились исследования, посвященные детям, имеющим РАС, проведенные под руководством Е. Р. Баенской [11, 12, 13] и О. С. Никольской [11, 12, 13], Е. В. Золотковой [6, 7, 8], а также работы по изучению детей с умственной отсталостью С. Я. Рубинштейн [15].

Цель исследования была сформулирована так: определение особенностей памяти и мышления младших школьников с множественным нарушением развития (МНР) (умственная отсталость и аутизм) и их сверстников, имеющих легкую степень умственной отсталости.

Гипотеза исследования: младшие школьники с МНР (умственная отсталость и аутизм) имеют более низкий уровень наглядно-действенного, наглядно-образного мышления, слухоречевой памяти, чем их сверстники с одним нарушением развития - легкой степенью умственной отсталости.

Базой для проведения исследования было Государственное казенное общеобразовательное учреждение города Москвы «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 102».

В выборку вошли 24 ребенка младшего школьного возраста (2 класс), из которых 12 имеют сочетанное нарушение (РАС и умственная отсталость), а остальные 12 - легкую степень умственной отсталости.

Были использованы следующие методы и методики:

1. Теоретический анализ научной литературы по теме исследования;
2. Психодиагностический метод, включающий:
 - Прогрессивные матрицы Дж. Равена (исследование наглядно-образного мышления) [14];
 - Кубики С. Кооса (исследование наглядно-действенного мышления, выявление уровня сформированности перцептивного моделирования);
 - Заучивание 10 слов А. Р. Лурии (исследование слухоречевой памяти).
3. Метод математической статистики: U-критерий Г. Манна - Д. Уитни.

Результаты проведенного исследования с помощью матриц Дж. Равена (рис. 1) показали, что в группе младших школьников с МНР 8,3% респондентов получили результаты – интеллект слабый, ниже среднего. Для сравнения, в группе младших школьников с легкой степенью умственной отсталости такой результат показали 41,6%.

Результат – низкий уровень интеллекта – в первой группе получили 91,7%, во второй же группе (младших школьников с легкой степенью умственной отсталости) такой показатель получили 58,4%.

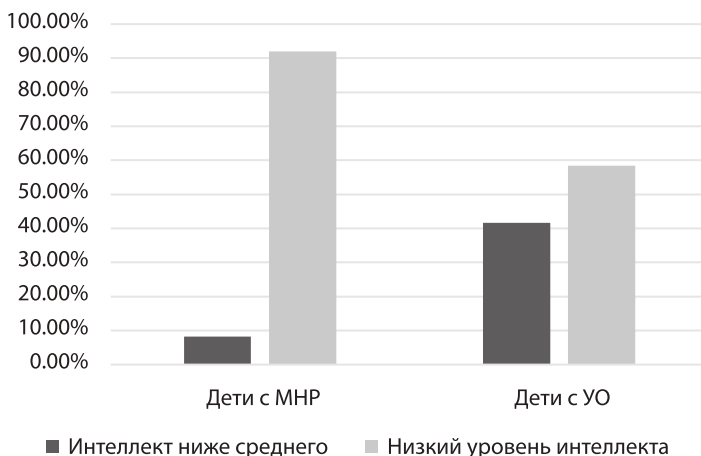


Рисунок 1. Уровни наглядно-образного мышления у младших школьников по данным методики «Прогрессивные матрицы Равена» (в %).

По результатам проведения методики С. Кооса (рис. 2) высокий уровень наглядно-действенного мышления показали 16,7% младших школьников с МНР, а среди респондентов с легкой степенью умственной отсталости такой результат получили 66,7%.

Средний уровень в первой группе получили 25%, во второй – 16,65%.

Низкий уровень наглядно-действенного мышления в группе младших школьников с МНР был обнаружен у 58,3%, в то время как в группе сверстников с легкой степенью умственной отсталости их насчитывается 16,65%.

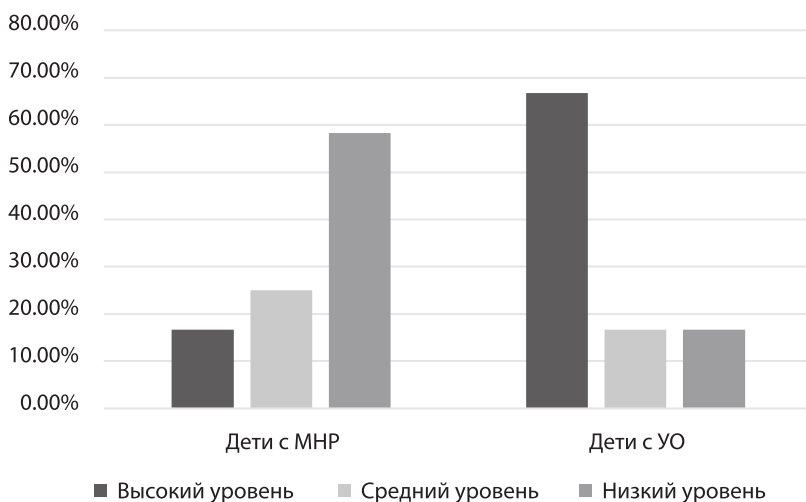


Рисунок 2. Уровни наглядно-действенного мышления у младших школьников по данным методики «Кубики Косо́са» (в %).

Анализ полученных результатов по методике «Заучивание 10 слов А. Р. Лурии» (рис. 3) показал, что в группе младших школьников с МНР отсутствуют респонденты с высоким уровнем слухоречевой памяти. Средним уровнем и ниже среднего уровнями обладают 41,6%. Низкий уровень развития памяти показали 16,8% младших школьников, имеющих сочетанное нарушение.

В группе младших школьников с легкой степенью умственной отсталости 25% респондентов имеют высокий уровень слухоречевой памяти, 58,3% - средний уровень, 16,7% - уровень ниже среднего.

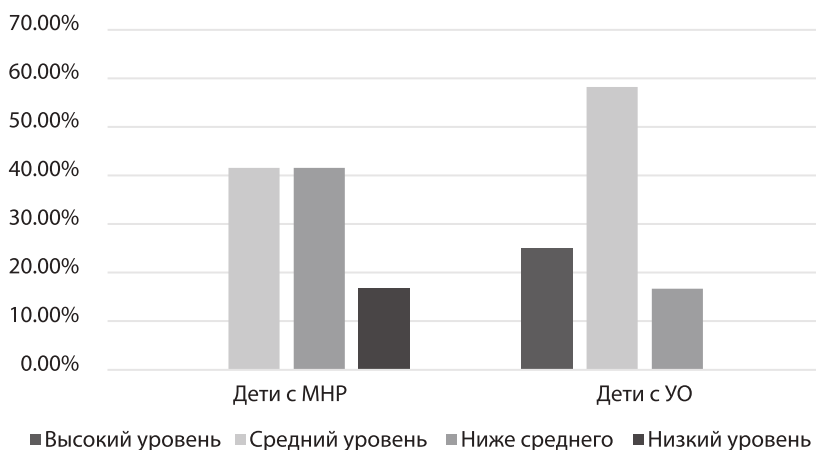


Рисунок 3. Уровни слухоречевой памяти у младших школьников по данным методики «Заучивание 10 слов А. Р. Лурии» (в %).

По итогам применения U-критерия Г. Манна - Д. Уитни (табл. 1) было выявлено, что группы имеют статистически значимые различия в уровне наглядно-образного мышления ($U_{\text{эмп}} = 25,5$, $p < 0,01$). Это говорит о том, что уровень интеллектуального развития достоверно ниже в группе младших школьников с МНР (умственная отсталость и аутизм), чем у их сверстников с легкой умственной отсталостью.

Таблица 1. Результаты сравнения групп младших школьников

Методика	Сумма рангов		$U_{\text{эмп}}$	Статистическая значимость
	Дети с умственной отсталостью	Дети с множественным нарушением развития		
Прогрессивные матрицы Дж. Равена	196,5	103,5	25,5	$p < 0,01$
Кубики С. Кооса	201	99	21	$p < 0,01$
Заучивание 10 слов А.Р. Лурии	189,5	110,5	32,5	$p < 0,05$

Между младшими школьниками с МНР и школьниками с умственной отсталостью существуют значимые различия по показателям наглядно-действенного мышления ($U_{\text{эмп}}=21, p<0,01$). Это говорит о том, что у детей с МНР (умственная отсталость и аутизм) уровень наглядно-действенного мышления также ниже, чем у их сверстников с умственной отсталостью.

Согласно результатам, полученным при применении U-критерия Г. Манна - Д. Уитни, можно сделать вывод, что группы имеют также статистические значимые различия в развитии слухоречевой памяти ($U_{\text{эмп}}=32,5, p<0,05$). Это говорит о том, что уровень развития памяти ниже в группе младших школьников с МНР (умственная отсталость и аутизм), чем у сверстников с умственной отсталостью.

Итак, данные, полученные в ходе эмпирического исследования, полностью подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

Эти результаты имеют высокое практическое значение особенно для работы педагогов. Например, при составлении программы работы, а также в непосредственной коррекционно-развивающей деятельности. С младшими школьниками с МНР необходимо будет делать особый акцент на развитии наглядно-образного, наглядно-действенного мышления и слухоречевой памяти. Для этого необходимо будет использовать дополнительные упражнения.

Литература

1. Азикова А.К. Сравнительный анализ особенностей коммуникативного развития младших школьников с расстройствами аутистического спектра и младших школьников с умственной отсталостью / В сборнике: Специальная педагогика и психология: традиции и инновации. Материалы всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов

- с международным участием. Под редакцией Ю.О. Филатовой. 2019. С. 129-134.
2. Алентьева Е.А. Особенности развития психических процессов у детей с проблемами в интеллектуальном развитии // Проблемы педагогики. 2017. №3. С.37-43.
 3. Андреева С.В. Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с аутизмом, отягченным интеллектуальной недостаточностью // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 3 (56). С. 16-23.
 4. Бизюк А.П., Колосова Т.А., Кац Е.Э., Сорокин В.М. Структура интеллекта детей с расстройством аутистического спектра и детей с легкой степенью умственной отсталости // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 2 (225). С. 95-104.
 5. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов. М.: Практика, 2018. 280 с.
 6. Золоткова Е.В., Лаврентьева М.А., Гришина О.С. Коррекционная работа по развитию эмоционально-волевой и познавательной сфер у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. №06/2. С. 35-40. DOI 10.37882/2223-2982.2021.06-2.12.
 7. Золоткова Е.В., Бабий Т.В. Формирование навыков речевой коммуникации у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Russian Journal of Education and Psychology. 2021. Т. 12. № 3-2. С. 31-43.

8. Золоткова Е.В., Цыплякова И.В. Формирование эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 115-118.
9. Макушкин Е.В., Макаров И.В., Пашковский В.Э. Распространенность аутизма: подлинная и мнимая // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2019. №119(2). С. 80-86.
10. Морозов С.А. К вопросу о коморбидности при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2018. Т. 16. № 2 С. 3–8. doi: 10.17759/autdd.2018160201
11. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 17-28.
12. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Эмоционально-смысловой подход в психологической помощи детям с аутизмом // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 39 (3). С. 109-118.
13. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Гусева И.Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 1 (103). С. 140-152.
14. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации /сост. и общая редакция О.Е.Мухордовой, Т.В.Шрейбер. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 70 с.
15. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 2016. 228 с.

Раздел 4.

**Организация, содержание
и методы обучения
детей с комплексными
нарушениями развития**

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЭХОЛАЛИИ МЕТОДОМ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ФРОНТАЛЬНОЙ ФОРМЕ РАБОТЫ

Авдеева В. В., Батукина М. И.

ГБОУ города Москвы «Школа № 2053»

Эхолалия (от греч. echo - отражение звука, lalia - речь) - автоматическое повторение чужих слов, наблюдаемое при некоторых психических заболеваниях (расстройствах аутистического спектра, шизофрении, поражении лобных долей мозга и др.) у взрослых и детей, иногда встречается и у нормально развивающихся детей как один из ранних этапов становления их речи. [2, с. 417]

Чаще всего, эхолалия встречается у детей с расстройством аутистического спектра, но, она может встречаться и у детей с нарушением интеллектуальных способностей, не страдающих аутизмом. Для таких детей эхолалия считается допустимым явлением, если психический возраст ребенка не превышает 22-х месяцев. В этом случае эхолалия ассоциируется только с задержкой развития и не считается симптомом аутизма. Эхолалическую речь можно рассматривать как признак аутизма, если она наблюдается у человека, психический возраст которого превышает приведенный показатель в 22 месяца [3, с. 36]. В отличие от детей с нормальным развитием, у детей с синдромом детского аутизма, эхолалическая речь остается в течение многих лет. Одним из методов преодоления рассматриваемого нами нарушения, является сенсорная интеграция.

Сенсорная интеграция — это восприятие информации, одновременно поступающей по нескольким каналам и ее объединение в единое целое.

У детей с аутизмом, имеется скорее дефицит восприятия, чем избыточное восприятие [4, с. 19]. Одно из возможных путей решения этой проблемы является включение элементов метода сенсорной интеграции в структуру развивающих занятий, т.к. это очень эффективный вид взаимодействия с детьми. Данный метод коррекционной работы помогает детям в развитии речевых функций, коммуникации, полноценному общению в среде сверстников и взрослых. Целью сенсорной интеграции является налаживание процесса одновременной совместной работы разных отделов ЦНС, чтобы в значительной мере расширить рамки компенсаторных возможностей высшей нервной деятельности ребенка.

На каждом занятии, исходя из его темы и цели, стимулируется несколько видов восприятия. Задействовав как можно больше сенсорных стимулов для восприятия предмета, мы создаем эмоциональную ситуацию на занятиях с ребенком.

Использование сенсорной интеграции в индивидуальной форме работы

На занятиях по стимулированию зрительного восприятия используются разнообразные предметные картинки и игрушки, которые приближены к реальности: тонкие полупрозрачные ткани различных цветов и оттенков (Рис. 3), яркие разноцветные ленты, увлекательные калейдоскопы, лупы. Также, можно включать в структуру занятия цветные шары, зеркала и разноцветные лампочки (Рис. 1, 2). Важно отметить, что детям очень интересно искать игрушки, спрятанные под тонким слоем сыпучего материала. Для таких игр используются разнообразные игры, основанные на прятании, поиске и нахождении, которые привлекают внимание детей своим неожиданным исчезновением и появлением предметов, что в свою очередь способствует развитию и тренировке зрительного восприятия. Среди таких

игр можно выделить «найди половинку», «сложи узор», «узнай картинку», «определи цвет» и «чья тень?»



Рис. 1



Рис. 2.



Рис. 3.

Развивая слуховое восприятие на занятиях, часто используются аудиозаписи, содержащие разнообразные звуки живой и неживой природы, мелодии, песни, музыкальные инструменты, игрушки и другие звучащие предметы (Рис. 4). Также применяются дидактические игры и упражнения, такие как «цвет-звук»(Рис. 5), «где звенит колокольчик?», «узнай звук», «кто за дверью?», «звонкий колокольчик»(Рис. 6) и другие.



Рис. 4



Рис. 5.

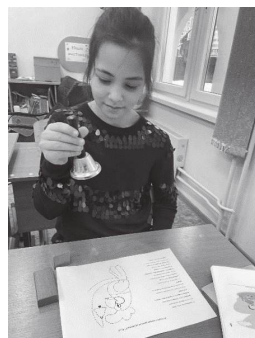


Рис. 6.

Игры с мелкими предметами, такими как карандаши, прищепки, крышки от баночек, а также игры с мозаикой, конструктором, мелкими камушками (Рис. 7), сыпучими мате-

риалами и другие подобные игры способствуют развитию тактильного восприятия (Рис. 8). Для работы с детьми с эхоталией используются тактильные панно из разных материалов, таких как кожа, мех, перья, шерсть и т.д. Дополнительно применяются тактильные мешочки и дорожки, массажные мячики разных диаметров, формы, упругости и фактуры поверхности (Рис. 9), а также сортеры с разными наполнителями.



Рис. 7.



Рис. 8.



Рис. 9.

На занятиях часто используются сенсорные коробки для комплексного развития всех видов восприятия. Сенсорные коробки собраны по различным темам: «домашние и дикие животные», «транспорт», «овощи» и т.д. (Рис. 10, 11,12).



Рис. 10.



Рис. 11.



Рис. 12.

Для стимуляции вкусового и обонятельного анализаторов используются флакончики с запахами, пакетики со специями, мешочки с ароматными травами, натуральные овощи, фрукты, цветы и другие растения (в зависимости от лексической темы и от индивидуальной переносимости у ребёнка с расстройством аутистического спектра).

Опыт внедрения сенсорной интеграции в индивидуальную форму работы по стимулированию развития речи с детьми подверженным эхололии достаточно эффективен, т.к. удовлетворяет потребность каждого ребёнка в осознании себя и окружающего мира, обеспечивает развитие сенсорных, моторных, речевых и познавательных возможностей.

Использование сенсорной интеграции в фронтальной форме работы

Одна из главных задач специалистов класса коррекционной направленности, работающих с детьми младшего школьного возраста, которые отстают в умственном развитии, заключается в проведении своевременной диагностики, коррекции и компенсации различных дефектов в их развитии.

Ученики нашего коррекционного класса обладают хорошей механической памятью и лучше запоминают визуальные признаки предметов. Хотя механическая память считается ее примитивной формой, основанной на нейронных связях первой сигнальной системы, именно развитие этого вида памяти позволяет детям усваивать учебный материал, который недоступен для логики и осмысления. Поэтому следует уделять развитию механической памяти такое же внимание, как и другим видам памяти. (Рис.13, 14)



Рис. 13.



Рис. 14.

Исходя из опыта работы с такой категорией детей, мы видим, что традиционные психолого-педагогические методы не всегда эффективно воздействуют на развитие ребенка. В таких случаях необходимы альтернативные подходы и методы, которые могут влиять на развитие “недостаточных” функций. Мы считаем, что включение элементов метода сенсорной интеграции и нейропсихологической коррекции в общую систему коррекционной работы класса является одним из возможных путей решения этой проблемы. (Рис. 15, 16)



Рис. 15.



Рис. 16.

Метод сенсорной интеграции, применяемый в групповой работе, направлен на стимуляцию всех органов чувств и активизацию познавательной и речевой деятельности, а также на коррекцию поведения через сенсорные систе-

мы. Подбор занятий определяется комплексным подходом специалистов, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка. Коррекционные упражнения выбираются исходя из целей занятия, возраста, физического и эмоционального состояния детей, а также ситуативного состояния каждого ребенка (Рис. 17, 18)



Рис. 17.



Рис. 18.

Дидактический материал должен быть тщательно подобран с учетом образовательных задач. В рамках занятий также используется метод “замещающего онтогенеза”, который активизирует развитие всех высших психических функций через воздействие на сенсомоторный уровень развития, учитывая общие закономерности онтогенеза. Развитие сенсомоторного уровня является базой для дальнейшего развития высших психических функций и в начале коррекционного процесса уделяется этому особое внимание. (Рис. 19, 20, 21)



Рис. 19.



Рис. 20.



Рис. 21.

Важно управлять восприятием ребенка с интеллектуальной недостаточностью, поскольку он не способен осваивать информацию в спонтанной форме. В процессе постоянного развития высших психических функций ребенок постепенно накапливает зрительные, слуховые, тактильно-двигательные и осязательные образы, что является основным путем развития детей с умственной отсталостью.

Результативность сенсорной интеграции зависит от успешного сотрудничества взрослых и детей, а также четкого определения целей и задач совместной деятельности. Поэтому в уроки включены задания и игры, направленные на компенсацию определенных нарушений и расстройств чувственной интеграции ребенка. В основном, это задания, способствующие формированию связей между полушариями мозга, а также стимулирующие работу слуховых анализаторов, тактильных ощущений и движения. Выполнение заданий осуществляется по определенному алгоритму: команда - подсказка - реакция ребенка - ощущение. Важно создать ситуацию успеха для ребенка, что в будущем стимулирует его желание взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. (Рис. 22, 23)



Рис. 22.



Рис. 23.

Важным аспектом работы по обогащению чувственного опыта является создание специальной развивающей предметно-пространственной среды. В своей практике мы используем различные дидактические тренажеры, игры и пособия, направленные на развитие тактильной чувствительности у детей.

Литература

1. Айрес Э. Джин «Ребенок и сенсорная интеграция». Изд. «Теревинф» Москва 2012 г.
2. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского - М. : Политиздат, 1985.- 431 с.
3. Скробкина О.В. Особенности речевой сферы у детей с синдромом детского аутизма: явление эхолалии // Аутизм и нарушения развития. 2005. Том 3. № 1. С. 35–39.
4. Шипицына Л. М. Детский аутизм: хрестоматия – – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им Р. Валленберга, 1997 . – 254 с.

КНИГА КАЗАЛАСЬ НЕДОСТУПНОЙ? ЯЗЫКОВАЯ ПРОГРАММА “МАКАТОН” ПОЗВОЛЯЕТ СТАТЬ АВТОРОМ И ЧИТАТЕЛЕМ

Бояршинова И.А., Лебедева Е.Н.

РБОО Центр лечебной педагогики «Особое детство», Москва

Статья посвящена книжной мастерской Центра лечебной педагогики (ЦЛП). В работе мастерской принимают участие 8 подростков и молодых взрослых, которые общаются с помощью языковой программы “Макатон”¹, и сопровождающие. Это клуб (пространство) уникально тем, что пользователи АДК² участвуют во всех основных этапах создания книги: от написания и брошюровки до совместного обсуждения процесса работы, планов и участия в благотворительных ярмарках.

Идея создания мастерской родилась в процессе длительного сопровождения (до 8 лет) нескольких пользователей языковой программы «Макатон». Следуя за возрастными потребностями подростков, мы обсуждали и прописывали не только бытовые и рутинные моменты, но и переживания, фантазии. В процессе взаимодействия возможность поговорить неформально приобрела для подростков ценность. Было заметно, что подростки хотят делиться образами, записывать и зарисовывать их. Поэтому мы решили создать такое пространство, где можно рассказывать истории, слышать отклики на них, а также высказываться публично при помощи книг.

1 Макатон – языковая программа, сочетающая использование звучащей речи, жестов и символов, которая помогает общаться людям с коммуникативными трудностями. Подробнее смотрите на сайте makaton.ru

2 Альтернативная дополнительная коммуникация



Рисунок 1. Процесс работы

Мы работаем согласно миссии ЦЛП. Поэтому для нас важна реализация прав на реабилитацию и достойную жизнь людей с нарушениями [3]. Также в Центре принят комплексный подход. Работа мастерской опирается на целый ряд теоретических принципов из нескольких областей знания.

Во-первых, мы опираемся на принципы, которые предлагаются в области АДК [4]. Подростки приходят на группу со своими средствами коммуникации. Это могут быть коммуникативные альбомы или голосовые коммуникаторы. Также пространство организовано таким образом, чтобы участникам были доступны общие средства АДК (карточное расписание, общие коммуникаторы, планы деятельности). Большинство участников в различной степени используют жесты Макатона для общения. Сопровождающие пользуются звучащей речью, сопровождая её жестами и используя средства АДК, которые находятся в общем пространстве (в практике специалистов по АДК это называется “моделирование”) [4, 6]. Они комментируют ситуацию, помогают участникам услышать друг друга при спонтанном взаимодействии.

Также нас интересуют вопросы психологии взросления. Для нас важно обращать внимание на проявления подростковости, стремление к независимости, появление сек-

суального интереса, поэтому мы видим важной частью нашей работы уважение личных границ участников [8].

Кроме того, при выстраивании процесса мы используем идеи из нарративной психотерапии [5]. Представление о том, что идентичность конструируется при взаимодействии с другими людьми посредством, во многом, языковых практик, даёт нам новую оптику для понимания дискурсивных процессов, происходящих на мастерской.

Работая с людьми со множественными нарушениями, мы опираемся на идеи культурно-исторической психологии [1]. Люди, не владеющие звучащей речью, часто оказываются оторваны от многих культурных явлений. Формат книжной мастерской позволяет немного приблизиться к культурному опыту. Особое значение для нас имеет, что человек может получать новые навыки в диалоге с другим человеком, когда имеются дополнительные опоры.

Также для нас важны идеи из психолингвистики и социолингвистики, которые описывают процесс взаимодействия человека с символом и языковой средой, позволяют нам выстраивать процесс языкового развития у участников [7].

Опыт создания книг с людьми с комплексными нарушениями, описанный Е.Л. Гончаровой, показывает большой потенциал в работе с книгами для обогащения взаимодействия между участниками группы [2].

В нашей мастерской совмещается индивидуальная и групповая работа с участниками. На индивидуальном занятии педагог помогает человеку создавать историю. Людям, не пользующимся звучащей речью, как правило, не хватает опыта рассказывания, когнитивных и языковых способностей, чтобы написать историю самостоятельно. Основным является диалог с другим человеком. Собеседник реагирует на высказывания, задаёт вопросы, помогает связать со-

бытия друг с другом. Такой формат предполагает большое количество внешних опор, например, собеседник может проговаривать вслух высказывания человека, записывать и зарисовывать историю на листах бумаги, проигрывать её с картонными фигурками. Также он может на ходу зарисовывать различные варианты ответов, облегчающих диалог. Создание такого рода истории позволяет человеку конструировать представления о себе, мире, становиться в большей степени “автором собственной жизни”, находить новые средства поддержки себя и следовать своим интересам.

Не менее важной формой работы является взаимодействие в группе.

Именно группа-мастерская является пространством, где можно попробовать поделиться своими идеями с другими участниками, развить сюжет совместно.

Для того, чтобы понять значение того, что ты говоришь, как оно влияет на других людей, пользователю АДК бывает нужно это увидеть и самому пережить. Для этого в группе создаются специальные условия. Важно помочь человеку высказаться, найти время, место, ситуацию, где это было бы возможно, позаботиться о том, чтобы у человека при себе были его средства коммуникации, обеспечить визуальную поддержку, которая поможет построить свой рассказ. Не любую историю пользователь АДК может быть готов рассказать группе, поэтому нужно заранее уточнить, чем именно он хотел бы поделиться.

Также важно сделать так, чтобы другие участники группы смогли воспринять историю их товарища. Мы обращаем внимание других участников, когда кто-то начинает говорить. Жесты людей со множественными нарушениями развития часто бывают далеки от эталона. Участникам бывает трудно понять друг друга без дополнительной по-

мощи. Обращая внимание на жесты рассказчика, сопровождающий дополнительно проговаривает устно и жестами то, что сказал рассказчик. Также можно записывать слова рассказчика при помощи графических символов. Важную роль играет организация пространства. Например, во время общего сбора все сидят в тёмном помещении, запись символьной истории демонстрируется при помощи проектора. Рассказчик и помощник находятся перед экраном, комментируя жестами изображения.

Потом наступает очередь откликов слушателей. Отклики должны быть доступны для рассказчика. Участники по очереди комментируют историю, выходя к экрану или опираясь на текст на бумаге. Это помогает рассказчику увидеть, что его слова были услышаны, что они как-то влияют на других людей и на то, что они говорят.



Это было на станции метро «Университет» в поезде.

Рисунок 2. Пример записи с помощью символов

В нарративной практике есть идея, что идентичность человека создаётся в процессе перформанса (демонстрации для аудитории). Людям с множественными нарушениями развития требуется создание условий, чтобы такая демонстрация стала возможной. Для этого в структуре группы есть время свободного общения, где участники могут вза-

имодействовать, играть в игры, соответствующие возрасту и интересам, общаться перед экраном.

Приведём 2 примера, чтобы стало понятнее. Во время свободного общения подростки собрались вокруг участника группы Т. и его коммуникатора, где грозным голосом было записано «хулиганю!» и «ай-ай-ай!» и все вместе весело обсуждали, кто на этот раз хулиганит. То есть по инициативе Т. появилась компания, связанная общими интересами. В дальнейшем участница группы Н. на индивидуальном занятии рассказывала, как ей нравится обсуждать хулиганство с Т. То есть в процессе общения появилось то, чего раньше не было: тема для разговора, чувство принадлежности группе, «бунтарство». Другой случай произошёл во время структурированной части. В. показывал свой отзыв на книгу А. В этой книге есть момент, когда главный герой повредил руку. В. подошёл к А. и стал выразительно показывать на руку. Увидев это, А. выглядел удивлённым, потому что на кого-то произвела впечатление его книга. Именно такого рода ситуации являются основой для конструирования идентичности через взаимодействие в группе, влияние на жизни других, рассказывание, демонстрацию другим.



Рисунок 3. Голосовой коммуникатор

Работа нашей мастерской представляет поле для экспериментов в применении идей человека и общества, а также практик, которые применяются как с людьми с нарушениями, так и с более широким кругом людей. Мы надеемся, что наш опыт сможет наполнить новыми идеями работу других специалистов и дать дополнительное видение для осмысления своей работы.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь – М.: Лабиринт, 2007. – 350 с.
2. Гончарова Е.Л. Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание – М.: Национальное образование, 2018. – 240 с
3. Лечебная педагогика: базовые подходы и практические рекомендации / сост. И.С. Константинова, М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2020. – 592 с.
4. Течнер, С. фон., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра – М.: Теревинф 2014. – 432 с.
5. Уайт М. Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию, – М Генезис, 2010 г.
6. Binger, C. and Light, J.,. The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. // Augmentative and alternative communication. – 2007. – pp.30–43.

7. Hoff, E. How social contexts support and shape language development. // Developmental review, – 2006. – pp. 55–88.
8. Moss K., and Blaha R. Introduction to Sexuality Education for Individuals Who Are Deaf-Blind and Significantly Developmentally Delayed. – 2001. – 120 p.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ НЕЗРЯЧИХ ВОСПИТАННИКОВ С ТМНР

Емелина Л.В.

*ГБСУСО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова»,
Сергиев-Посад*

В «Семейном центре» им. А.И. Мещерякова накоплен достаточно большой опыт обучения незрячих детей с тяжёлыми множественными нарушениями, в том числе работы по формированию и совершенствованию навыков ориентировки в пространстве и мобильности.

В 2009 году этот опыт был обобщён в «Руководстве для педагогов и родителей по практическому обучению слепоглухих и слепых детей с дополнительными нарушениями навыкам ориентировки и мобильности». Это руководство было разработано нашими педагогами совместно с Деннисом Лолли, педагогом Школы Перкинс (Вотертаун, штат Массачусетс, США) и координатором Программ Хилтон/Перкинс в Восточной Европе и России. В нем были описаны базовые умения и навыки ориентировки и мобильности, которыми овладевают слепоглухие и слепые дети в процессе специального обучения.

Основой данной методики, несомненно, является методика для обучения незрячих детей, но для незрячих с ТМНР она имеет свои особенности:

1. Этика общения (более осторожное начало взаимодействия со слепым воспитанником при отсутствии у него слуха или при наличии особенностей его эмоционального состояния и поведения).

2. Правильно подобранные средства общения для каждого ученика. Кроме использования устной речи такими средствами могут быть:
 - использование предметов, барельефов-символов,
 - использование жестов или дактильной речи (для слепоглухих),
 - дермографика (рисование) на поверхности спины ребенка,
 - указание направления передвижения движением руки самого ребёнка (в совместной или совместно-разделённой деятельности).
3. Тщательно продуманная организация пространства, где будет действовать ребёнок: обязательное введение дополнительных ориентиров и подсказок в помещениях центра и на окружающих ребенка предметах. Это обозначение тактильными метками помещений Центра и личных вещей ребёнка (его кровати, стула, стола, календаря, шкафчика) и обучение ими пользоваться при проведении режимных моментов.

В самом начале обучения ориентировке и мобильности слепых детей с дополнительными нарушениями, проводится их обучение ориентировке в своём теле. Вводится сенсорная подсказка, определяющая ведущую руку ребенка, в виде браслета на правой руке, который он носит постоянно. Ребёнок может использовать эту подсказку при выполнении инструкций педагога, например: «Иди справа, поверни налево!» и т.д.

4. Сопровождение в школе для слепых обычно предполагает нахождение сопровождающего на шаг впереди от незрячего ученика. Относительно обучения детей с ТМНР на начальном этапе это происходит иначе.

Первоначальное обучение ориентировке и передвижению в школе начинается с обучения прослеживанию руками ребёнка ближайшего пространства, а затем и направления своего пути. Педагог находится сбоку и сзади ученика и предлагает ему направлять свой путь правой рукой, а левую удерживать впереди, защищая себя от возможных препятствий. Ребёнок чувствует себя безопасно и при дальнейшем обучении быстрее переходит к самостоятельному обследованию предметов ближайшего пространства и к передвижению с использованием прослеживания и защитного приёма.

Особое внимание уделяется обучению передвижению по лестнице. При подъёме или спуске по лестнице, учитель останавливается у первой ступени и показывает ученику направление движения жестом - вверх или вниз, и предлагает, для удержания равновесия и удобства передвижения, воспользоваться перилами. Подниматься и спускаться по лестнице предлагается предпочтительно справа, чтобы не мешать встречным пешеходам. В самом начале обучения мы рекомендуем сопровождающему во время подъема по лестнице находиться чуть сбоку и сзади ученика, для безопасности воспитанника. При этом педагог своей левой рукой поддерживает вытянутую вперед левую руку ученика, а правой поддерживает и помогает при необходимости ученику держаться за перила.

При спуске по лестнице, педагог находится впереди ребёнка, сам держится за перила, а ребёнок, положив левую руку на правое плечо педагога (если это маленький ученик, то он держится за кисть руки педагога на перилах), сам удерживается за перила правой рукой. При таком сопровождении ребёнок чувствует себя уверенно, что способствует формированию безопасного передвижения по лестнице вместе с сопровождающим, а затем и самостоятельно.

5. Одна из самых сложных проблем, с которой сталкивается учитель слепых – это сопровождение группы учащихся в различные помещения учебного заведения в рамках режима дня. Так как в группе 3-4 учащихся, имеющих тяжёлое нарушение зрения, то организовать индивидуальное сопровождение для них практически невозможно.

Допустимо сопровождать группу маленьких детей, держащихся за гимнастическую палку. Лучше, если при передвижении все дети держатся за палку с одной стороны, чтобы они все могли прослеживать свой путь по направляющей.

Для сопровождения группы старших слепых учащихся, мы используем способ сопровождения «рука на плече» или «захват выше локтя», в зависимости от разницы роста педагога и учащихся: ученики встают друг за другом, положив руку на плечо впереди идущего в шахматном порядке: 2-й ученик кладет левую руку на правое плечо 1-го, 3-й правую руку на левое плечо 2-го, 4-й левую руку на правое плечо 3-го. Учитель кладёт левую руку первого ребёнка на своё правое плечо и начинает движение группы по сигналу.

Следует отметить, что темп группового передвижения задаётся педагогом (для слышащих он считает вслух или произносит какую-либо речёвку, чтобы все дети шли организованно, не задерживаясь и не забегая вперёд).

Такое сопровождение обучающихся слепых подростков и молодых людей используется:

- в случае отсутствия направляющей линии,
- в случае чрезвычайной ситуации,
- когда нужно быстро передвигаться всей группой или идти в незнакомой обстановке.

В обычных ситуациях мы используем передвижение группы учащихся с использованием прослеживания и защитного приёма.

6. Если детям при передвижении по длинному коридору сложно удерживать одну руку перед собой для защиты, что очень важно из-за их возможного столкновения с открытой дверью, стеной, впереди идущим товарищем, то мы предлагаем ребёнку использовать для прослеживания сразу две руки. В этом случае, рука в защите не так устаёт, даёт ребёнку дополнительную информацию и уверенность в безопасности.
7. Дети обязательно подробно изучают потенциально опасные объекты в окружающей обстановке и многократно учатся безопасно преодолевать их (пороги, выступающие перила, пожарные щиты, дверные проёмы и двери). Учатся открывать и закрывать дверь, передавать открытую дверь товарищу, идущему сзади и т.п.

8. В основном мы используем приём правостороннего передвижения и прослеживание движения с правой стороны. Но иногда маршрут по направляющей можно проследить только слева (например, поворот в холл из учебного отделения). Поэтому мы учим прослеживать и справа, и слева.
9. Следующим этапом обучения самостоятельному передвижению является подготовка руки ребенка к использованию трости: мы предлагаем ученику переносить в левой руке, находящейся впереди (в защитном приёме), если направляющая рука справа, какой-либо значимый предмет (например, фартук, при передвижении в столовую; медицинскую книжку, при передвижении в медицинский блок). При необходимости сменить сторону направляющей линии, учим воспитанника переключать такой предмет из одной руки в другую.
10. Начальный этап обучения передвижению с использованием трости так же имеет свои особенности для учащегося с ТМНР. Дети с тяжёлыми нарушениями в развитии способны научиться пользоваться тростью только пройдя длительный период подготовки из-за ряда причин, связанных с его двигательными или эмоционально-поведенческими нарушениями. Показателями готовности слепого ученика к использованию трости являются:
 - ученик может самостоятельно передвигаться,
 - умеет захватывать и удерживать различные предметы,
 - может удерживать предмет в руках некоторое время,

- может выполнять целенаправленные движения руками и ногами,
- может оценивать поступающие извне сенсорные сигналы.

Кроме того, педагог, предлагая ребёнку использовать трость, как вспомогательное средство для безопасного передвижения, должен оценить его психическую готовность, т.е. особенности поведения. Если у ребёнка ровное поведение, без вспышек агрессии или самоагрессии, то после специальной длительной подготовительной работы использование трости возможно.

Сначала проводится работа с тростью без передвижения. Стоя на месте, отрабатывается захват и удерживание трости:

1. учим ребенка удерживать трость вертикально, захватывая рукоять полной кистью;
2. учим удерживать трость диагонально (ставим наконечник трости впереди противоположной ноги), захватывая рукоять полной кистью и держа указательный палец вдоль рукояти.

Затем отрабатывается переключивание трости из одной руки в другую:

1. сначала в ее вертикальном положении,
2. затем в диагональном положении, не отрывая наконечник от пола.

Отрабатываем приемы манипулирования тростью:

1. на месте отрабатываем приём касания при использовании техники диагональ;

2. приёмы касания и скольжения при использовании техники маятника.

На следующем этапе дети учатся выполнять передвижение с тростью на коротком отрезке пути:

- в совместной деятельности,
- в совместно-разделённой деятельности,
- самостоятельно, но под контролем педагога.

Ребенок начинает передвигаться с тростью на небольшое расстояние, но вначале такое передвижение происходит одновременно с прослеживанием.

Сначала отрабатываем технику диагонали, а затем, по степени готовности конкретного учащегося отрабатывается основная техника маятника.

Необходимо обратить внимание на то, что обучение передвижению с тростью детей с ТМНР начинается только в знакомом для ребенка помещении. Обследованное в прошлом помещение способом прослеживания даёт возможность слепому ребенку соединить свои прежние ощущения с использованием трости, лучше понять, для чего нужна трость и почему его передвижение с тростью становится более безопасным. Большие пространства нашего учреждения позволяют свободно использовать трость для передвижения в нем. Но наши воспитанники ходят с тростью по Центру только на уроках, когда большинство детей находится в классных комнатах, и рядом нет большого скопления учащихся.

Как только ребёнок научается использовать трость для передвижения в помещении центра, можем начать использовать трость для передвижения на улице.

После длительной работы на территории участка вокруг Центра, можно переносить свой опыт передвижения и за его пределы. Ребята совершают прогулки в город, где чувствуют себя достаточно уверенно. Интересные походы в город позволяют нашим незрячим ученикам применить свои умения на практике, понять недостатки в освоении навыков передвижения и стимулируют желание детей их преодолеть.

Подводя итог всему вышесказанному, следует подчеркнуть, что главными принципами методики обучения ориентировке и мобильности незрячих детей с ТМНР являются:

- уважение личности и понимание чувств ученика с ТМНР;
- подбор адекватных средств общения;
- специальная организация пространства;
- дополнительное изучение опасных мест в окружающей обстановке;
- многократное повторение ориентировочных действий и передвижения при соблюдении определённых правил;
- концентрический принцип освоения навыков.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТМНР

Гаврисенко А.А.

*МБДОУ детский сад № 18 «Солнышко», г. Приморск-Ахтарск,
Красноярский край*

Все виды образовательной деятельности (ОД) с воспитанниками с ТМНР имеют гибкую структуру, разработанную в индивидуальных маршрутах, с учетом возрастных особенностей детей и степени выраженности дефекта. Формы взаимодействия определяются целями ОД, для которых характерно сочетание как традиционных приемов и методов, так и инновационных технологий.

Настроение детей и психологическое состояние в конкретные моменты, способствуют варьированию методов, приемов и структуры видов деятельности.

При составлении сценария ОД учитываются основные методические принципы педагогики: игровая форма обучения, частая смена видов деятельности, доступность и повторяемость программного материала, обеспечение переноса полученных знаний и умений в новые условия, практическая направленность и использование здоровьесберегающих технологий. А также используем методы обучения, в основу которых положены развитие мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного).

Наглядные методы

1. Наблюдение – развивать умение детей всматриваться в явления окружающего мира, замечать происходящие изменения и устанавливать их причины.

2. Рассматривание наглядного материала (иллюстраций, картин, открыток, карточек, рисунков, плакатов, портретов).
3. Демонстрация наглядных пособий (предметов, видеозаписей и мультфильмов) – яркий пример, когда происходит совмещение методов наглядного обучения.

Приемы работы: 1) показ способов действия; 2) показ образца.

Словесные методы

1. Рассказ педагога. Не перегружается деталями, содержание динамичное, созвучное личному опыту детей.
2. Рассказы детей. Составляются на основе картинного плана или мнемотаблиц.
3. Беседа. Используются познавательные и этические беседы.
4. Чтение и слушание в аудиозаписи художественной литературы. Сочетаем словесные, наглядные, аудиометрию и практические методы.

Приемы работы: вопросы, побуждающие к мыслительной деятельности; указание (целостное и детальное); пояснение, объяснение; педагогическая оценка; беседа (после прогулки или просмотра мультфильмов).

Игровые методы

1. Дидактическая игра.
2. Воображаемая ситуация (с игровыми действиями, с использованием соответствующего игрового оборудования).

Приемы: внезапное появление объектов; выполнение воспитателем игровых действий; выполнение воспитателем игровых действий; введение элементов соревнования; создание игровой ситуации; загадывание и отгадывание загадок (с помощью рисунков, картинок или фотографий).

Практические методы

1. Упражнение – многократное повторение детьми практических действий заданного содержания (подражательные и творческие).
2. Опыты, экспериментирование. Преобразование жизненной ситуации, предмета или явления с целью выявления скрытых, непосредственно не представленных свойств объектов, установления связей между ними, причин их изменения и т. д.
3. Моделирование - процесс создания моделей и использование для формирования знаний о свойствах, структуре, отношениях и связях объектов.

В основе – принцип замещения (реальный предмет замещается другим предметом, условным знаком). Пиктограммы.

Предметно-действенный метод

Используется при формировании устойчивых навыков социального поведения, санитарно-гигиенических и хозяйственно-бытовых умений, навыков самоорганизации и др. Также при взаимодействии с детьми ТМНР использую метод рефлексии (рефлексия настроения и эмоционального состояния, рефлексия содержания учебного материала и рефлексия деятельности). Данные виды рефлексии можно проводить как индивидуально, в подгруппах, так и со всеми воспитанниками одновременно. В процессе образовательной деятельности с детьми, наиболее часто исполь-

зую рефлексия настроения и эмоционального состояния, а так же приём с различными цветовыми изображениями. Рефлексия окончания ОД. Наиболее удачным считаю обозначение видов заданий или этапов картинками, помогающими детям в конце образовательной деятельности актуализировать пройденный материал и выбрать понравившийся, запомнившийся, наиболее удачный момент. При выборе того или иного вида рефлексии учитываю цель ОД, содержание и трудности материала, тип, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности ребят. Особенно нравится метод «рука в руке», т.е. физической помощи, когда взрослый помогает ребёнку, стоя позади него.

Нетрадиционные методы

В коррекционной работе с детьми с ТМНР можно использовать музыкотерапию, кинезотерапию, нейрогимнастику, рефлексотерапию и точечный массаж, куклотерапию, сказкотерапию, песочную терапию и пластилинотерапию.

Для активизации деятельности воспитанников используем следующие активные приёмы: сигнальные карточки при выполнении заданий; поэтапное формирование умственных действий; деление крупного материала на мелкие, связанные между собой части; создание доброжелательной атмосферы; авансирование успеха; сюрпризные моменты; наглядность и зрительные стимулы; связь предметного содержания с жизнью; привлечение дополнительных ресурсов (индивидуальная помощь младшего воспитателя, оборудование и другие вспомогательные средства); регулярная смена видов деятельности и форм; картины и картинки для смены вида деятельности в ходе ОД, развития зрительного восприятия, активизации словарного запаса, развития связной речи; восприятия материала на определённом этапе образовательной деятельности с закрытыми глазами, для развития слухового восприятия,

внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе ОД, для настроя ребят после активной деятельности (занятий физкультурой, подвижных игр), а так же после выполнения заданий повышенной сложности.

Все вышеперечисленные методы и приёмы, в той или иной степени, повышают познавательную активность воспитанников, развивают их творческие способности, активно вовлекают в воспитательно-образовательный процесс и стимулируют самостоятельную деятельность.

ПРЕПОДАВАНИЕ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА У ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Колупаева А.С.

*ГБУСУ СО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова»,
Сергиев-Посад*

История - самый приближенный к повседневной жизни учебный предмет, но при этом он является одним из самых сложных для преподавания. На уроках истории даётся очень большой объем информации и понятийного материала. Дети должны запомнить не только имена и даты, но и научиться понимать связи между событиями, понимать архаизмы.

У учащихся с ТМНР нарушены процессы анализа и синтеза, отмечается большая задержка в развитии словесной памяти, запоминание материала часто неосмысленное, суждения отличаются упрощённостью и конкретностью. Дети не умеют обобщённо выражать мысли, устанавливать логические цепочки явлений и событий, они испытывают трудности в овладении историческим материалом, ищут в тексте конкретный ответ на поставленный вопрос. Отсюда и слабая мотивация к учебному предмету.

Изучение истории требует дополнительного чтения, выстраивания логических цепочек, умения рассуждать, делать выводы. Это вызывает у учащихся с ТМНР трудности в силу ограниченности их восприятия и большого объема учебного материала. Для лучшего его понимания тексты учебников обязательно адаптируются на всех уровнях об-

учения. У каждого учащегося есть тетради, незрячие самостоятельно записывают текст под диктовку, глухим и слабослышащим тексты даются в напечатанном виде.

Одной из важных форм работы над историческими понятиями на уроках истории является словарная работа. Это объяснение нового словаря, закрепление словаря, включение его в речевую практику, дальнейшее использование.

Кроме адаптированных текстов мы постоянно используем средства ИКТ: презентации, видеофильмы, аудиотексты. Для презентаций отбираются наиболее зрелищные, содержательные, эмоциональные кадры. Учитываются возрастные особенности учащихся, их знания, словарный запас и уровень развития. Применение технических средств обучения создаёт условия для сохранения оптимальной работоспособности учащихся, уменьшает утомление, активизирует внимание и умственную деятельность.

В процессе работы происходит многократное повторение предметного материала в его различных сочетаниях и формах на последующих уроках.

В своей работе мы также используем средства наглядности. Наглядные пособия (схемы, карты, макеты, иллюстрации) более полно создают представление об изучаемом событии или предмете.

Рисунки помогают лучше понимать, как словесное объяснение, так и прочитанное. Учащиеся с удовольствием рисуют исторические объекты и моменты сражений. Это помогает сознательно и прочно усвоить материал. Например, при знакомстве с поэмами Гомера и мифами Древней Греции после показа презентации в качестве домашнего задания учащиеся рисовали сюжет понравившегося мифа, потом каждый описывал нарисованное им. В процессе

беседы выявлялись ошибки в понимании сюжета, велась словарная работа.

Незрячие учащиеся на уроках керамики воссоздают по рельефным изображениям предметы быта, скульптуру, архитектуру той или иной эпохи.

Натуральные предметы, муляжи, игрушки, макеты помогают учащимся с ТМНР формировать представление о той или иной эпохе. Так, по теме «Русские богатыри» незрячие воспитанники в игровой форме познакомились с одеждой и оружием русского воина.

Большим подспорьем в образовательном процессе стало сотрудничество с Историко-художественным музеем-заповедником, где разработаны уроки-экскурсии для наших учащихся. Ребята, слушая рассказ экскурсовода, имеют возможность не только увидеть, но и потрогать реальный предмет, изучаемого времени.

В экспозиции русской деревни, обследуя дверной замок, дети имели возможность открыть его ключом. Девочки надевали на себя сарафаны, ухватом поднимали горшок, пробовали прясть пряжу, мять лён, ткать.

В экспозиции народных промыслов ребята познакомились с разнообразием народной игрушки, рассматривали их, играли, узнавали предназначение каждой.

Знакомство с историей родного края проводится и во внеурочное время, организуются экскурсии в парк «Патриот».

При проведении «Недели истории» в кабинете истории был организован мини-музей предметов быта русского крестьянина, где каждый педагог вместе с учебной группой получил возможность познакомиться с ними, взять в руки, узнать предназначение каждого.

Таким образом, использование как традиционных, так и специальных методов, приемов, средств обучения помогает:

- получать учащимся с ТМНР основные знания об истории;
- воспитывать, человека-патриота, уважающего человеческие и национальные ценности;
- прививать учащимся любовь к Родине.

Чтобы Россия стала не просто страной, в которой мы живём, а Отечеством.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Соловьева И.Л.,

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Наследие Мещерякова А.И., технология совместно-разделенной деятельности Соколянско-Мещерякова широко используется нами при организации обучения студентов-бакалавров и магистрантов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

Методика Соколянско-Мещерякова с опорой на событийный подход позволяет подойти к вопросам организации коррекционно-развивающей работы с детьми с сенсорными нарушениями с персонализации и учетом их психофизических особенностей, формируя у студентов оптимизм и веру в безграничные возможности каждого ребенка наряду с соперничеством и сочувствием.

Обучая, развивая, социализируя детей с сенсорными нарушениями, специалисты сопровождения развивают двигательную, познавательную, коммуникативную и социальную сферы ребенка. Итогом всей коррекционно-развивающей работы с ребенком с сенсорными нарушениями является максимальная степень его автономизации и самостоятельности во взрослой жизни.

Количество детей с сенсорными нарушениями ежегодно растёт. Статистика показывает, что доля таких детей в дошкольных отделениях организаций образования и здравоохранения, по нашим данным, составляет 35% от общего контингента детей; а в школе – 46% детей от общего кон-

тингента обучающихся. Также увеличивается количество детей, перенесших различного рода реабилитационные операции, включая, кохлеарную имплантацию.

Сенсорное развитие у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) отличается качественным своеобразием, поскольку процесс восприятия несколько затруднен – снижен его темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, зрительно-двигательного). Дети затрудняются в выделении признаков предметов: формы, величины, цвета. Известные исследователи (Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт, А.И. Мещеряков, И.М. Сеченов, И.А. Соколянский и др.) уделяли большое внимание различным аспектам сенсорного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время данная проблема освещена в работах Т.А. Басиловой, М.А. Боровской, Т.В. Лисовской и др. В своих работах авторы подчеркивают, что основа сенсорного развития ребенка строится на взаимодействии всех его органов чувств. Взаимодействие органов чувств необходимо для движения, говорения и игры, – это фундамент более сложной интеграции, сопровождающей чтение, письмо и адекватное поведение. Чтобы нормально развиваться и работать, мозг человека нуждается в постоянном поступлении сенсорной информации. Сенсорные нарушения лишают ребенка важнейших источников информации, затрудняют всю его перцептивную деятельность в целом, что обуславливает его отставание не только в психическом, но и в физическом плане. Степень выраженности отставания в значительной мере зависит от тяжести и времени возникновения сенсорных нарушений, а также времени начала специальной коррекционно-реабилитационной работы.

В рамках инклюзивного образования дети с сенсорными нарушениями поступают в дошкольные структурные

подразделения общеобразовательных организаций. Следовательно, будущему педагогу необходимо иметь представление о видах сенсорных нарушений, их проявлениях, особенностях работы с этими детьми. Современному педагогу необходимо уметь строить педагогический процесс с учётом возрастных и индивидуальных психофизических особенностей, особых образовательных потребностей, возможностей каждого ребёнка, создавать условия для развития детей, их успешной адаптации и социализации.

Существующий опыт оказания ранней помощи детям с нарушениями в развитии и экспериментальные исследования показывают, что достигать высоких результатов в компенсации нарушенных функций для развития ребёнка можно только при организации комплексного воздействия на ребёнка в раннем возрасте. Системное психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с нарушениями развития может обеспечить комплексность воздействия, особенно при применении наиболее эффективных технологий.

Многие годы прошли с реорганизации Института Дефектологии АПН СССР. В 90-е годы XX столетия он изменил название, изменилось финансирование его научных программ, у него не стало возможностей финансировать обучение глухих и слепоглухих в своих Экспериментальных школах. В 1992 году, будучи директором московской школы – интерната для глухих детей, пришло и мое время помочь педагогам экспериментальной группы лаборатории имени И.А. Соколянского перейти на работу в школу-интернат, а их воспитанников - включить в контингент нашего интерната. Представлялось, что колоссальный научно-практический опыт известных тифлосурдопедагогов можно использовать в работе с наиболее трудными в обучении глухими воспитанниками интерната, а особенно с теми из них, кто имел выраженный недостаток зрения.

Таким образом, бывшие слепоглухие воспитанники экспериментальной группы НИИД вошли в состав обычных классов для глухих и стали продолжать обучение.

С появлением в нашей школе бывших сотрудников лаборатории обучения слепоглухих Акшониной А.Я., Басиловой Т.А, Васиной Г.В., в учебный процесс постепенно стала входить иная культурная традиция обучения слепоглухих. Както исподволь мы стали наблюдать и обдумывать их приемы обучения и использовать методики Соколянского-Мещерякова в обучении в классах для глухих детей с задержкой психического развития. Мы достаточно быстро ощутили эффективность этих подходов, заметили изменения в учебной деятельности самих воспитанников, появления ростков заинтересованности и роста их самосознания.

Традиции обучения слепоглухих детей, идущие от Ивана Соколянского и Александра Мещерякова опираются на личный житейский опыт ребенка и предполагают построение такого пути его обучения, когда ученик не стремится достичь определенного уровня, а идет с педагогом рядом, шаг за шагом, познавая окружающий мир на основе событийного подхода. Сначала это мир семьи, потом мир класса и школы, затем окружающий школу район, мир города и т.д. И это мир не абстрактного ребенка, а каждого конкретного ученика, с его индивидуальными семейными, возрастными, учебными и познавательными возможностями, который взаимодействует с личным и профессиональным миром его учителя. Средствами такого взаимодействия являются пантомима, рисунок, жестовая и письменная речь. Видя искреннюю заинтересованность учителя в знании того, что же именно произошло с его учеником, ребенок всеми доступными ему способами пытается рассказать о случившемся с ним. Учитель облачает этот рассказ в простой по грамматике текст и предлагает свой, чуть более сложный по структуре рассказ о подобном случае из собственного опыта.

Эти два текста (спонтанный текст ученика и учебный текст учителя) взаимно проникают друг в друга и обогащают речь ребенка. Возникает особое доверие и заинтересованность в общении с учителем, ученик приносит ему свои записи о случившемся дома или по пути домой, просит пояснить интересный сюжет, увиденный по телевидению или статью с необычной картинкой в популярном журнале. И учитель никогда не отказывает ребенку в этих просьбах из-за «необходимости идти по программе обучения», так как понимает, что вся суть обучения именно в этом заинтересованном общении с помощью письменной речи. При событийном подходе любое происшествие с ребенком, в малой группе или в классе становилось причиной подробного разбора и обогащения его словаря. Изо дня в день обсуждались, изучались все случаи детской жизни, каждой ситуации давалась обязательная нравственная оценка с точки зрения формирования эмпатии, выработки положительных эмоций и чувственного опыта сопереживания.

В школе-интернате № 65 обучался мальчик с приятной улыбкой, не говорящий ни жестами, ни голосом, хотя он учился в школе несколько лет. Его терпеливая мама никогда не жаловалась: все ждала, когда Ваня заговорит или начнет общаться жестами. Результата обучения по традиционной методике не было примерно 7–8 лет. Именно этого мальчика включили в группу Васиной Г.В. и Акшониной А.Я, имеющих большой опыт обучения слепоглухих. Какое-то время мальчик все также только улыбался, и вдруг случилось чудо: педагогам удалось составить с ним один из первых его рассказов о попутчике в электричке, в котором проявилась и ирония, и чувство юмора. Шло время, Ваня перешел на более высокий уровень обучения, догнал своих глухих сверстников и был переведен в «обычный класс», но по-прежнему он спешил на индивидуальную работу к «своим педагогам», чтобы поделиться своими переживаниями и чувствами. У Вани сформировалась хоро-

шая письменная и жестовая речь, появилось полноценное общение с мамой, появились друзья и подруги.

Успех обучения Вани и других его сверстников по методикам, созданным в опыте обучения слепоглухих, обращает на себя внимание все большего числа сурдопедагогов. Этот опыт передается магистрантам, изучающих дисциплину «Комплексная помощь детям с нарушениями зрения и слуха». Этот опыт мы смело использовали, создавая учебно-методические материалы для адаптированных программ в санаторной школе-интернате для глухих детей с психоневрологическими заболеваниями. Затем на базе этих материалов были разработано научно-методическое обеспечение программы, вошедших в современный ФАОП НОО ОВЗ вариант 1.3.

Организуя читательскую деятельность, развитие речи глухих детей нами были использованы приемы совместно-разделенной деятельности Соколянского-Мещерякова. Нами составлялись рассказы, с опорой на житейские представления детей и близкую им тематику. Например, о жизни глухого ребенка, о его радостях и переживаниях на пути взросления и освоения окружающего мира, через сюжеты о его семье, доме, школе, городе и т. д. Эти сюжеты должны быть доступны детям и побуждать их на продолжение рассказов о себе, чтение рассказов о других людях и сравнению со своим опытом. Такие рассказы глухих не копировали сюжеты жизни нормативно развивающихся детей. Наша позиция была следующая: наши дети особенные и такими же особенными должны быть для них сюжеты книг: они должны быть помощниками, советчиками, проводниками в мир взрослых и изучаться вместе с учителем или самостоятельно. Новые специальные педагоги, обучающиеся детей по методике Соколянского - Мещерякова меняют традицию обучения глухих и доказывают большие возможности обучения глухих и слепоглухих детей вместе.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АДАптиРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ НЕСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СЕМЕЙНОМ ЦЕНТРЕ (1, 2 КЛАССЫ).

Ушакова Е.О.,

*ГБУСУ СО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова»,
г. Сергиев-Посад*

При обучении учащихся по адаптированным образовательным программам (АООП), предусмотренным ФГОС, необходимо учитывать баланс 2-х компонентов: академического и жизненных компетенций. Наш опыт работы с группой обучающихся основывался на данном балансе.

Характеристика класса. Возраст обучающихся: от 8 до 10 лет. Воспитанники имеют следующие нарушения:

- нарушения слуха: хроническая двухсторонняя сенсоневральная глухота (3 человека: слуховые аппараты на оба уха у 1, правосторонний кохлеарный имплант у 2);
- дополнительные нарушения: ЗПР (1 человек), генетические нарушения (2 человека), энцефалопатия (1 человек), нарушения зрения (1 человек).

Сочетание глухоты с дополнительными нарушениями приводит к трудностям в обучении. Психолого-педагогическая характеристика неслышащих детей этой категории чрезвычайно вариативна, поскольку имеются многообразные сочетания различных степеней нарушения развития речи и познавательных процессов. У детей отмечается недостаток кратковременной словесной памяти, они пло-

хо устанавливают причинно-следственные связи, трудно «входят» в задание, не уверены в правильности своих действий. Их характеризует общая заторможенность или, наоборот, расторможенность, импульсивность, неравномерная работоспособность, быстрая утомляемость, повышенная нервозность.

При изучении большой темы, требующей от учащихся достаточного жизненного опыта, умения анализировать, систематизировать, обобщать новый материал, неслышащие дети с дополнительными нарушениями испытывают значительные трудности.

Поэтому важным фактором успешности обучения является дифференцированный подход при адекватно подобранных формах и методах коррекционной работы. Обучение требует творческого использования методов обучения, планомерной систематической работы, пошаговости в формировании различных умений, в овладении речевым материалом.

Вторым фактором успешности обучения является тесная взаимосвязь предметов «Чтение», «Развитие речи», «Ознакомление с окружающим миром», «Предметно-практическое обучение», что способствует глубокому осмыслению полученных знаний об окружающей действительности, качественному закреплению речевого материала и обогащению словарного запаса неслышащих детей с дополнительными нарушениями.

Все воспитанники на протяжении нескольких лет обучались по специально разработанной Программе дошкольного образования, предусмотренного ФГОС, и по специальной программе воспитания и обучения слепоглухонемых дошкольников и учащихся подготовительного класса (Р.А. Мареева), что позволило им успешно усвоить учебный материал.

В сентябре 2022 года эти дети перешли на следующий этап обучения: федеральная рабочая программа на уровне начального общего образования глухих обучающихся, составленная на основе требований к результатам освоения АООП НОО, установленными ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, федеральной программы воспитания 1 и 2 классы.

На основании АООП были созданы рабочие программы по каждому предмету. На уроках по учебному предмету «Развитие речи» основной целью является формирование речевой деятельности, развитие языковой способности, языкового поведения.

Реализация компонента жизненной компетенции выстроена следующим образом.

Календари. Работа с календарями – это наиважнейший и необходимый вид деятельности, который начинается в дошкольном детстве и ведётся на протяжении всего обучения незлышащих детей с дополнительными нарушениями.

Работа с календарями состоит из нескольких пунктов: ответы на вопросы, описание погоды, описание приемов пищи (первый и второй завтраки, обед, полдник), описание всех видов деятельности на протяжении всего дня.

Работа с календарями выстраивается следующим образом.

Ответы на вопросы. **Наборное панно «Число, месяц, день недели, время года».**

Ежедневно учитель и обучающиеся учатся отвечать на главные вопросы с помощью наборного панно. При этой работе необходимо понимать главное: ученики усваивают систему общепринятого времяисчисления (каждый день меняется число и день недели, в месяце 30 или 31 день,

время года продолжается 3 месяца). Параллельно учитель ведёт работу с календарём, где отмечаются прошедшие дни, обучающиеся наглядно наблюдают систему времяисчисления.

Описание погоды. **Наборное панно «Погода».**

При ежедневном описании погоды перед учителем стояла задача расширить словарный запас обучающихся. Были введены новые слова и фразы.

На первом этапе работы воспитанники и учитель ежедневно описывали погоду с помощью наборного панно в совместной деятельности (2-3 месяца).

Второй этап работы – самостоятельный выбор одного из учеников необходимых карточек под контролем учителя (5-6 месяцев).

Третий этап работы – ученик описывает погоду самостоятельно, при необходимости сам берёт карточку или пользуется индивидуальным словарём Рисунки 1, 2, 3..



Рисунок 1.



Рисунок 2.



Рисунок 3.

Описание приемов пищи. Перед каждым приёмом пищи обучающиеся под контролем учителя и воспитателя называют продукты питания с помощью табличек, учатся соотносить продукт и его название. Далее в классе ребята

записывают в календарь-расписание меню с опорой на отобранные таблички в столовой или самостоятельно. При этом виде деятельности необходимо помнить о системности (многократное проговаривание) и единстве требований учителя и воспитателя. Так обогащается и расширяется словарный запас обучающихся.

Описание дня. Панно «План урока. Что я буду делать? Что я делал?» (рисунки 4,5,6)



Рисунок 4.



Рисунок 5.



Рисунок 6.

При ежедневном описании дня перед учителем и воспитателем стояла задача расширить словарный запас учащихся. Были введены новые слова и фразы, новые пункты плана. (Я читал. Я читал. Я учил новые слова. Я работал руками. Я рисовал\клеил\лепил. Я гулял. Я лечился. Я играл.)

Учитель начал поурочную работу с панно «План урока». Вначале каждого урока учитель ставит карточку с тем видом деятельности, который будет осуществляться на уроке (считать, читать, учить новые слова, рисовать и т.д.). При проведении организационного момента вид деятельности обсуждается с воспитанниками. В конце урока обязательно проводится отчёт о проделанной работе (Мы считали. Мы работали руками.). Воспитанники в конце каждого урока записывают в календарь отчёт о проделанной работе.

По такому принципу работа с календарём проводилась на протяжении 1 учебного года, с целью познакомить уча-

щихся со всеми видами работ, которые возможны в первой половине дня.

По такому же принципу воспитатель на протяжении 1 учебного года проводил работу во второй половине дня.

Также на уроках по учебному предмету «Развитие речи» учитель выполняет следующие виды работ, предусмотренные программой обучения (академический компонент): описание события; рассказ о себе, о семье, о товарищах; описание предметов, животных, птиц; работа по картине и по серии картин; написание писем; ведение дневника; работа с закрытой картинкой; работа над грамматическим строем родного языка в практической деятельности.

Важно отметить, что при таком выстраивании работы на уроках «Развитие речи» учитель соблюдает баланс между академическим компонентом и компонентом жизненных компетенций, что ведёт к гармоничному развитию обучающихся: полученные академические знания сразу используются учениками в практической деятельности.

Чтение – это важный общеобразовательный предмет, который является одним из основных средств обучения, воспитания и развития школьников. Основной целью обучения чтению является формирование речи как средства общения с учетом индивидуальных особенностей незрячих детей с дополнительными нарушениями.

В обучение чтению включаются такие направления работы (академический компонент):

1. **навыки чтения** – требования к сознательности, правильности, беглости, выразительности чтения;

2. работа над текстом и формирование речевых умений:
 - соотнесение прочитанного с действительностью, с предметами, с иллюстрациями;
 - чтение и выполнение инструкций, поручений, заданий;
 - обучение адекватной реакции на прочитанное с выражением радости, огорчения, сопереживания;
 - умение передать содержание прочитанного;
3. **ориентировка в книге:**
 - нахождение текста на указанной странице;
 - выделение названия произведения, автора, жанра.

Виды работ на уроках чтения:

- коллективное чтение нового текста и определение незнакомых слов в тексте;
- словарная работа (понимать значение новых слов исходя из контекста);
- передача содержания, прочитанного в виде зарисовок, аппликаций, макетов;
- подпись иллюстраций или своих рисунков предложениями из текста;
- ответы на вопросы по содержанию текста;
- отработка техники, выразительности чтения.

Авторские книги (компонент жизненной компетенции).



Рисунок 7.



Рисунок 8.

Работа с авторскими книгами – это неотъемлемая часть работы на уроках чтения, развития речи, ППО. Интересные события, происходящие в жизни обучающихся, описываются в авторских книгах. Создание и чтение таких книг вызывают живой интерес, высокую мотивацию и искреннее желание запомнить новые слова (Рисунки 7,8.).

Важно отметить, что при таком выстраивании работы на уроках по учебному предмету «Чтение» учитель соблюдает важный баланс между академическим компонентом и компонентом жизненных компетенций, что ведёт к гармоничному развитию обучающихся: полученные академические знания сразу используются учениками в практической деятельности.

Ознакомление с окружающим миром (академический компонент) – это важный предмет, который имеет ярко выраженную социально-адаптационную направленность и служит пропедевтикой к усвоению знаний по общеобразовательным предметам. Основная цель предмета - формирование у детей целостного представления об окружающем мире, о месте в нем ребёнка. Программа предполагает работу в трёх направлениях:

- 1 направление – знакомство детей с ближайшим окружением (семья, школа, безопасное поведение, взаимоотношения с людьми);
- 2 направление – воспитание бережного отношения к природе (изменения в природе и погоде, уход за растениями и животными), формирование любви к родному краю.
- 3 направление – коммуникативный процесс (культура общения, совместная деятельность, экскурсии).

Компонент жизненной компетенции. На данных уроках обучающиеся знакомятся с речевым материалом по темам, близким каждому ребёнку: я и моя семья, мой класс, учебные вещи, мебель, одежда, помещения семейного центра, овощи, фрукты, животные, игрушки и т.д. (рисунки 9-11).



Рисунок 9.



Рисунок 10.

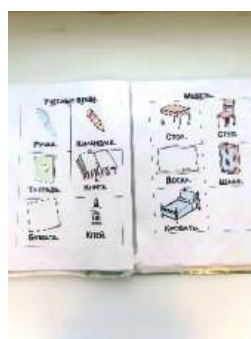


Рисунок 11.

Каждый понедельник учитель знакомит ребят с новыми словами, в словари вставляется лист с новым речевым материалом. Ребята учатся соотносить слова с картинками и реальными предметами, собирают слова из разрезной азбуки, играют в речевые игры, разгадывают кроссворды, учатся отвечать на вопросы.

На всех уроках по различным учебным предметам новые слова отрабатываются разными способами: знакомство

с новой темой на уроках по ознакомлению с окружающим миром, составление мини-рассказа на уроках по развитию речи, изготовление аппликации на уроках ППО, рисование на уроках ИЗО, решение задач с использованием данных слов на математике, отработка воспроизведения слов на слух на уроках РСВ.

Также закрепление данных слов происходит во второй половине дня воспитателем: выполнение домашних заданий, игры с использованием данных слов, тематические прогулки.

Предметно-практическое обучение – это важный общеобразовательный предмет, который является одним из основных средств обучения, воспитания и развития незлышащих детей с дополнительными нарушениями. Основной целью предметно-практического обучения является формирование речи как средства общения в процессе собственной предметной деятельности с учетом индивидуальных особенностей слепоглухих детей с дополнительными нарушениями.

Виды деятельности: аппликационные работы; моделирование и конструирование; работа с разными материалами; работа на пришкольном участке.

Этапы работы:

- беседа об изделии, которое предстоит изготовить;
- определение формы организации работы (индивидуальная работа, работа в парах, работа в бригадах, работа с маленьким учителем, коллективная работа);
- коллективное составление заявки;
- коллективное составление плана работы;
- изготовление изделия;

- отчёт о проделанной работе;
- беседа о качестве работы.

Каждую четверть календарное планирование составляется таким образом, чтобы каждая новая тема прорабатывалась воспитанниками. Только при таком многократном повторении данного учебного материала возможно качественное усвоение учащимися данного речевого материала.

Ручной труд - это общеобразовательный предмет, на котором происходит обучение трудовым навыкам, необходимым для жизни, и закрепление речевого материала, связанного с данной деятельностью. В учебный план данного предмета входят следующие виды работ: уборка класса и спальни, чистка обуви и одежды, работа на территории семейного центра, уход за комнатными растениями, сбор макулатуры, батареек, вторсырья и т.д.

Важно отметить, что образовательный процесс должен быть выстроен таким образом, чтобы в нем участвовали все: обучающиеся, учитель, воспитатель и родители. То есть соблюдался главный принцип – преемственность.

Выводы

При обучении неслышащих детей с дополнительными нарушениями необходимо соблюдать следующие принципы работы:

- качественная начальная подготовка обучающихся,
- межпредметные связи,
- многократное повторение пройденного материала,
- спланированная, слаженная работа всех специалистов (учитель, воспитатель, психолог, педагоги дополнительного образования, родители);

- соблюдение баланса между академическим компонентом и компонентом жизненной компетенции.

При выстраивании работы таким образом, возможно полное погружение неслышащего ребёнка в учебный материал и достижение положительных результатов.

Раздел 5.

**Проблемы реабилитации
молодых лиц
с инвалидностью**

О ВОСПОМИНАНИЯХ С.А. СИРОТКИНА О СВОЕМ ВЕЛИКОМ УЧИТЕЛЕ

Голован Н.В.,

*МООИ общество социальной поддержки слепоглухих
«Эльвира»*

С.А. Сироткин много рассказывал мне об А.И. Мещерякове. Он называл его человеком с большой буквы, считал его гениальным ученым-педагогом, глубоко мыслящим научным исследователем. С С.А. Сироткиным усиленно занимались ученые Соколянский и Мещеряков.

В дошкольном возрасте Сергей писал неважно, как все глухие дети, но ученые заинтересовались его развитием в состоянии практической слепоглухоты. Учили его, в первую очередь, русскому языку и лепке, без чего нельзя было себе представить окружающий мир.

Например, Сергей понимал, что такое новые слова, и правильно излагал свои мысли, а также разные короткие рассказы. Ученые, увидев его незаурядные способности, решили обучать Серёжу и достигли в этом победы – победы в науке и правильном обучении слепоглухих людей.

Когда Сереже исполнилось 7 лет, он, несмотря на свою слепоглухоту, дорос до глухих сверстников и даже в чём-то обогнал их. Он умел писать печатными буквами, как все глухие дети в дошкольном возрасте (он ослеп окончательно в 6 лет). Из-за отсутствия зрения ему не было смысла учиться в школе для глухих, поэтому Мещеряков и Соколянский не без трудностей добились, чтобы Серёжу приняли в школу для слепых детей.

В этой школе его учили по индивидуальной программе. Занималась с ним Галина Васильевна Васина под руковод-

ством и контролем Соколянского и Мещерякова. Сергей учился в школе для слепых 7 лет, то есть до своих 14 лет. Там он многому научился и бурно развивался, благодаря титаническому труду своих учителей.

Однажды летом Серёжа с мамой и сестрой отдыхал в санатории в Евпатории. В эти дни Мещеряков со своей семьей также отдыхал в Крыму, но в другом городе. Александр Иванович специально выделил время на поиски Серёжи и нашёл его, можно сказать, прямо в Черном море, на побережье. Александр Иванович подсунул в руку Серёжи свою руку и спросил, шутя, используя дактильную азбуку: «Кто я?». Сергей был шокирован и не поверил, что это Александр Иванович! Конечно, он узнал его. А шок у Серёжи был потому, что обычно педагоги так не поступают и, как многие люди, предпочитают отдохнуть от слепоглухих во время отпуска.

Александр Иванович Мещеряков хлопотал, ходил по инстанциям, доказывал, что нужно создать школу для слепоглухих детей. Министерство образования дало своё согласие открыть ее в Москве.

Но во время отпуска Мещерякова каким-то образом ситуация резко изменилась. Открыли детский дом для слепоглухих в Загорске (Сергиевом Посаде). Это учреждение должно было подчиняться Министерству социальной защиты населения Российской Федерации, а не Министерству образования. Узнав об этом событии, А.И. Мещеряков очень расстроился.

Таким образом, в 1963 году Сергея Сироткина перевели из школы для слепых детей в Детский дом для слепоглухих. Там был создан малочисленный экспериментальный класс, где обучались Сергей Сироткин, Юрий Лернер и Наталья Корнева.

В школьные годы единственный из них, Сергей, научился общаться с ребятами на жестовом языке. Нередко использовали Серёжу как переводчика. Он активно вел и общественную работу. Мещеряков часто обращался к нему за советом. Александр Иванович относился к слепоглухим ребятам наравне, по-человечески, по-товарищески. Такие люди встречаются редко, даже для советского времени. Ребята обожали А.И. Мещерякова и тянулись к нему.

Мещеряков исследовал особенности слепоглухих и часто выслушивал мнение Сергея Сироткина. Он всегда считался с Серёжей, как с младшим другом.

После окончания школы для слепоглухих Сергей Сироткин поступил в МГУ на философский факультет, успешно сдав экзамены наравне со слышащими. Его одноклассники, Лернер, Корнева и Суворов, – на психологический. Все это благодаря связи А.И. Мещерякова с деканом МГУ, поскольку продолжались экспериментальный процесс и научно-исследовательская работа.

Через полгода по просьбе Мещерякова Серёжу перевели на психологический факультет и присоединили к группе слепоглухих студентов из-за нехватки тьюторов и чрезмерного обременения переводчиков на двух местах.

А.И. Мещеряков продолжал наблюдать за развитием своих студентов и писать книги об этом особенном эксперименте.

Впоследствии у Александра Ивановича выявилась серьезная болезнь. Он вызвал С.А. Сироткина домой и решил обсудить с ним будущий план по работе со слепоглухими. Когда Александра Ивановича Мещерякова увезли в больницу, учёный почувствовал приближение смерти и снова

вызвал Сергея к себе. Вызвал его одного и завещал ему работу со взрослыми слепоглухими.

День такого завещания был предпоследним в жизни педагога - на следующий день Александр Иванович отошёл в мир иной.

ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ВОСПИТАННИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Душенкова Н.Ю.

*ГБУСУ СО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова»,
Сергиев-Посад*

Труд играет большую роль в судьбе детей с ограниченными возможностями здоровья и служит эффективным средством коррекции умственных, физических и личностных нарушений, он является так же и средством адаптации в обществе.

Дети с ТМНР, ранее не входили в целевую группу трудовой подготовки, поскольку не предполагалась их трудовая занятость, а значит и не рассматривалась их профессиональная ориентация. Но привитие трудолюбия, трудовых умений и навыков является важным направлением в организации процесса обучения детей с ТМНР.

Приступая к формированию трудовых навыков у подростков, имеющих ТМНР, необходимо задуматься о том, овладение какими видами труда им доступно, о наличии перспектив применения трудовых умений и навыков и создания условий для дальнейшего применения этих навыков в жизни. Приобретение социального опыта, желание активно участвовать в трудовой деятельности, является важным моментом в жизни детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Практически все наши воспитанники, при формировании трудовых умений и навыков, нуждаются в значительной поддержке взрослых

В нашей группе 4 детей от 13 до 17 лет. Исходя из психофизических возможностей обучающихся, их интересов и склонностей, были выделены такие виды трудовой деятельности, которые не требуют углубленной теоретической подготовки и существенного запаса знаний. Была минимизирована необходимость принятия самостоятельных, нестандартных решений, практически исключен риск травматизма для самого ребенка и для окружающих. Ход трудового процесса находится под постоянным контролем.

Виды деятельности:

- помогают каждому воспитаннику реализовать свои способности,
- должны быть рассчитаны на уровень интеллектуальных возможностей детей;
- практико-ориентированы, т.е. позволяют сформировать у детей определенный уровень трудовых навыков и умений.

Процесс трудового обучения для моей группы предусматривает непродолжительные, повторяющиеся виды деятельности, чередующиеся по интенсивности психофизической активности. Они направлены на подготовку обучающихся к самостоятельной жизни и труду, на формирование у них знаний и умений, навыков способствующих социальной адаптации.

Дима находится в группе с 2015 года. Наблюдая и анализируя поведение *Димы*, я поняла, что у мальчика, в силу заболевания, плохо развита мелкая моторика. Поэтому я предложила ему заняться сортировкой мусора. Тем более, что экологическое воспитание сейчас особенно актуально. На занятиях, мы выяснили, из чего изготовлены коробки и бутылки, зачем их надо сортировать. В ходе беседы

с его мамой уточнили, что дома они тоже сортируют мусор, поэтому знания, полученные Димой, принесут значимую практическую помощь. На занятиях мы постоянно говорим о том, что необходимо помогать взрослым, и даже маленькая помощь, очень важна для понимания воспитанником своей значимости в окружающем пространстве.

Влада находится в группе с 2015 года. Она очень тяжело идет на контакт, но предлагая ей разные виды деятельности, я пришла к выводу, что сортировка столовых приборов ей под силу. Работа по сортировке различных предметов у нас идет постоянно. На занятиях я предлагаю сортировать геометрические фигуры, большие и маленькие предметы, предметы с разными поверхностями, бытовые предметы. Мотивационно - потребностная сфера Влады развита очень слабо, интерес к деятельности имеет неустойчивый и кратковременный характер, что, безусловно, осложняет образовательный процесс. Поэтому перед занятием была проведена большая предварительная работа. Занятие проводилось в очень медленном темпе, с паузами, дающими ребенку возможность проявить собственную активность.

Яна находится в группе с 2022 г. У девочки яркое нарушение произвольной регуляции своего эмоционального состояния, специфические поведенческие проблемы. Исходя из этого, я продумывала такие задания, которые были бы безопасны для девочки и окружающих детей. Яна помогала в прачечной разбирать и складывать полотенца и наволочки. Во время выполнения заданий девочка была спокойна, сосредоточена на работе, не высказывала агрессивного поведения, всю работу выполнила до конца. Хотя, по дороге, могла ущипнуть мальчика, который помогал везти тележку. В рамках проводимой работы мы формируем у девочки позитивное отношение к трудовой деятельности в целом; развиваем общетрудовые качества

и навыки самоконтроля, формируем нормы и правила поведения.

Настя была переведена в нашу группу в этом году. Для девочки, как и для всех детей группы, обучение должно иметь практическую направленность, поскольку доступная ребенку деятельность является, с одной стороны, источником знаний об окружающем мире, с помощью которого этот мир познается и преобразуется, а с другой – разные виды деятельности обеспечивают использование и закрепление умений, формируют его социальный опыт. Настя с удовольствием открывает крышки, поэтому новым мотивированным заданием для нее в этом году стало участие в сборе крышек, проводимом в учебно-коррекционном отделении в рамках экологического воспитания. Во время предварительной работы, мы ходили на экскурсию в учебное отделение, обследовали бутылку с пробками, слушали, как они звенят. И затем на занятии девочка открывала крышки от бутылок и сортировала их.

В процессе занятий по бытовому труду у детей формируются умения и навыки по самообслуживанию, воспитывается трудолюбие, старательность, аккуратность, умение доводить начатое дело до конца. И самое главное, что все это, я надеюсь, принесет значимую практическую помощь нашим детям и пригодится им в дальнейшей жизни.

Предметно-практические действия являются основой формирования доступных бытовых и трудовых навыков

Трудовые задания у детей, связаны:

- со стиркой белья,
- с развешиванием его для сушки,
- с определением грязного и чистого, сухого или мокрого белья,

- с уборкой постели,
- с уборкой в классе,
- с мытьем посуды в кабинете домоводства,
- с уборкой посуды после еды в столовой,
- с уборкой снега на площадке зимой.

Успешность трудовой деятельности во многом зависит от степени мотивированности, возможности волевого контроля поведения, поэтому организация труда предполагает усиление мотивации к доступным видам труда, социально приемлемому поведению, поддержание интереса к окружающему миру, к общению и конструктивному взаимодействию с окружающими людьми.

Следующим этапом нашей предпрофессиональной подготовки стало посещение и участие в работе мастерских.

Мотивационная составляющая и развитие интереса к разным видам доступной трудовой деятельности, показывает положительное отношение к работе в мастерских. Дети получают интересный опыт работы с различными материалами.

В картонной мастерской мы готовим основу для бумажного теста и заполняем им специальные формы. Дети знают, что готовые силуэты мы, и другие воспитанники, будем использовать на занятиях. Начали осваивать новый вид деятельности: накручивание бумаги на палочку, для изготовления бумажной лозы. Продолжаем осваивать такой сложный вид деятельности, как изготовление блокнотов.

В двух новых мастерских мы работаем с тканью разной фактуры, бусинами, шнурами различной толщины, нитками.

В артмастерской мы участвуем в процессе мыловарения. Дети заряжаются положительной энергией, получают различный тактильный опыт, развивают обоняние.

Работа с родителями является важным звеном в системе обучения воспитанников. Родители нашей группы принимают активное участие во всех школьных мероприятиях. Это позволяет им увидеть успехи своего ребенка, что создает дополнительную мотивацию для дальнейшего развития детей. Именно родители могут в большей мере помочь своим детям определить их возможности и интересы. Однако не всегда родители знают и объективно оценивают возможности и способности своих детей. Желания родителей и физические возможности их ребенка во многих случаях не совпадают.

Подводя итоги проведенной работы, можно сделать следующие выводы:

- профессиональное ориентирование детей с ОВЗ нужно осуществлять комплексно, вовлекая в этот процесс различных специалистов и родителей;
- материал обучения должен быть адаптирован к возможностям ребенка с ТМНР;
- важно на протяжении всего периода профориентации корректировать планы каждого ребенка в соответствии с его возможностями.

В то же время, мы понимаем, что возможности воспитанников в профессиональной подготовке существенно ограничены. И работать в полной мере, дети вряд ли смогут. Это проявляется, во-первых, в сужении выбора видов доступного профессионального труда, во-вторых, в медленном темпе учения и больших трудностях при овладении учебным материалом на достаточном уровне для самостоятельной профессиональной деятельности.

Для наших детей развитие способностей во многом зависит от психологической поддержки со стороны взрослых, поэтому, если мы сумеем развить интересы и выявить способности, склонности воспитанников к той или иной сфере деятельности, это будет огромным достижением успешной социализации в обществе и активной адаптации в трудовой деятельности.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУЛИНАРНЫМ НАВЫКАМ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ПСИХИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ МОДЕЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ (ГАМП) В РБОО «ЦЕНТР ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ»

Карпова Н.А., Захарова Е.С.

РБОО «Центр лечебной педагогики», Москва

Шведовский Е.Ф.

ФРЦ по организации комплексного сопровождения детей с РАС, МГППУ, Москва

В данной статье представлен опыт организации обучения кулинарным навыкам молодых людей с нарушениями психического развития, а также результаты исследования эффективности этого обучения, организованного в условиях Гастрономической модельной площадки (далее ГАМП) РБОО «Центр лечебной педагогики».

Большинство молодых людей, относящихся к данной категории, имеют значительные трудности с получением профессиональной подготовки и дальнейшим трудоустройством, одной из ключевых проблем является отсутствие стойкой мотивации к профессиональному обучению, отказ от обучения или трудоустройства при столкновении с трудностями [12]. Причиной этого могут являться и характерные для молодых людей с интеллектуальными и психическими нарушениями сложности саморегуляции и организации деятельности, особенности семейного вос-

питания и пребывания в учреждениях социальной защиты, недостатки существующей системы обучения.

Представляемая нами модель обучения, реализуемая в ГАМП, способствует формированию устойчивой мотивации к профессиональной деятельности благодаря созданию следующих условий:

1. Участие в программе способствует реализации интереса к еде и приготовлению пищи, что затрагивает как базовые нейробиологические, так и социокультурные потребности человека и выступает стимулом развития устойчивой мотивации студентов к процессу обучения [15,16,17].
2. Наиболее эффективной формой профессиональной подготовки для людей с психическими нарушениями являются профессиональные пробы: создание условий обучения, позволяющих получить профессиональную подготовку в условиях максимально приближенных к естественной рабочей среде, но в окружении наставников, специалистов психолого-педагогической поддержки [2,3,9]. Такая организация мастерской не только способствует формированию мотивации обучающихся с психическими нарушениями, но и обеспечивает вариативность подходов к обучению молодых людей с разной выраженностью и спецификой интеллектуальных и психических нарушений.

Обучение в ГАМП реализуется на тренировочной кухне со специализированным оборудованием в максимально приближенной к профессиональной среде и под руководством опытных поваров. Для каждого участника группы выстраивается индивидуальный маршрут с привлечением специалистов для индивидуального или группового сопровождения непосредственно во время обучения (специа-

листы сопровождения, педагоги-психологи) и для отдельных индивидуальных или групповых занятий (психологи, дефектологи).

При поддержке фонда «Вклад в будущее» мы провели комплексное исследование эффективности реализуемой программы профессиональной подготовки. Мы предположили, что, организованная таким образом, среда будет способствовать устойчивому развитию профессиональных навыков участников и что, одновременно с развитием профессиональных навыков, будет развиваться способность молодых людей к самостоятельной жизни и к автономному функционированию. Таким образом, **гипотеза нашего исследования** состоит в том, что профессиональная подготовка участников целевой группы по данному обучающему курсу повысит сформированность их профессиональных навыков и степень их самостоятельности в основных областях жизнедеятельности.

В исследовании динамики сформированности профессиональных навыков и степени самостоятельности приняли участие 23 человека в возрасте от 19 до 42 лет (13 муж. и 10 жен.). Десять из них проживают в семье, 13 – в учебно-тренировочных квартирах. Двадцать два человека имеют интеллектуальные нарушения разной степени (3 – обусловленные генетическим синдромом). Два человека имеют расстройства шизофренического спектра; 2 – расстройства аутистического спектра; 1 – эпилепсию.

Участники исследования прошли двухсрезовую оценку уровня развития профессиональных навыков (в декабре 2022 и июне 2023 года), а также двухсрезовое (весной 2022 года и весной 2023 года) обследование степени самостоятельности и степени необходимого сопровождения.

1) Диагностика уровня развития профессиональных навыков проводилась с помощью разработанного мастерами и специалистами психолого-педагогического сопровождения ГАМП чек-листа. Чек-лист состоит из трех основных (и двух опциональных) разделов, каждый из которых оценивает выполнение пяти навыков. Для каждого конкретного навыка дана описательная оценка пяти уровней сформированности. Пример такой описательной оценки представлен в таблице 1.

Таблица 1. Описательная оценка уровня овладения навыком подготовки к работе

Навык	Оценка	Пояснения
Раздел А. Техника безопасности		
1А. Правильно подготовиться к работе: надеть фартук, шапочку, перчатки (по необходимости)	0 – не выполняет. 1 – со значительной помощью. 2 – с частичной помощью. 3 – самостоятельно, но с периодической (контролирующей) помощью. 4 – самостоятельно.	0 – не понимает, что перед работой необходимо надеть определенные вещи. 1 – надевает, когда их дает сопровождающий. 2 – вспоминает, что надеть при напоминании сопровождающего. 3 – самостоятельно выбирает вещи и надевает, но могут быть ошибки. 4 – безошибочно надевает необходимые для работы вещи.

2) Определение степени самостоятельности осуществлялось с помощью опросника «Оценка степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения», разработанного и апробированного ФБГУ «Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им. Альбрехта» Минтруда РФ [13]. Это единственный разработанный и используемый в РФ инструмент оценки самостоятельности, прошедший все этапы процесса апробации. Опросник оценивает степень нарушения функций из основных сфер жизнедеятельности человека (обучение и применение знаний, общение, мобильность, самообслуживание, бытовая жизнь, межличностные отношения, образование, работа, занятость, экономическая жизнь, общественная и гражданская жизнь). На основе общих результатов опроса определяется степень самостоятельности обследуемых в соответствии с четырьмя степенями выраженности затруднений автономии: незначительная (I степень), умеренная (II степень), выраженная (III степень) и значительно выраженная (IV степень). По результатам опроса может быть определена и полная самостоятельность респондента: отсутствие затруднений автономии.

Результаты. Мы провели статистическое исследование показателей выраженности нарушений автономии и показателей уровня сформированности профессиональных навыков по первому и второму срезу обследования для 22 человек (результаты одного из них, сильно отличающиеся от общей тенденции, были исключены в соответствии с рекомендациями по работе с малыми выборками). При проведении теста Шапиро-Уилка нормальность распределения была продемонстрирована по всем четырем переменным (см. таблицу 2).

Таблица 2. Описательные статистики по переменным исследования (n=22)

Переменные	Средние значения	Стандартное отклонение	Тест Шапиро-Уилка
Показатель выраженности затруднений автономии (первый срез)	67.27	21.24	W = 0,96, p = 0,536
Показатель выраженности затруднений автономии (второй срез)	64.23	25.83	W = 0,95, p = 0,392
Показатель сформированности профессиональных навыков (первый срез)	42.86	8.58	W = 0,96, p = 0,407
Показатель сформированности профессиональных навыков (второй срез)	44.05	8.01	W = 0,96, p = 0,444

Из таблицы 2 также видно, что при сравнении средних значений по первому и второму срезу исследования наблюдается снижение выраженности нарушений самостоятельности и рост сформированности профессиональных навыков в соответствии с нашей гипотезой.

Однако статистическое сравнение показателей этих характеристик по двум срезам с применением t-критерия

Стьюдента показывает, что различие между показателями сформированности профессиональных навыков при первом и втором срезе исследования является статистически значимым, а различие между показателями выраженности нарушений самостоятельности – не является таковым (см. таблицу 3).

Таблица 3. Результаты статистического сравнения показателей по двум срезам.

Пары переменных	Показатель выраженности затруднений автономии по первому и второму срезу	Показатель сформированности профессиональных навыков по первому и второму срезу
Значения t-критерия Стьюдента	$t=0,804, p=0.431 > 0,05$	$t=2,968, p=0,007 < 0,05$

Таким образом применение t-критерия Стьюдента подтверждает гипотезу о росте профессиональных навыков в результате воздействия нашей программы, но не подтверждает гипотезу о влиянии программы на развитие более автономного функционирования у ее участников.

Обсуждение. Полученные результаты можно объяснить тем, что наша программа непосредственно воздействует, прежде всего, на формирование профессиональных навыков. Поэтому статистически значимый рост показателей мы получили при использовании методики оценки сформированности этих навыков. На динамику же уровня автономии студентов воздействуют самые разные факторы. Поэтому мы получили неоднозначные показатели такой динамики. Из 23 участников исследования у 10 участников показатели автономии улучшились, у 10 – ухудшились, и у трех – не изменились.

Тем не менее, мы не отказываемся от гипотезы опосредованного воздействия программы на рост степени само-

стоятельности участников, так как считаем, что рост профессиональных навыков связан (в числе других факторов) с ростом самостоятельности. С целью подтверждения этой связи мы провели корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона отдельно для первого и второго среза исследования переменных. Результаты приведены в Таблице 4.

Таблица 4. Результаты корреляционного анализа.

Пары переменных	Показатель выраженности затруднений автономии (первый срез) – Показатель сформированности профессиональных навыков (первый срез)	Показатель выраженности затруднений автономии (второй срез) – Показатель сформированности профессиональных навыков (второй срез)
Значения критерия Пирсона	$t = -0,54, p = 0,010, p < 0,01$	$t = -0,72, p < 0,001$

Согласно полученным данным, в обоих случаях наблюдается значимая обратная линейная корреляционная связь между показателями. То есть, применение критерия Пирсона подтверждает связь между ростом сформированности профессиональных навыков и уменьшением выраженности затруднений автономии. Тем не менее, по всей видимости, на изменение показателей автономии оказывают влияние и другие факторы, проанализировать которые является одной из дальнейших задач нашей исследовательской работы.

Выводы. В целом по результатам нашего исследования можно сделать вывод о том, что реализация программы профессиональной подготовки в области кулинарии в условиях ГАМП непосредственно способствует развитию кулинарных навыков у молодых людей с нарушениями развития и опосредованно – снижению выраженности

нарушений автономии и росту степени самостоятельности участников программы. В дальнейшем мы планируем провести более углубленный анализ эффективности программы с описанием индивидуальных случаев. Особенно интересным представляется анализ факторов, влияющих на рост степени самостоятельности участников, и анализ влияния роста степени самостоятельности на возможности трудоустройства.

Литература

1. Антонова Д.Г. Опыт организации сопровождаемого трудоустройства – технология жизненного цикла трудоустройства // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2021. – С. 254-268.
2. Вместе к самостоятельной жизни: Опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области. / Под ред. А.М. Царёва. – Псков: ПОИПКРО, 2014// <https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/vmeste-k-samostoyatelnoy-zhizni-opyt-raboty-centra-lechebnoy-pedagogiki-i/>
3. Волкова О.О., Головина Г.А. Опыт профессионального обучения и социально-трудоустройственной адаптации молодых людей с ТМНР в условиях колледжа // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 10: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2019. – С. 128-136.
4. Головина Г.А. Профессиональная ориентация молодых людей с выраженными ментальными нарушениями // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2021. – С. 276-286.

5. Дименштейн Р.Р., Липес Ю.В. Шаги к взрослению // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2021. – С. 10-20.
6. Заблоцкис Е.Ю. Как подготовиться к взрослой жизни // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2021. – С. 21-42.
7. Карпова Н.А. Сопровождение трудовой деятельности молодых людей с нарушениями ментального развития. Взгляд сквозь призму культурно-исторической концепции Л.С. Выготского // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2021. – С. 287-300.
8. Костин И.А. Профорентация и трудоустройство людей с РАС: чего можно добиться и как можно помочь // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2021. – С. 301-313.
9. Липес Ю.В., Дименштейн Р.Р. Невидимые возможности // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 10: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2019. – С. 137-146.
10. Липес Ю.В., Филиппов Н.А. Работа в жизни особых людей // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2021. – С. 314-319.
11. Петухов М.А., Полисская М.А. Подготовка подростков и молодых людей с РАС и различными формами ментальной инвалидности к сопровождаемому трудоустройству // Особый ребёнок. Исследования

и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2021. – С. 320-349.

12. Программы сопровождаемого трудоустройства для людей с РАС и/или интеллектуальными нарушениями: обзор российского и международного опыта. Фонд «Обнаженные сердца», 2021// <https://api.nakedheart.online/storage/literature/19/pdf-fe6471cbf53e5c5d69eb1901ec30a825.pdf>
13. Сиснёва М.Е., Евменчикова Т.Д., Битова А.Л., Островская М.И. Разработка и апробация опросника степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения // Особый ребёнок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. – М.: Теревинф, 2021. – С. 115-146.
14. Царёв А.М. Модель непрерывного и преемственного образования и социальной адаптации лиц с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР (от ранней помощи до профессиональной реабилитации) / А.М. Царёв. – ФРЦ Псков, 2019// http://умкси-пр.рф/images/met_rec/5_sistema.pdf
15. Николь Фармер, Кэтрин Тачтон-Леонард, Элисон Росс. Психосоциальные преимущества кулинарных вмешательств: систематический обзор // Здоровье Educ Behav. 2018 апрель; 45(2): 167–180// <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5862744/>
16. Alison Garcia. The Impact of Cooking Gr The Impact of Cooking Groups on One Individual' oups on One Individual's Transition t ansition to Independent Living // Occupational Therapy Doctorate Capstone, 2020, // <https://encompass.eku.edu/otdcapstones/68>

17. Judi Porter, Sandra Capra, and Gary Watson. Food Skills of People with a Chronic Mental Illness: The Need for Intervention // British Journal of Occupational Therapy, volume 62, Issue 9// <https://journals.sagepub.com/toc/bjod/62/9>

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СЛЕПОГЛУХИХ ВЗРОСЛЫХ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Лагунина Е.М.

МООИ ОСПСГ «Эльвира» Дом слепоглухих в Пучково, Москва

Известно, что самая большая группа слепоглухих – это лица с приобретенной слепоглухотой (люди с врожденными нарушениями слуха, постепенно теряющие зрение, врожденная или рано приобретенная слепота и прогрессирующая глухота, приобретенная в зрелом возрасте слепоглухота). Приобретенная слепоглухота приводит к информационному вакууму, выход из которого может обеспечить овладение системой Брайля и знаниями в сфере информационных технологий, которые позволяют общаться с широким миром людей.

Единственный способ, позволяющий тотально слепоглухому человеку использовать в своей жизни компьютер и смартфон - это владение рельефно-точечной системой Брайля (брайлевский дисплей). Специальную технику и программное обеспечение в условиях слепоглухоты почти невозможно освоить самостоятельно. Поэтому проблема изучения особенностей обучения лиц с приобретённой слепоглухотой информационным технологиям сегодня является очень актуальной.

Мы попытались проанализировать опыт обучения информационным технологиям 50 человек (19 женщин и 31 мужчина) в возрасте от 30 до 68 лет, которые приезжали на обучение в Благотворительную организацию «Дом слепоглухих» в Пучково (Новая Москва) в течение последних 8 лет.

Наших обучающихся можно было разделить на три группы по типу сенсорных нарушений и особенностям средств общения:

1. Глухие с детства, ослепшие во взрослом возрасте. Ведущее средство общения - контактный жестовый язык.
2. Незрячие с детства, полностью оглохшие во взрослом возрасте. Владеют устной словесной речью, получают информацию через брайлевский дисплей и дактилологию в руку.
3. Незрячие слабослышащие. Для общения используют словесную речь, но во время общения необходимо учитывать их особенности слуха.

Начиная обучение, мы старались уточнить уровень их психологической и образовательной подготовки. Для этого мы использовали следующие методы:

1. Клиническая беседа для уточнения особенностей структуры их нарушений.
2. Проверка уровня читательской деятельности и письменной речи с помощью специально подобранных текстов и тем для самостоятельных письменных работ.

Обучение проводилось в течение месяца и его результаты позволили выделить ряд особенностей слепоглухих в успешности овладения информационными технологиями. По успешности обучения всех слепоглухих можно было разделить на три группы: 1) слепоглухие с низким уровнем успеваемости (11 человек); 2) слепоглухие со средним уровнем успеваемости (27 человек); 3) слепоглухие с высоким уровнем успеваемости (12 человек).

Анализ результатов показал, что успех обучения слепоглухих информационным технологиям не всегда зависит от структуры их нарушений и ведущего средства общения.

Главными условиями, определяющими успешность их обучения являются:

- уровень познавательной готовности к освоению новых знаний, базовой основой которого является владение письменной речью и чтением;
- сохранность сенсорных и коммуникативных возможностей.

На основе анализа состава слепоглухих и успешности их обучения были разработаны методические рекомендации по обучению системе Брайля и информационным технологиям.

Вот основные из них:

1. *Часть лиц с приобретенной слепоглухотой нуждаются в психологической подготовке к тому, чтобы использовать новые способы доступа к информации.* Некоторые слепоглухие люди, приезжавшие на реабилитацию, не имели даже общего представления о возможностях информационных технологий. Техника, которая не была им знакома, вызывала разнообразные страхи и проблемы с пониманием элементарных аспектов правил безопасности. Понятие «Интернет» трактуется чем-то недостижимым или, наоборот, чем-то всемогущим, позволяющим отправить письмо на обычный почтовый адрес (причем сформировать более или менее объективное понимание этого понятия бывает достаточно сложно).
2. *Слабослышащие незрячие и тотально слепоглухие люди нуждаются только в индивидуальном обуче-*

нии. Одновременное обучение двух слабослышащих незрячих людей оказалось не очень удачным, так как они по-разному реагируют на посторонние звуки, которые им мешают сосредоточиться и слушать синтезатор речи компьютера и смартфона. Тотально слепоглохому обучающемуся, как правило, важно каждый момент чувствовать учителя, а учителю необходимо постоянно наблюдать за выполнением задания, чтобы своевременно указать на ошибку. Разбор ошибок по результатам выполнения учебного задания требует гораздо больше сосредоточенности и собранности, поэтому, так важно обсуждать ошибки сразу, как только они были допущены. Далекое не с каждым человеком со сложными сенсорными нарушениями удаётся быстро выстроить доверительные отношения, без чего процесс обучения чрезвычайно затруднен. Напряжённость, подозрительность и раздражительность обучающегося очень мешают процессу обучения, поэтому важно, чтобы педагог искал индивидуальный подход к каждому слепоглохому человеку. Отношения «Учитель – ученик» в случае лиц со сложными сенсорными нарушениями – это почти симбиоз, позволяющий понимать друг друга без лишних слов. В этом случае результат становится гарантированным.

- 3. Необходимо выбрать темы занятий и составлять индивидуальную программу обучения слепоглохих, исходя из результатов беседы, проводимой в первые дни занятий.* Попытки создать единую программу обучения для всех слепоглохих людей по курсу информационных технологий оказались не очень удачными из-за их очень разных возможностей и потребностей. Курс занятий рассчитан всего на четыре недели, поэтому так важно предварительно

выявить их индивидуальные запросы на обучение. Например, если тотально слепоглухой человек живёт один и может для прямой связи использовать только жестовый язык, ему важнее всего получить возможность связи с друзьями и близкими через переписку в чате смартфона, не тратя время на изучение компьютерной клавиатуры. А у владеющего устной речью, главным желанием может быть стремление писать тексты с помощью компьютера, что определяет другие задачи обучения.

4. *Необходимо уделять особое внимание определению уровня читательской деятельности и письменной речи тотально слепоглухих людей, ведущим способом общения которых является жестовый язык.* Например, учебные материалы, составленные из простых слов для одного обучающегося, могут быть не понятны для другого. Поэтому важно в первые дни выяснить уровень словарного запаса обучающегося, чтобы давать ему инструкции на понятном для него языке. Из 50-ти слепоглухих обучающихся не было более двух человек, которые могли обучаться по одинаковым программам и инструкциям. Как правило, почти для каждого приходилось заменять некоторые слова на более привычные и понятные. Использование малопонятных слов для обучающегося приводит к быстрому его утомлению и невозможности проведения длительного занятия в течение дня.
5. *Ряд традиционных элементов обучения системе Брайля незрячих информационным технологиям можно исключить в отношении взрослых слепоглухих из-за их особенностей тактильной чувствительности пальцев.* Например, если обучающийся научился читать брайлевский текст на бумаге, но

не может освоить письмо на брайлевском приборе, тогда следует использовать брайлевскую печатную машинку, тем более, что она потом может помочь быстрее научиться набору текста на брайлевском дисплее. Если слепоглухой имеет недостаточный словарный запас для чтения книг и у него выявлена сниженная чувствительность пальцев, то стоит пропустить этап обучение системе Брайля на бумаге, приобщая его сразу к чтению и письму на брайлевском дисплее. Если обучающийся не справляется с набором текста и команд на брайлевском дисплее, ему стоит использовать брайлевский дисплей только для получения информации, производя ввод текста и команд с механической компьютерной клавиатуры с крупными клавишами.

Анализ результатов нашего обучения слепоглухих показал, что около 80% взрослых людей с приобретённой слепоглухотой смогли в результате индивидуального обучения получить те или иные навыки в области информационных технологий, что значительно расширило их возможности в современном мире. Теперь они могут работать с компьютером и смартфоном, общаться в чатах и по электронной почте, получать информацию из электронных книг и интернета. Сканер позволяет прочитать текст с бумажного носителя, а принтер – распечатать текст обычным плоскочастотным шрифтом. Специализированные приложения для смартфонов помогают определять цвета одежды, предметы и номиналы банкнот, заказывать продукты на дом, вызывать такси и делать банковские переводы.

Также на практике стало очевидно, что работе со смартфоном обучиться оказывается легче, чем работе с компьютером. Уровень читательской деятельности и словарный запас обучающегося позволяет сделать достаточно точный прогноз успешности обучения слепоглухих.

Всё это расширяет возможности по социализации слепоглухих людей, позволяя им не только свободно общаться с миром людей, но и получать образование.

К сожалению, на высоком уровне освоить современные информационные технологии удаётся не каждому человеку со сложными сенсорными нарушениями, но освоить переписку в чате и простые приложения смартфона удаётся многим из тех, кто овладел системой Брайля и имеет хотя бы бытовой словарный запас.

Даже те из обучающихся, кто не смог научиться самостоятельному обращению с техническими средствами, смогут после обучения решить часть информационных задач при помощи близких. Например, считывать с брайлевского дисплея информацию, которую им нашли в интернете помощники или писать ответы на письма друзьям в социальных сетях, когда редактор для сообщения уже открыт.

Даже при таких условиях слепоглухие люди ощущают себя внутри социума. Любые крупницы информации позволяют чувствовать себя за рамками информационного вакуума.

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ СО СЛОЖНЫМИ СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ТРЕНИРОВОЧНОЙ КВАРТИРЫ

Моисеева И.В.,

*БАНО «Ресурсный центр поддержки людей
с мультисенсорными нарушениями и их семей «Ясенева
Поляна»», Москва*

Аннотация. Молодым людям с двойным сенсорным нарушением часто не хватает социально-бытовых навыков, чтобы быть более независимыми. За время нашего проекта обучение прошли 14 участников в возрасте от 18 до 31 со сложными сенсорными нарушениями. Участники проводили от 2 до 6 недель на тренировочной квартире. Обучение включало индивидуальные задания в следующих сферах: самообслуживание, домашнее хозяйство, бюджет, общение, представление о времени, технические средства коммуникации, досуг. Для оценки социально-бытовых навыков использовалась модифицированная версия шкалы I.C.A.N. – ОНСАМ. Всех участников во время обучения сопровождают тьюторы, которые помогают им осваивать различные социально-бытовые навыки, такие как принятие душа, приготовление пищи, покупки в магазине, уборка помещения и др. Цели и задачи обучения для каждого участника выбирались индивидуально в соответствии с интересом самого участника, его родителей и условиями жизни дома, таким образом, чтобы, вернувшись домой он мог почувствовать себя более независимым.

Ключевые слова: навыки самостоятельной жизни, тренировочная квартира, сложные сенсорные нарушения, молодые взрослые

В настоящее время становится очевидным подготовка модели сопровождаемого проживания для людей с инвалидностью как альтернатива проживанию в психоневрологических интернатах и домах престарелых. Одной из ступеней подготовки к сопровождаемому проживанию или более самостоятельному проживанию на собственной жилплощади является тренировочная квартира. В такой квартире взрослый уже человек с инвалидностью может научиться навыкам повседневной жизни, если ему грамотно будет оказываться помощь, а точнее, его будут специально этому обучать.

Необходимость создания специальных условий и специальной программы обусловлена двумя причинами. Во-первых, люди, с комплексными нарушениями, включая сенсорные нарушения (зрения и слуха), нуждаются в обучении навыкам повседневной жизни, так как естественное обучение (через наблюдение) затруднено. Это может быть вызвано и снижением или полным отсутствием зрения, и ментальными нарушениями, которые препятствуют формированию целостных устойчивых образов и представлений.

Во-вторых, зачастую присутствует социальный аспект, когда в сложившейся семейной системе человек с инвалидностью не участвует в таких занятиях как приготовление пищи, уборка, управление домашним бюджетом, организация собственного досуга и др.

Этот вопрос связан с механизмом сепарации, взросления, когда меняется поведение как выросшего ребёнка, так и родителя. Таким образом, обучение молодых людей

в тренировочных квартирах должно также включать в том или ином виде взаимодействие с родителями.

Целью проекта является обучение молодых людей со сложными сенсорными нарушениями навыкам самостоятельной жизни.

Участниками проекта на данный момент стали уже 14 молодых взрослых с нарушениями зрения и/или слуха, а также расстройствами аутистического спектра, ментальной инвалидностью, детским церебральным параличом, эпилепсией.

Молодые люди проживают в тренировочных квартирах на базе Технологического колледжа №21 г. Москвы. Квартира представляет собой комнату с двумя кроватями, совмещенным санузлом (душевая кабина, туалет, раковина), двумя кроватями и шкафом. Кухня и гостиная – общие помещения. Кухня оборудована электроплитой, стиральной машиной, посудомоечной машиной, есть холодильник.

Участники проживают в квартирах с понедельника по пятницу, а на выходные уезжают домой.

Для некоторых участников был предусмотрен постепенный вход в программу в связи с тем, что им трудно было сразу менять образ жизни, они отказывались оставаться на ночь в течение первой недели, но потом привыкали и впоследствии проживали на квартирах в режиме пятидневки.

Этапы и ход обучения. Программа обучения включала следующие сферы: «Формирования навыков самообслуживания», «Формирования навыков ведения домашнего хозяйства», «Формирование навыков ведения бюджета», «Формирование навыков общения с окружающими», «Формирование навыков использования средств связи», «Представление о времени», «Формирование навыков организации и ведения досуга».

Обучение представляло собой ежедневное участие в повседневных делах под руководством тренеров и педагогов. Педагоги определяли индивидуальные цели и содержание обучения, а тренеры оказывали необходимую помощь таким образом, чтобы как можно больше вещей участник мог выполнить самостоятельно.

Действия, которые выполняются с помощью взрослого, находятся в зоне ближайшего развития ребёнка, а в нашем случае – молодого человека. Мы предполагаем, что часть действий, которые пока недоступны, через какое-то время могут выполняться самостоятельно. Такой принцип лежит и в диагностике навыков.

В дневное время за каждым из участников закреплялся 1 тьютор (утренняя смена, вечерняя смена), в ночное время в квартирах оставался 1 дежурный. В дневное время один тьютор мог сопровождать от одного до двух участников программы.

Индивидуальные цели и программа обучения составлялись на основе диагностики.

Обучение включало следующие этапы.

1. Анкетирование родителей и психологическая диагностика участников, по итогам которой составлялся коммуникативный паспорт, а психолог давал рекомендации по общению и обучению. Коммуникативный паспорт являлся основным опорным документом для тренеров.
2. Анкетирование родителей о предпочтительных целях обучения.
3. Начальная диагностика сформированности навыков самостоятельной жизни в течение первых двух недель проживания. Диагностика проводилась на

основе наблюдения: тренеры заполняли опросник навыков самостоятельности по каждому участнику ОНСАМ.

4. Обучение навыкам на основе составленной программы.
5. Заключительная диагностика на основе того же опросника ОНСАМ.

Результаты. Для примера произошедших изменений рассмотрим результаты обучения навыкам самостоятельной жизни у участников одного из потоков.

1. Все участники стали проявлять самостоятельный выбор, высказывать свое мнение. М.М. решила жить в отдельной комнате. В.А. начал спрашивать, где его деньги, банковская карта. Предлагал варианты досуга: «пойдем в кино», интересовался, кто из сопровождающих может с ним пойти в кафе, попытался самостоятельно пойти в магазин (передумал, так как шел дождь). П.Е. сам принял решение оставаться на ночь на квартирах на вторую неделю пребывания. М.Н. выражала желание еще приехать на квартиры в будущем году. Расстраивалась, когда ей пришлось уехать домой из-за плохого самочувствия.
2. В.А. начал пользоваться тростью на улице и в транспорте, пока все еще со зрячим сопровождающим. Раньше от использования трости отказывался. Успешно пользовался измерителем уровня жидкости для незрячих. Научился набирать цифры на кнопочном телефоне.
3. У В.А. улучшились навыки чтения по Брайлю. М.М. успешно ориентировалась на рисуночное расписание и визуальные подсказки. П.Е. и М.Н. пользова-

лись письменным расписанием, изначально имея хорошие навыки чтения и письма.

4. У В.А. стали заметны изменения в понимании происходящего, ориентировке в пространстве, времени. По сравнению с первыми днями проекта, в конце он свободнее ориентировался в днях недели, в том, что будет делать сегодня и завтра. Сам высказывал предложения по планированию деятельности.
5. М.М. по напоминанию стала пользоваться видеосвязью для общения с мамой. Стала больше чаще рассказывать, кто рядом с ней находится, что она будет делать.
6. Все участники проекта стали больше участвовать в приготовлении пищи. Улучшились навыки пользования ножом, теркой, овощечисткой. М.Н. стала готовить по рецепту сырники при условии словесных подсказок со стороны тренеров. Эти рецепты были переданы ей для использования дома.
7. Все участники проекта участвовали в покупках в магазине с разной степенью самостоятельности. Для М.М. при условии физического сопровождения со стороны тренера удавалось достичь цели в покупке ограниченного числа предметов, а не всех по желанию. П.Е., М.Н. выбирали продукты по списку при условии словесных напоминаний со стороны тренеров. Они расплачивались за покупки наличными – при условии словесных или жестовых подсказок могли набрать нужную сумму. В.А и М.М. оплачивали продукты картой.
8. Все участники проекта улучшили навыки стирки одежды в стиральной машине, В.А. освоил стирку руками мелких предметов одежды. Также участники

стали более самостоятельно убирать помещение (пылесосить, мыть пол, протирать пыль).

Из всех участников программы только В.А. имел опыт отдельного от родителей проживания (в течение 10 дней). Все родители отметили, что для них такое долгосрочное участие в программе стало новым шагом, который им хотелось бы повторить.

Все подопечные за исключением П.Е., который очень привязан к графику, спрашивали, когда они смогут приехать на квартиры еще раз. Это подтверждает положительное эмоциональное восприятие самими участниками процесса обучения, их интерес к нему.

Выводы. Впервые молодые люди, имеющие комплексные нарушения развития, а также сенсорные нарушения (зрения и слуха), как отдельная группа участвовали в программе тренировочных квартир, подготавливающих их к самостоятельной жизни. Нарушения зрения и слуха и дополнительные заболевания обычно препятствуют включению этой группы в другие подобные программы для взрослых.

Изменения в поведении и в общении с родителями у молодых взрослых не были основной мишенью воздействия в ходе проекта. Несмотря на это, многие родители в своих отзывах отмечали, что их взрослые дети начали проявлять заботу о них или более явно высказывать своё мнение, проявлять больше инициативы, предлагать варианты досуга, начинали проявлять ответственность в вопросах, которые ранее их не интересовали. Это косвенно свидетельствует о более глубоких личностных изменениях, которые произошли у участников в ходе проекта. Обычно такие изменения возникали после 5-6 недель проживания на квартирах и не отмечались, если участники проживали там меньшее количество времени.

Сложности можно разделить на две группы: связанные с работой с подопечными и семьями подопечных, а также трудности бытового характера. К первой группе относились трудности привлечения первого потока участников, в связи с беспокойством родителей относительно возможности самостоятельного проживания их взрослых детей отдельно от семьи. После того, как закончился первый поток, участники следующих потоков вступали в проект спокойнее. Оставшиеся переживания заканчивались обычно через полторы недели проживания участников на тренировочных квартирах. Некоторые родители с трудом формулировали запрос на обучение, в их ответах звучали общие фразы. Иногда в ходе разъяснительной беседы удавалось прояснить запросы. Например, «Научиться расплачиваться наличными при оплате небольших покупок в магазине у дома» или «Работа с участниками первой смены показала, что перенос навыков, полученных на тренировочных квартирах в домашнюю среду, происходит с трудом».

Литература

1. Мещеряков А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. — М.: «Педагогика», 1974.
2. Хайдт К. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития : Часть 1. Методические основы / К. Хайдт. - 2-е изд.. - М. : Теревинф, 2019. - 202 с.
3. Вместе к самостоятельной жизни: Опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области / Е. А. Виноградова, Е. А. Зуева, А. Г. Нестерова, А. М. Царёв. Под ред. А. М. Царёва. - Псков: ПОИПКРО, 2014. – 161 с.

4. Чулков В. Н., Апухтина А. Д., Басилова Т. А., Васина Г. В. Программа по социально-бытовой ориентации для слепоглухих детей //Дефектология, 1994, N 6, с. 27-48.
5. ОНСАМ. Адаптация шкалы I.C.A.N. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.deafblindacademy.ru/lib/7-razvivayushchie-posobiya/124-adaptatsiya-shkaly-i-c-a-n-shkoly-perkins>

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СЛЕПОГЛУХИХ НА БАЗЕ ЦЕНТРА РЕАБИЛИТАЦИИ СЛЕПЫХ

Полывяная А.В.

Частное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Центр реабилитации слепых» Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское ордена Трудового Красного Знамени общество слепых» г. Волоколамск

Социальная реабилитация взрослых слепоглухих на базе Центра реабилитации слепых была организована в 1993 году по инициативе С.А. Сироткина и Э.К. Шакеновой. Сергей Алексеевич являлся одним из учеников А.И. Мещерякова и всю свою жизнь посвятил реабилитации взрослых слепоглухих людей. Изначально за основу обучения были взяты программы по обучению взрослых слепых, т.к. именно слепота отягчает состояние глухого человека и лишает его возможности получать информацию и общаться привычным для него способом.

Наше отделение, накопив определенный опыт работы со слепоглухими людьми, проводит индивидуальную реабилитацию лиц, имеющих нарушения зрения и слуха в возрастной категории от 18 лет и старше. Слепоглухие взрослые – это сложно дифференцированная группа лиц по возрасту, сочетанности нарушений слуха и зрения, первичности дефекта, времени наступления слепоглухоты и др. Ниже приведены сравнительные таблицы некоторых данных, обучавшихся слепоглухих в период с 1993 по 2023 гг.

Таблица 1. Категории слепоглухоты

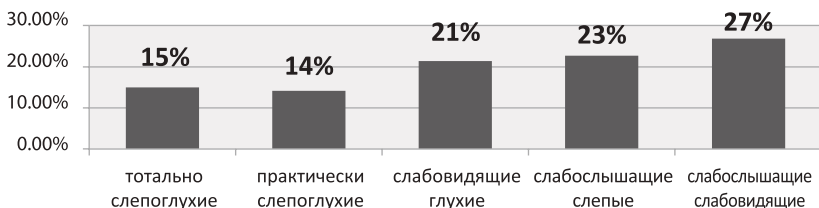


Таблица 2. Анализ по возрасту

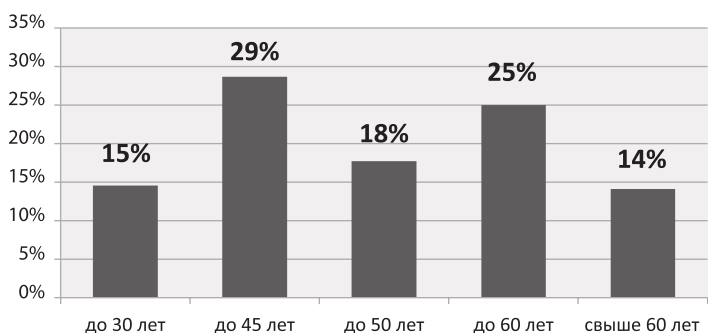
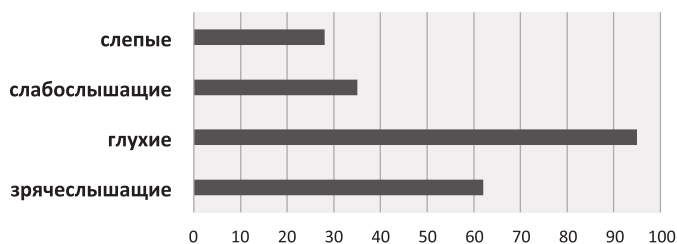


Таблица 3. Первичность дефекта



При организации обучения взрослых слепоглухих учитываются не только данные, которые характеризуют сложность дефекта, но и личностные в том числе. Каждый взрослый человек, который приезжает на реабилитацию уже имеет свою:

- собственную систему ценностей;
- свои страхи и ожидания относительно процесса обучения;

- личную мотивацию к обучению или ее отсутствие;
- сформированные коммуникативные навыки;
- профессиональные навыки, определенный жизненный опыт;
- определенные нарушения здоровья,

и поэтому подходы в обучении взрослых во многом отличаются от подходов, применяемых в обучении детей. Учебный процесс в таких случаях подчиняется законам такой науки как андрогогика, особенностями которой является:

- процесс обучения в большей степени определяется жизненным опытом взрослых;
- знания, умения, навыки, которыми обладает взрослый, должны быть использованы в обучении;
- в процессе обучения нет четкого разделения на учителя и ученика, оба участника на всех этапах обучения ведут совместную деятельность;
- взрослые обучающиеся самостоятельны в принятии решений и в выполнении действий, поэтому учителю необходимо создать условия для мотивации взрослого к обучению;
- взрослые выражают большой интерес к изучению того, что можно применить на практике, причем в ближайшем будущем;
- новые знания и умения должны использоваться ежедневно, иначе, в силу особенности восприятия информации, большая часть изученного может быть забыта.

Учитывая все вышеперечисленные данные, составляется учебный план для каждого обучающегося. В программу

курса социальной реабилитации инвалидов по зрению и слуху могут быть включены следующие предметы: обучение чтению и письму по системе Брайля; овладение начальными навыками работы на компьютере, изучение сенсорных устройств на платформе андроид или айфон; развитие навыков ориентировки, самообслуживания; трудовая (допрофессиональная) подготовка (обучение различным видам ручного труда); обучение специальным средствам общения слепоглухих; занятия по адаптивной физкультуре (занятия в спортивном зале, тренажерной, в плавательном бассейне) и др.

Как показывает опыт, развивающий и образовательный эффект в реабилитации взрослых слепоглухих, достигается при использовании индивидуальной формы обучения, что и было взято за основу преподавателями Центра.

Индивидуальная форма обучения имеет массу плюсов по сравнению даже с малой группой:

- высокая активность в процессе обучения, обусловленная единой целью и общей мотивацией;
- обучение построено с учётом индивидуальных возможностей, опыта и способности конкретного слепоглухого;
- комфортность (на индивидуальных занятиях слепоглухие чувствуют себя более свободно, уверенно, устанавливается тесный психологический контакт);
- повышается самооценка (взрослые слепоглухие в обучении занимают лидирующую позицию, используя возможность открытого взаимодействия с педагогом);
- более глубокая проработка изучаемого материала за счет повторения и применения полученных знаний на практике.

Реабилитация лиц с проблемами зрения и слуха требует комплексного системного подхода к обучению с использованием современных технических средств, адаптивных технологий, которые позволяют улучшить социальную адаптацию и процесс реабилитации. Они включают в себя следующие составляющие:

- Специальные (осуществляется благодаря сотрудничеству с ЦРН «Отофон» аудиологическое обследование сохранности слуховой функции, консультация сурдолога, подбор слуховых аппаратов и их ремонт, замена батареек).
- Технические (использование информационных технологий имеет особое значение для лиц с глубоким нарушением зрения и слуха, так как позволяет самостоятельно получать, обрабатывать и передавать информацию практически любого характера). Благодаря грантовой политике фонда «Со-единение» в 2015 году мы смогли расширить материально-техническую базу нашего отделения и закупить современную компьютерную технику, что позволило улучшить качество обучения.
- Информационные (вся информация, которую должен знать каждый обучающийся в нашем Центре доводится до слепоглухих лично с использованием доступным для каждого конкретного слепоглохого способом общения (РЖЯ, письмо на ладони, дактилология и др.)). Обязательное информирование обучающихся о существующих негосударственных некоммерческих организациях, которые не только способствуют распространению опыта обучения слепоглухих людей, но и активизируют самих слепоглухих к активной жизненной позиции.
- Педагогические (тифлосурдоперевод, помощь в составлении конспектов лекционного материала, тью-

торинг). Такая помощь особенно нужна при изучении системы Брайля, компьютера и сенсорных устройств, т.к. эти предметы содержат сложный лексический материал, требующий пояснений.

- Социокультурные (вовлечение слепоглухих к участию в культурных, творческих и других общественных мероприятиях, насколько это позволяют индивидуальные особенности каждого слепоглухого).

Осознание слепоглухоты приводит человека к разочарованию, состоянию безысходности, поэтому важной составляющей реабилитационного процесса является социокультурная реабилитация. Она осуществляется во внеурочное время путем проведения различных культурно-досуговых мероприятий, основными целями которых являются актуализация личностного потенциала, раскрытие творческих способностей. Любое творчество помогает слепоглухим поддерживать жизненную активность, дает возможность реализовать свой потенциал, является одним из средств социализации в общество. Кроме того, творчество способствует развитию и коммуникативных навыков слепоглухих.

Организованное таким образом сопровождаемое обучение взрослых слепоглухих на базе Центра реабилитации слепых способствует более высокой их адаптации в процессе реабилитации.

Мы надеемся, что современные тенденции, которые вновь появляются в области ассистивных технологий, позволят внести изменения в социальную реабилитацию, что естественно будет способствовать наибольшей включенности взрослых слепоглухих в жизнь современного общества.

Раздел 6.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с выраженными нарушениями в развитии

РАБОТА С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ТМНР. НАПРАВЛЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЬСКОГО ВЫБОРА ВЕКТОРА ОБРАЗОВАНИЯ. ОПЫТ РАБОТЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Гончарова Ю.В., Харитоновна Е.И., Сосина А.В.

ГБОУ «Школа №2053», Москва

Школа в настоящее время выступает первичным звеном выявления отклонений в развитии ребенка. В зависимости от того, куда впервые приходит ребенок, это может быть дошкольное звено или непосредственно школа. Детский коллектив «высвечивает» особенности личностного развития: все ресурсы и трудности растущего человека, а также отношения внутри семьи. Родители также попадают в коллектив школы уже в новом статусе – статусе родителя. Внутри этой роли приходит осознание инаковости и желание «дотянуть» ребенка до стандарта, причем не важно, какими усилиями и методами этого можно достичь. Родительские истории на этом пути иногда шокируют.

На фоне дефицитарного развития начинают формироваться вторичные отклонения, сначала в детско-родительских отношениях, затем в отношениях ребенка с окружающим миром, миром людей и искажается развитие высших психических функций [4].

Таким образом, первая задача специалистов СППС поддержать семью в принятии ситуации, в переключении на поиск и принятие важных для семьи решений. Практика показывает, что разным семьям требуется разное количество времени для осознания ситуации и включения в нее. Универсального алгоритма в поисках верных решений ни

для специалистов, ни для родителей не существует. Каждая семья уникальна и любой выбор верный.

С 2022-2023 учебного года наша Школа организовала надомное обучение для пятерых ребят с ТМНР (по ФАОП 9.2 и ФАОП 6.4). Все предметы у ребят ведут коррекционные педагоги. Частью работы педагога, осуществляющего обучение на дому, является работа с членами семьи. Родитель получает помощь не только в адрес ребенка с ТМНР, но и консультации, например, по возрастной психологии сиблингов, по выстраиванию отношений с прародителями и другими членами семьи. У родителей возникает много вопросов в отношении социальной и медицинской поддержки семей. Сталкиваясь с подобными запросами, педагоги значительно расширяют свой кругозор.

Исходя из нашего опыта работы с семьями, воспитывающими детей с ТМНР, были выделены следующие маркеры осознанного выбора семьи:

- атмосфера принятия в семье;
- ориентированность родителя на нужды и интересы ребенка;
- учет родителями актуального уровня и зоны ближайшего развития ребенка;
- доброжелательная атмосфера в семье, в общении с педагогом и Школой.

В таких условиях жизнь самого ребенка с ТМНР и его близких (не только проживающих совместно), становится гармоничнее и ярче.

Свою работу с семьями, воспитывающими детей с ТМНР, специалисты СППС Школы ведут исходя из партнерской позиции. Это предполагает решение следующих задач в рамках отношений педагог-родитель:

- Принять и поддержать диаметрально разные подходы, точки зрения и принимаемые семьями решения, исходя из партнерской позиции педагога.
- Наполнить ИОМ или СИПР конкретными практическими задачами, связанными с окружением и возможностями ребенка.
- Разработать рекомендации семьям, провести ряд консультаций (чаще всего по окончании посещения).
- Обсуждать и предлагать варианты решения конкретных проблем, волнующих семью.

Родителю предлагаются различные векторы в воспитании и обучении. Одновременно с этим, специалисты проводят работу по формированию и развитию базовых учебных действий у ребенка, в соответствии с принципами и методами развития детской психики [1, 2, 3], в рамках обучения детей по рекомендованным программам, предполагающих реализацию ФАОП.

С идеальным, легким и быстрым выбором вектора развития (когда родители осознают и принимают свой путь) специалисты-практики сталкиваются очень редко.

Варианты родительской позиции:

1. Выбор, по какой-то причине, будет сделан позже.
2. У родителя, принимающего решение, нет объективной возможности его принять.
3. Выбор уже сделан – родитель занял пассивную позицию.

Находясь в таких позициях, родители увеличивают расход ресурсов всех участников педагогического процесса, в том числе и собственных. В социальном окружении семьи и ребенка с ТМНР накапливается напряжение, педагогические

задачи и запросы родителей не реализуются – возникает ситуация эмоционального выгорания.

Отдельно следует выделить сложности в работе специалистов Школы с семьями, воспитывающими детей с ТМНР (о которых говорить не принято):

- Отсутствие возможности получить консультацию у наблюдающих детей специалистов-медиков и медицинские рекомендации по организации занятий, допустимой нагрузке и пр..
- Требования к составлению программ и учебных планов, не учитывающие особенности детей и семей с ТМНР.
- Физические трудности работы с детьми с ТМНР.
- Авторитарная и обвинительная родительская позиция.

В литературе эти вопросы освещены мало, возможно, исследований по данным тематикам пока нет. Каждая организация, каждый специалист ищет пути решения самостоятельно, что увеличивает расход ресурсов.

Педагоги нашей Школы, работающие с семьями, воспитывающих детей с ТМНР, разработали следующий подход для реализации задач работы с родителями и эффективного выбора вектора развития – это чек-листы. Для эффективной оценки ресурсов и дефицитов развития ребенка и совместного выбора дальнейшего вектора развития.

Перечень ЧЕК-ЛИСТОВ:

- сформированность и направленность коммуникативной и познавательной активности;
- сформированность базовых учебных действий;
- готовность ребенка к восприятию знаков и символов.

Выводы: в работе с семьями, воспитывающими детей с ТМНР, Школе не хватает инструментов работы с родителями. Таким инструментом может стать набор чек-листов, заполняемых специалистом Школы, совместно с родителем, описывающих актуальный уровень развития ребенка и выделяющий ближайшую зону развития. В настоящее время команда специалистов нашей школы проводит апробацию этих документов.

Литература

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.
2. Попов Г.Н. Проблемы обучения детей с умственной отсталостью // Вестник ТГПУ. 2008. Выпуск 3 (77). С. 63-66
3. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005.
4. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008.

СЕМЕЙНАЯ ИГРОВАЯ ПРАКТИКА КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОЙ КОРРЕКЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Исакова О.В.

Крымский центр «Территория речи»

Аннотация. В статье описан опыт введения родителей в комплексный процесс коррекции нарушений коммуникативного и речевого развития у детей с аутизмом и ментальными нарушениями. Актуальность темы введения коррекционных занятий в жизненный цикл семьи, где воспитывается ребенок с нарушениями развития, подтверждается множеством исследований детско-родительских отношений в этих семьях, а также ростом статистических данных по постановке на учет детей по психо-неврологическому профилю. В статье делается упор на основные принципы, задачи и условия проведения занятий в рамках Семейной игровой практики, и анализ полученных результатов.

Ключевые слова: семья, игра, коммуникативное развитие, нарушения развития, социализация, общество, аутизм, телесные практики, развитие через игру.

Современное общество невозможно воспринимать единой массой. Система образования и ФГОС уже 10 лет делают упор на развитие индивидуальности обучающихся и создание инклюзивной среды в образовательных учреждениях.

По данным Федеральной службы государственной статистики [2], в России число детей-инвалидов до 18 лет

на 01.01.2023 г. составляет 721827 человек. При этом в России насчитывается 112 699 детей-инвалидов до 18 лет с нарушениями психических функций и поведения и 28202 ребенка с нарушениями языковых и речевых функций, 29870 из которых были впервые признаны инвалидами в 2021 году. Хочется отметить, что это более 40% всех впервые признанных инвалидами детей до 18 лет в 2021 году. В сравнении, в 2015г – 33%, 2018 г – 36%. Число детей-инвалидов по психиатрическому профилю и детей с речевыми нарушениями растет с каждым годом. Сюда не включены дети с речевыми нарушениями без инвалидности, например со статусом «ОВЗ» или диагнозами ЗПР. И встает актуальный вопрос- комплексной, системной помощи семьям, воспитывающих этих детей. Так же остро стоит вопрос о доступности квалифицированных специалистов в маленьких поселениях или отдаленных населенных пунктах.

Семья остается единственным средством и средой для коррекционного воздействия и социализации ребенка с нарушениями развития.

В. А. Друзь, А. И. Клименко, И. П. Помещикова отмечают, что особенности психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья приводят к ослаблению их адаптивных возможностей, тем самым ограничивая возможность их успешной социализации и жизнедеятельности в обществе [3]. А цель любого коррекционного вмешательства - максимально приблизить ребенка к самостоятельной жизни в социуме.

Появление в семье ребенка с особенностями развития влечет за собой изменения в поведении родителей, зачастую меняя их социальные роли - матерям приходится бросать работу или менять ее на менее оплачиваемую, а отцы, к сожалению, часто покидают такие семьи. Е. Ю. Бикметов, З. Л. Сизоненко, О. Н. Юлдашева выделяют воз-

возможные линии поведения родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья:

1. бегство или пассивная автаркия - попытка избежать прямых контактов с обществом;
2. борьба или агрессивная автаркия (самодостаточность) - общественные нормы и ценности воспринимаются неадекватно, критикуются;
3. отделение или фильтрация - семья принимает только те ценности общества, которые соответствуют собственным представлениям;
4. гибкость или флексибельность - семья осознает необходимость принятия общественных норм и формирования собственных, адекватных повседневным представлениям и ценностям, под влиянием общественных [1].

Получается, что без поддержки специалистов и наличия специальных (педагогических, психологических и пр.) знаний и навыков родители так же не могут обеспечить успешность развития и социализации ребенка с нарушениями развития. И далеко не каждый родитель готов потратить время и немалую сумму денег, чтобы приобрести все необходимые знания и научиться их правильно применять.

Разрабатывая метод «Семейной игровой практики», важно было учесть именно комплексный подход, простоту исполнения и потребности всех участников (детей, родителей, всех членов семьи).

Семейная игровая практика (СИП) – это комплексный взгляд на развитие ребенка в семье. СИП базируется на принципах эффективных, научно доказанных коррекционных направлениях и отраслях психологической науки:

- сенсорная интеграция, прикладной анализ поведения (АВА), семейная мягкая школа Э.Глушковой [7,8], нейропсихология, семейная психология, телесно-ориентированная психология. Основная задача, которую ставит специалист в СИП – это научить ребенка навыку взаимодействия с родителями, другими членами семьи, другими взрослыми и детьми в рамках группы, а также всех членов семьи научить понимать состояние и потребности ребенка с особенностями. Такое взаимное научение помогает выстроить первичный «диалог» семьи с ребенком на уровне ощущений.

СИП помогает проработать коррекционные задачи на нескольких уровнях.

1. Уровень сенсорных систем. Дж. Айрес отмечает, что поведенческие, эмоциональные, речевые и учебные трудности возникают в результате затрудненной обработки сенсорной информации, «формирования адаптивного ответа» [6]. Поэтому для формирования эффективной коммуникации и успешного развития ребенка необходимо его научить ориентироваться в собственных чувствах и ощущениях. Работа тактильной, вестибулярной, проприоцептивной систем, а также зрительной, слуховой и обонятельной должны быть скоординированы и сбалансированы.
2. Поведенческий уровень. На основе эффективного адаптивного ответа формируется поведение. Если ребенок понимает происходящее вокруг и свое состояние, ему легко определить свой мотив и конструктивным способом реализовать свою цель (например, поняв, что он хочет пить, подойти к взрослому и попросить доступным способом именно воду; или, оценив ситуацию, сможет достать воду самостоятельно, - и в том, и в другом случае

ребенок, на основе ощущений, удовлетворяет свою потребность).

3. Когнитивный уровень. Внимание, мышление, речь. Понимание необходимости взаимодействия ведет к формированию совместного внимания, пониманию причинно-следственных связей и расширению коммуникативных навыков как средства достижения собственной цели для ребенка.

Семейная игровая практика - групповые игры для 5-7 семей телесно-ориентированной направленности. Игра в нашем понимании - действие, интересное для ребенка и носящее конкретную коммуникативную задачу. Для родителей, привыкших к классическому варианту коррекционных занятий и обычных учебных занятий за столом, статично, нужно научиться видеть коррекционные возможности простых действий, называемых нами «игрой». Поэтому специалист проговаривает задачи и важность каждого происходящего действия на занятии и помогает родителю «принять» актуальную для ребенка задачу. Например, в валянии на полу и крепких объятиях, кроется формирование схемы тела ребенка, его физических границ и чувства базового доверия, как для ребенка, так и для родителя.

Принципы СИП:

- Семья - необходимая часть коррекции. Обязательно участие в занятиях хотя бы одного из родителей. Лучший вариант, когда все члены семьи принимают участие в занятиях и могут сформировать новые эффективные паттерны взаимодействия друг с другом.
- Динамика. Каждая игра развивается от «простого» к «сложному». От ощущения к спланированному действию. Играя в одну игру, каждый участник может

находиться на своем уровне и решать свои актуальные задачи под руководством специалиста.

- Одинаковые начало и конец каждого занятия. Всегда одна игра в начале занятия, и одна игра в конце. Ритуальность создает эффект предсказуемости для ребенка, что снижает тревожность и предотвращает нежелательное поведение ребенка.
- Научение. Учатся, приобретают новые коммуникативные навыки все участники – и дети, и взрослые. Дети начинают инициировать физическое взаимодействие с родными, а также другими участниками игры. Взрослые – учатся понимать потребности детей и переводить игру на актуальный уровень для ребенка, чтобы играть и веселиться.
- Взаимодействие – главная задача каждой игры. Через телесные взаимодействия, развиваем эмоциональный интерес детей к общению.
- Игра – это игра! Это весело, интересно, нравится всем в итоге. Для детей с аутизмом, трудностями коммуникации, сенсорной дезинтеграцией, повышенной тревожностью первые 2-3 занятия нужны для адаптации. Поэтому в этот период возможны негативные, нежелательные реакции, отказ от участия в предлагаемой деятельности. Для родителей важно в этот период научиться понимать и принимать данное поведение ребенка и научиться удерживать поставленную в рамках СИП задачу.

Данная методика апробирована на 242 семьях, проходивших интенсивный коррекционный курс «Мы вместе» с детьми от 3 до 8 лет с коммуникативными и речевыми нарушениями в период с 2017 по 2023 гг. Каждый курс длился 14 дней, занятия проходили ежедневно. Даже за

этот небольшой срок интенсивных занятий отмечалась положительная динамика у всех участников: у детей с нарушениями развития, их сиблингов и родителей. Для отслеживания показателей эффективности использовались такие методы исследования: анкеты, интервью, наблюдение, анализ.

Нужно отметить, что основная масса семей (240 семей), прошедших курс Семейной игровой практики изначально пришли с 1, 2 или 3 линией поведения родителей с ребенком с ограниченными возможностями здоровья [1]. И лишь 2 семьи понимали необходимость принятия социальных норм. Это показатель подтверждает исследование зарубежных и отечественных авторов о повышенном уровне тревожности и стресса в семье. Одним из важных показателей результативности СИП считаем именно снижение уровня стресса в семьях, прошедших курс:

- 75% семей отмечают уменьшение или отсутствие скандалов с сиблингами детей с особенностями развития на почве ревности;
- 53% семей отмечают возобновление нежных отношений с супругом;
- 83% семей отмечают улучшение общего эмоционального фона в семье;
- 91% семей отмечают появление представления о дальнейших действиях для успешного развития ребенка и его социализации.

У 100% детей отмечена положительная динамика на уровне сенсорной интеграции: снижение тактильной и слуховой гиперчувствительности, уменьшение стимуляций вестибулярных ощущений, увеличение поисковых реакций на речевые стимулы.

Так же 98% (239 семей) отмечают у детей более быстрое формирование новых навыков имитации, формирования схемы тела, билатеральной координации, зрительно - моторной координации. У 75% детей сформировалось представление о границах собственного тела в схеме «я-другой». А 50% семей отмечают улучшение понимания обращенной речи на 30-40%.

Таким образом, мы можем говорить об эффективности семейных игр, организованных в рамках Семейной игровой практики (СИП), они способствуют быстрому, мягкому принятию ребенка всеми членами семьи. При этом семья остается функциональной и более гибкой в отношении социальных норм. Также СИП – это возможность для родителей организовать в домашних условиях процесс коррекции недостатков коммуникативных и речевых навыков ребенка, что ускоряет приобретение и закрепление у него новых навыков, а также стимулирует его общее физическое и интеллектуальное развитие.

Семейный блок в такой легкой, веселой форме является необходимой частью коррекционного процесса как достаточно мягкий способ прожить и внедрить в жизнь новые, социально-приемлемые методы взаимодействия, увеличить гибкость и адаптацию всей семьи. В таком состоянии семья готова стать мостиком к социализации и адаптации ребенка с особенностями развития в обществе без искажений и крайностей.

Литература

1. Бикметов Е. Ю., Сизоненко З. Л., Юлдашева О. Н. Социализация в семье детей с ограниченными физическими возможностями: условия и факторы. – Уфа: Аркаим, 2012. – 171 с.

2. Детская инвалидность. Распределение впервые признанных инвалидами детей в возрасте до 18 лет по причинам, обусловившим возникновение инвалидности. Федеральная служба государственной статистики. Режим доступа <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (Дата обращения 23.08.2023г.)
3. Друзь В. А., Клименко А. И., Помещикова И. П. Социальная адаптация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами физического воспитания // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 1. – С. 34-37.
4. Никольская О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М., 2003. – 232 с.
5. Постникова, Е. К. Инклюзивное образование как ресоциализация детей-инвалидов / Е. К. Постникова, Н. П. Волобуева, Л. М. Анпилова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 52 (238). – С. 76-78. – URL: <https://moluch.ru/archive/238/55231/> (дата обращения: 23.08.2023).
6. Э. Джин Айрес. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития с практическими рекомендациями для родителей и специалистов. 5-е изд. - М.: Теревинф, 2018. - 272 с.
7. Э. Глушкова. Семейная мягкая школа. Книга зеленая. До трех и так далее. - Самиздат, 2012.
8. Э. Глушкова. Семейная мягкая школа. Книга оранжевая. Зачин. - Самиздат, 2012

УЧАСТИЕ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПОДДЕРЖКЕ СЕМЕЙ И СПЕЦИАЛИСТОВ

Ю.В. Кремнева

МБОУ «Сообщество семей слепоглухих», г.Нижний Новгород

Много вопросов возникает у родителей, когда в семье появляется ребенок с множественными нарушениями развития.

«Что с ребенком? Почему он не такой как другие?», «Куда обращаться за помощью?», «Что должен делать я как родитель? Чем я еще могу помочь своему ребенку?». Родители растеряны и встревожены, потому что они попали в ситуацию, к которой не готовы. И вдруг необходимо принимать много ответственных решений, в том числе в вопросах и темах, о существовании которых еще месяцев назад не подозревал.

Много парадоксального вокруг, что требует изменений в наших отношениях и подходах. И требует постоянных изменений и обучения. Вокруг много информации, но ее не хватает. Нужно уметь делать выбор среди возможностей, которые есть.

Родители начинают обучаться жить в новых условиях. И им в этом нужна помощь и поддержка, в том числе в работе с информацией и принятии решений. Основные информационные источники – мнение специалистов, родительские чаты и консультации некоммерческих организаций.

Когда **к специалисту** обращаются за помощью родители с ребенком, который «сложнее других» и, если у специалиста не было опыта работы с такими видами нарушений или инфраструктура в которой он работает не совсем го-

това к работе с таким ребенком, у специалиста тоже возникает много вопросов: «Смогу ли я помочь?», «Готов ли я заниматься с этим ребенком?», «Хочу ли я дополнительные сложности в своей работе?», «Кто сможет мне помочь в работе?». В работе с детьми, имеющими множественные нарушения развития, в том числе одновременные нарушения слуха и зрения, «один в поле не воин», и поэтому помощь и поддержка требуется не только родителям, а чаще всего и педагогам, и даже врачам.

Поэтому важной компетенцией являются использование в работе междисциплинарного подхода – умение и возможность совместной работы с коллегами, способность вовлечения родителей в процесс работы, возможность обращения за помощью к более опытным коллегам.

Самый непосредственный участник сложившейся системы – ребенок, вокруг которого и складывается альянс заинтересованных взрослых. При этом ребенку не важно, кто за что отвечает и кто кому что должен. Для ребенка важно удовлетворение его потребностей, понимание ожиданий и запросов и адекватная оценка его возможностей. Все эти составляющие являются надежным фундаментом определения образовательного маршрута или траектории развития ребенка. При этом не стоит забывать, что работа с таким ребенком – серьезный жизненный вызов и для взрослых, поэтому фактически, мы можем говорить о выстраивании траекторий для каждого из участников системы «ребенок-родитель-специалист».

Потребности слепоглухого ребенка, затем молодого человека и взрослого и его семьи изменяются с взрослением, а возможности определяются как потенциалом ребенка и результатом успешной работой взрослых на предыдущем этапе, так и состоянием социальной инфраструктуры. В настоящее время ситуация такова, что многие элементы инфраструктуры можно и нужно создавать вместе. И здесь

речь идет не только об организации квартир сопровождаемого проживания, но и о совместной работе по организации образовательного процесса.

Общая схема как изменяются потребности на разных этапах жизни представлена на рисунке №1.

Огромную, а часто главную роль играет организация психолого-педагогического сопровождения. И одной из основных проблем при ее организации является **обеспечение непрерывности** (бесшовности) процесса психолого-педагогической помощи. Родитель использует все возможности, часто вовлекая в организацию достаточное количество участников. Это и государственные образовательные учреждения, и центры социального обслуживания, и реабилитационные центры, и частные специалисты. Перечень их может быть ограничен только материальными и временными возможностями родителей. И здесь часто на помощь приходят некоммерческие организации, как в качестве поставщиков услуг, так и в качестве источников финансирования. Очень важно, чтобы работа всех участников была скоординирована. И в этом случае на помощь родителям тоже приходят некоммерческие организации – родительские сообщества. Правильная и последовательная маршрутизация при определении плана действий во многом определяет результативность занятий. И здесь опять речь идет о необходимости мультидисциплинарной команды, которая не только позволит провести качественную диагностику, но и составит программу, в которой расставлены правильные приоритеты и актуальные направления.

Обучение детей с ТМНР стало вызовом не только для родителей, но и для системы образования. Федеральный закон от 29 декабря 2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» не только гарантировал право на обучение всем детям, но и определил виды помощи. *Статья 42. Психолого-педагогическая, медицинская и соци-*

альная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации

2. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя: 1) психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников; 2) коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся; 3) комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий; 4) помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.



Рисунок 1.

У каждого из участников системы «ребенок – родитель – специалист» (рисунок №2) есть свои потребности, ожидания и возможности. И в первую очередь, эта система начнет работать, если выявлены и определены потребности ребенка, ожидания родителя (по отношению и к ребенку, и к специалисту) и возможности специалиста. Система начнет продуктивно работать в интересах ребенка, если родители и специалисты согласуют, синхронизируют свои ожидания

и возможности. А затем, в процессе работы будут постоянно сверять это с изменяющимися потребностями ребенка. Таким образом, эта система будет работать постоянно, когда для удовлетворения потребностей каждого из ее участников в системе есть возможности у других ее участников.

Часть проблем, с которыми сталкиваются и родители, и специалисты может быть сформулирована как:

- Недостаточная информированность родителей как в отношении своего ребенка – его проблем и возможностей, так и в отношении устройства систем социальной поддержки и помощи.
- Недостаточный опыт работы у специалистов системы образования с детьми, имеющими множественные нарушения развития, затруднения с диагностикой и составлением индивидуальных программ.
- Практически отсутствие междисциплинарного подхода и сетевого взаимодействия в образовательных учреждениях.

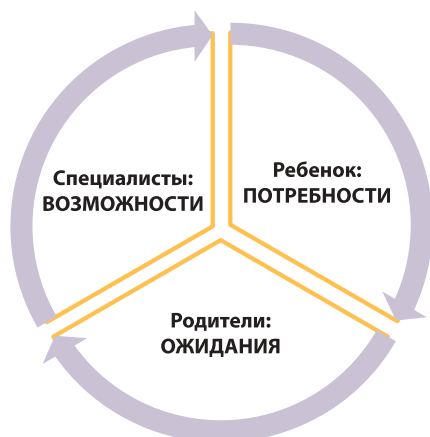


Рисунок 2.

Это говорит о том, что система организации поддержки находится в стадии развития, а значит, все участники могут внести свой вклад в создание новых возможностей для наших детей. Для этого нужны согласованные действия и вклад каждой из сторон. И здесь некоммерческие организации могут являться тем самым «недостающим звеном». С одной стороны, некоммерческие организации проводят работу с родителями, которая включает в себя информационную и психологическую поддержку. С другой стороны, могут продуктивно участвовать в диалогах родителей и образовательных организаций. С третьей стороны, являются источником недостающих материальных ресурсов.

Опыт работы Межрегиональной благотворительной организации «Сообщество семей слепоглухих» показывает, что многие из имеющихся проблем, можно решить совместными усилиями. На базе школы-интерната в Нижнем Новгороде был создан класс, в котором обучается два тотально слепоглухих ребенка. Открытие такого класса стало возможно благодаря совместной работе. Школа обеспечила часть ставок и помещение для занятий, был отремонтирован и оборудован класс. НКО (Фонд «Со-единение» и Сообщество семей слепоглухих) помогли приобрести дополнительное оборудование и пособия, а также организовать дополнительное обучение специалистов.

В рамках работы программы «Мамина школа» была организована онлайн диагностика с участием междисциплинарной команды специалистов и консультации отдельных специалистов. В 2023 году междисциплинарная команда выезжала для работы в четыре региона, где в партнерстве с коррекционными школами, реабилитационными центрами, преподавателями ВУЗов для семей была организована комплексная диагностика и составлены программы занятий с ребенком, как для специалистов, так и для родителей.

В летнем лагере, который прошел в мае 2023 года собрались 12 слепоглухих подростков со всей страны, главными темами для обсуждения были сексуальное взросление и физическая активность.

Сообщество семей слепоглухих активно участвует в развитии мастерских и центров дневной занятости в регионах. Это площадки для творческой реализации, социально-трудовой адаптации и предпрофессиональной подготовки детей, подростков, молодых людей и их родителей. Такая подготовка включает три основных этапа - психолого-педагогическая диагностика с участием мастеров; обучение; обеспечение занятости. Основные формы работы: мастер-классы, индивидуальные консультации, семинары и вебинары. В Москве, Нижнем Новгороде, Великом Новгороде работают мастерские, в которых заняты, в том числе и слепоглухие ребята. В эти мастерские приезжают стажироваться родители и педагоги, которые задумываются о создании таких мастерских в своих населенных пунктах.

Участие некоммерческих организаций позволяет реализовать семейно ориентированный подход в оказании помощи всем участникам образовательного процесса. Это позволяет не только поддержать родителей и повысить квалификацию специалистов, но и, самое главное, дать возможность слепоглухому ребенку остаться в семье.

МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С ТМНР И ЕГО СЕМЬИ В ЦЕНТРЕ ЛЕЧЕБНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Пайкова А.М., Кибрик А.А.,

Просветова Е.В. РБОО «Центр лечебной педагогики «Особое детство», Москва

Центр лечебной педагогики «Особое детство» (далее - ЦЛП, Центр) с 1989 г. осуществляет непосредственную помощь, а также разрабатывает модели обучения, жизнеустройства и социальной поддержки детей с особенностями развития и их семей. Проблемы детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) являются одним из важных направлений исследования и фокусов деятельности Центра.

В настоящее время в ЦЛП реализуется Модель помощи детям с ТМНР и их семьям, которая продолжает формироваться, но уже приносит свои положительные результаты, судя по отчетам семей детей с ТМНР.

В основе любых форм психолого-педагогической работы с детьми с ТМНР в Центре лежат Базовые принципы лечебной педагогики (Цыганок, Битова и др.) и базовые принципы Развивающего ухода (при котором, помимо задач, связанных непосредственно с уходом за ребенком, решаются задачи установления эмоциональных отношений с близкими взрослыми, развития активности, самостоятельности и общего развития). Приведем некоторые из них:

1. Ребенок нуждается в близких отношениях со взрослыми в семье, и может развиваться (исследовать мир, играть, создавать что-то) только, когда его

потребности в привязанности и безопасности удовлетворяются.

2. Ребенок с нарушениями развития нуждается в согласованных действиях родителей и команды специалистов (командный подход). Работа «в команде» значительно эффективнее работы специалиста-одиночки.
3. Залог успешной помощи ребенку - уважение человеческого достоинства, внимательное отношения к уникальным проявлениям личности ребенка
4. Опора на собственную активность ребенка, принцип свободы входа и выхода из ситуации.
5. Интеграция - базовый принцип организации образовательного пространства
6. Принцип Нормализации (по Б. Нирье): человек с инвалидностью должен иметь право и возможность вести образ жизни, максимально приближенный к образу жизни его сверстников.

Оптимально, если сопровождение ребенка с ТМНР и его семьи начинается с этапа ранней помощи, когда ребенок находится в возрасте от 0 до 3 лет. Услуги ранней помощи включают следующие виды активности специалистов:

- Консультирование семьи ребенка различными специалистами (в том числе на дому).
- Помощь семье в адаптации к новой ситуации.
- Помощь в оценке возможностей ребенка.
- Поддержка установления эмоциональных отношений ребенка с близкими взрослыми и детско-родительского - взаимодействия.

- Помощь в подборе и адаптации технических средств реабилитации (ТСР) для перемещения и коммуникации.
- Индивидуальные и детско-родительские занятия с ребенком.
- Юридическая помощь.

На базе ЦЛП также ведут работу специалисты благотворительной программы «Уверенное начало», целью которой является повышение уровня функционирования детей, улучшение качества жизни ребенка и семьи в целом. Работа осуществляется трансдисциплинарной командой консультантов-специалистов по ранней помощи, преимущественно в форме домашнего визитирования (2 раза в неделю) семей детей с ТМНР.

Для детей старше 3 лет в ЦЛП организованы групповые индивидуальные формы занятий. Вне зависимости от формы, в которой предоставляются психолого-педагогические, медицинские и социальные услуги детям с ТМНР и их семьям, специалисты реализуют индивидуальный подход к ребенку и его семье, а также командный подход к диагностике особенностей ребенка, изучению его социальной ситуации развития, а также к постановке задач развития, к планированию и реализации психолого-педагогического сопровождения. В команду специалистов могут входить следующие специалисты: инструктор ЛФК (кинезотерапевт или физический терапевт), тифлопедагог; сурдопедагог; эрготерапевт; логопед-дефектолог (специалист по коммуникации); психолог (игровой педагог); музыкальный терапевт; врач (невролог, педиатр, психиатр, генетик); психолог, осуществляющий работу с родителями; социальный работник и юрист (в Центре действует юридическая служба, бесплатная для семей). Такая команда, вместе с родите-

лями ребенка намечает возможный интегративный маршрут обучения и социализации ребенка.

На первом этапе занятий с ребенком проводится индивидуальная работа. У дошкольников – это занятия с игровым педагогом, в задачи которого входят установление эмоционального контакта с ребенком и его адаптация к занятиям. Когда ребенок готов к групповым занятиям, создается группа, в которую ребенок начинает приходить в сопровождении уже знакомого ему педагога. Помимо возраста детей, при формировании группы учитываются темповые возможности, особенности моторики и восприятия, а также индивидуальные задачи развития. Обязательным условием занятий является продумывание и обеспечение на доступном уровне средств компенсации сенсорных и двигательных нарушений (в том числе ТСП), акцент на развитии навыков социализации и коммуникации.

На групповых занятиях каждый ребенок участвует с поддержкой сопровождающего педагога или волонтера, с которым у ребенка ранее был установлен эмоциональный контакт. Групповые занятия предоставляют следующие возможности для развития ребенка: «быть видимым» и регулярно получать «обратную связь» от участников группы; подражать другим и быть примером для других детей; действовать по очереди; стимул для общения и взаимодействия, с опорой на средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК), а также визуально-тактильной поддержки, которая подбирается для каждого участника группы; освоения различных предметных, бытовых и социально-коммуникативных действий, через совместную игру и деятельность; освоение правил поведения; повышение активности, участия в общих событиях и развитие самостоятельности. Важным условием положительной динамики развития детей в группе является опора на структуру и повторяемость событий, а также до-

статочно медленный темп любых занятий, чтобы у ребенка было время наблюдать, осознавать то, что происходит, а также «успевать» реагировать на происходящее движением, действием, сообщением с помощью доступных ему средств коммуникации, постепенно накапливая представления о мире, об окружающих людях, а также о себе как об активном субъекте взаимодействия.

Групповые занятия могут включать такие формы занятий, как ритмически-организованное занятие «Круг» (Зарубина и др.); сенсорное насыщение; продуктивная деятельность в мастерской; игра в группе; физкультура; музыка; обучение бытовым навыкам (совместный обед, одевание, туалетные навыки) и др.

Параллельно с групповыми занятиями каждый ребенок продолжает посещать индивидуальные занятия с игровым педагогом, со специалистом по движению (кинезиотерапевтом), с тифлопедагогом, музыкальным терапевтом, логопедом-дефектологом и/или специалистом по развитию коммуникации. При этом как на индивидуальных, так и на групповых занятиях соблюдается принцип целостного развития, предполагающий преемственность и единство подходов к ребенку.

Вот некоторые психолого-педагогические подходы, которых придерживаются специалисты Центра в работе с детьми с ТМНР: Развивающий уход (О. Бояршинова, Е. Просветова и др.); Игровая педагогика (И.Захарова, Е. Моржина); нейропсихологический подход (И.Константинова и др.); обучение как «хороший разговор» (Перкинс-Школа); Активные развивающие пространства (Л.Нильсен); тактильные стратегии взаимодействия и коммуникации (B.Miles и др.).

Одним из приоритетных направлений работы является развитие и поддержка навыков коммуникации. Для оцен-

ки коммуникативных возможностей 2 раза в год используется инструмент «Матрица коммуникации», создание индивидуального словаря коммуникации и коммуникативного паспорта ребенка, и другие методики. Для каждого ребенка осуществляется подбор индивидуальных средств АДК, чаще всего это: жесты и символы Макатон, предметно-тактильная коммуникация, электронные голосовые устройства. В помещении, где проходят занятия, есть многочисленные средства разномодальной поддержки, способствующей ориентировке в пространстве, времени, событиях и деятельности. Важной задачей является включение АДК в повседневную жизнь ребенка, когда одни и те же средства коммуникации используются на занятиях и дома. Условием освоения способов коммуникации и представлений о мире являются многократные повторения их применения в различных ситуациях, медленный темп взаимодействия, создание «поводов» для коммуникации. Такими поводами могут быть яркие сенсорно- и эмоционально- насыщенные игры и праздники, воспроизведение в игре таких социальных ситуаций, как поход к врачу, на скалодром, в цирк и т.п., использование реальных предметов (например, настоящей метлы для игры в уборку листьев осенью и т.п.), игры с пространством, социальные выходы (в магазин, на концерт и т.п.).

В зависимости от задач, определяемых командой специалистов совместно с семьей ребенка, создаются различные виды групп:

- Детско-родительские группы (создаются для детей раннего возраста или для семей, у которых нет возможности приезжать на занятия чаще, чем 1 раз в неделю). На таких занятиях проводится консультирование родителей и других членов семьи по вопросам позиционирования и перемещения ребенка; по конкретным играм и приемам, направленным на

развитие двигательной, познавательной и коммуникативной сферы, а также по формированию навыков самообслуживания. У семей появляется возможность подобрать, создать и апробировать в домашних условиях ТСР, а затем получать консультации по мере их использования).

- Группы адаптации (основная задача – адаптация ребенка к новому месту, занятиям, установление отношений с педагогом, к познавательным занятиям с логопедом-дефектологом).
- Игровые группы (основная задача – освоение отношений с окружающим миром, с взрослыми и сверстниками, а также с самим собой через игру, расширение репертуара игровых действий, игровых смыслов и ролей, которые может брать на себя ребенок; постепенно освоение различных пространственно-временных структур и социальных правил взаимодействия).
- Группы подготовки к школе.
- Группы поддержки школьников с ТМНР (сопровождение детей с ТМНР школьного возраста, работа с сообществом родителей).
- Группы общения (фокусом групп общения является взаимодействие между сверстниками, освоение различных форм коммуникации, в том числе с использованием средств и технологий АДК).
- Учебные мастерские для подростков и молодых взрослых. На занятиях в керамической, столярной, полиграфической, кулинарной и других мастерских участники осваивают предпрофессиональные навыки работы с материалом, учатся взаимодействовать в команде, видеть и реализовывать результаты сво-

ей деятельности (например, они могут участвовать в продаже сделанных ими изделий и т.п.)

- Тренировочные квартиры сопровождаемого проживания (недавно открылась тренировочная квартира сопровождаемого проживания для подростков и молодых взрослых с ТМНР в рамках проекта «Свой ключ»).

Параллельно с занятиями у детей ведется работа с родителями и другими значимыми для детей взрослыми и членами семьи. Помимо информационной, психологической и юридической помощи, которую оказывают специалисты Центра, на родительских группах решаются задачи развития родительской компетентности, создания родительских сообществ и поддержки их активности, в плане участия в гражданских инициативах, положительно влияющих не только на качество жизни их детей, но и способствующих расширению спектра предоставляемых государством услуг и развитию социальной интеграции детей с ТМНР и их семей. Нередко в результате такой работы создаются родительские сообщества и организации, которые берут на себя реализацию проектов по образованию и жизнеустройству детей, подростков и молодых взрослых с ТМНР.

Эффективность описанной Модели сопровождения детей с ТМНР исследуется в рамках проекта по оценке эффективности Моделей сопровождения детей с ОВЗ и с ТМНР и их семей, при поддержке Благотворительный фонд Сбербанка “Вклад в будущее”, действующего с сентября 2022г.

Литература

1. Басилова Т.А., Михайлова Т.М., Пайкова А.М. Ян ван Дайк о детях с врожденными нарушениями зрения и слуха: вопросы обучения и исследование проблем. – М.: Теревинф, 2018. – 128 с

2. Битова А.Л., Бояршинова О.С., под. ред. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – М.: Теревинф, 2018. – 114 с.
3. Захарова, И. Ю., Моржина, Е. В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр. – М.: Теревинф, 2018. – 152 с.
4. Зельдин Л.М., Нахимовская Р., Бояршинова О. Школа двигательного развития. <https://www.shdr.online>
5. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком. Взгляд нейропсихолога / И.С. Константинова. – М.:Теревинф, 2019.– 392 с.
6. Лечебная педагогика: базовые подходы и практические рекомендации / сост. И.С. Константинова, М.С. Дименштейн. – М.: Теревинф, 2020
7. «Матрица общения». Путеводитель: матрица Общения. - Ch.Rowling, 2011; ред.пер. Л.Калинникова
8. Л. Нильсен. «Окружающий мир и я».
9. «Особый ребенок. Исследования и опыт помощи». Вып. 10: науч.-практ. сб. – М.:Теревинф, 2019. – 372 с.
10. Хайдт К. и др. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. – М.: Теревинф, 2018. – 560 с.
11. А.А. Цыганок, А.Л. Битова, Р.П. Дименштейн, О.А. Герасименко, И.С. Константинова, И.В. Ларикина Базовые принципы лечебной педагогики в практической деятельности ЦЛП / Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник. – Вып. 9. – М.:Теревинф, 2017. – С. 15-32

12. Языковая программа «Макатон». Тренинг «Макатон: базовый уровень». Приложение к рабочей тетради. – М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2021. – 28 с.
13. V.Miles, M.Riggio. Remarkable Conversations – Perkins school for the Blind, Boston (USA), 1999.

В сборнике представлены материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения доктора психологических наук, организатора и первого научного руководителя Детского дома для слепоглухих открытого в Сергиевом Посаде (тогда Загорске) 60 лет назад, одного из создателей отечественной системы обучения и изучения слепоглухих детей. В сборнике рассмотрены научные и практические проблемы обучения, воспитания, комплексного изучения, психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых с сенсорными и множественными нарушениями развития и их семей.

Он будет полезен широкому кругу специалистов, не только работающих в системе образования и социального обслуживания детей и взрослых с инвалидностью, но всем, помогающим им на добровольной основе в различных благотворительных организациях.

Редакционная коллегия:

Т.А. Басилова, Е.В. Барбашина, М.В. Переверзева