

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДРУЖЕСТВО  
*INTERNATIONAL SCIENTIFIC PSYCHOPHYSIOLOGICAL SOCIETY*  
МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ АССОЦИАЦИЯ (РОССИЯ)  
*INTERREGIONAL PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASSOCIATION (RUSSIA)*  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЦЕНТР «ПСИХОСОМАТИЧЕСКАЯ НОРМАЛИЗАЦИЯ»  
*SCIENTIFIC AND PRACTICAL CENTER "PSYCHOSOMATIC NORMALIZATION"*

ISSN 2587-5558

DOI 10.34985/o9620-9230-7200-z

## ***ПРИЛОЖЕНИЕ***

*Международного научного журнала «Вестник психофизиологии»*

## ***SUPPLEMENT***

*International scientific journal «Psychophysiology News»*



***Специализированный выпуск, посвященный  
105-летию  
кафедры сурдопедагогике***

**1**

**Санкт-Петербург**

**2023**

**Главный редактор** – Булгакова Ольга Сергеевна

**Заместители главного редактора**

**Андрущакевич Анатолий Андреевич** – старший научный сотрудник, кандидат медицинских наук, Нижегородский медицинский колледж, ученый секретарь Межрегиональной психофизиологической ассоциации (Россия)

**Бартош Татьяна Петровна** – доцент, кандидат биологических наук, НИЦ «Арктика» Дальневосточного отделения РАН, член президиума Межрегиональной психофизиологической ассоциации (Россия)

**Буркова Светлана Алексеевна** – доцент РГПУ им. А. И. Герцена, кандидат психологических наук, ученый секретарь Международного научного психофизиологического сообщества (Россия)

**Редакционная коллегия**

**Раздел «Психологическая психофизиология»**

**Барышева Тамара Александровна** – профессор, доктор психологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Богрова Кристина Борисовна** – доцент, кандидат психологических наук, Макеевка, ДНР

**Волкова Ирина Павловна** – профессор, доктор психологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Вялых Ольга Анатольевна** – доцент, кандидат психологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Демарева Валерия Алексеевна** – доцент, кандидат психологических наук, Нижний Новгород, Россия

**Добрин Александр Викторович** – доцент, кандидат психологических наук, Елец, Россия

**Ермакова Елена Сергеевна** – профессор, доктор психологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Каменская Валентина Георгиевна** – член-корр. РАО, доктор психологических наук, Елец, Россия

**Мартинсоне Кристина Эрнестовна** – профессор, доктор психологических наук, Рига, Латвия

**Рядинская Евгения Николаевна** – доцент, кандидат психологических наук, Макеевка, Донбасс

**Ситников Валерий Леонидович** – профессор, доктор психологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Яценко Елена Федоровна** – профессор, доктор психологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Раздел «Физиологическая психофизиология»**

**Бартош Ольга Петровна** – кандидат биологических наук, Магадан, Россия

**Бушов Юрий Валентинович** – профессор, доктор биологических наук, Томск, Россия

**Вольнова Анна Борисовна** – старший научный сотрудник, доктор биологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Лебедев Алексей Владимирович** – кандидат биологических наук, Новосибирск, Россия

**Николаева Елена Ивановна** – профессор, доктор биологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Нурғалиева Роза Ергалеевна** – профессор, доктор медицинских наук, Октобе, Казахстан

**Парин Сергей Борисович** – профессор, доктор биологических наук, Нижний Новгород, Россия

**Полевая Софья Александровна** – профессор, доктор биологических наук, Нижний Новгород, Россия

**Попова Татьяна Владимировна** – профессор, доктор биологических наук, Челябинск, Россия

**Халимова Фариза Турсунбаевна** – доцент, доктор медицинских наук, Душанбе, Таджикистан

**Халфина Регина Робертовна** – доцент, доктор биологических наук, Уфа, Россия

**Чайванов Дмитрий Борисович** – доцент, кандидат физико-математических наук, Москва, Россия

**Чернышова Марина Павловна** – профессор, доктор биологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна** – профессор, доктор биологических наук, Уфа, Россия

**Шибкова Дарья Захаровна** – профессор, доктор биологических наук, Челябинск, Россия

**Раздел «Медицинская психофизиология»**

**Авилов Олег Валентинович** – профессор, доктор медицинских наук, Челябинск, Россия

**Бондарь Леонида Сергеевна** – профессор, доктор медицинских наук, Макеевка, Донбасс

**Волобуев Вахтанг Вячеславович** – доцент, кандидат медицинских наук, Макеевка, Донбасс

**Емельянов Виталий Давидович** – доцент, кандидат медицинских наук, Санкт-Петербург, Россия

**Зарифьян Анес Гургенович** – профессор, кандидат медицинских наук, Бишкек, Кыргызстан

**Ковпак Дмитрий Викторович** – доцент, кандидат медицинских наук, Санкт-Петербург, Россия

**Миндубаева Фарида Анваровна** – профессор, доктор медицинских наук, Караганда, Казахстан

**Мироненко Татьяна Васильевна** – профессор, доктор медицинских наук, Луганск, Донбасс

**Петров Максим Сергеевич** – профессор, доктор медицинских наук, Окленд, Новая Зеландия

**Смелышева Лада Николаевна** – профессор, доктор медицинских наук, Курган, Россия

Сысоев Владимир Николаевич – профессор, доктор медицинских наук, Санкт-Петербург, Россия  
Тухватшин Рустам Романович – профессор, доктор медицинских наук, Бишкек, Кыргызстан  
Цикунов Сергей Георгиевич – профессор, доктор медицинских наук, Санкт-Петербург, Россия  
Шукуров Фируз Абдуфаттоевич – профессор, доктор медицинских наук, Душанбе, Таджикистан  
Юматов Евгений Антонович – профессор, доктор медицинских наук, Москва, Россия

**Раздел «Педагогическая психофизиология»**

Антропов Александр Петрович – доцент, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Еремина Анна Александровна – доцент, кандидат педагогических наук, Москва, Россия  
Ильина Светлана Юрьевна – профессор, доктор педагогических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Зарин Алиция – доцент, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Кантор Виталий Зорахович – профессор, доктор педагогических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Красильникова Ольга Александровна – профессор, доктор педагогических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Лопатина Людмила Владимировна – профессор, доктор педагогических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Никулина Галина Владимировна – профессор, доктор педагогических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Пенин Геннадий Николаевич – профессор, доктор педагогических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Ротерс Татьяна Тихоновна – профессор, доктор педагогических наук, Луганск, Донбасс  
Яшина Любовь Григорьевна – доцент, кандидат педагогических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Раздел «Социальная психофизиология»**

Каменева Елена Геннадьевна – научный сотрудник, кандидат биологических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Кузьмичева Ирина Валентиновна – старший научный сотрудник, кандидат биологических наук, Санкт-Петербург, Россия  
Мосин Василий Иванович – доцент, кандидат философских наук, Тула, Россия  
Яшина Мария Николаевна – доцент, кандидат социологических наук, Санкт-Петербург, Россия

**Раздел «Философская психофизиология»**

Бетильмерзаева Марет Мусламовна – доцент, доктор философских наук, Грозный, Россия  
Голубинская Анастасия Валерьевна – кандидат философских наук, Нижний Новгород, Россия  
Меньчиков Геннадий Павлович – профессор, доктор философских наук, Казань, Россия  
Сюч Ольга – кандидат философских наук, Венгрия, Будапешт

**Раздел «Психофизиология творчества»**

Чукуров Андрей Юрьевич – доцент, доктор культурологии, Санкт-Петербург, Россия

ISSN 2587-5558

Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии» №1. 2023. 199 с.

Выходит 2 раза в год с июля 2017 года; с 2019 года выходит 4 раза в год.

Учредитель: Научно-практический центр «Психосоматическая нормализация».

Издатель: НПЦ «ПСН»

Журнал зарегистрирован в ФС по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-79277 от 22.09.2020.

Журнал включен в базу данных "Российский индекс научного цитирования" (РИНЦ).

С 01.11.2022 журнал входит в список ВАК -

**5.3. Психологические науки:** 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии, 5.3.3. Психология труда, инж. псих, когнитивная эргономика, 5.3.7. Возрастная психология, 5.3.8. Коррекционная психология и дефектология, юридическая псих и псих. безопасности.

**5.8. Педагогические науки:** 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, 5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдо- тифло-, олиго-, лого-), 5.8.6. Оздоровительная и адаптивная физическая культура, 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

**3.3. Медико-биологические науки:** 3.3.1. Анатомия человека, 3.3.2. Патологическая анатомия, 3.3.3. Патологическая физиология, 3.3.8 Клиническая лабораторная диагностика, 3.3.9. Медицинская информатика

© Авторы статей  
© Научно-практический центр  
«Психосоматическая нормализация»

СОДЕРЖАНИЕ (CONTENTS)

**Редакционная статья**

- Красильникова О.А., Пенин Г.Н. НАВСТРЕЧУ 105-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ И ИНСТИТУТА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА 9

**Теоретические работы, обзорные статьи**

- Theoretical works* 12

- Пенин Г.Н., Кораблева Л.В. Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology) СУРДОПЕДАГОГИКА: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ 12  
*Penin G.N., Korablyova L.V. DEAF PEDAGOGY: A LOOK THROUGH THE DOCUMENTARY HERITAGE*

- Красильникова О.А., Люкина А.С., Мамедова Е.Ю. Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology) ВЗГЛЯДЫ СУРДОПЕДАГОГОВ XIX-XX ВЕКОВ НА ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 20  
*Krasilnikova O.A., Lukina A.S., Mamedova E. YU. VIEWS OF THE SURDOPEDEAGOGUES OF THE XIX-XX CENTURIES FOR EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT*

- Пенин Г.Н., Красильникова О.А., Кораблева Л.В. Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology) КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЖЕСТОВЫХ СИСТЕМ: К ПРОБЛЕМЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 30  
*Penin G.N., Krasilnikova O.A., Korablyova L.V. COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND GERMAN SIGN LANGUAGE SYSTEMS: INTERNATIONAL COMMUNICATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT*

- Бобошко М.Ю., Красильникова О.А., Пинка Е.А., Мотовилова Ю.В. Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology) ЛАБОРАТОРИЯ СЛУХА И РЕЧИ ПСПБГМУ ИМ. И.П. ПАВЛОВА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЕКТОРЫ СОТРУДНИЧЕСТВА 38  
*Boboshko M.YU., Krasilnikova O.A., Pinka E.A., Motovilova YU.V. I.P. PAVLOV SPbSMU HEARING AND SPEECH LABORATORIES: PEDAGOGICAL VECTORS OF COOPERATION*

- Измайлова Л.С. Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology) СОЗДАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ БЕЗБАРЬЕРНОЙ СРЕДЫ В СТРУКТУРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 45  
*Izmailova L.S. CREATING A UNIVERSAL BARRIER-FREE ENVIRONMENT IN THE STRUCTURE OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT*

|                                                                |                                                                                                                           |    |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|                                                                | <i>Психологическая психофизиология (Psychological psychophysiology)</i>                                                   |    |
| Чиж О.А.                                                       | РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ                                       | 52 |
| <i>Chizh O.A.</i>                                              | <i>DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN EDUCATIONAL ACTIVITIES</i>                  |    |
| <b>Исследовательские статьи</b>                                |                                                                                                                           |    |
| <b>Research articles</b>                                       |                                                                                                                           | 61 |
|                                                                | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i>                                                      |    |
| Старобина Е.М.                                                 | ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА                | 61 |
| <i>Starobina E.M.</i>                                          | <i>ABOUT THE PECULIARITIES OF SUPPORTING VOCATIONAL EDUCATION AND EMPLOYMENT OF YOUNG PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENTS</i> |    |
|                                                                | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i>                                                      |    |
| Наумова Н.В.                                                   | ИЗУЧЕНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ                                        | 70 |
| <i>Naumova N.V.</i>                                            | <i>STUDYING OF THE INTONATION SIDE OF ORAL AND WRITTEN SPEECH OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS</i>                            |    |
|                                                                | <i>Психологическая психофизиология (Psychological psychophysiology)</i>                                                   |    |
| Чиж О.А.                                                       | СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА                                                                        | 79 |
| <i>Chizh O.A.</i>                                              | <i>SOCIAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENT</i>                                                         |    |
|                                                                | <i>Психологическая психофизиология (Psychological psychophysiology)</i>                                                   |    |
| Соколов А.Н.                                                   | ОЦЕНКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА                                              | 87 |
| <i>Sokolov A.N.</i>                                            | <i>ASSESSMENT OF EMOTIONAL AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT</i>                  |    |
|                                                                | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i>                                                      |    |
| Наумова Н.В.,<br>Пшеничнова Е.Э.,<br>Филиппова М.И.            | ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА                                                    | 94 |
| <i>Naumova N.V.,<br/>Pshenichnova E.E.,<br/>Filippova M.I.</i> | <i>INTERACTIVE FORMS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT</i>                                   |    |

|                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Методические статьи</b>                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                   | 102 |
| <i>Methodical articles</i>                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                   |     |
|                                                                                                                       | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i>                                                                                                                                                                              |     |
| Красильникова О.А.,<br>Люкина А.С.,<br>Ильюшина С.В.<br><i>Krasilnikova O.A.,<br/>Lukina A.S.,<br/>Ilyushina S.V.</i> | МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ЭЛЕКТРОННЫХ<br>МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КНИГ В ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ-<br>СУРДОПЕДАГОГОВ<br><i>METHODOLOGICAL COMPLEX OF ELECTRONIC MULTIMEDIA<br/>BOOKS IN EDUCATION OF STUDENTS IN DEAF PEDAGOGY</i>                                 | 102 |
|                                                                                                                       | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i>                                                                                                                                                                              |     |
| Вошилова Н.В.,<br>Матвеевская Л.И.<br><br><i>Voshchilova N.V.,<br/>Matveevskaya L.I.</i>                              | РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У<br>ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И<br>ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ<br><i>FORMATION OF GRAPHOMOTOR SKILLS PRESCHOOLERS<br/>WITH IMPAIRED HEARING AND INTELLECTUAL<br/>INSUFFICIENCY</i>                    | 111 |
|                                                                                                                       | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i>                                                                                                                                                                              |     |
| Граш Н.Е.<br><br><i>Grash N.E.</i>                                                                                    | АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И<br>РАЗВИТИЮ РЕЧИ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ НА<br>НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>CURRENT ISSUES OF TEACHING READING AND SPEECH<br/>DEVELOPMENT FOR DEAF SCHOOLCHILDREN AT THE<br/>PRIMARY STAGE OF EDUCATION</i> | 119 |
|                                                                                                                       | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i>                                                                                                                                                                              |     |
| Коржова А.А.<br><br><i>Korzhova A.A.</i>                                                                              | ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА<br>ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА<br><i>FEATURES OF KNOWLEDGE OF THE WORLD IN CHILDREN<br/>WITH HEARING IMPAIRMENT</i>                                                                                           | 128 |
| <b>Исследование молодого ученого</b>                                                                                  | <i>Ведущий рубрики юбилейного номера<br/>Красильникова О.А.</i>                                                                                                                                                                                   | 137 |
|                                                                                                                       | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i>                                                                                                                                                                              |     |
| Филиппова М.И.<br><br><i>Filippova M.I.</i>                                                                           | О КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ<br>СУРДОПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО<br>ОБРАЗОВАНИЯ<br><i>ABOUT COMPETENCE AND COMPETENCE IN THE<br/>TRAINING OF TEACHER OF THE DEAF IN THE CONDITIONS<br/>OF HIGHER EDUCATION</i>                    | 137 |
|                                                                                                                       | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i>                                                                                                                                                                              |     |
| Пшеничнова Е.Э.<br><br><i>Pshenichnova E.E.</i>                                                                       | ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА<br>ПРОФИОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ<br><i>PROJECT ACTIVITY AS A FORM OF CAREER GUIDANCE FOR<br/>STUDENTS</i>                                                                                                            | 145 |

|                          |                                                                                                                                                                                     |     |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Базырина О.А.            | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i><br>ПРИМЕНЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В<br>УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ                          | 153 |
| <i>Bazyrina O.A.</i>     | ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА<br><i>THE USE OF SPECIFIC MEANS OF COMMUNICATION IN THE<br/>EDUCATIONAL PROCESS OF THE SCHOOL FOR CHILDREN<br/>WITH HEARING IMPAIRMENT</i>             |     |
| Мотовилова Ю.В.          | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i><br>ВНЕКЛАССНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК УСЛОВИЕ<br>ЭФФЕКТИВНОГО СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ                                      | 160 |
| <i>Motovilova YU.V.</i>  | ШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ<br><i>EXTRA CLASSIC ACTIVITIES AS A CONDITION FOR EFFECTIVE<br/>HEARING AND SPEECH DEVELOPMENT OF<br/>SCHOOLCHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS</i> |     |
| Колоярцева Л.А.          | <i>Педагогическая психофизиология (Pedagogical psychophysiology)</i><br>ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ<br>КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО                                | 167 |
| <i>Koloyartseva L.A.</i> | ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА<br><i>IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL<br/>COMPETENCE OF PARENTS OF YOUNG CHILDREN WITH<br/>HEARING IMPAIRMENT</i>                           |     |

### История психофизиологии

|                                                                                                                 |                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----|
| <b>ВЕЛИКИЕ ИМЕНА</b>                                                                                            | <i>Ведущий рубрики юбилейного номера Пенин Г.Н.</i> | 172 |
| Творческое наследие Д.В. Фельдберга в контексте развития дефектологического образования в РГПУ им. А.И. Герцена |                                                     | 172 |
| Профессор М.Е. Хватцев - педагог и наставник: историческая память                                               |                                                     | 176 |

### ВОЛОНТЁРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

|               |                                                                            |     |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Вощилова Н.В. | Студенческое волонтерство как современный социально-педагогический феномен | 180 |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                |  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----|
| <b>Международное научное психофизиологическое содружество</b><br><b>International scientific psychophysiology commonwealth</b> |  | 186 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----|

|                        |  |     |
|------------------------|--|-----|
| Членство<br>Membership |  | 186 |
|------------------------|--|-----|

|                        |  |     |
|------------------------|--|-----|
| Членство<br>Membership |  | 187 |
|------------------------|--|-----|

|                                           |  |     |
|-------------------------------------------|--|-----|
| <b>Объявления</b><br><b>Announcements</b> |  | 189 |
|-------------------------------------------|--|-----|

|                                 |                             |     |
|---------------------------------|-----------------------------|-----|
| 1. Психофизиологические встречи | 1. Psychophysiology meeting | 189 |
|---------------------------------|-----------------------------|-----|

|                                           |                                             |     |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|-----|
| 2. Приглашение к сотрудничеству в НПЦ ПСН | 2. The invitation to cooperation in SPC PSN | 189 |
|-------------------------------------------|---------------------------------------------|-----|

|                                             |                                    |     |
|---------------------------------------------|------------------------------------|-----|
| <b>Новости России</b><br><b>Russia news</b> | 1. Конкурс "Молодой психофизиолог" | 190 |
|---------------------------------------------|------------------------------------|-----|

|  |                                                    |     |
|--|----------------------------------------------------|-----|
|  | The contest "Young psychophysiology"               |     |
|  | 2. Межвузовская студенческая интеллектуальная игра | 191 |
|  | Interuniversity intellectual game                  |     |

---

|                                                                              |                                                                                                                                                                                                                         |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Мировые новости</b><br><b>World news</b>                                  | Сайт международной организации психофизиологов.<br>Конгресс психофизиологов 2023                                                                                                                                        | 192 |
| <b>Научные конференции</b><br><b>Scientific conferences</b>                  | 1. Международная научная конференция "Психофизиология-21 в"<br>International scientific conference "Psychophysiology XXI"                                                                                               | 192 |
|                                                                              | 2. Очная Международная научная конференция<br>"Актуальные аспекты современной психофизиологии"<br>The international scientific conference "Urgent aspects modern psychophysiology"                                      | 195 |
|                                                                              | 3. Всероссийская студенческая научная конференция<br>с международным участием "Вопросы психофизиологии"<br>All-Union student scientific conference with international participation<br>" Questions of psychophysiology" | 196 |
| <b>К сведению авторов (To the item of information of the authors)</b>        |                                                                                                                                                                                                                         | 196 |
| <b>Условия подписки журнала (Conditions of a subscription of a magazine)</b> |                                                                                                                                                                                                                         | 198 |



## РЕДАКЦИОННАЯ СТАТЬЯ

*Красильникова О.А., Пенин Г.Н.*

### НАВСТРЕЧУ 105-летию КАФЕДРЫ СУРДОПЕДАГОГИКИ ИНСТИТУТА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ РГПУ им. А.И. ГЕРЦЕНА

Кафедра сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена является одной из старейших в России специализированных выпускающих кафедр, осуществляющих подготовку специалистов для школ – интернатов, детских садов для глухих и слабослышащих, реабилитационных центров, учреждений социальной сферы, общественных организаций для лиц с нарушением слуха, учреждений дополнительного образования, преподавателей для средних профессиональных и высших учебных заведений. Она была основана в 1918 году по инициативе профессора Д.В. Фельдберга. С возникновением кафедры сурдопедагогики началась история становления и развития дефектологического факультета (в дальнейшем факультета коррекционной педагогики, в настоящее время – института дефектологического образования и реабилитации).

У истоков кафедры стояли крупные ученые, профессора М.В. Адеркас (заведующая кафедрой), Д.В. Фельдберг, С.М. Доброгаев. Им удалось объединить и включить в творческую учебно–методическую и научную работу опытных сурдопедагогов, логопедов, методистов, сделать первые шаги к дифференцированному обучению детей, разработать эффективные методы и приемы развития словесной речи, использования остаточной слуховой функции. В разные годы на кафедре сурдопедагогики работали профессора П.С. Янковский, М.Е. Хватцев, В.К. Орфинская, М.П. Могильницкий, А.П. Велицкий, доценты М.Л. Шкловский, Т.В. Ханутина, З.М. Ежова, С.Н. Шабалин, Е.И. Андреева, О.М. Потапова, преподаватели А.И. Усынина, О.Н. Поляхина, Б.Н. Мельников, Е.Э. Смирнова, Н.В. Смирнов, Т.А. Трубникова и другие. Их усилиями был заложен фундамент отечественной сурдопедагогики и специальных методик обучения и воспитания лиц с нарушением слуха.

Приоритет создания ленинградской сурдопедагогической, логопедической и сурдопсихологической школы по праву принадлежит профессору М.Е. Хватцеву, под руководством которого кафедра еще в 30-е годы XX столетия развернула, наряду с учебно–методической работой, широкую научно – исследовательскую деятельность по изучению проблем логопедии и обучения детей с недостатками слуха и речи произношению, созданию учебных пособий для студентов факультета дефектологии. До настоящего времени «Логопедия» М.Е. Хватцева является настольной книгой каждого педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Большое место в деятельности кафедры, особенно в послевоенные годы, занимала подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации. Через целевую аспирантуру на кафедре сурдопедагогики были подготовлены многие ведущие специалисты (Е.И. Андреева, М.И. Никитина, Л.М. Быкова и другие).

В течение всех лет своего существования сотрудников кафедры отличало широкое видение проблем дефектологии, многоаспектный характер их изучения. Наряду с работами в области сурдопедагогики заведующим кафедрой М.П. Могильницким (заведующий с 1965 по 1970 гг.) проводились исследования в области анатомии, патологии, физиологии органов слуха и речи и аудиологии. С 60-х годов XX века сотрудники кафедры начинают разрабатывать вопросы активизации познавательной деятельности детей с нарушением слуха, создавать методики обучения глухих и слабослышащих детей (З.М. Ежова – по

развитию речи, А.И. Усынина – по методике географии, Б.Н. Мельников – по математике, Е.И. Андреева – по произношению).

В 70-е годы основными направлениями в работе кафедры, руководимой М.И. Никитиной (заведующая кафедрой с 1973 по 1998 гг.), становятся совершенствование обучения глухих и слабослышащих языку, а также изучение индивидуальных различий учащихся с нарушением слуха в овладении знаниями и дифференцированный подход к ним.

В дальнейшем, в 1981-1985 годах, круг научных интересов преподавателей кафедры сурдопедагогики еще более расширился. Они приступили к поиску эффективных сочетаний методов, средств и приемов обучения школьников с недостатками слуха.

Во второй половине 80-х годов доминирующим в научно-исследовательской деятельности кафедры сурдопедагогики становится ее сотрудничество со специальными детскими садами и школами, комплексное изучение различных сторон коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми, развитие их устной и письменной речи в условиях специально организованного обучения.

Укрепляется штатный состав кафедры: в него включаются педагоги, психологи, методисты высшей квалификации. Повышается статус заведующего кафедрой: её возглавляет член – корреспондент Российской академии образования, профессор М.И. Никитина. Ведущими преподавателями кафедры являются доценты, кандидаты наук Л.М. Быкова, Н.И. Белова, Л.П. Назарова, Е.Е. Вишневецкая, И.А. Михаленкова, Л.С. Мотылева, З.А. Пономарева. Традиции кафедры продолжают преподаватели нового поколения Л.В. Андреева, Г.Н. Пенин, А.А. Коржова, Л.В. Кораблёва, Е.П. Микшина, Н.Е. Граш, О.А. Красильникова, Е.Ю. Мамедова, Н.В. Наумова.

В 1999 году руководителем кафедры избирается профессор Г.Н. Пенин (заведующий кафедрой с 1999 по 2017 гг.). С начала нового XXI столетия произошло существенное обновление штатного состава и направлений учебно-методической и научно-исследовательской деятельности сотрудников кафедры сурдопедагогики. В состав кафедры вошли молодые специалисты О.А. Чиж, А.С. Люкина, А.Н. Соколов, Н.В. Вошилова, А.М. Волков, М.И. Филиппова.

В целях обеспечения учебного процесса был создан целостный учебно-методический комплекс средств, обеспечивающих реализацию требований ГОС (монографии, вузовские учебники, учебно-методические пособия, программы, методические разработки и рекомендации, сборники научных статей, учебники для коррекционных образовательных учреждений), разработана система диагностики образовательных потребностей студентов (в том числе с нарушением слуха) и их образовательных достижений.

Активизировалось многолетнее плодотворное учебно-методическое сотрудничество кафедры с базовыми специальными школьными образовательными учреждениями. Взаимодействие со специальными образовательными учреждениями (работодателями) всегда позволяло не только успешно проводить все виды практик со студентами бакалавриата и магистратуры, но и совместно организовывать научно – практические мероприятия (конференции, семинары, круглые столы) по актуальным проблемам сурдопедагогики и практики обучения, воспитания и образовательной интеграции детей с нарушением слуха.

В соответствии с Госконтрактом разрабатывались ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ и адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования (АООП НОО) для слабослышащих и позднооглохших обучающихся.

К числу научных достижений кафедры сурдопедагогики следует отнести историко-педагогические исследования проф. Г.Н. Пенина в области сурдопедагогики и специальной школы. Впервые в мировой истории специальной педагогики им создан (совместно с проф. Н.М. Назаровой) фундаментальный научно-учебный труд для студентов вузов «История

специальной педагогики», ставший победителем конкурса научных изданий историко-педагогического профиля в проблемном поле «Теория модернизации образования в России».

Новым направлением деятельности кафедры становится научная и учебно-методическая разработка проблем реабилитации глухих детей и взрослых после кохлеарной имплантации.

В полном соответствии со стратегическими ориентирами «Программы развития РГПУ им. А.И. Герцена на период 2016 – 2020 гг.» кафедра сурдопедагогики расширяет социальное партнёрство с органами управления образованием Санкт – Петербурга и Ленинградской области, учреждениями дополнительного образования, реабилитационными центрами, Городской ПМПК, сурдоцентрами, ППМС – центрами, Институтом раннего вмешательства Санкт–Петербурга, с общественными и благотворительными организациями.

В 2017 года руководителем кафедры избирается профессор О.А. Красильникова. В состав кафедры вошли молодые специалисты Е.Э. Пшеничнова, О.А. Базырина.

Последнее десятилетие было ознаменовано переходом кафедры сурдопедагогики на новые Государственные образовательные стандарты профессионального педагогического образования третьего поколения. Их отличием явилась большая вариативность, гибкость и способность быстро реагировать на запросы образовательной практики, компетентностный, а не знаниевый, как ранее, подход к результатам профессиональной подготовки студентов, возможность максимальной адаптации профессорско-преподавательского состава к образовательным потребностям и ожиданиям студентов (в том числе с нарушением слуха) за счёт модульной организации содержания образования обучающихся.

Сотрудники кафедры разрабатывают УМК для АООП НОО глухих и слабослышащих обучающихся.

Особое место занимает совместная научная и учебно-методическая работа с вузами и научно – исследовательскими центрами России и зарубежных стран. В рамках сотрудничества кафедры сурдопедагогики с Московским педагогическим государственным университетом, Московским городским педагогическим университетом, Новосибирским государственным техническим университетом, Новосибирским государственным педагогическим университетом, Институтом коррекционной педагогики РАО, Лабораторией слуха и речи ПСПбГМУ им. академика И.П. Павлова.

Сотрудники кафедры принимают деятельное участие в Всероссийских и международных научно-практических семинарах по вопросам обучения и воспитания детей с нарушением слуха, аудиологии и слухопротезирования, профессиональной подготовки сурдопедагогов, по вопросам реабилитации детей и взрослых после кохлеарной имплантации.

Продолжаются исследования социального интеллекта подростков с нарушением слуха, межличностных отношений школьников с нарушением слуха, интонационной стороны устной и письменной речи слабослышащих обучающихся, специфических средств общения в учебно-воспитательном процессе школы для детей с нарушением слуха, речевого слуха детей с кохлеарными имплантами; готовности к выбору профессии выпускников образовательных организаций для глухих и слабослышащих обучающихся.

Таким образом, в год своего славного юбилея кафедра сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена всеми своими делами и помыслами устремлена в будущее.

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 12-19.

*Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 12-19.*

Научная статья  
УДК 376

### СУРДОПЕДАГОГИКА: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ

Геннадий Николаевич Пенин<sup>1</sup>, Любовь Витальевна Кораблева<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup> madam.penina2010@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8075-2063

<sup>2</sup> bordo08@list.ru, ORCID: 0000-0001-9053-5698

© Пенин Г.Н., Кораблева Л.В., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме становления и развития отечественной сурдопедагогики как одной из отраслей научного педагогического знания. В ней представлены результаты многолетнего изучения историко-архивных материалов, литературных раритетов и артефактов, научных трудов выдающихся ученых прошлого, посвященных вопросам обучения, воспитания и развития детей с нарушением слуха. Показана роль императрицы Марии Федоровны в открытии первого в России училища глухих как учебно-методической базы научных исследований в области сурдопедагогики. Раскрыты направления организационно-педагогической деятельности российских ученых и специалистов-практиков в различные исторические периоды, определившие современный уровень сурдопедагогической науки.

**Ключевые слова:** документальное наследие, училище глухих, отечественная сурдопедагогика, научное исследование, литературный раритет.

Original article

### DEAF PEDAGOGY: A LOOK THROUGH THE DOCUMENTARY HERITAGE

Gennady N. Penin <sup>1</sup>, Lyubov V. Korablyova <sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Russian Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

<sup>1</sup> madam.penina2010@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8075-2063

<sup>2</sup> bordo08@list.ru, ORCID:0000-0001-9053-5698

**Abstract.** The article deals with the topical problem of formation and development of Russian deaf pedagogy as one of the fields of academic and educational knowledge. It presents the results of long-term studies of historical and archival materials, literary rarities and artifacts, academic works of many eminent scholars, focusing on educating children with hearing impairment. The paper illustrates the key role of Empress Maria Feodorovna in the establishment of the first Russian school for the deaf, which provided a training ground for academic research into deaf pedagogy. The article also examines theoretical and practical activity of Russian scholars in various historical periods, which was a significant factor in the rise of modern deaf pedagogy.

**Keywords:** documentary heritage, school for the deaf, Russian deaf pedagogy, academic research, literary rarity.

Актуальность исследования. В современной социально-культурной ситуации особую значимость приобретает изучение богатого историко-педагогического наследия в области образования детей с нарушением слуха. За многие десятилетия своего существования теория и практика сурдопедагогики накопила громадный арсенал средств и методов обучения, воспитания, речевого развития и социальной адаптации глухих и слабослышащих людей.

Обращение к истокам отечественной сурдопедагогики – это обращение к увлекательному историческому роману. Известно, что российская сурдопедагогика начала формироваться по инициативе императрицы Марии Федоровны – супруги императора Павла I. В 1796 году стараниями императрицы была создана благотворительная организация «Ведомство учреждений Государыни Императрицы Марии». Основными направлениями его деятельности были: помощь детям, инвалидам, вдовам и престарелым. Постепенно Ведомство стало решать задачи здравоохранения и образования. Уже в начале существования в него входили два Воспитательных дома, Смольный институт, Коммерческое училище, Сохранная и Ссудная казна. В 1806 г. Мария Федоровна открыла в Павловске первое, стабильно действовавшее училище для глухих и, таким образом, стала основателем образования глухих в России и новой отрасли педагогического знания – сурдопедагогики.

Материалы и методы. Использование сравнительно-исторического метода и метода исторической реконструкции позволило нам раскрыть уникальный в плане организации обучения и личностного становления глухих детей опыт Санкт-Петербургского училища глухонемых. Именно здесь были реализованы идеи выдающихся отечественных сурдопедагогов В.И. Флери, Г.А. Гурцова, Я.Т. Спешнева, И.Я. Селезнёва, П.Д. Енько, Н.М. Лаговского и других, связанные с духовно-нравственным воспитанием и развитием неслышащих [3,4,5,6,9].

Уже первым наставникам глухих детей - католическому священнику Сигмунду и педагогу Ж.-Б. Жоффре удалось донести до воспитанников сложные духовные понятия и правила. Как отмечал известный российский сурдопедагог Н.М. Лаговский, «развитие учеников 4 класса дало возможность ввести их в обладание самыми высокими истинами, им было преподано о создании духов, о возмущении их, о свержении их с неба, о сотворении мира и человека, который состоит из тела и души». Говоря далее о воздействии духовного воспитания на глухих учащихся, Н.М.Лаговский писал, что дети оплакивали падение прародителей, негодовали на злого духа, который научил их непослушанию, и «стали надеяться на лучшую участь на небе за бесконечные заслуги Спасителя» [6, с. 39].

Успешное формирование духовно-нравственных знаний, понятий и представлений у глухих уже на ранних этапах функционирования училища стало возможным благодаря продуманному учебному плану, который включал в себя такой предмет, как «Закон Божий» и целый ряд нравственно ориентированных общеобразовательных дисциплин (история, русский и французский языки, трудовое обучение и др.), а также всему укладу жизни воспитанников, предусматривавшему посещение богослужений и чтение духовно-нравственной литературы. Особое значение в духовном воспитании глухих имел храм при училище, который был освящен в 1821 году в честь святых апостолов Петра и Павла [6, с.39].

На необходимость и возможность духовно-нравственного воспитания неслышащих указывается в большинстве научно-методических трудов сурдопедагогов Санкт-Петербургского училища глухонемых XIX века. В фундаментальном труде директора училища Г.А. Гурцова «Энциклопедический курс» (1838г.) мы находим информацию о Создателе, о Четырёх стихиях и небесных светилах, о благоустройстве церкви и совершаемых в ней службах. В работе основоположника отечественной сурдопедагогики В. И. Флери «Глухонемые» (1835г.) одна из глав отведена духовно-нравственному просвещению неслышащих. Она называется «Введение в познание религиозных и

нравственных понятий». Духовное воспитание глухого ребёнка Флери советовал начинать ещё до того момента, когда труднодоступные истины могут быть полностью осознаны. Причём для сообщения глухим высоких духовных истин он рекомендовал применять естественный жестовый язык. В целях облегчения работы с учащимися Флери предлагал использовать созданный им словарь жестов абстрактных понятий, который охватывал такие важнейшие религиозно-нравственные категории, как Бог, святой, вера, благочестие, добродетель и др. При этом от педагога требовалось научить глухого ребёнка «нисходить в сердце своё», советоваться с голосом совести, испытывать радость при всяком добром деле и страх при совершении «дурных» поступков, понимать нравственные различия добра и зла [1].

Непосредственно глухим воспитанникам Флери адресовал книгу «Правила нравственности» (1847 г.), в которой в простой, увлекательной форме раскрыл «первоначальные истины» о Боге, о естестве человека и об обязанностях каждого перед родителями, ближними, а также понятия добродетели, благочестия, послушания и др. Огромную роль в духовном воспитании и развитии неслышащих он отводил личному примеру педагога. «Лучший метод нравственного воспитания глухонемых», - считал Флери, - заключается в том, чтобы «самого себя предлагать постоянно безукоризненным примером для подражания ученику» [6, с.40].

Много сил делу совершенствования духовно-нравственного воспитания глухих через учебные предметы было отдано последователем Флери – Я.Т. Спешневым. Умственное развитие воспитанников осуществлялось им с помощью устной речи, письма и мимики. В программы входило обучение глухих (наряду с общеобразовательными предметами) молитвам и Священной истории, изъяснение «формы языка» (этимология и орфография). Когда учащимся становился доступным литературный язык, им начинали преподавать Закон Божий, в программу которого входило изучение Нового Завета, катехизиса, объяснение богослужений и христианских обязанностей.

В училище служили: наставник-законоучитель для православных детей и наставник-законоучитель для лиц евангельско-лютеранского вероисповедания. Для того, чтобы у глухих не было затруднений в восприятии духовно-нравственных понятий, с ними проводились утром и вечером «нравственные беседы», включавшие в себя изъяснения Евангелия и молитвословий к тому или иному богослужению [6, с.40].

В 1865 году при директоре И.Я. Селезнев был утвержден третий Устав училища глухонемых. В соответствии с его положениями педагогами училища стали разрабатываться новые учебники, пособия, руководства. Программами предусматривалось на седьмом году обучения чтение книг духовно-нравственного содержания, изучение Закона Божьего, уроки по которому «состояли из повторения всего изученного с дополнением подробностей и изучением литургии и других богослужений». В качестве приложения к этому предмету училищем был издан для глухих ряд новых книг [6, с. 41].

Решающее значение в постижении глухонемыми духовных истин Селезнев придавал словесному языку: «Изучение языка составляет основу и цель разумного развития и нравственного воспитания глухонемых». Вместе с тем он не отвергал и мимику, считая ее в некоторых случаях необходимой.

Большую роль в формировании духовно богатой личности сыграли труды законоучителя Санкт-Петербургского училища глухонемых протоиерея Александра Братолюбова, служившего в 70-е годы XIX века. Учитывая личностные особенности лиц с нарушением слуха, их речевые и интеллектуальные возможности, он составил для глухих детей целый ряд учебников по своему предмету. Наибольший интерес для сурдопедагогов представляла его «Пантомима молитв» с приложением ручной азбуки.

Говоря о значении дактильной, письменной, устной и жестовой речи в сообщении глухим духовно-нравственных истин, Братолюбов указывает на необходимость отрыва

мимических знаков от словесного их обозначения и более свободного перевода письменных слов. «В противном случае мы превратили бы мимику в пользу нашего словесного или письменного расположения и не представили бы свойственного ей духа, и мимика, потеряв от того свой характер, будет непонятной», - пишет он. Братолюбов отмечает большую выразительность и внушаемость пантомимы для глухонемых, нежели книжные переводы «буква в букву» и предлагает комбинировать в обучении глухих мимику, дактилологию, устную и письменную речь. Он указывает, что благодаря пантомиме глухонемой способен усваивать понятия «об отвлеченных предметах даже из области умозрительной и метафизической» [6, с. 41].

Кроме работ А. Братолюбова педагоги могли найти всю необходимую им духовно-нравственную литературу в отделе библиотеки при Училище глухонемых, который назывался «Богословие» и насчитывал около 200 томов, а учащиеся - в «Религиозно-нравственном отделе», содержавшем 24 тома [6].

Таким образом, дореволюционный период деятельности Санкт-Петербургского училища глухонемых, которое являлось своеобразным учебно-методическим и научным центром, характеризуется повышенным вниманием к проблеме религиозно-нравственного воспитания учащихся. Оно осуществлялось через специальный предмет - Закон Божий и другие общеобразовательные дисциплины, а также через внеурочную деятельность (проведение разъяснительных бесед, богослужение в храме училища, чтение духовно-нравственной литературы), то есть через весь уклад жизни и деятельности воспитанников. В результате глухие учащиеся приобретали высокие нравственные качества: добротолубие, милосердие, сострадание, смирение, любовь к родителям, педагогам, окружающим людям.

После известных событий 1917 года понятия духовность и нравственность были во многом искажены и приобрели идейно-политический характер. Нравственное воспитание учащихся получило идеологическую направленность. Естественно, что смена нравственных ориентиров существенно затруднила духовное воспитание глухих учащихся, и только в последние годы, в условиях деидеологизации образования, наблюдаются первые робкие шаги на пути приобщения учащихся с нарушением слуха к истинным духовно-нравственным ценностям человеческого бытия [6, с.42].

Анализ базисного учебного плана и программ современной школы глухих показывает, что они не предусматривают специального ознакомления воспитанников с традиционными нравственными понятиями и представлениями. Однако каждый учебный предмет содержит в себе определенный духовно-нравственный потенциал. Так, на уроках истории неслышащие старшеклассники знакомятся, например, с понятиями летоисчисления (от Рождества Христова), крестовыми походами, расколом католической церкви и т.д. Указанные и иные события могут трактоваться не только в сугубо историческом смысле, но и в нравственном плане, что, безусловно, оставит заметный след в памяти и душе воспитанников.

Уроки литературы представляют в плане духовно-нравственного совершенствования глухих значительно более обширное поле деятельности. Изучение литературных произведений («Гроза» А.Н. Островского, «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «Очарованный странник» Н.С. Лескова, «Олеся» А.И. Куприна, философской лирики И.А. Бунина и др.) осуществляется, как правило, в тесной связи с ознакомлением учащихся с нравственными понятиями и ценностями. Нравственные черты героев изучаемых произведений связываются с их духовными позициями. В результате к моменту выпуска из школы глухие имеют определенный уровень духовно-нравственных знаний. Смыслом жизни многих воспитанников становятся не только материальные, но и духовные ценности [6, с.42-43].

Следует отметить, что духовно-нравственное развитие неслышащих школьников во многом определяется нравственной позицией педагогов, их отношением к непреходящим жизненным ценностям, их личным примером. Даже в условиях нестабильности,

перманентного реформирования, модернизации школьного образования педагоги имеют возможность нести глухим учащимся свет духовного знания через предмет, через проведение экскурсий, праздников, индивидуальных занятий, через организацию внеклассного чтения и кружковой работы. Однако эта работа должна иметь единый духовный стержень, единую направленность и соответствующее учебно-методическое подкрепление. Только в этом случае духовно-нравственное воспитание неслышащих будет действенным и успешным [6].

Результаты исследования и их обсуждение. В нашей небольшой коллекции раритетов представлено издание, тесно связанное с Ведомством Императрицы Марии. Это «Вестник попечительства государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых 1909 -1910 гг.» [1]. Журнал выходил с 1902 по 1915 годы по мере накопления материала. Его редакторами в разные годы были П.Д. Енько, П.С. Янковский, М.В. Богданов-Березовский, Н.М. Лаговский. Редактор нашего Вестника – приват-доцент Императорской Военно-Медицинской Академии Богданов-Березовский. В этом номере представлена работа Е. Келлер «Оптимизм», доклад доктора Кроутера, директора Института глухих в Филадельфии об обучении глухих речи и другие работы. Представленный журнал стал предтечей изданий по дефектологии, которые появились в советское время [7,9,10,12].

Начало XX столетия в сурдопедагогике было ознаменовано интенсивным развитием идей и концепций раннего воспитания детей с нарушением слуха, созданием оригинальных методических систем обучения глухих детей, решением вопросов предупреждения и лечения глухоты, проведением компаративных исследований. В плеяде известных представителей специальной педагогики этого периода мы выделяем талантливого сурдопедагога, доктора медицины, математика, реформатора обучения детей с нарушением слуха Петра Дмитриевича Енько. С 1901г. по 1916г. он возглавлял Санкт-Петербургское училище глухонемых. В период руководства училищем он разработал и ввел в учебную практику методическую систему «естественный способ обучения глухонемых речи», слоговой метод обучения произношению, грамоте, глобальный метод чтения с губ. Свои методические идеи Енько отразил в ряде работ, которые мы представляем. Это беглые заметки начинающего директора училища «Об обучении глухонемых» (1902 г.) [3], классический труд «Методика обучения глухонемых по естественному способу» [3]. Часть 1 – Обучение речи (1907 г.) и Часть 2 - Практические указания по обучению говорению (1912 г.). Кроме того, мы отмечаем исследование Енько, подготовленное по результатам личного изучения опыта работы учреждений для глухих детей за рубежом: «Обучение глухонемых в главных училищах Западной Европы» (1909 г.) [5]. Это одна из первых компаративных работ в отечественной сурдопедагогике. Нам представляется, что многоплановая деятельность и труды П.Д. Енько – это уникальное явление в дефектологии и практике обучения глухих детей.

Большой научный интерес представляет и программное обеспечение учебного процесса в учреждениях для глухих детей конца XIX – начала XX века. У нас имеется «Программа Мариинской школы Попечительства Императрицы Марии Федоровны о глухонемых» [7]. Школа была основана в 1898 г. в Санкт-Петербурге, в 1902 г. переведена в с. Мурзинка, в 1913 г. преобразована в Мариинское училище глухонемых. Находилось в Ведомстве учреждений Императрицы Марии. В 1918 г. училище было передано в ведение Наркомпроса и вошло в Петроградский институт для глухонемых. Чем примечательна программа? Содержание учебных дисциплин в ней соответствовало содержанию обучения в городских училищах. Большое внимание уделялось изучению иностранных языков (немецкого и французского), а также профессиональному обучению. Изучались бухгалтерия, коммерческая корреспонденция, коммерческая география, черчение. Это было новым явлением в обучении лиц с нарушением слуха, не имевшим места в других училищах. Подобное повышенное образование глухие получали только в Галлодет – колледже США.



В собрании раритетов имеется также известная всем педагогам книга признанного учителя русских учителей К.Д. Ушинского «Родное слово для детей младшего возраста» [10]. Первое издание вышло в 1864 году. Наше издание 1913 года. Это первый массовый учебник для начального обучения детей. Он был доступен и понятен глухим и использовался в Петербургском Императорском училище глухонемых, о чем свидетельствует печать библиотеки училища. О популярности «Родного слова» свидетельствует количество его переизданий. На нашей книге указано: издание сто сорок четвертое. А всего до 1917 года работа выдержала 147 изданий. И это не случайно. «Родное слово» включает и прописи, и картинки, и азбуку, и книгу для чтения, и церковно-славянскую грамоту, и молитвослов. Оно в полной мере соответствует взглядам К.Д. Ушинского на педагогику. Именно ему принадлежит высказывание: «Педагогика не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств».

Книги Ушинского «Родное слово», «Детский мир», а также главный научный труд его жизни – «Человек как предмет воспитания» оказали большое влияние на обучение и развитие детей с нарушением слуха и приобщение их к чтению.

Особое место в нашей подборке книг принадлежит работе Зинаиды Алексеевны Рагозиной – писателю и переводчику, автору исторических сочинений. В 1874 году она оказалась с мужем – народником в Соединенных Штатах, где долгие годы занималась литературой, историей, музыкой, иностранными языками. В 1900 году она навсегда вернулась в Россию, занималась переводами Джека Лондона, Сетона Томпсона, написала историю слепоглухой девушки «История одной души». Наша книга: СПб.: Издание А.Ф. Маркса, 1903г. В работе представлена биография слепоглухой Елены Келлер, которая несмотря на страшное нарушение зрения и слуха стала одной из образованнейших женщин мира. Она окончила Гарвардский университет, стала доктором философии, математиком, писателем, овладела иностранными языками. Елена Келлер была удивительным оптимистом. Книга о ней иллюстрирована 17-ю портретами, автографами и рисунками. Известно, что З.А. Рагозина получила за работу «История одной души» награду от императора Николая Второго. Умерла в Ленинграде в 1924 году. До настоящего времени ее книга вызывает большой интерес у дефектологов, изучающих вопросы социальной адаптации и реабилитации лиц со сложной структурой дефекта [6,9,10].

Важным этапом в развитии специального образования является выход в свет одного из первых учебников по сурдопедагогике для педвузов «Основы сурдопедагогике» [7] выдающегося ученого-педагога, организатора образования детей с нарушением слуха Николая Михайловича Лаговского. Он известен педагогам как специалист по теории и методике обучения глухих, как исследователь вопросов истории российской школы глухих. В своем учебнике он ярко и доступно представил взгляды на физическое и психическое развитие глухого, причины глухоты, раскрыл особенности использования специфических средств общения – тактильной и жестовой речи, методов обучения глухих. Этот небольшой учебник послужил в дальнейшем основой для создания современной научно-методической базы сурдопедагогике. Начиная с 1960-х годов и до настоящего времени вышла целая линейка учебников сурдопедагогике под редакцией А.И. Дьячкова, М.И. Никитиной, Е.Г. Речицкой, учебник Л.В. Андреевой [6].

Научные идеи и методические подходы Н.М. Лаговского все чаще находят применение в учебно-исследовательской деятельности молодых ученых, студентов-сурдопедагогов, а также педагогов-практиков.

Учебник Н.М. Лаговского дополняет серия учебных пособий для студентов вузов и педагогических техникумов, изданных в довоенное время. Мы представляем первый выпуск «Методики обучения глухонемых словесной речи» 1934 года из собрания Татьяны Аркадьевны Макаровой [12]. Пособие подготовлено grandами отечественной дефектологии – Федором Андреевичем Рау, Николаем Михайловичем Лаговским и Антониной Гавриловной

Басовой и посвящено исключительно обучению глухих словесной речи. Об этом свидетельствуют разделы книги: постановка и коррекция устной речи у глухонемых, методика обучения глухонемых логической речи, изучение языка путем объяснительного чтения и другие. Это пособие – напоминание многим современным педагогам, особенно пришедшим из других областей научного знания, о необходимости речевого развития глухих детей и их обучения исключительно на словесной речи [9].

Наконец, последняя работа, представляемая нами, - «Ученые записки кафедры сурдопедагогики МГПИ им. В.И. Ленина» [9]. В их создании участвовали ведущие ученые – сурдопедагоги Ф.А. и Н.А. Рау, А.Г. Басова, Р.М. Боскис и другие. В процессе подготовки сборника в военные годы два автора – доценты Михаил Свищев и Татьяна Макарова - ушли из жизни. Об этом говорится в предисловии. Содержание работы вызывает интерес у современного читателя и актуально для методологии сурдопедагогики. Это вопросы этиологии глухоты, речевого развития глухих школьников и дошкольников, обучения чтению с губ, использования специфических средств общения, акустики (развития и использования остаточного слуха), трудового обучения, воспитания глухих детей в семье и школе. На первой странице автограф А.Г. Басовой «на добрую и долгую память...». Надеемся, что эти книги оставят у читателей добрую память о наших выдающихся педагогах – подвижниках, отдавших свой труд и талант благородному делу воспитания и развития глухих детей.

#### Выводы

Таким образом, проведенное нами пролонгированное историко–педагогическое исследование, включавшее многоплановое детальное изучение уникальных литературных источников, документов, материалов и артефактов, свидетельствует о том, что отечественная сурдопедагогика как отрасль научно-педагогических знаний имеет длительную историю развития. На протяжении столетий в педагогике накапливались знания о природе глухоты, способах обучения и воспитания неслышащих, приобщения их к общественно полезному труду.

Проследивая историческое развитие сурдопедагогической теории и практики в России, можно со всей очевидностью убедиться в том, что отечественная сурдопедагогика прошла сложный, но исключительно плодотворный путь. Решающее значение в формировании системы специализированных учебных заведений для детей с нарушением слуха имело открытие в 1806 году в Павловске училища для глухонемых детей подвижницей общественного призрения неслышащих императрицей Марией Федоровной. В последующие исторические периоды в полной мере раскрылся учебно-методический и научный талант выдающихся российских сурдопедагогов В.И.Флери, Г.А. Гурцова, Я.Т. Спешнева, И.Я. Селезнева, Ф.А. Рау, А.Ф. Остроградского, П.Д. Енько, Н.М. Лаговского, А.Г. Басовой. Заложенный ими фундамент стал основой для обогащения сурдопедагогики новыми идеями, концептуальными подходами и методическими системами обучения и развития глухих. Поэтому современная сурдопедагогика вполне обоснованно рассматривается нами как оригинальный научно-практический феномен.

#### **Список источников [References]**

1. Андрущакевич А.А. Логико-эвристический подход в постижении смысла жизни человека / А.А. Андрущакевич // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 109-114. [Andrushchakevich A.A. Logical-heuristic approach in understanding the meaning of human life / A.A. Andrushchakevich // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 109-114.]
2. Вестник попечительства государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых 1909 -1910 гг. № 5-6, январь – февраль. – СПб.: Типография училища глухонемых, 1910. – 164 с. [Bulletin of

- the guardianship of Empress Maria Feodorovna about the deaf and dumb 1909 -1910 № 5-6, January – February. - St. Petersburg.: Printing house of the School for the deaf and dumb, 1910. – 164 p.]
3. Енько П.Д. Об обучении глухонемых. – СПб.: Типография училища глухонемых, 1902.- 63 с. [Enko P.D. On teaching the deaf and dumb. - St. Petersburg.: Printing house of the School for the deaf and dumb, 1902.- 63 p.]
  4. Енько П.Д. Методика обучения глухонемых речи по естественному способу для родителей и учителей. – СПб.: Типография училища глухонемых, 1907. Часть I. – 295 с. [Enko P.D. Methods for teaching the deaf and dumb speech in a natural way for parents and teachers. - St. Petersburg.: Printing house of the School for the deaf and dumb, 1907. Part I.- 295 p.]
  5. Енько П.Д. Обучение глухонемых в главных училищах Западной Европы. – СПб.: Типография Императорского училища глухонемых, 1909. – 232 с. [Enko P.D. Education of the deaf and dumb in the main schools of Western Europe. - St. Petersburg.: Printing house of the Imperial school for the deaf and dumb, 1909. – 232 p.]
  6. Кафедра сурдопедагогике в зеркале времен: коллективная монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 407 с. [Department of Deaf Pedagogy in the mirror of time: collective monograph. - St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University after. A.I. Herzen, 2018. – 407 p.]
  7. Лаговский Н.М. Основы сурдопедагогике. - М.: Издание ЦИЗПО, 1931. – 103 с. [Lagovskii N.M. Fundamentals of deaf pedagogy. – М.: Publication of CIZPO, 1931. – 103 p.]
  8. Программа Мариинской школы попечительства Государыни Императрицы Марии Федоровны. – СПб.: Типография училища глухонемых, 1900. – 68 с. [The program of the Mariinsky School of Guardianship of Empress Maria Feodorovna. - St. Petersburg.: Printing house of the School for the deaf and dumb, 1900. – 68 p.]
  9. Специальная педагогика: в 3т. Том 1. История специальной педагогике / Г.Н. Пенин, Н.М. Назарова; под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2021. – 357 с. [Special Pedagogy: in 3 volumes. Volume 1. History of special pedagogy / G.N. Penin, N.M. Nazarova; edited by N.M. Nazarova. - 2nd ed. – М.: INFRA-M, 2021. – 357 p.]
  10. Ученые записки. Том XXXVI. Кафедра сурдопедагогике. – М.: Издание МГПИ им. В.И. Ленина, 1946. – 320 с. [Academic notes. Volume XXXVI. Department of Deaf Pedagogy. – М.: Publication of the Moscow State Pedagogical Institute named after V.I. Lenin, 1946. – 320 p.]
  11. Ушинский К.Д. Родное слово для детей младшего возраста. – СПб.: Издание Н.С. Ушинской, 1913. – 110 с. [Ushinskii K.D. Native word for young children. - St. Petersburg.: Edition by N.S. Ushinskaya, 1913. – 110 p.]
  12. Рау Ф.А., Лаговский Н.М., Басова А.Г. Методика обучения глухонемых. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. Вып. 1. – 168 с. [Rau F.A., Lagovskii N.M., Basova A.G. Methods of teaching the deaf and dumb. – М.: State Educational and Pedagogical Publishing House, 1934. 1<sup>st</sup> ed. – 168 p.]

Статья поступила в редакцию 12.12.2022; одобрена после рецензирования 10.01.2023;  
принята к публикации 13.02.2023.

The article was submitted 12.12.2022; approved after reviewing 10.01.2023  
accepted for publication 13.02.2023.

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку  
публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 20-29.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 20-29.

Научная статья  
УДК 376

## ВЗГЛЯДЫ СУРДОПЕДАГОГОВ XIX-XX ВЕКОВ НА ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Ольга Александровна Красильникова<sup>1</sup>, Анна Сергеевна Люкина<sup>2</sup>,  
Елена Юрьевна Мамедова<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup> ekoryukina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3074-1603

<sup>2</sup> ana-lukina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8380-2273

<sup>3</sup> lark.66@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8700-8114

© Красильникова О.А., Люкина А.С., Мамедова Е.Ю., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** В статье раскрываются отечественные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушением слуха в XIX-XX веках: взгляды П.Д. Енько на организацию образовательного процесса в Петербургском училище, система обучения устной речи школьников с нарушением слуха Ф.Ф. Рау; становление и развитие методики обучения чтению неслышащих детей.

**Ключевые слова:** история сурдопедагогики, глухие и слабослышащие дети, естественный метод, концентрический метод, сокращенная система фонем, обучение чтению, П.Д. Енько, Ф.Ф. Рау.

Originalarticle

## VIEWS OF THE SURDOPEDAGOGUES OF THE XIX-XX CENTURIES FOR EDUCATION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Olga A. Krasilnikova<sup>1</sup>, Anna S. Lukina<sup>2</sup>, Elena Yu. Mamedova<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Russian Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

<sup>1</sup> ekoryukina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3074-1603

<sup>2</sup> ana-lukina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8380-2273

<sup>3</sup> lark.66@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8700-8114

**Abstract.** The article reveals domestic approaches to the education and upbringing of children with hearing impairment in the 19th-20th centuries: the views of P.D. Yenko on the organization of the educational process in the St. Petersburg School, the system of teaching oral speech to schoolchildren with hearing impairment F.F. Rau; formation and development of methods of teaching reading to deaf children.

**Keywords:** history of deaf pedagogy, deaf and hard of hearing children, natural method, concentric method, reduced system of phonemes, learning to read, P.D. Yenko, F.F. Rau.

#### Актуальность исследования

В новых условиях жизни общества сурдопедагоги активно ищут оптимальные варианты овладения детьми с нарушением слуха знаниями, умениями и навыками. Сегодня настало время оценить уже имеющийся теоретический и практический опыт обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья, переосмыслить и определить научно-методические подходы к обучению, разработать новые учебно-методические комплексы, содержание и методы которых воплощали бы идеи духовного, нравственного развития ребёнка, имеющего нарушения слуха [1].

#### Материалы и методы

Теоретический анализ историко-архивных материалов, научных статей по истории сурдопедагогики в контексте современной парадигмы образования глухих и слабослышащих, обзор проблемы с выделением основных направлений для последующего поиска эффективных путей обучения лиц с нарушением слуха. Результаты обзора сформулированы на основе вышеуказанных документальных данных.

#### Результаты и их обсуждение

*Естественный метод обучения П.Д. Енько.* Петр Дмитриевич Енько (1844-1916) широко известен как директор Петербургского училища глухонемых (1901-1916), выдающийся сурдопедагог, внесший неопределимый вклад в развитие обучения и воспитания детей с нарушением слуха и становление российской сурдопедагогики в целом. Вместе с тем не всем известно, что он был очень разносторонним ученым, имеющим публикации по разным направлениям, и в педагогику пришел из медицины. Это оказало колоссальное влияние на его взгляды на обучение глухих.

Интерес к научно-педагогической деятельности возник у П.Д. Енько еще до того, как он приступил к непосредственной практической деятельности педагога. Об этом можно судить по его первой брошюре «Чему и как учить наших детей» (1897 г.), которая положила начало серии книг для педагогов и учащихся [8].

14 марта 1901 г. П.Д. Енько возглавил Санкт-Петербургское училище глухонемых. С первых дней он сосредоточил свое внимание на постановке учебного процесса. В то время в обучении глухонемых широко применялась немецкая система «чистый устный метод». П.Д. Енько стремился не столько критически ее пересмотреть, сколько внедрить свою новую методику в обучение глухонемых - «естественный метод».

Суть естественного метода изложена в ряде его сурдопедагогических работ, среди которых «Об обучении глухонемых» (1902 г.), «Методика обучения глухонемых речи по естественному способу для родителей и учителей» (1907 г.), «Методика обучения глухонемых по естественному способу» в 2 частях: «Обучение речи» (1907 г.) и «Практические указания по обучению говорению» (1912 г.). В них представлена четко сформулированная система преподавания, описан новаторский подход к обучению, даны особенности неслышащих детей и значение образования для них.

П.Д. Енько хотел приблизить обучение глухонемых к естественному ходу усвоения знаний, сделать его отвечающим их жизненным потребностям: «учащийся учится чему хочет, когда хочет и сколько хочет» [2, с.3], а учитель выступает лишь в роли помощника. Признавая бесперспективность такой организации учебного процесса в школе, сам автор определял естественный метод как сочетание естественных приемов обучения – «следовать за мышлением ученика и давать ему все нужные разъяснения», – с искусственными – «правильными уроками и систематичностью курса» [там же].

Будучи врачом и основываясь на исследованиях физиологии центральной нервной системы И.П. Павлова, он выступал против формального образования, характерного для того времени, говоря о бессмысленности «ни к чему неприменимых знаний». Знания, получаемые в школе, должны готовить глухонемого к жизни: «непозволительно расходовать время ребенка на установление условных рефлексов, осужденных на исчезновение, на занятия,

которые не будут иметь применения по окончании учения ...мы должны ... давать детям полезные знания, в возможно большем количестве, возможно простыми способами, по возможности облегчая обучение ... и упрочение нужных условных рефлексов» [3, с.98].

В связи с этим в училище было увеличено количество часов на обучение языку, ремеслам, рукоделию, а время на обучение общеобразовательным предметам, напротив, было сокращено. В 1905 г. приказом по училищу была объявлена крупная реорганизация мужского отделения училища, в ходе которой предполагалось в старших классах сосредоточить внимание на обучении ремеслам, а общее образование – в начальных и средних классах [7].

Основной целью школы и вообще обучения глухих П.Д. Енько считал обучение речи: «Чтобы сделать глухонемого мыслящим человеком необходимо дать ему возможность пользоваться логической речью...» [2, с.16]. При этом достаточным уровнем овладения речью он считал возможность использовать чтение книг для получения необходимой информации и дальнейшего самостоятельного развития после окончания школы. Вместе с тем для успешной интеграции в общество слышащих глухой должен знать речь в трех видах: артикуляционном, письменном и ручном. В действующем в то время чистом устном методе дактилология была под запретом, поэтому он отдельно останавливался на необходимости введения для общения дактильной формы речи, утверждая, что так дети лучше усвоят речь, будут охотнее и правильнее говорить устно: «залагая знание речи в смутных образах (артикуляционных – прим.авт.), мы с самого начала портим обучение, затрудняем его. Ручная азбука избавила бы нас и глухонемых от этой неясности» [2, с.25].

Естественность в методе П.Д. Енько касается не только обучения неслышащих вообще, но и обучения их речи в частности. Он проводит параллель со слышащими, которые постепенно узнают значение обыденных фраз и слов, видят, как их произносят, а затем выучиваются их говорить, поэтому и глухих предлагает учить сразу готовой речи. Обучение должно начинаться с развития умения зрительно воспринимать устную речь, т.е. с чтения с лица. В это понятие П.Д. Енько включал не только понимание артикуляции, а целостное восприятие лица говорящего: мимику и все мелкие движения лица при говорении.

Обучение зрительному восприятию речи начинается с поручений («приказаний»), состоящих из глаголов повелительного наклонения, затем к ним добавляются обозначения предметов, находящихся в классе. Эти поручения учащиеся обязательно выполняют. На этом этапе весь предъявляемый речевой материал должен быть знаком ученикам, а при его подборе обязательно учитывается «удобочитаемость», т.е. видимость произносимого по артикуляции говорящего. Затем переходят к восприятию фамилий учащихся и составляют сложные многоступенчатые поручения. П.Д. Енько указывает, что упражнения в чтении с лица не могут ограничиваться только уроками, а должны распространяться и на все свободное время детей, а в обучение речи глухих включаются и все служащие училища. В дальнейшем зрительное восприятие речи сопровождает весь учебный процесс.

Примерно с восьмой недели обучения можно начинать работу над «технической» речью. Принимая единицей устной речи слоги, П.Д. Енько предлагает начинать обучение именно с них: сначала «твердые» гласные, прямые слоги и слова, составленные из них, затем обратные слоги, смягчения и йотирования. При этом обучение дыханию, отдельным звукам, словам и речи вообще должно идти параллельно: «все это стоит в такой тесной связи между собою, ... что нельзя добиться совершенства в одном, не совершенствуя всего остального» [2, с.7]. Ведущую роль в обучении он отводит различным упражнениям, отмечая, что «количество и разнообразие упражнений имеет гораздо большее значение, чем многократность повторения или особенная тщательность отделки» [2, с.163]. Среди основных упражнений он особо выделяет «чтение хором» (как на уроках, так и по вечерам во время подготовки домашних заданий) и артикуляционные упражнения, которые автор систематизировал и адаптировал к русскому языку.

Вместе с тем П.Д. Енько отмечает, что «обучение технике речи есть легчайшая часть обучения глухонемых детей» [2, с.197] по сравнению с обучением логической речи, с помощью которой «излагаются не только понятия, но и связи между ними» [2, с.15] и которая в конечном счете является целью обучения. Единицей логической речи П.Д. Енько признает предложение, следовательно, с него и начинается обучение. Так же, как и при обучении зрительному восприятию речи, вначале берутся поручения, состоящие из глаголов повелительного наклонения. При этом крайне важно работать над пониманием речи, устанавливать непосредственную связь между словами и понятиями, не объяснять, а именно показывать значение слов и предложений. Основой подготовки к работе над логической речью является чтение, которое позволяет ученикам накопить обороты речи и учит верному изложению своих мыслей. Необходимо также использовать упражнение в разговоре, заучивание слов и оборотов речи.

Особое внимание при обучении логической речи П.Д. Енько обращает на жестовую речь, рекомендуя избегать при объяснении слов и предложений даже естественных жестов: «применение мимики при объяснениях портит обучение логической речи в самом корне» [2, с.208]. Это требование он объясняет следующим образом: «Мы приучаем ученика представлять читаемое не в виде реальных образов или вспоминаемых слов, а в виде мимических знаков, ... соответствующих словам рассказа и только отчасти смыслу его» [там же] и далее: «Ученики...будут переводить слова на жесты, опуская логические связки, а говоря, будут вспоминать жесты и их словесное обозначение, будут обозначать свои мысли идеографически, а не логически» [2, с. 209].

Систематическое обучение логической речи, согласно естественному методу, осуществляется посредством разговоров, рассказов, игр в классе и вне его, ручного труда и мастерства, образовательных прогулок, разговоров с прислугой, со всеми служащими училища и учеников между собой, описаний картин, чтения и письменных работ.

В Петербургском училище обучение по естественному методу, предложенному П.Д. Енько, было начато с первого подготовительного класса женского отделения с постепенным внедрением его в мужском отделении. Наблюдая за ходом обучения, он постоянно анализировал опыт работы. В 1909-10 гг. все классы женского и шесть классов мужского отделений перешли на обучение по естественному методу.

Несмотря на критику чистого устного метода, П.Д. Енько активно изучал достижения немецких сурдопедагогов. В 1908 г. он был командирован в Западную Европу с целью ознакомления с опытом работы училищ для глухонемых в Швеции, Дании, Германии и Франции. Результатом этой поездки стала книга «Обучение глухонемых в главных училищах Западной Европы» (1909 г.), в которой получила детальное освещение вся система образования глухих за границей: детские сады, училища, высшие курсы, «заведения для слабоумных», подготовка учителей. В ней же П.Д. Енько подробно описывает реализуемые в разных странах методы обучения речи. В ходе сравнения особенностей подготовки учащихся России с учащимися Западной Европы он пришел к выводу о более высоком уровне организации обучения глухонемых в России.

Вся деятельность П.Д. Енько в области сурдопедагогики показывает, что он стремился к тому, чтобы выпускники его училища чувствовали себя полноценными членами общества, получив прочные навыки в работе и словесной речи, необходимые им в реальной жизни. В настоящее время его педагогические идеи могут быть интересны ученым-сурдопедагогам и специалистам-практикам.

*Создание Ф.Ф. РАУ системы обучения устной речи школьников с нарушением слуха.* Формирование устной речи лиц с нарушением слуха – одна из наиболее важных и одновременно сложных проблем в сурдопедагогике, которой посвящены многочисленные работы как западноевропейских, так и российских ученых.

До 40-х годов XX века в России отсутствовала оригинальная, целостная, система

обучения глухих устной речи, соответствующая современным взглядам на возможности языкового развития неслышащих учащихся. Первые шаги в направлении создания теоретической базы для разработки национальной системы обучения устной речи детей с нарушением слуха предпринимались Р.М. Боскис, И.А. Васильевым, П.Д. Енько, Н.М. Лаговским, А.Ф. Остроградским, И.Я. Селезневым, Я.Т. Спешневым, Н.А. Рау, Ф.А. Рау и др. [9]. Окончательное обоснование оригинальной идеи, легшей в основу субстратного уровня системы, и ее структурное построение было осуществлено в трудах Ф. Ф. Рау. В ходе переосмысления научного наследия Ф.Ф. Рау очевидно, что среди различных педагогических систем, существовавших в российской и западноевропейской сурдопедагогике, система, разработанная профессором Ф.Ф. Рау, и в современных условиях остается жизненной, основополагающей в обучении устной речи детей с нарушением слуха [5].

Разработанная и введенная в практику обучения глухих к 60-м годам XX века система Ф.Ф. Рау оказалась среди существовавших на тот момент разнообразных подходов к обучению глухих устной речи единственно серьезной системой, имеющей прочные физиологическое, психологическое и лингвистическое обоснование [9].

Анализ научных и научно-педагогических трудов Ф.Ф. Рау, проведенный нами в хронологическом порядке, позволил предпринять попытку выделить этапы становления и развития системы обучения глухих устной речи.

I. Этап развития российских и зарубежных систем обучения глухих устной речи в условиях «чистого устного метода», его осмысление в трудах Ф.Ф. Рау.

II. Этап создания метода обучения устной речи на основе использования концентрического подхода с применением сокращенной системы фонем как новый дидактический путь обучения глухих. Разработка ее теоретических основ. Реализация системы Ф. Ф. Рау в создании научно-методического аппарата.

III. Этап развития системы Ф.Ф. Рау в условиях коммуникативной системы обучения глухих языку (С. А. Зыков).

IV. Этап определения Ф.Ф. Рау системы обучения глухих устной речи в контексте перестройки обучения словесной речи на основе развития и использования остаточного слуха.

Безусловно, самым главным, принципиально новым и специфичным в системе обучения глухих устной речи профессора Ф.Ф. Рау является, разработанный им совместно с Н.Ф. Слезиной, концентрический подход с применением сокращенной системы фонем, легший в основу субстратного уровня системы [10]. Общая оценка концентрического подхода к обучению глухих заставляет признать его значительные преимущества перед линейным вариантом обучения. Существовавший ранее линейный аналитико-синтетический метод обучения произношения глухих школьников, предлагал строгое следование фонетическому принципу отбора речевого материала и утверждал представление о том, что материалом в обучении устной речи должны служить непременно только те слова и фразы, которые могут быть произнесены детьми вполне правильно. При формировании устной речи глухих детей применение концентрического подхода позволило, с одной стороны, расширить фонетические рамки в работе над лексической и грамматической сторонами речи и, в то же время, учесть специфические закономерности усвоения глухими детьми произносительных навыков. С другой – это позволило обеспечить речь учащихся большим количеством жизненно необходимых слов и словосочетаний, являющихся целесообразными с точки зрения систематического обучения неслышащих детей языку, и, самое главное, осуществлять общение детей при помощи устной речи на самых ранних этапах обучения.

Особо хочется отметить, что при обучении словесной речи концентрический подход помимо вышеперечисленных возможностей, обеспечил раннее обучение детей грамоте, которое, единовременно объединяет в обучении устную и письменную речь, что способствует их взаимной поддержке, благоприятно сказывающейся на усвоении речевого



материала и на формировании различных видов речевой деятельности.

В отношении формирования структурного уровня системы обучения устной речи школьников с нарушением слуха можно констатировать, что Ф.Ф. Рау разработал новые организационные условия и формы обучения устной речи (уроки техники речи, фонетические зарядки и т.п.) и вытекающие из них новые установки к обучению школьников. Новаторский взгляд Ф.Ф. Рау на устную речь, исходя из ее экспрессивной и импрессивной сторон, позволил ученому обоснованно выделить в содержании обучения три ведущих раздела работы над ней: обучение произношению, формирование навыка чтения с губ и развитие слухового восприятия глухих учащихся. Основываясь на таком подходе к обучению устной речи, Ф. Ф. Рау представил в своих трудах три раздела работы над ней, которые и составили основу программы обучения устной речи.

Безусловно, связующим звеном всей системы профессора Ф.Ф. Рау стал новый концентрический, полисенсорный, аналитико-синтетический метод, который и предопределил соответствующие формы и приемы работы [9]. Ф.Ф. Рау разработал три периода обучения устной речи – подготовительный, первоначальный и основной, которые четко выстроили саму систему. Впервые глухим учащимся предоставилась возможность с самых первых шагов обучения осуществлять устное общение с использованием приближенного произношения и развивать языковую способность, что несомненно позволяет говорить о появлении принципиально нового подхода ко всему первоначальному обучению глухих словесной речи. Преимущества концентрического подхода перед ранее применявшимся методом обучения, особенно ярко проявившиеся в отношении формирования устной речи, распространяются и на формирование словесной речи в целом.

С нашей точки зрения, заслугой Ф.Ф. Рау является, с одной стороны, объединение обширных научных теорий, концепций из разных отраслей науки вокруг более конкретной проблемы – проблемы обучения глухих устной речи. С другой стороны – это разработка частной проблемы устной речи на фоне созданной российской сурдопедагогической традицией концепции обучения глухих языку, а также исходя из уже имеющегося в науке обоснованного взгляда на проблемы глухоты и речи. Несомненным вкладом Ф.Ф. Рау в теорию сурдопедагогики являются его исследования о функционировании устной речи у глухих в качестве средства общения, базы владения языком и речевого мышления; по проблемам внятности устной речи, выявлению ее факторов, а также адаптации глухих в обществе слышащих и др.

Очевидно, что современность системы Ф.Ф. Рау по обучению устной речи лиц с нарушением слуха заключается в том, что построение его системы осуществляется в соответствии с современными направлениями работы по речевому развитию детей с нарушением слуха, отражающими системное устройство языка. Вклад Ф.Ф. Рау в развитие сурдопедагогики заключается не только в создании им принципиально нового метода обучения устной речи, но и в том, что его преимущества распространились и на формирование словесной речи в целом, органично соединяясь с коммуникативной системой обучения языку С. А. Зыкова. Однозначно, все это служит доказательством универсальности системы обучения устной речи школьников с нарушением слуха.

*Становление и развитие методики обучения чтению детей с нарушением слуха в России (XIX-XXI вв.).* Преподавание художественной литературы для детей с нарушением слуха всегда служило духовному воспитанию обучающихся через их приобщение к искусству слова. Внимательное изучение исторического опыта позволяет реализовать лучшие идеи, передовые подходы и приемы, нередко уже имевшие место в прошлом, иногда достаточно отдаленном от сегодняшнего дня. В становлении и развитии обучения чтению в отечественной сурдопедагогике можно выделить несколько этапов: от первого десятилетия XIX века до настоящего времени.

Первое десятилетие XIX века в России стало в истории отечественной сурдопедагогики периодом создания первых специальных образовательных учреждений и развития теоретических положений обучения глухонемых. Известными исследованиями этого периода являются работы В.И. Флери, который овладение словесной речью соединял с развитием чтения и письма как доступных видов речи [8].

Другим методистом по обучению глухих в этот период является Г.А. Гурцов. Считая необходимым согласовывать жестовую речь с письменной, Г.А. Гурцов отмечал, что на начальном этапе эти формы речи сочетаются и неотделимы одна от другой [6]. Постепенно понятия, усвоенные в жестовой речи, переводятся в письменную речь и усваиваются в процессе чтения. На последующих этапах письменная речь и чтение становятся основными формами обучения языку и общению.

Во второй половине XIX века методика обучения глухих русскому языку наиболее полно разработана в трудах И.Я. Селезнева. Его педагогические взгляды связаны с естественным обучением глухих с помощью родного языка и расширением познавательной деятельности учащихся на основе чтения текстов [8].

Новый аспект решения проблемы обучения чтению детей с нарушением слуха наметился в конце XIX – начале XX века. В этот период отмечается выдающаяся роль А.Ф. Остроградского. Педагог рекомендует использовать заучивание стихотворений и запоминание рассказов для усвоения лексического и грамматического строя речи и выработки умения создавать собственные речевые высказывания. Широкое использование вопросов к читаемым текстам и составление по ним ответов, по мнению сурдопедагога, приучает учеников «думать словом» и овладевать структурой простого предложения.

Отечественный сурдопедагог Н.М. Лаговский указывал, что чтение должно быть поставлено на первый план, так как художественные тексты прежде всего содействуют введению детей в «общение с жизнью», дают им пример живых форм родного языка, ибо вне школы глухой ребенок более или менее изолирован. Н.М. Лаговский является одним из первых сурдопедагогов, который ставит вопрос о необходимости создания специальных учебников и книг для чтения, рассчитанных на разные уровни владения словесной речью, называет такие книги для глухих детей «приноровленными», т.е. адаптированными [6].

И.А. Васильев впервые в отечественной сурдопедагогике подробно описал методику работы над рассказом, придавая большое значение словарной работе; разработал упражнения по формированию навыка чтения; большое внимание уделил вопросу самостоятельного чтения и формированию читательских интересов глухих школьников [8].

Важным событием в развитии отечественной сурдопедагогики этого периода стал, состоявшийся на рубеже 1895-1896 гг., II съезд деятелей по техническому и профессиональному образованию. Проблеме обучения чтению были посвящены доклады учительницы Московского Арнольдо-Третьяковского училища для глухонемых Ф.Ф. Томкеевой и врача С.С. Преображенского, в которых предлагались конкретные способы устранения возникающих трудностей у глухих детей при чтении.

Состоявшийся в 1903 году II съезд учителей глухонемых способствовал расширению и обогащению практики обучения устной и письменной речи, чтению в специальных образовательных учреждениях для глухих. Выступившие на съезде С.Г. Яковенко, Н.А. Рау, Н.К. Патканова, Н.М. Лаговский, П.Д. Енько подчеркнули значение письменной речи и чтения для обучения и общего развития детей [4].

III съезд по обучению, воспитанию и признанию глухих прошел в 1910 году в Москве. В докладах Н.А. Котельниковой, С.Г. Яковенко, П.Д. Енько, М.В. Богданова-Березовского, Е.Г. Ласточкиной, Н.М. Лаговского, И.А. Васильева получила дальнейшее развитие идея о необходимости обучения глухих детей языку, чтению и письму.

В 1929 г. методическая комиссия по сурдопедагогике составляет первые общеобразовательные программы для школ глухонемых детей, в основу которых положены

программы Государственного совета Народного комиссариата просвещения (ГУСа) и «Рабочие программы для школы первой ступени». Главной задачей первого года считалось обучение произношению, чтению с губ, чтению и письму (грамоте).

В новых программах 1932 г. чтение составило специальный раздел обучения языку. В этот период в соответствии с постановлением Наркомпроса РСФСР об обеспечении школы полноценными стабильными учебниками продолжалась разработка учебных книг для чтения. Важным событием для методики обучения чтению является появление букваря «Я учусь говорить», разработанного Н.А. Рау и Ф.А. Рау. Эта книга отражает принципы синтетического метода обучения грамоте.

В период с 1930 по 1941 гг. сурдопедагогами делались попытки изменения учебных программ литературы. Фундаментальные и завершённые изменения отразились в учебном плане и программах 1938 г., составленных на основе решения Всероссийского совещания сурдопедагогов, положившего начало коренной перестройке системы обучения глухих детей устной и письменной речи. В программе по русскому языку четко обозначен круг систематических знаний, подлежащих усвоению. Важным является тот факт, что впервые выделены четыре самостоятельных раздела: «Развитие словесной речи», «Грамматика», «Письмо», «Чтение», указывается на необходимость тесной связи между уроками по названным разделам. В объяснительной записке подчеркивается, что основная задача раздела «Чтение» состоит в том, чтобы научить детей самостоятельному чтению и письменному изложению своих мыслей [6].

Книги для чтения, созданные в период 30-40-х гг. прошлого столетия, строились по принципам объяснительного чтения. Художественное содержание текстов обеднено, они включали малознакомую для глухих учащихся лексику; в результате чтение перерождалось в словотолкование.

Для школы глухих в 40-50-е гг. XX века характерна так называемая синтетическая методика чтения – последовательный переход от частей к целому. Работе над смыслом произведения предшествовало объяснение значений отдельных слов, словосочетаний, оборотов речи, смысла предложений и частей текста.

60-80-х гг. – золотой век Российской сурдопедагогики. В эти годы ведется интенсивная исследовательская работа, направленная на то, чтобы выявить научные основы построения обучения глухих детей чтению в условиях, реально соответствующих особенностям и возможностям их умственного и речевого развития. В программах 1962-1965 гг. большое внимание уделялось выработке навыка сознательного чтения [6].

Значительным вкладом в развитие методики обучения языку детей с нарушениями слуха в 60-х гг. стала созданная и детально проработанная целенаправленная дидактическая система С.А. Зыкова, в которой урокам чтения отведено ведущее место.

В 60-80-х гг. XX века параллельно с методикой обучения чтению в школе для глухих детей развивается и формируется методика обучения чтению слабослышащих школьников.

В программе школы для слабослышащих и позднооглохших детей (1962) очерчен круг основных задач, которые должны решать уроки чтения. В ней подчеркивается, что в школе этого типа чтение является одним из важнейших источников накопления словарного запаса, формирования грамматического строя речи учащихся, понимания устной речи окружающих.

Значительный вклад в развитие методики обучения чтению слабослышащих школьников внесли сурдопедагоги К.Г. Коровин и К.В. Комаров. Ими предложен новый подход к обучению слабослышащих грамоте. А.И. Дьячков отмечает значимость обучения грамоте (чтению и письму) слабослышащих первоклассников, считая, что оно содействует быстрому и эффективному усвоению устной речи.

Большое значение в этот период имеет деятельность Е.А. Горбуновой, М.И. Никитиной, которым принадлежит заслуга в создании методологической основы обучения

школьников с нарушением слуха чтению. В 70-х годах XX века усиливается внимание к этико-эстетическому воздействию на духовное начало в формирующейся личности, понятие «объяснительное чтение» заменяется термином «чтение и развитие речи» [4].

В данный исторический период учеными выявлена специфика речевого развития слабослышащих, отмечены трудности осмысления читаемого произведения, определены пути и средства коррекционной работы на уроках чтения (Р.М. Боскис, К.В. Комаров, Л.В. Назарова, Л.В. Николаева). Значительных успехов достигла методика в сочетании методов работы при изучении художественных текстов (М.И. Никитина). Сурдопедагогами выявлены уровни восприятия литературных произведений глухими и слабослышащими учащимися (М.И. Никитина), исследованы речевые высказывания слабослышащих школьников на уроках чтения (А.А. Штойко).

Период 80-90-х гг. характеризуется продолжением поиска путей совершенствования учебно-воспитательного процесса на уроках чтения, повышения эффективности их содержания и организационных форм.

Начало XXI века связано с изменениями в жизни общества, смещением акцентов на культурное развитие народа с учетом его прошлого и настоящего. Целью образования становится формирование культуры личности, ее духовное и нравственное развитие. Эта цель закреплена во ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ. На основе стандарта разрабатываются АООП НОО для разных образовательных маршрутов обучающихся с нарушением слуха. Важным является тот факт, что впервые выделен предмет «Литературное чтение» и в программе четко обозначен круг предметных и метапредметных результатов, подлежащих усвоению.

На современном этапе развития методики ученые-сурдопедагоги ищут новые пути обучения продуктивному чтению, связанные с подготовкой детей к восприятию художественной литературы, занимаются оптимальным выбором методов, увеличением числа заданий эвристического и творческого характера, использованием цифрового чтения, разработкой диагностических заданий по определению результативности обучения.

#### Заключение

Таким образом, XIX и XX столетия, несмотря на бурные политические события, ознаменовались выдающимися достижениями в области сурдопедагогики. Были разработаны новые педагогические подходы к обучению неслышащих детей, сформулированы и введены в педагогическую практику новые методические системы, открыты образовательные учреждения для подготовки специалистов-сурдопедагогов, опубликованы учебно-методические и научные труды по различным направлениям дефектологии. В России сформировалось научное сообщество выдающихся учёных-дефектологов, определивших дальнейшие направления развития сурдопедагогики. Внимательное изучение и анализ богатейшего исторического опыта позволит избежать ошибок и заблуждений и реализовать лучшие идеи, передовые подходы и приемы, нередко уже имевшие место в прошлом, иногда достаточно отдаленном от сегодняшнего дня.

#### **Список источников [References]**

1. Андрущакевич А.А. Логико-эвристический подход в постижении смысла жизни человека / Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 109-114. [Andrushchakevich A.A. Logical-heuristic approach in understanding the meaning of human life / A.A. Andrushchakevich // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 109-114.]
2. Енько П.Д. Методика обучения глухонемых речи по естественному способу для родителей и учителей. – СПб.: Типография училища глухонемых, 1907. – 295 с. [Yenko P.D. Methods for teaching deaf and dumb speech in a natural way for parents and teachers. – St. Petersburg: Typography of the School for the Deaf and Dumb, 1907. – 295 p.]

3. Енько П.Д. Новые исследования по физиологии центральной нервной системы и педагогика // Труды всероссийского съезда преподавателей математики. - СПб.: Типография «Север», 1913. – С. 96-99. [Yenko P.D. New research on the physiology of the central nervous system and pedagogy // Proceedings of the All-Russian Congress of Teachers of Mathematics. - St. Petersburg: Typography "North", 1913. – P. 96-99.]
4. Красильникова О.А. Обучение чтению школьников с нарушениями слуха. Учебное пособие. – М., АCADEMIA, 2005. – 270 с. [Krasilnikova O.A. Teaching reading to schoolchildren with hearing impairments. Textbook. – M., ACADEMIA, 2005. – 270 p.]
5. Мамедова Е.Ю. Система обучения глухих устной речи Ф. Ф. Рау и ее развитие в современных условиях: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: СПб., 1998 208 с. РГБ ОД, 61:98-13/722-7 [Mamedova E.Yu. The system of teaching deaf oral speech F. F. Rau and its development in modern conditions: dis.... kand. ... cand. ped. Sciences: 13.00.03: St. Petersburg, 1998 208 p. RSL OD, 61:98-13/722-7]
6. Никитина М.И. Уроки чтения в школе слабослышащих. – М., Просвещение, 1991. – 199 с. [Nikitina M.I. Reading lessons at the school of the hard of hearing. – M., Enlightenment, 1991. – 199 p.]
7. Пенин Г.Н., Красильникова О.А., Люкина А.С., Пшеничнова Е.Э. Профессиональное образование лиц с нарушением слуха: истоки, традиции, перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 45–59. [Penin G.N., Krasilnikova O.A., Lyukina A.S., Pshenichnova E.E. Vocational education of persons with hearing impairment: origins, traditions, prospects // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2020. No. 4. P. 45–59.]
8. Пенин Г.Н., Назарова Н.М. Специальная педагогика. – М., НИЦ ИНФРА-М, 2023. – 357 с. [Penin G.N., Nazarova N.M. Special pedagogy. – M., SIC INFRA-M, 2023. - 357 p.]
9. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. М.: Педагогика, 1973. [Rau F.F. Oral speech of the deaf. Moscow: Pedagogy, 1973.]
10. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих. Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1981. [Rau F.F., Slezina N.F. Methods of teaching pronunciation in the school of the deaf. A guide for teachers. M.: Education, 1981.]

Статья поступила в редакцию 12.12.2022; одобрена после рецензирования 10.01.2023; принята к публикации 13.02.2023.

The article was submitted 12.12.2022; approved after reviewing 10.01.2023; accepted for publication 13.02.2023.

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 30-37.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 30-37.

Научная статья  
УДК 376

**КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ  
ЖЕСТОВЫХ СИСТЕМ:  
К ПРОБЛЕМЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ  
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Геннадий Николаевич Пенин<sup>1</sup>, Ольга Александровна Красильникова<sup>2</sup>,  
Любовь Витальевна Кораблева<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup>madam.penina2010@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8075-2063

<sup>2</sup>ekoryukina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3074-1603

<sup>3</sup>bordo08@list.ru, ORCID: 0000-0001-9053-5698

© Пенин Г.Н., Красильникова О.А., Кораблева Л.В., НПЦ "ПСН", 2023

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме изучения национальных жестовых языков глухих людей и возможностей их применения в практике общения детей с нарушением слуха. В ней представлены результаты начального этапа проведенных ранее сравнительных исследований русской и немецкой жестовых систем и выявления сходства и различия рассматриваемых невербальных средств коммуникации на структурном, лексическом и морфологическом уровнях. В современной социально-педагогической ситуации, сложившейся в России, Германии и других странах мира, исследование национальных языков жестов приобретает особую значимость.

*Ключевые слова:* сравнительный анализ, язык жестов, межнациональное общение, глухие дети, невербальные средства коммуникации.

Original article

**COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND GERMAN SIGN  
LANGUAGE SYSTEMS:  
INTERNATIONAL COMMUNICATION OF CHILDREN WITH HEARING  
IMPAIRMENT**

Gennady N. Penin <sup>1</sup>, Olga A. Krasilnikova <sup>2</sup>, Lyubov V. Korablyova <sup>3</sup>,

<sup>1,2,3</sup> Russian Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

<sup>1</sup>madam.penina2010@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-8075-2063

<sup>2</sup>ekoryukina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3074-1603

<sup>3</sup>bordo08@list.ru, ORCID: 0000-0001-9053-5698

*Abstract.* The article deals with the topical problem of studying the national sign languages of the deaf and the possibilities of its practical application in the communication of children with hearing impairment. It presents the results of the initial stage of previous comparative studies of Russian and German sign language systems and identification of similarities and differences between the non-verbal means of communication in question on structural, lexical and

morphological levels. In the modern social and pedagogical situation in Russia, Germany and other countries, the study of the national sign languages becomes particularly important.

**Keywords:** comparative analysis; sign language; international communication; deaf children; non-verbal means of communication.

Актуальность исследования. В современной социокультурной и образовательной ситуации повышается интерес специалистов самых разных отраслей - педагогов, психологов, социологов, лингвистов, деятелей культуры и искусства к вопросам использования невербальных средств коммуникации в общении и обучении лиц с нарушением слуха [1]. Научные исследования Л.С. Выготского в 20 - 30-е годы минувшего столетия привели его к новому методологическому подходу в вопросе невербальной коммуникации, основанному на культурно-исторической теории. Широко известны слова ученого о том, что следует «использовать все возможности речевой деятельности глухонемого ребенка, не относясь пренебрежительно к мимике и не третируя ее как врага», поставить вопрос о сотрудничестве и структурном комплексировании словесной и жестовой речи «на различных ступенях обучения» [3, с.217–218]. Исследование проблемы применения жестовой речи в практике обучения незлышащих на разных этапах развития сурдопедагогика показывает, что отношение педагогов к языку жестов было всегда крайне противоречивым. Многие ученые – сурдопедагоги и специалисты – практики допускали использование в учебной и внеурочной деятельности глухих всех форм речи – устной, письменной, дактильной и жестовой. В отечественной сурдопедагогической традиции, основанной на коммуникативной системе обучения глухихдетей [10], приоритетом является словесная речь. Жестовая речь (наряду с дактильной) рассматривается как вспомогательное средство общения и обучения незлышащих. Однако за пределами изучения остаются вопросы, связанные с выявлением коммуникативного потенциала языка жестов в условиях межнационального общения обучающихся с нарушением слуха. С этой целью нами предпринята первая попытка определить сходство и различие русской и немецкой национальных жестовых систем.

Материалы и методы. В теории сурдопедагогика и практике обучения глухих детей проблема использования языка жестов всегда являлась дискуссионной. В исторической памяти учителей глухихсохранились сведения о вековых разногласиях относительно применения жестовой речи сторонников и противников французского «мимического метода» аббата Шарля Мишеля дел'Эпе и немецкого «чистого устного метода» Самуила Гейнике.

Сурдопедагогам также хорошо известно, что русские учителя глухих, начиная с В.И. Флери и Г.А. Гурцова, при обучении глухих детей зачастую комбинировали использование как словесной (устной и письменной), так и жестовой речи, а также применяли дактилологию. Существовали различные методические подходы к обучению детей с нарушением слуха (П.Д. Енько, И.А. Васильев, Н.М. Лаговский и др.).

В последние десятилетия отношение учителей школ для глухих детей к средствам невербального общения претерпело существенные изменения. Это связано с появлением «словесно – жестового двуязычия» и системы «тотального общения». Изучение лингвистики жестового языка, начатое в различных странах мира в 1960-х гг. и продолжающееся до настоящего времени, показало, что язык жестов весьма богат и самобытен и является оригинальной лингвистической системой.

Говоря о невербальных средствах коммуникации и жестовом языке, в частности, необходимо сказать о терминологии, отражающей основные понятия этой области.

Изучение трудов Р.М. Боскис, И.Ф. Гейльмана, Г.Л. Зайцевой [2,4,5,6,7,8,9] свидетельствует о том, что важнейшим элементом жестового общения является речевой жест. Жест – основная семантическая единица многоуровневой лингвистической системы, состоящая из конфигурации и движения, характеризующаяся в пространстве направлением и качеством. Система жестового общения глухих имеет сложную структуру и включает 2 вида

речи – разговорную (в России - русскую) жестовую речь (РЖР) и калькирующую жестовую речь (КЖР).

Калькирующая жестовая речь – это система общения, в которой жесты сопровождают устную речь говорящего. Жесты в КЖР выступают как эквиваленты слов, а порядок их воспроизведения точно копирует порядок слов в предложении. У КЖР нет собственной грамматики, она калькирует структуру любого словесного языка. Поэтому КЖР является вторичной знаковой системой. Именно в этом состоит принципиальное отличие КЖР от РЖР, которая имеет совершенно иную структуру.

По мнению Г.Л. Зайцевой [7,8,9] разговорная жестовая речь представляет систему общения при помощи средств разговорного жестового языка (РЖЯ). Разговорный (русский) жестовый язык является своеобразной лингвистической системой, которая обладает собственной лексикой и грамматикой. Разговорная жестовая речь функционирует в определенных ситуациях общения: в непринужденных, неофициальных межличностных беседах глухих людей.

В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка и условий воспитания жестовая речь развивается у ранооглохшего по-разному. У глухого, живущего в семье слышащих, первыми жестами являются естественные жесты. По мере обогащения жизненного опыта ребенка количество жестов увеличивается, появляются символические жесты – условные, в создании которых принимают участие окружающие ребенка люди. Искусственно созданные жесты функционируют в данной локальной семье. Причем состав и количество используемых жестов зависит от индивидуальных особенностей ребенка, окружающей среды, контактов взрослого с ребенком. Чем больше локальных жестов использует ребенок, тем легче проходит усвоение жестового языка. Без особых затруднений он входит в контакт со сверстниками, с другими детьми.

Глухой ребенок, который воспитывается в семье глухих, усваивает разговорный жестовый язык в процессе общения, так же как слышащий усваивает устную речь.

Исследования ученых - сурдопедагогов и практика воспитания глухих детей в семье свидетельствуют, что неслышащие родители учат ребенка с нарушением слуха правильному употреблению жестов. Так, Г.Л. Зайцева в своих работах [7,8,9] описывает этапность овладения глухими детьми жестов и жестового языка в целом. Сначала конфигурация жестов, исполняемых ребенком, мало похожа на нормативные жесты, как и первые слова слышащего ребенка в ответ на речь взрослого. У глухого ребенка недостаточно развита мелкая моторика, поэтому многие жесты похожи друг на друга. Однако к моменту поступления в школу для детей с нарушением слуха неслышащие уже умеют соотносить жест со словесным аналогом. Во время обучения, приблизительно к четвертому классу, техника владения жестовой речью становится у глухих детей более ровной, стабильной и практически не отличается от жестового общения взрослых неслышащих людей.

Отметим особенности жеста (по Г.Л.Зайцевой):

- конкретность жеста;
- смысловая неопределенность;
- мимический параллелизм, то есть существование различных жестов для обозначения одного предмета;
- относительная универсальность.

Исследователями выделяется несколько видов жестов. Натуральные жесты – на уровне наглядно-образного мышления и переводные – на уровне отвлеченного, словесного мышления. Например, жест «ходить». Естественный жест – демонстрация ходьбы с показом на ноги. Искусственный жест – показ движения кистью руки.

Самой многочисленной является группа имитирующих жестов. В ней можно выделить подгруппы:

- жесты, сохранившие изображающий характер предметов;



- жесты, утратившие свой изображающий характер.

Как говорилось выше, жестовая речь делится на разговорную (РЖР) и калькирующую (КЖР). РЖР глухие дети овладевают в процессе общения с членами коллектива глухих: в семье, где родители глухие, или в специальном учебном заведении, куда они поступают учиться. КЖР формируется и развивается на основе изучения глухими учащимися словесного языка в устной и письменной формах: на уроках, на внеклассных занятиях, на лекциях, на конференциях и т.д.

Постоянно развиваясь и совершенствуясь, разговорная и калькирующая жестовая речь осуществляют различные функции в межличностной коммуникации глухих: РЖР, как отмечалось выше, используется главным образом в условиях непринужденного, неофициального общения, КЖР – преимущественно в официальной обстановке. В то же время устная и письменная речь по мере овладения глухими учащимися языком слов становится главным средством общения со слышащими. Уровни владения глухими РЖР и КЖР, как правило, различны. Большинство учащихся свободно владеют РЖР. Уровень владения КЖР зависит от успехов глухих в усвоении словесного языка, а также от знания лексики КЖР. Калькирующая жестовая речь вполне успешно выполняет свои коммуникативные функции только в общении глухих с хорошо развитой словесной речью.

Рассмотрим пример, приведенный в работе Г.Л. Зайцевой [7]. В эксперименте участвовали два ребенка. Одному из них предлагалось составить описание обстановки комнаты и рассказать об этом ребенку, не видевшему ее. Второй участник должен был расставить мебель на макете в соответствии с описанием первого. Общение было свободным. Исследователи зафиксировали 1962 жеста, 98% из них - в рамках РЖР. При продолжении эксперимента второму участнику давалась установка на составление письменного сообщения о расстановке мебели. В результате было установлено, что в описании оба ребенка использовали жестовые аналоги в структуре КЖР. Этот пример наглядно показал основные функции РЖР и КЖР.

В трудах И.Ф. Гейльмана и Г.Л. Зайцевой [4,5,6,7] дается описание структуры жестов. Она состоит из трех элементов:

1. Конфигурация – взаимоположение пальцев, кистей рук.
2. Место исполнения жеста:
  - нейтральное пространство перед грудью, около корпуса говорящего;
  - правее нейтрального пространства;
  - левее нейтрального пространства;
  - ниже нейтрального пространства;
  - перед лицом говорящего;
  - около лба, выше головы;
  - около подбородка;
  - около шеи;
  - около талии.
3. Характеристика движения.

Изучение лексики разговорного жестового языка показывает, что в этом языке раскрываются особенности коммуникативной и кинетической природы жеста. Он отражает потребности непринужденного, неофициального общения, характеризуется конситуативностью и спонтанностью протекания речевого высказывания. Синкретизм разговорного жестового языка проявляется в использовании одного жеста для обозначения разных объектов. Этот специфический признак описывается многими исследователями (Р.М. Боскис, И.Ф. Гейльманом, С.А. Зыковым, Н.Г. Морозовой, Г.Н. Пениным). Например, слова «действие», «деятель» и «орудие труда» обозначаются одним жестом. Расчлененность, как специфическая черта РЖЯ, выражается в том, что смыслы, обычно выражаемые в словесном языке обобщенно, в РЖЯ как бы расчленяются и получают различные жестовые

обозначения. Морфологическое своеобразие РЖЯ заключается в отсутствии специализированных единиц для выражения противопоставлений типа предмет – качество, предмет – действие. Наблюдается также отсутствие классов жестов, сопоставляемых в устной речи с частями речи. Но, несмотря на это, в РЖЯ существуют в качестве грамматических значений следующие:

Значение числа для имен, предметов. Существуют два способа выражения значения множественного числа:

- а) редупликация (повторение) жеста;
  - б) присоединение к основному жесту (номинативу) дополнительного жеста «много».
- Отмечается также значение времени при жестах, обозначающих действие.

При обозначении локализации во времени:

- а) жесты, образующие парадигму, аналогичную слову «быть»: жесты «было», «есть», «будет»;
- б) жесты, обозначающие время: «вчера», «сегодня», «завтра» и др., присоединяемые к жесту – номинативу: «работать вчера» – «работал».

При рассмотрении явлений синтаксиса РЖЯ прослеживается влияние особенностей кинетической природы жеста и функционального назначения системы. Необходимо также сказать о структурах, состоящих из нескольких жестов, исполняемых одновременно. При исполнении «двуручного» жеста одна рука «переходит» к следующему составляющему элементу жеста. Это наглядно представлено в работах И.Ф. Гейльмана [4,5,6].

Необходимо также отметить, что порядок жестов в высказывании РЖЯ не совпадает с порядком слов в устной речи. Например: «Мальчик кушает красное яблоко» (устная речь). «Мальчик яблоко красный кушать» (РЖЯ).

В работах ученых последних лет установлено, что в разговорной (русской) жестовой речи нельзя найти общие закономерности для определения места жестов в предложении, поскольку РЖР характеризуется как неподготовленная, непланируемая форма речи. Особенности высказывания со связями свободного соединения заключаются в том, что при помощи этой конструкции, составляющей единое целое, можно выражать широкий круг смысловых отношений.

Судя по трудам И.Ф. Гейльмана и Г.Л. Зайцевой [4,5,7], синтаксическая интерференция, вызываемая неподготовленностью речи, при развернутой линейности очень распространена у глухих.

Особенности применения КЖР обусловлены официальным характером этой речи. Ее основной лексический запас позаимствован из РЖЯ, однако, в КЖР более широко представлены классы жестов, выражающие политические понятия, научные термины, профессиональные термины. В создании таких жестов наряду с глухими людьми участвуют переводчики жестового языка и сурдопедагоги.

Попытка создания первой системы КЖР принадлежит Ш.М. дел`Эпе и Р.А. Сикару, положившим начало системе «методических знаков». Их последователи разделились на два лагеря: «сторонников тотальной коммуникации» и представителей системы «основы видимого английского», конструировавших жесты – приставки, суффиксы, неправильные глаголы. Педагогическая практика показала, что жесты возникают, отражая конкретные потребности общения. Причем в разных коллективах возникают местные жесты. Это обуславливает, на наш взгляд, необходимость создания терминологического словаря по отдельным учебным дисциплинам школы для детей с нарушением слуха.

Анализируя особенности разговорной и калькирующей жестовой речи, необходимо упомянуть об уровне развития РЖР и КЖР у глухих детей. По имеющимся у нас данным можно утверждать, что владение неслышащими РЖР обеспечивает им достаточно успешное межличностное общение. В то же время КЖР владеют лучше те глухие, у которых уровень словесного общения находится на более высоком уровне развития.

В современной сурдопедагогике существуют различные точки зрения на рассматриваемые проблемы. Нас интересуют, прежде всего, вопросы жестового общения глухих учащихся в различных социокультурных и межнациональных условиях.

Установлено, что глухие дети, чьи семьи также имеют глухих родственников, владеющих языком жестов, обладают более высоким уровнем навыков чтения и более высокими потребностями в общении по сравнению с глухими детьми из семей слышащих, они лучше социализированы. Информативная ценность жестовой речи и ее роль в развитии интеллекта, мнемонической активности глухих была показана во многих исследованиях ученых и педагогов – практиков.

Укрепление международных связей между глухими из разных стран мира потребовало проведения исследований для выявления особенностей различных национальных жестовых систем, изучения и осмысления жестовых аналогов слов, их сходства и различия на структурном, лексическом и морфологическом уровнях.

Целью нашего исследования являлось сравнение структурно-семантической специфика русского и немецкого жестовых языков, выявление их сходства и различия, возможностей и перспектив использования этих средств коммуникации в межличностном общении детей с нарушением слуха России и Германии. Исследование проводилось в школах для глухих детей № 1 и № 31 Санкт-Петербурга и Samuel Heinicke Schule для глухих Гамбурга (Германия) в 90-е годы минувшего столетия. Оно строилось с учетом научных данных, имевшихся на тот момент в специальной литературе, посвященной проблемам невербальной коммуникации, и словарях жестов (Р.М. Боскис, Л.С. Выготский, И.Ф. Гейльман, Г.Л. Зайцева, С.А. Зыков) [2,3,4,5,8,9,10].

Для сравнительного анализа специфических коммуникативных средств было отобрано 140 речевых жестов, которые часто используются в повседневной разговорной речи глухими детьми школьного возраста из специальных образовательных учреждений России и Германии. Эти жесты были условно соотнесены с частями речи, существующими в вербальных языках. Наш небольшой тезаурус жестовых аналогов слов включал 46 существительных, 37 глаголов, 22 прилагательных, 21 наречие, 14 местоимений [12].

Результаты исследования и их обсуждение. В процессе эксперимента мы анализировали структурные особенности русских и немецких речевых жестов. При изучении структуры жеста учитывались компоненты, выделенные Г.Л. Зайцевой: конфигурация и движение (локализация жеста, его направление и качество) [7]. Результаты нашего анализа показали, что среди 140 выбранных жестов – знаков оказалось 9 из 46 существительных – знаков, 3 из 37 глаголов – знаков, 7 из 22 прилагательных – знаков, 3 из 21 наречия – знака и 3 из 14 местоимений – знаков, имеющих одинаковую структуру и смысл в русской и немецкой жестовых системах. Среди существительных – знаков одинаковую структуру в русской и немецкой системах имели следующие жестовые аналоги слов: «ребенок», «бабушка», «книга», «знак», «соревнование», «солнце», «дружба», «власть», «выборы». Знаковые аналоги прилагательных совпадали в большей степени. Жесты, обозначающие цвета, чаще остальных совпадали: «черный», «красный» и другие. Совпадали также такие жесты – прилагательные, как «узкий», «широкий», «старый». Знаковые аналоги глаголов в русском и немецком жестовых языках почти всегда были разными. Единственным исключением были жесты, имитирующие простые движения или знаки, которые часто используются в школьной практике («смотреть», «забывать», «думать»).

Все жесты – глаголы, обозначающие абстрактные понятия, которые невозможно воспроизвести, различаются в анализируемых жестовых системах либо по всем их структурным компонентам (конфигурации, пространственному положению, типу движения), либо по большинству из них.

Найдены также три совпадения кинетического образа жестовых аналогов наречий: «тихо», «холодно» и «прямо». И, наконец, среди знаковых местоимений было абсолютное

структурное сходство между жестовыми аналогами «Ich», «er», «du» и притяжательного местоимения «mein».

Кроме того, изучение словарей жестов позволило выявить целую группу очень похожих знаков в немецкой и русской жестовых системах с различиями только в одном из их структурных элементов [12].

Чаще всего это были двуручные жесты. Например, знак «усердие» воспроизводится одной рукой в русской жестовой системе, но двумя руками в немецкой системе. Однако такие небольшие различия в знаках не влияют на точность их восприятия и оказываются понятными для глухих детей, владеющих только одной из национальных жестовых систем (русской или немецкой).

**Выводы.** Таким образом, компаративное изучение русского и немецкого национальных жестовых языков показывает абсолютное структурное сходство многих знаковых аналогов слов (18–20%) и, кроме того, частичное сходство 15–16% жестов. Это позволяет нам утверждать, что русская и немецкая жестовые системы имеют значительный потенциал для использования в межличностном общении глухих детей из России и Германии, не владеющих международным жестовым языком Gestuno.

Наши дальнейшие научные исследования будут направлены на проведение сравнительного лексического, морфологического и синтаксического анализа русской и немецкой жестовых систем, что позволит получить полные и точные данные о сходстве и различии этих специфических коммуникативных средств и перспективах их использования в международном инклюзивном образовательном и социокультурном пространстве детей с нарушением слуха.

#### Список источников [References]

1. Андрушакевич А.А. Логико-эвристический подход в постижении смысла жизни человека / А.А. Андрушакевич // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 109-114. [Andrushchakevich A.A. Logical-heuristic approach in understanding the meaning of human life / A.A. Andrushchakevich // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 109-114.]
2. Боскис Р.М. Мимическая речь глухонемых // Глухие и слабослышащие дети. – М.: Педагогика, 1963. – С. 110 – 114. [Boschis R.M. Mimic speech of the deaf and dumb // Deaf and hard of hearing children. - М.: Pedagogy, 1963. - S. 110 – 114].
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. Т. 5 – М.: Педагогика, 1983.- С. 217-218.[Vygotskiy L.S. Osnovydefektologii / L.S. Vygotskiy // Sobr. soch. v 6 t. T. 5 – М.: Pedagogika, 1983.- S. 217-218].
4. Гейльман И.Ф. Специфические средства общения глухих: Дактилология и мимика: В 5 ч. – Л., 1975 – 1979. [Geilman I.F. Specific means of communication of the deaf: Dactylology and facial expressions: At 5 hours - L., 1975 – 1979].
5. Гейльман И.Ф. Изучаемжестуно: Учебное пособие. – Л.: ЛВЦВОГ, 1980. – 88 с. [Geilman I.F. LearningGestuno: StudyGuide. - L.: LVCVOG, 1980. – 88 p].
6. Гейльман И.Ф. Дактилология: Учебное пособие. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1981.- 88 с. [Geilman I.F. Dactylology: Textbook. - L.: LVC VOG, 1981. - 88 p.]
7. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб.для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. издат. Центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с. [Zaitseva G.L. Gesturespeech. Dactylology: Proc. for stud. higher textbook institutions. – М.: Humanit. publisher center VLADOS, 2000. - 192 p].
8. Зайцева Г.Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы (обзор зарубежной литературы) // Дефектология. – 1999. - № 5. – С. 52-70. [Zaitseva G.L. Modern scientific approaches to the education of children with hearing impairments: main ideas and perspectives (a review of foreign literature) // Defectology. - 1999. - No. 5. - S. 52-70].
9. Зайцева Г.Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? // Дефектология. -1998. -№ 2.- С. 3-8. [Zaitseva G.L. Why teach sign language to deaf children? // Defectology. -1998. -No. 2.- S. 3-8].

10. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с. [Zykov S.A. Methods of teaching deaf children language. - M.: Enlightenment, 1977. - 200 s].
11. Пенин Г.Н. Жестовая и графическая символика как средство невербальной коммуникации в мире искусства / Пенин Г.Н., Кораблева Л.В. // Исторический опыт и современность в специальном образовании: традиции семьи и школы: сборник научных статей по материалам XXVI Международной конференции «Ребенок в современном мире. Формирование исторического сознания». Санкт-Петербург, 17-19 апреля 2019 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 265-269. [Penin G.N. Gesture and graphic symbolism as a means of non-verbal communication in the world of art / Penin G.N., Korableva L.V. // Historical experience and modernity in special education: traditions of the family and school: a collection of scientific articles based on the materials of the XXVI International Conference «Child in the modern world. Formation of historical consciousness». St. Petersburg, April 17-19, 2019. - St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 2019. - S. 265-269].
12. Тольгриф Ф., Туманова М.В., Пенин Г.Н. Сравнительный анализ русской и немецкой жестовых систем // Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития: Тезисы международного семинара. – СПб.: Образование, 1995. – С. 91-93. [Tolgrif F., Tumanova M.V., Penin G.N. Comparative analysis of Russian and German sign systems // Actual problems of teaching, adaptation and integration of children with developmental disorders: Abstracts of the international seminar. - St. Petersburg: Education, 1995. - S. 91-93].

Статья поступила в редакцию 12.12.2022; одобрена после рецензирования 10.01.2023; принята к публикации 13.02.2023.

The article was submitted 12.12.2022; approved after reviewing 10.01.2023; accepted for publication 13.02.2023.

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 38-44.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 38-44.

Научная статья  
УДК 376

**ЛАБОРАТОРИЯ СЛУХА И РЕЧИ ПСПБГМУ ИМ. И.П. ПАВЛОВА:  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЕКТОРЫ СОТРУДНИЧЕСТВА**

**Мария Юрьевна Бобошко<sup>1</sup>, Ольга Александровна Красильникова<sup>2</sup>,  
Елена Анатольевна Пинка<sup>3</sup>, Юлия Валерьевна Мотовилова<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика  
И.П. Павлова, Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

<sup>3,4</sup> ГБОУ школа-интернат № 33 Выборгского района, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup>boboshkom@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2453-523X

<sup>2</sup>surdofcg@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3074-1603

<sup>3</sup>033@shko.la, ORCID: 0000-0002-2902-9507

<sup>4</sup>motovilova.juli@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3483-1860

©Бобошко М.Ю., Красильникова О.А., Пинка Е.А., Мотовилова Ю.В., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** Обучение детей с нарушением слуха является актуальной проблемой не только для педагогики, но и для сурдологии-оториноларингологии, реабилитационной медицины. В статье представлены данные о распространенности тугоухости среди детей в мире и в России, важности своевременного выявления слухоречевых расстройств и ранней их коррекции. Приводятся сведения об истории создания и научных достижениях лаборатории слуха и речи Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. И.П. Павлова. На примере взаимодействия с кафедрой сурдопедагогики института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена и школы-интерната № 33 для слабослышащих и позднооглохших обучающихся излагаются основные векторы педагогического сотрудничества. Авторы обсуждают вопросы комплексного подхода к школьному обучению слабослышащих и глухих детей с участием практиков (специальных педагогов, логопедов, врачей, ряда других специалистов) и научных работников в сфере образования и медицины. Такое содействие способствует внедрению самых современных достижений коррекционной педагогики и аудиологии в образовательный процесс.

**Ключевые слова:** тугоухость у детей, сурдология-оториноларингология, специальная педагогика, школьное образование слабослышащих и глухих детей.

Original article

**I.P. PAVLOV SPBSMU HEARING AND SPEECH LABORATORIES: PEDAGOGICAL  
VECTORS OF COOPERATION**

**Maria Yu. Boboshko<sup>1</sup>, Ol'ga A. Krasil'nikova<sup>2</sup>, Elena A. Pinka<sup>3</sup>, Yuliya V. Motovilova<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Pavlov First St. Petersburg State Medical University, St. Petersburg, Russia

<sup>2</sup> Herzen University, St. Petersburg, Russia

<sup>3,4</sup> GBOU boarding school No. 33 of Vyborgsky district, St. Petersburg, Russia

<sup>1</sup>boboshkom@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2453-523X

<sup>2</sup>surdofc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3074-1603

<sup>3</sup>033@shko.la, ORCID: 0000-0002-2902-9507

<sup>4</sup>motovilova.juli@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3483-1860

**Abstract.** Teaching children with hearing impairments is an urgent problem not only for pedagogy, but also for audiology, otorhinolaryngology, rehabilitation medicine. The data on the prevalence of hearing loss among children in the world and in Russia, the importance of timely detection of auditory-speech disorders and their early correction are presented in the article. The information about the history and scientific achievements of the Hearing and Speech Laboratory of the Pavlov First St. Petersburg State Medical University is given. On the example of interaction with the Department of Deaf Pedagogy of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen and boarding school No. 33 for hearing-impaired and late-deaf students, the main vectors of pedagogical cooperation are outlined. The authors discuss the issues of an integrated approach to the schooling of hearing-impaired and deaf children with the participation of practitioners (special teachers, speech therapists, doctors, a number of other specialists) and researchers in the field of education and medicine. Such assistance contributes to the introduction of the most modern achievements of correctional pedagogy and audiology in the educational process.

**Keywords:** hearing loss in children, audiology-otorhinolaryngology, special pedagogy, school education of hearing-impaired and deaf children.

Актуальность исследования. Тугоухость является одной из актуальных проблем человечества. Число людей, страдающих нарушением слуха, постоянно растет. Так, по данным ВОЗ, в 2015 году в мире было более 360 млн человек с проблемами слуха, а на сегодняшний день их уже около 466 млн, из них 34 млн – дети. По прогнозам ВОЗ к 2050 году число людей с потерей слуха может превысить 900 млн. Врожденная тугоухость встречается с частотой 2-3 случая из 1000, к школьному возрасту уже 9-10 детей из 1000 имеют нарушение слуха [5,10,12]. Распространенность тугоухости среди детей Санкт-Петербурга составляет 3,5:1000 [1]. Вместе с тем хорошо известно, что при отсутствии коррекции слуха врожденная или раноприобретенная тугоухость ведет к резкому отставанию речевого развития ребенка, нарушению формирования социальных, эмоциональных и коммуникативных навыков. Слух играет важную роль в формировании поведения и характера ребенка. Не меньшее значение имеет взаимосвязь слуха и когнитивных функций: при нарушении слуха у ребенка сужается объем внешних воздействий, обедняется взаимодействие со средой, затрудняется общение с окружающими людьми, что ведет к изменению психической деятельности, превалированию наглядных форм мышления над абстрактными [4]. Внедрение новых, высокотехнологичных способов реабилитации, совершенствование слухопротезирования, в том числе, имплантационного, способствует широкому развитию интеграционных и инклюзивных форм образования. Однако полноценное образование детей с нарушением слуха возможно только в тесном сотрудничестве ученых и практиков-сурдопедагогов.

Материалы и методы. Расцвет акустического научного направления начался в 40-е годы XX века. Актуальность темы диктовалась потребностями военной авиации, средств военной радиосвязи и появлением нового аппаратного обеспечения. Тогда же сформировалась новая отрасль науки – аудиология (от лат. *auditus* – слух), изучающая широкий спектр вопросов физиологии и патологии органа слуха и равновесия. Термин сурдология (от лат. *surditas* – глухота) был впервые предложен проф. В.И. Воячком в 1960 году. Он описывал сурдологию как часть клинической аудиологии, в задачи которой входят терапевтические аспекты лечения слуховых и сопутствующих им речевых расстройств,

педагогическая и социальная реабилитация при тугоухости. Молодая специальность быстро развивалась в нашей стране. Различными аспектами диагностики, лечения и коррекции слухоречевых расстройств занимались, главным образом врачи оториноларингологи, лишь в 1996 году номенклатуру врачебных специальностей была введена сурдология-оториноларингология.

В связи с высокой востребованностью новых научных разработок по проблеме тугоухости и глухоты в 60-70-е годы XX века создавались различные структуры. Одной из таких организаций стала Проблемная Лаборатория по восстановлению слуха и речи, которая начала свою деятельность в 1-ом ЛМИ им. И.П. Павлова в 1971 году в соответствии со специальным Постановлением Государственного Комитета Совета Министров СССР по науке и технике. Ныне это лаборатория слуха и речи научно-исследовательского центра ПСПбГМУ им. И.П. Павлова. Ее первым заведующим был профессор Игорь Михайлович Белов (1925-1991), который возглавлял Лабораторию в течение 20 лет. Создавалась Лаборатория не на пустом месте: с 1964 года в 1-ом ЛМИ существовала сурдологопедическая служба, штат которой включал врачей оториноларингологов, психоневролога, инженеров, сурдопедагогов, логопедов, медсестер и санитарок. Профиль работы был широк: тугоухость, глухонмота, логоневрозы, афазии, косноязычие, нарушения голосообразования. С 1971 года сурдологопедическая служба стала научно-практической базой Лаборатории слуха и речи. Это позволило более эффективно проводить как научно-исследовательскую, так и лечебно-диагностическую работу, внедрять научные разработки в практику. В 1972 году по инициативе проф. И.М. Белова был заключен первый договор о научно-практическом сотрудничестве со школой-интернатом № 33 для слабослышащих детей. К 2023 году история этого сотрудничества насчитывает уже более 50 лет.

За прошедшие годы сотрудниками Лаборатории проведены многочисленные исследования, существенно расширяющие представления о физиологии слуховой системы и слухоречевых расстройствах, созданы и внедрены новые методы диагностики и коррекции нарушения слуха и сопутствующих им речевых дисфункций. Многие направления были передовыми не только для отечественной науки, но и для зарубежной аудиологии. В 70-е годы выполнялись фундаментальные исследования по электрофизиологии улитки, по биомеханике среднего уха с использованием эффекта ядерного гамма-резонанса. Диагностическая тематика была представлена работами по оценке разборчивости речи при тугоухости и выявлению факторов, влияющих на распознавание речи при разной патологии (исследования велись с участием специалиста из Венгрии К. Паука), по внедрению в клиническую практику новых объективных методик. Лаборатория была одним из первых учреждений в нашей стране, начавших широкое практическое применение метода импедансной аудиометрии. Изучались проблемы пространственного слуха, вопросы бинауральной асимметрии и бинаурального взаимодействия. В сотрудничестве с кафедрой нормальной физиологии 1-го ЛМИ на базе нейрохирургического института им. А.Л. Поленова проводились исследования нейродинамических характеристик слуха у больных эпилепсией. Совместно с кафедрой акушерства и гинекологии был разработан метод экспресс-диагностики гипоксии плода и проведен сравнительный анализ акустико-физиологических реакций плода и ребенка раннего возраста. В 1975 году в Лаборатории удалось создать уникальную электро- и звукоизолированную камеру для проведения исследований с регистрацией разных классов слуховых вызванных потенциалов, которые также были первопроходческими в нашей стране. Это дало возможность изучать отражение деятельности слуховой системы человека в вызванных потенциалах головного мозга (исследования проводились с участием лаборатории физиологии слуха, возглавляемой академиком Я.А. Альтманом, института физиологии им. И.П. Павлова). Все научные разработки активно внедрялись в практику работы врачей и сурдопедагогов. Одним из важнейших направлений деятельности Лаборатории была и остается реабилитация



пациентов разного возраста с нарушениями слуха и речи. Сурдопедагоги и логопеды, в том числе активно работающие до настоящего времени Н.П. Слесаренко и Л.Г. Ломоватская, проводили индивидуальные и фронтальные групповые занятия с тугоухими детьми дошкольного возраста. Была создана группа глухих детей для занятий на аппаратах SUVAG I по верботональному методу П. Губерины, которому сурдопедагог Н.П. Слесаренко специально обучалась в Югославии. Использовались элементы фонетической ритмики и музыкальные упражнения, взятые из программы Загребского центра.

С 1991 по 2007 год Лабораторией слуха и речи руководил профессор Анатолий Игнатьевич Лопотко (1937-2008). В это время в Лаборатории все шире стали применяться не только психоакустические, но и рефлекторные, электроакустические, электрофизиологические методы диагностики, методы генетического тестирования. Совершенствовались методы реабилитации пациентов с нарушением слуха, в частности, после операции кохлеарной имплантации. В 1990-е годы в России такие операции выполнялись крайне редко, и дети, прооперированные за рубежом, проходили реабилитацию в Лаборатории слуха и речи. А в 1997 году в Санкт-Петербург приехал из Варшавы профессор Генрих Скаржински, который выполнил в ЛОР-клинике ПСПбГМУ им. И.П. Павлова первые в нашем городе две операции кохлеарной имплантации. Опыт реабилитации детей после кохлеарной имплантации очень пригодился сотрудникам Лаборатории при дальнейшей работе с имплантированными школьниками, число которых с каждым годом увеличивалось. В 2021 году в ГБОУ школе-интернате №33 Выборгского района Санкт-Петербурга обучалось 79 кохлеарно имплантированных детей, что составляло 34,2% от общего контингента обучающихся.

В настоящее время сотрудники Лаборатории слуха и речи, которой с 2007 года заведует профессор М.Ю. Бобошко, участвуют в многоцентровых научных программах и ведут исследования по разным направлениям, регулярно выпускаются учебно-методические пособия, проводятся курсы усовершенствования и профессиональной переподготовки по специальности «Сурдология-оториноларингология». Среди научных достижений Лаборатории за последние несколько лет – целый ряд изобретений, касающихся диагностики и коррекции центральных слуховых расстройств, совершенствования методов речевой аудиометрии. При содействии кафедры общего языкознания СПбГУ созданы новые тестовые таблицы русских слов, выполнены их студийные записи.

Следует отметить тесную связь между Лабораторией и кафедрой сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена. Одним из направлений совместной работы Лаборатории слуха и речи ПСПбГМУ им. академика И.П. Павлова и кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена является проведение информационных семинаров и научно-практических конференций по вопросам аудиологии, подготовка учебных материалов, благодаря чему педагоги и родители получают современную информацию и профессиональную помощь.

Ведущими специалистами Лаборатории слуха и речи являются выпускники разных лет кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена.

На сохранение здоровья учащихся направлено сотрудничество Лаборатории слуха и речи ПСПбГМУ им. И.П. Павлова с ГБОУ школой-интернатом № 33 для слабослышащих и позднооглохших детей. Ежегодно осенью специалисты Лаборатории слуха и речи проводят диагностические обследования всех детей, впервые пришедших в школу (учеников первых классов и переведенных из других школ города), а также учащихся выпускных классов. Выполняется ЛОР-осмотр, тональная пороговая или игровая аудиометрия, контроль настройки слуховых аппаратов и речевых процессоров кохлеарных имплантов.

При необходимости дети приглашаются вместе с родителями для дополнительного обследования в Лабораторию слуха и речи. Углубленное тестирование с участием разных специалистов (научных сотрудников Лаборатории, аудиологов, врачей сурдологов, сурдопедагогов) позволяет проводить дифференциальную диагностику слуховых и речевых

нарушений органического и функционального генеза. По результатам обследования даются надлежащие рекомендации (лечение заболеваний носоглотки и дисфункций слуховой трубы, коррекция настроек слуховых аппаратов и речевых процессоров, по показаниям – госпитализация в ЛОР-стационар для оперативного вмешательства). Несомненно, врачебное обследование служит серьезным подспорьем в работе педагогов школы-интерната.

У детей с нарушением слуха в силу недостаточности сформированности навыков восприятия речи и понимания обращённой речи окружающих часто наблюдаются существенные отклонения в развитии и формировании устной речи [7]. Оказываются нарушенными основные структурные компоненты речи: фонетический, лексический и грамматический, часто ограничен словарный запас, наблюдаются трудности в овладении грамматическими связями слов в предложении, в планировании и построении связных речевых высказываний.

Следует подчеркнуть, что состояние речевого развития детей с тугоухостью крайне неоднородно, поэтому на этапе начального общего и основного общего образования разработаны разные варианты обучения. Первый (1-ое отделение) для школьников с легким недоразвитием речи, второй (2-ое отделение) – для учеников с глубоким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха. Обучение осуществляется по адаптированной основной общеобразовательной программе, разработанной образовательной организацией на основе ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС ООО. Образовательный процесс осуществляется с учетом особых потребностей.

Особенности речевого развития школьников обуславливают включение в учебный план специальных предметов: «Филология» (на ступени начального образования) и «Развитие речи» (на ступени основного общего образования). Большое значение имеет создание в школе слухоречевой среды как необходимого условия формирования полисенсорной основы для развития и коррекции устной речи школьников.

Одним из важнейших условий формирования коммуникативной культуры школьников и их социальной адаптации является коррекционно-развивающая работа, в ходе которой реализуются задачи: развитие произносительных навыков, слухозрительного восприятия устной речи, слуховой памяти обучающихся; развитие устной и письменной речи; расширение словарного запаса; активизация речевой деятельности. С этой целью проводятся индивидуальные и групповые занятия по формированию речевого слуха, специфика которых раскрыта в исследованиях И.Г. Багровой, Л.П. Назаровой, Т.К. Королевской, А.Н. Пфафенродт и других [2,3,6,9]. Она состоит в том, что на основе уже имеющихся у учеников знаний развиваются те способности и навыки, которые дети могут использовать в разных условиях. Для восприятия на слух или слухозрительно предлагается различный речевой материал: отдельные слова, словосочетания, тексты разных жанров и стилей, фразы разговорно-бытового характера. При этом создаются предпосылки к формированию навыков общения слабослышащих детей с окружающими людьми при помощи внятной, выразительной речи, а также повышается культурный уровень учащихся.

Другой формой коррекционно-развивающей работы являются *музыкально-ритмические занятия*, на которых происходит взаимодействие музыки, движений и устной речи. В исследованиях Е.З. Яхниной [11] указывается, что развитие слухового восприятия музыки у школьников способствует формированию у них ритмичных и выразительных движений. В процессе работы над движениями дети учатся расслаблять и напрягать мышцы, у них формируется умение чувствовать ритм. Вокальные упражнения направлены на выработку напевного звучания голоса, умение модулировать его. Все это положительно влияет на формирование произносительной стороны устной речи школьников.

ГБОУ школа-интернат № 33 для слабослышащих и позднооглохших детей является динамично развивающимся образовательным учреждением, в котором создаются все

необходимые информационные и культурные условия для полноценной реабилитации каждого ребенка, развития его социальной успешности, содействия в профессиональном самоопределении.

В 2010-2012 гг. сотрудниками Лаборатории совместно с педагогами школы-интерната была выполнена большая научная работа по генетическому тестированию учащихся и оценке эффективности слухопротезирования. У 45% обследованных детей была выявлена мутация 35delG в генеконнексина 26, что свидетельствовало о наследственной природе тугоухости, в частности, у детей с неустановленной ранее причиной снижения слуха. По данным тональной и речевой аудиометрии в свободном звуковом поле установлена высоко значимая отрицательная связь между средним порогом слуха в зоне речевых частот и разборчивостью многосложных слов ( $p < 0,05$ ), указывающая на необходимость регулярной корректировки параметров настройки слуховых аппаратов и речевых процессоров кохлеарных имплантов.

1 января 2018 года на базе школы-интерната № 33 организован Ресурсный центр общего образования Санкт-Петербурга. Программа диссеминации инновации «Коррекционно-развивающее обучение школьников с кохлеарными имплантами в школе для слабослышащих и позднооглохших обучающихся» предусматривает: расширение знаний у педагогов в области сурдопедагогики и сурдопсихологии; изучение современных исследований, посвящённых детям с кохлеарными имплантами и обеспечивающих полноценное восприятие ими окружающего мира и речи людей; знакомство с этапами кохлеарной имплантации и технологией перестройки взаимодействия ребёнка с КИ с близкими на новой сенсорной основе; диссеминацию опыта педагогов образовательного учреждения путём организации семинаров/вебинаров, конференций, мастер-классов, круглых столов. В процессе обучения для педагогов-слушателей Ресурсного центра предусмотрены лекции, практикумы и индивидуальные консультации преподавателей РГПУ им. А.И. Герцена и сотрудников Лабораторией слуха и речи НИЦ ПСПбГМУ им. академика И.П. Павлова.

Опыт инновационной педагогической деятельности Ресурсного центра распространяется через участие слушателей в научно-практических мероприятиях разного уровня, на которых освещаются теоретические и практические вопросы таких образовательных областей, как медицина, сурдопедагогика и сурдопсихология; печатных и электронных изданиях, имеющих государственную регистрацию в качестве средств массовой информации.

В процессе обучения в Ресурсном центре педагогическому сообществу оказывается результативная методическая поддержка по психолого-педагогическому сопровождению слабослышащих обучающихся, в том числе и кохлеарно имплантированных школьников.

**Выводы.** Комплексный подход к школьному обучению слабослышащих детей с участием практиков и научных работников в сфере образования и медицины способствует внедрению самых современных достижений коррекционной педагогики и аудиологии в образовательный процесс. Итогом многолетней совместной работы Лаборатории слуха и речи ПСПбГМУ им. И.П. Павлова, кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена и школы-интерната № 33 является улучшение здоровья учащихся, сохранение у них остаточного слуха, оценка слуховой функции в динамике, а также повышение качества знаний педагогического коллектива и информированности родителей.

### Список источников [References]

1. Артюшкин С.А., Королева И.В., Крейсман М.В., Туфатулин Г.Ш. Нарушения слуха у детей – региональные эпидемиологические исследования // Российская оториноларингология. 2021. Т. 20. № 2. С. 21-31. <https://doi.org/10.18692/1810-4800-2021-2-21-31> [Artyushkin S.A., Koroleva I.V.,

- Kreisman M.V., Tufatulin G.S. Hearing impairment in children: regional epidemiologic studies. *Russian Otorhinolaryngology*. 2021. Vol. 20. N 2. P. 21-31. <https://doi.org/10.18692/1810-4800-2021-2-21-31>]
2. Багрова И.Г. Работа по развитию слухового восприятия в школе для слабослышащих детей. *Дефектология*. 1981; 5: 37-41. [Work on the development of auditory perception in a school for hearing-impaired children. *Defectology*. 1981; 5: 37-41.]
  3. Багрова И.Г. Развитие речевого слуха слабослышащих школьников. М.: Ин-т коррекционной педагогики, 1993. 136 с. [Bagrova I.G. The development of speech hearing of hard-of-hearing schoolchildren. М.: Institute of Correctional Pedagogy, 1993. 136 p.]
  4. Богданова Т.Г. Соотношение вербальных и невербальных компонентов интеллекта у детей с нарушениями слуха. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2008; 2: 169-179. [Bogdanova T.G. The ratio of verbal and nonverbal components of intelligence in children with hearing impairments. *Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*. 2008; 2: 169-179.]
  5. Всемирная организация здравоохранения. Глухота и потеря слуха. Ключевые факты. Доступно по: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> [World Health Organization. Deafness and hearing loss. Key facts. Available from: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>]
  6. Королевская Т.К., Пфафенродт А.Н. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. Пособие для учителя. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. 154 с. [Korolevskaya T.K., Pfaferodt A.N. Development of auditory perception of hearing-impaired children. Teacher's manual. Moscow: Humanitar. publishing house VLADOS Center, 2004. 154 p.]
  7. Книга для учителя школы слабослышащих: Обучение рус. яз., чтению, произношению / К.Г. Коровин, И.М. Гилевич, Н.Ю. Донская и др.; под ред. К.Г. Коровина. М.: Просвещение, 1995. 160 с. [A book for a school teacher for the hearing impaired: Education in Russian. language, reading, pronunciation / K.G. Korovin, I.M. Gilevich, N.Yu. Donskaya and others; Ed. K.G. Korovin. Moscow: Education, 1995. 160 p.]
  8. Иванова Д.С., Молодых К.Н. К проблеме о развитии произвольной слухоречевой памяти детей дошкольного возраста / Д.С. Иванова, К.Н. Молодых // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 1. – С. 25-28. [Ivanova D.S., Molodykh K.N. To the problem of the development of arbitrary auditory-speech memory of preschool children / D.S. Ivanova, K.N. Molodykh // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 1. – pp. 25-28.]
  9. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. 288 с. [Nazarova L.P. Methods of development of auditory perception in children with hearing impairments. Moscow: Humanitar. publishing house VLADOS Center, 2001. 288 p.]
  10. Чадха Д.Ш. Глобальные действия при нарушениях слуха // *Вестник оториноларингологии*. 2018; 83 (4): 5-8. <https://doi.org/10.17116/otorino20188345> [Chadha Dr. Sh., Global action for hearing loss // *Vestnik Otorinolaringologii*. 2018. Vol. 83. N 4. P. 5-8. <https://doi.org/10.17116/otorino20188345>]
  11. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха / под ред. Б.П. Пузанова. М.: Владос, 2003. 272 с. [Yakhnina E.Z. Methods of musical and rhythmic classes with children with hearing disorders / edited by B.P. Puzanov. М.: Vlados, 2003. 272 p.]
  12. Joint committee on infant hearing. Year 2019 position statement: principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*. 2019; 4 (2): 1-44. <https://doi.org/10.15142/fptk-b748>

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 45-51.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 45-51.

Научная статья

УДК 376

**СОЗДАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ БЕЗБАРЬЕРНОЙ СРЕДЫ  
В СТРУКТУРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Лемка Султановна Измайлова**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия

lema-i@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2026-5447

©Измайлова Л.С., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** В статье раскрываются содержательные и правовые аспекты создания универсальной среды в общеобразовательном учреждении, в котором обучаются дети с нарушением слуха. Актуальность темы обусловлена необходимостью создания доступной среды для всех категорий детей с инвалидностью, а также учета интересов практически здоровых детей. Анализируются проблемы, возникающие в структуре инклюзивного образования при создании универсальной безбарьерной среды. Основными являются: принятие ребенка с нарушением слуха; создание атмосферы эффективного взаимодействия с ним в коллективе сверстников; построение системы обучения в классе с учетом психофизических особенностей ребенка и с учетом уровня овладения материалом слышащими школьниками; просветительская работа специалистов с родителями и педагогическим коллективом образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, универсальная безбарьерная среда, дети с нарушением слуха.

Original article

**CREATING A UNIVERSAL BARRIER-FREE ENVIRONMENT IN THE STRUCTURE OF  
INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT**

**Lemka S. Izmailova**

Russian Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

lema-i@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-2026-5447

**Abstract.** The article reveals the content and legal aspects of creating a universal environment in a general educational institution where children with hearing impairments study. The relevance of the topic stems from the need to create an accessible environment for all categories of children with disabilities, as well as to take into account the interests of practically healthy children. The author analyzes the problems that arise in the structure of inclusive education when creating a universal barrier-free environment. The main issues are: the acceptance of a child with hearing impairment; creating an atmosphere of effective interaction with him/her in a peer group; building a classroom learning system taking into account the psychophysical characteristics of the child, and taking into account the level of mastery of the material by hearing schoolchildren; educational work of specialists with parents and the teaching staff of an educational institution.

**Keywords:** inclusive education, universal barrier-free environment, children with hearing impairment.

Актуальность исследования. На современном этапе развития инклюзивного образования в стране все более актуальным становится создание такой инклюзивной системы образования, при которой были бы обеспечены равные возможности получения полноценного образования как детьми с инвалидностью, так и нормально развивающимися детьми [2]. Конвенция «О правах инвалидов», принятая в декабре 2006 года на заседании Генеральной Ассамблеи ООН, в своих положениях как раз отражает двойственный подход: с одной стороны — это защита прав инвалидов, с другой - обеспечение прав обычных людей по отношению к людям с инвалидностью. Россия в 2012 году ратифицировала данную Конвенцию, тем самым делая эти положения обязательными в своем правовом поле.

Указом Президента Российской Федерации определены национальные цели развития Российской Федерации на период до 2030 года. Тремя первыми в этом ряду являются следующие: сохранение населения, здоровье и благополучие людей; возможности для самореализации и развития талантов; комфортная и безопасная среда для жизни. Одним из важных целевых показателей, характеризующих достижение этих целей, является «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [6, с. 1].

Право на образование, самоопределение и выбор профессии гарантировано в Российской Федерации ее Конституцией. Федеральный Закон об образовании обеспечивает на законодательном уровне свободу выбора формы получения образования и формы обучения всем гражданам, в том числе и людям с инвалидностью [4].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их нормально развивающиеся сверстники являются участниками инклюзивного образовательного пространства.

Инклюзия предусматривает для человека с инвалидностью неограниченное участие во всех социальных процессах, в том числе быть участником образовательного пространства на всех ступенях образования. Это динамически развивающийся процесс, который включает в себя процесс обучения, процесс сопровождения и поддержки и процесс социализации. Инклюзивное образование нацелено на адаптацию социальной, учебной среды к возможностям ребенка с ОВЗ.

Каждый ребенок с ограничениями по состоянию здоровья (в том числе и с нарушением слуха) может учиться в общеобразовательной школе, и работа по созданию комфортных условий его обучения является важным этапом для безбарьерного получения образования [1, с. 124].

В законе об образовании определены специальные условия для получения образования обучающихся с ОВЗ, «включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов...» [4, с. 131].

В настоящее время большое значение приобретает создание в области образования универсальной безбарьерной среды, которая обеспечивает равные возможности для полноценного образования всех детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Универсальная среда обеспечивает доступность учебного материала для всех учащихся в безбарьерном образовательном пространстве. В такой среде учитываются требования всех категорий людей с инвалидностью, также и интересы практически здоровых людей, т.е. создается единое, комфортное для всех пространство.

Эту задачу призван решить на федеральном законодательном уровне Межведомственный Комплексный План мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) [5].

Данный документ определяет конкретные мероприятия на ближайшие годы, органы исполнительной власти, ответственные за их исполнение, результаты, к которым должны прийти к 2030 году. В плане нормативного правового и методического обеспечения реализации прав обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на образование уже в течение 2022-2024 г.г. прописаны конкретные Законы, в которые должны быть внесены изменения, методические материалы и пособия, комплекты которых должны быть разработаны. Вместе с тем, есть пункты, обязывающие региональные органы исполнительной власти, реализовывать свои законодательные инициативы в соответствии с федеральными, и, в результате выполнения данных пунктов система образования России уйдет от разбалансированности, зачастую встречающуюся сейчас и связанную с региональной самостоятельностью в том числе и финансовой.

Комплексный план не просто предполагает совершенствование нормативной правовой базы обеспечения инклюзивной среды, но и постоянный мониторинг оценки инклюзивной среды в образовательных организациях и представление его результатов в Комиссию при Президенте Российской Федерации по делам инвалидов. Все эти меры говорят об очень высоком внимании и поддержке со стороны государства к инклюзивному образованию.

Цель и задачи исследования. Целью настоящей работы является выявление возможностей и условий создания универсальной безбарьерной среды в общеобразовательной школе, в которой обучаются дети с нарушением слуха. Задачами данного исследования является: оценить возможности обучения в общеобразовательной школе ребенка с нарушением слуха; проанализировать проблемы и возможности создания универсальной среды в структуре инклюзивного образования.

Материалы и методы. В общеобразовательную школу поступают дети с различными ограничениями по здоровью, также и дети с нарушением слуха.

Наиболее часто это дети слабослышащие, или позднооглохшие, или кохлеарно имплантированные. Однако, и глухие дети также могут становиться участниками инклюзивного образовательного пространства.

Возможности получения детьми с нарушением слуха базового образования обосновываются, прежде всего, тем, что общие закономерности их психического развития такие же, как и у нормально слышащих детей. В то же время нарушение слуховой функции накладывает определенный отпечаток на развитие личности ребенка с нарушением слуха, сужает круг общения, ограничивает диапазон социальных связей. Соответственно, возникают трудности в создании доступной среды обучения в общеобразовательной школе.

Основным методом исследования возможностей и условий создания универсальной безбарьерной среды являлся анализ опубликованных научных данных, а также материалов собственных теоретических и прикладных исследований и анализ опыта обучения детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе.

Результаты исследования и их обсуждение. При создании доступной безбарьерной среды в общеобразовательной школе следует учитывать критерии оценки доступности среды, которая создается в любом инклюзивном образовательном пространстве [7, с. 77].

Доступность учебного процесса в школе обеспечивается предъявлением учителем излагаемого материала с учетом психофизиологических особенностей детей с нарушением слуха; обеспечением возможности предоставления различной визуальной информации

ребенку с отсутствием или нарушенным слухом; использованием различных технических средств.

Критерий информативности предполагает предоставление возможности ученику пользоваться любой информацией. Необходимо учитывать, что ребенку с нарушенным слухом недоступно (или затруднено) получение различной информации, сообщаемой устной речью. Необходимо переводить ее в визуальный ряд или сообщать ему лично на доступном для него уровне.

Безбарьерная доступная среда предполагает создание благоприятных условий, позволяющих ребенку с нарушением слуха тратить минимальные усилия на удовлетворение своих образовательных потребностей. Комфортность получения образовательных услуг, прежде всего, это возможность беспрепятственного восприятия и понимания учебного материала на уроке. Соответственно, ребенку с нарушением слуха должны быть предоставлены все возможности для полноценного восприятия информации: использование различных визуальных пособий; обращение к ребенку с учетом возможностей его речевого развития; соблюдение правил общения «лицом к лицу» и др.

Большое значение при создании безбарьерной доступной среды имеют требования безопасности, под которыми понимается организация пребывания детей в школе без риска быть травмированными и ущемленными в своих правах. По отношению к детям с нарушением слуха требования безопасности усложняются из-за невозможности неслышащему ребенку ориентироваться в пространстве на слух, а при наличии кохлеарного импланта у ребенка возрастает опасность травмирования при падении.

Задача создания для ребенка с нарушением слуха доступной, информативной, комфортной и безопасной среды неизбежно приводит к решению другой задачи – как, уделяя внимание глухому или слабослышащему ребенку в классе, не навредить процессу обучения слышащих одноклассников. Таким образом, возникает более сложная проблема – создание универсальной среды обучения, которая бы максимально учитывала потребности и возможности всех детей в классе.

Создание универсальной среды обучения возможно при решении нескольких проблем:

- создание атмосферы доброжелательного отношения к «инакому» ребенку, желание понять и принять его;
- построение адекватного, эффективного взаимодействия с ребенком с нарушением слуха;
- построение системы обучения в классе с учетом психофизических особенностей ребенка и его возможностей восприятия и понимания учебного материала и уровня развития словесной речи;
- организация просветительской работы с родителями слышащих детей и с педагогическим коллективом школы;
- психолого-педагогическое сопровождение ребенка с нарушением слуха с участием специалиста-дефектолога.

Рассмотрим более детально эти параметры.

Проблема понимания и принятия человека, иначе мыслящего, непохожего на окружающих, имеющего те или иные внешние отличия от окружающих или какие-то психофизические нарушения возникала и возникает в социуме.

Как правило, большинство членов общества не знают, как общаться с глухим или слабослышащим человеком, так как практически не сталкиваются с людьми с нарушением слуха. Слышащему собеседнику бывает трудно понять устную речь неслышащего, также он не знает, как нужно говорить, чтобы собеседник мог воспринять сказанное по чтению с губ.

Многие пользуются давно устаревшим и несоответствующим действительности термином «глухонемой». Сложившиеся в обществе стереотипы восприятия неслышащих



людей оказывают отрицательное влияние на отношение к этим людям. Информация о них часто оказывается искаженной, предвзятой; препятствуют адекватному их восприятию.

Как показали наши исследования отношений студентов высших учебных заведений к своим сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья, даже люди, получающие высшее образование, хотя, в целом, с пониманием относятся к совместному обучению с сокурсниками с ограниченными возможностями здоровья, однако не стремятся вступать с ними в более близкие дружеские отношения. Вместе с тем, осведомленность студентов о людях с ОВЗ положительно сказывается на отношении к ним [8, с. 7-30].

Подавляюще большинство детей, обучающихся в школе, впервые сталкиваются с ребенком с нарушением слуха. Создание доброжелательных, дружеских отношений к такому однокласснику, во-многом, зависит от информированности об особенностях ребенка с нарушением слуха, которая, безусловно, должна сочетаться со всей системой воспитательной работы в школе.

Требуется решения и проблема налаживания взаимодействия с ребенком с нарушенным слухом не только одноклассников, но и других детей, обучающихся в школе, с которыми этот ребенок будет взаимодействовать вне класса: на переменах, во внеклассной деятельности, в спортивной деятельности. Оказывает влияние на общительность также недостаточная сформированность коммуникативных умений, боязнь насмешек со стороны слышащих детей из-за ошибок в речи.

Как показывает наш опыт взаимодействия с неслышащими и слабослышащими людьми и детьми, люди с нарушением слуха в большей степени готовы к общению со слышащими, чем слышащие с глухими. Это в значительной степени объясняется незнанием слышащего, как общаться с глухим, как о чем-то сказать такому человеку, боязнь поступить неловко, непониманием его речи и т.п. В основном, неслышащие люди более активно себя ведут при общении со слышащими.

Стремление самого ребенка с нарушением слуха общаться с одноклассниками находит у них отклик, и они с удовольствием общаются друг с другом, стремятся помочь этому ребенку в овладении учебным материалом.

Анализ ситуаций совместной деятельности детей в общеобразовательной школе показывает, что дети достаточно быстро находят контакт с ребенком с нарушением слуха, широко используют естественные жесты в общении, быстро научаются, говоря что-то плохо слышащему ребенку, становиться к нему лицом, стараются говорить более четко, доступными фразами, зная, что этот ребенок может читать по губам [3, с. 117].

В целом, дети с нарушением слуха достаточно позитивно относятся к общению со слышащими, особенно, если встречают ответное доброжелательное отношение.

Наибольшие трудности вызывает проблема создания универсальной среды в процессе обучения учебным предметам.

В построении процесса обучения, который бы был доступным и комфортным для ребенка с нарушением слуха, и, в то же время, комфортным для всех обучающихся, безусловно, огромная роль принадлежит учителю, который должен быть осведомлен об основных особенностях психофизического развития ребенка с нарушением слуха.

Для детей с нарушением слуха полноценное усвоение учебных предметов представляет определенные трудности, связанные с отсутствием или недоразвитием слуха и связанного с ним недоразвития речи. Учет специфики нарушения предполагает дифференциацию заданий по степени сложности в зависимости от степени потери слуха, от уровня речевого и интеллектуального развития детей с нарушением слуха. При этом необходимо учитывать степень сформированности мыслительной деятельности, умения переносить усвоенные способы интеллектуальных действий на новый материал [3, с. 48].

Одновременно, построение учебного процесса требует создания таких условий обучения, при которых остальные обучающиеся не испытывали бы неудовлетворенности, были бы заняты полноценной учебной деятельностью.

Соответственно, процесс обучения должен осуществляться с учетом уровня подготовленности слышащих одноклассников и возможностей овладения ими учебным материалом.

Еще одной немаловажной проблемой создания универсальной среды обучения в инклюзивном образовательном пространстве является работа с родителями слышащих обучающихся, в классе с которыми находится ребенок с ОВЗ.

Нередки случаи, когда родители слышащего ребенка отрицательно относятся к появлению в классе ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Они считают, что постоянное внимание на уроке к такому ребенку лишает их детей полноценного обучения, снижает уровень подачи материала, их дети недополучают нужных знаний.

В этом плане очень важна обоснованная позиция педагога класса, всего педагогического коллектива, специалистов, работающих в школе.

Особое место в структуре психолого-педагогического сопровождения ребенка принадлежит специалисту–дефектологу, который должен контролировать этот процесс. (Такого рода специалист может находиться в районном ППМС центре). Просветительская работа имеет огромное значение для адекватного восприятия детей с ОВЗ и создания эффективной универсальной среды в инклюзивном образовательном пространстве.

**Выводы.** Создание универсальной среды в инклюзивном образовательном пространстве, в котором обучаются дети с нарушением слуха, должно строиться с учетом решения различных задач, основными из которых являются: принятие ребенка с нарушением слуха; создание атмосферы эффективного взаимодействия с ним в коллективе сверстников; построение системы обучения в классе с учетом психофизических особенностей ребенка с нарушенным слухом и с учетом уровня подготовленности слышащих одноклассников и возможностей овладения ими учебным материалом; просветительская работа специалистов с родителями и педагогическим коллективом образовательного учреждения.

Создание универсальной безбарьерной среды позволит обеспечить равные возможности для полноценного образования всех детей, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья. Этому способствуют современные условия развития инклюзивного образования, когда законодательное сопровождение этой системы достаточно гибко обновляется.

### Список источников [References]

1. Буковцова Н.И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы [Текст] / Н.И. Буковцова. — М.: МГППУ, 2011. — 286 с. [Bukovtsova, N. I. Inclusive education of children with disabilities: problems and prospects [Text]. Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, 2011, 286 p.]
2. Замашнюк Е.В. Проблема изучения готовности к обучению пространственной ориентировке слепых школьников на разных ступенях образования / Е.В. Замашнюк // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». — 2022. № 4. — С. 9-18. [Zamashnyuk E.V. The problem of studying the readiness to teach spatial orientation of blind schoolchildren at different levels of education / E.V. Zamashnyuk // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". — 2022. No. 4. — pp. 9-18.]
3. Практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие / О. В. Богданова, И. А. Григорьева, Д.В. Григорьев, Л.С. Измайлова [и др.]: под ред. И. А. Михаленковой, Л. И. Логиновой. — СПб.: КАРО, 2021. — 160 с. [Practices of working with children with disabilities in a general education school: educational and methodological manual. O. V. Bogdanova, I. A. Grigorieva, D. V. Grigoriev, L.S. Izmailova [et al.], edited by I. A. Mikhalenkova, L. I. Loginova. KARO, St. Petersburg, 2021, 160 p.]

4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022): [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Москва: Эксмо, 2022. – 192 с. [Russian Federation. Laws. On Education in the Russian Federation. Federal law No. 273-FZ (ed. from 29.12.2022): [adopted by the State Duma on 21 Dec. 2012: approved by the Federation Council on 26 Dec. 2012 г.]. Eksmo, Moscow, 2022, 192 p.]
5. Российская Федерация. Распоряжения. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) N 14068п-П8: [утвержден Правительством Российской Федерации, 22 декабря 2021г.] - URL: <http://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan> (дата обращения: 01.02.2023). [Russian Federation. Orders. Interdepartmental comprehensive plan of measures to develop inclusive general and additional education, children's recreation, creating special conditions for students with disabilities, with limited health capacities for the long term period (up to 2030) N 14068p-P8: [approved by the Government of the Russian Federation, 22 December 2021] - URL: <http://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan> (accessed: 01.02.2023).]
6. Российская Федерация. Указы. Указ Президента РФ "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года" N 474 [принят Президентом Российской Федерации 21 июля 2020 г.]. – Москва: Номер опубликования: 0001202007210012, 2020. - 4 с. [Russian Federation. Decrees. Presidential Decree "On National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030" N 474 [adopted by the President of the Russian Federation on July 21, 2020]. Moscow. Publication number: 0001202007210012, 2020. 4 p.]
7. Ростомашвили И.Е. Доступность образовательного пространства в высшем учебном заведении для студентов с ограниченными возможностями здоровья / И.Е. Ростомашвили И.А. Михаленкова // Научный журнал «Globus». Педагогика и психология. Сб. научных публикаций. Vмежд. научно-практ. конф. «Психология и педагогика: актуальные вопросы». – 2016. - С. 77-80. [Rostomashvili, I.E. Accessibility of educational space in a higher educational institution for students with disabilities. I.E. Rostomashvili, I.A. Mikhalkenkova. Scientific journal Globus. Pedagogy and psychology. Collection of scientific publications of the 5th International Scientific and Practical Conference "Psychology and Pedagogy: topical issues". 2016, pp. 77-80.]
8. Сравнение отношения студентов высших учебных заведений различного профиля образования к сокурсникам с ограниченными возможностями здоровья /И.А. Михаленкова, И.Е. Ростомашвили, Л.С. Измайлова Л.С. [и др.] Science for Education Today №1. Новосибирский педагогический университет, 2021. С. 7-30. [Comparison of the attitude of students of higher educational institutions of various educational profiles to fellow students with disabilities. I.A. Mikhalkenkova, I.E. Rostomashvili, L.S. Izmailova [et al.] Science for Education Today, No. 1. Novosibirsk Pedagogical University, 2021, pp. 7-30]

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 52-60.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 52-60.

Научная статья  
УДК 376

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Ольга Александровна Чиж**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

olgachizh@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9142-1705

© Чиж О.А., НПЦ "ПСН", 2023

***Аннотация.*** В ходе учебной деятельности реализуются образовательные потребности учащихся с нарушением слуха, создаются условия для развития познавательной сферы школьников. Каждая учебная дисциплина обладает ресурсами для развития ощущений, восприятия, памяти, мышления, речи, воображения и внимания детей. Именно обучение, требования учебной деятельности, требования учителя создают зону ближайшего развития ученика, формируют его познавательную деятельность.

***Ключевые слова:*** познавательная сфера, обучающиеся с нарушением слуха, познавательные процессы, особые образовательные потребности.

Original article

## DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Olga A. Chizh**

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

olgachizh@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9142-1705

***Abstract.*** During the educational process, the educational needs of students with hearing impairment are realized, conditions are created for the development of the cognitive sphere of schoolchildren. Each academic discipline has resources for the development of sensations, perception, memory, thinking, speech, imagination and attention of children. It is the training, the requirements of educational activity, the requirements of the teacher that create the zone of the student's closest development, form his cognitive activity.

***Keywords:*** cognitive sphere, students with hearing impairment, cognitive processes, special educational needs.

***Актуальность.*** Социальный запрос современного общества предполагает общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся (в том числе и обучающихся с ОВЗ, имеющих нарушение слуха) [4]. При этом следует обеспечить реализацию их особых образовательных потребностей: формирование сотрудничества, расширение социального опыта; учет специфики восприятия и переработки информации в обучении и оценке достижений; речевое опосредование индивидуального жизненного опыта; осознание собственных возможностей и ограничений, прав и обязанностей;

целенаправленное и систематическое развитие словесной речи; использование вербальных и невербальных средств коммуникации с учетом ситуации и задач общения; использование технических средств; развитие речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, коррекция произношения.

ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ призван решить проблему качественного усвоения детьми учебного материала через овладение универсальными учебными действиями, т.е. способностями к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и саму организацию этого процесса. На каждом из уроков учитель может найти средства для совершенствования познавательной сферы детей: их ощущений, восприятия, памяти, мышления, речи, воображения и внимания. Именно учебная деятельность способствует развитию познавательной сферы младшего школьника. Л.С. Выготский отмечал, что «существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, побуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития» [2, с.388]. Требования учебной деятельности приводят к формированию произвольности, рефлексии и внутреннего плана действий учеников, что повышает эффективность учебного процесса в целом.

Основная часть. Процесс усвоения знаний – это активный процесс, предполагающий выполнение познавательных действий. Важно научить ребенка осознавать цель, которую он должен достичь (удерживать ее в памяти); использовать систему операций, с помощью которых действие выполняется; учитывать условия, на которые необходимо ориентироваться при решении данной задачи; контролировать правильность как ориентировочной, так и исполнительных частей действия (вносить коррективы при необходимости).

Развитие познавательных процессов во многом зависит от внимания – от избирательной направленности сознания человека на определенные предметы и явления.

И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан отмечают, что невнимательность младших школьников — одна из наиболее распространенных причин сниженной успеваемости [3]. Работы Т.Г. Богдановой, А.В. Гоголевой свидетельствуют о том, что внимание детей с нарушением слуха развивается по тем же законам, что и у детей слышащих; произвольное внимание начинает складываться в период обучения в школе, но формируется на 3-4 года позднее; из-за большой нагрузки на зрительный анализатор, школьники с нарушением слуха быстрее утомляются, что приводит к большей неустойчивости внимания; имеются трудности переключения внимания [1,6].

Развитие внимания у детей с нарушением слуха в образовательной деятельности предполагает совершенствование произвольного внимания и основных его свойств. Для этого необходимы: организация и структурированность материала учебной деятельности; отбор примеров, наглядных пособий; создание мотивации учебной деятельности, устойчивых познавательных интересов; активизация мыслительной деятельности; соотношение в использовании педагогом устной, тактильной и письменной форм речи; дозировка нагрузки на учащихся, использование различных способов педагогического воздействия; учет индивидуальных особенностей учащихся;

Для привлечения внимания большое значение имеет применение различных форм наглядности. Использование «опор» для внимания — помощь указки при рассматривании картинки или чтении, постепенное открывание слов или примеров, прикрытых листом бумаги. Однако важно не допускать, чтоб младшие школьники сосредотачивались только на конкретном, ведь обучение требует внимания и к абстрактному материалу. Нужно чтобы дети умели представлять, вызывать мыслительные образы предметов и явлений и сосредотачиваться на них. Эффективны также паузы в речи учителя, «забывание» дат, имен, названий, чтобы ученик сам восполнил недостающее; эмоциональность учителя и его стереотипные действия, активизирующие внимание (поднятая рука, произнесенное слово «Внимание!», направленный взгляд учителя и прочее); специально организованные

педагогом экстрараздражители (сильный хлопок, стук, включение света и др.); различные способы активизации обратной связи «ученик-учитель»: контрольные, наводящие, уточняющие, встречные, риторические вопросы; применение специальных упражнений, направленных на развитие внимания младшего школьника. Например, для развития устойчивости внимания можно использовать аналоги корректурных проб. Для повышения качества переключения внимания - упражнения-модификации таблиц Шульте и игры, предполагающие произвольную двигательную реакцию на слуховой или зрительный раздражитель. Для повышения концентрации внимания - игры и упражнения на четкое выполнение усложненных заданий при воздействии посторонних раздражителей, а также на уточнение зашумленной зрительной, информации (нелепые картинки, незаконченные изображения, закодированные слова) и др.

Изменения в области восприятия касаются, прежде всего, его целенаправленности: в процессе учения восприятие становится целенаправленным. У детей с нарушением слуха имеются особенности на уровне восприятия, что связано с их речевым недоразвитием. К.И. Вересотская, Ж.И. Шиф, Е.М. Кудрявцева и др. выделяют следующие особенности восприятия у детей с нарушением слуха [1, 5, 6]:

- замедленное по сравнению со слышащими сверстниками узнавание предметов, зашумленных, изображений;
- замедленное формирование произвольности процесса восприятия;
- трудности отражения пространственно-временных отношений предметов, изображенных на картинах;
- трудности в вычленении частей предметов;
- зрительное восприятие детей с недостатками слуха развивается по тем же законам, что и восприятие слышащих, но специфика нарушения приводит к несвоевременному формированию межфункциональных взаимодействий, что в свою очередь, отрицательно влияет на развитие такого свойства восприятия, как осмысленность.

Развитие восприятия обучающихся с нарушением слуха предполагает: расширение опыта практического взаимодействия с предметами различной фактуры, формы, цвета; соотнесение предметов и их изображений; формирование целостных образов предметов; соотнесение действий и их изображений, мимики лица и эмоциональных состояний и др.; организацию дидактических игр, предполагающих анализ свойств и назначения предметов; создание предметно-развивающей среды в кабинетах и рекреациях, а также проведение выездных занятий и экскурсий для обогащения сенсорного опыта детей.

Развитие восприятия происходит на любом уроке. Так, на уроках русского языка и литературного чтения, например, можно предложить учащимся выполнить задания, направленные на вербальное обозначение сенсорных эталонов, на точное отражение свойств предъявляемых предметов, на опредмечивание признака, возможно составление словариков прилагательных, существительных, наречий, отражающих многообразие ощущений. Полезны задания на точное восприятие букв и их элементов, нахождение ошибок в словах и текстах. Содержание любого урока и внеурочной деятельности можно обогатить заданиями на анализ, сравнение, обобщение, классификацию, конкретизацию свойств изучаемых предметов и явлений, на стимуляцию произвольности восприятия.

Следующий важный познавательный процесс – память, в который входят процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Изменения в области памяти связаны с тем, что ребенок начинает осознавать задачу запоминания и применять для запоминания специальные приемы. Постепенно память ребенка становится произвольной и сознательно регулируемой. Л.В. Занковым, Д.М. Маянц, М.М. Нудельманом, Т.В. Розановой и др. отмечены следующие особенности памяти детей с нарушением слуха [1,5,6,9]:

- сужение круга представлений;

- связи между представлениями неустойчивые, часто устанавливаются по внешнему сходству, по смежности, а не по смыслу;
- трудности мысленного оперирования образами;
- отсутствие тесной связи между словом и образом;
- произвольное запоминание наглядного материала отстает от слышащих сверстников;
- образы предметов в памяти организованы менее системно, дети реже пользуются приемами опосредствованного запоминания;
- точность образов памяти страдает: образы теряют своеобразие;
- наибольшие трудности дети испытывают при запоминании словесного материала.

Перечисленные особенности запоминания накладывают отпечаток на длительность хранения материала в памяти. У слышащих детей точные образы объектов сохраняются более длительно. При отсроченном воспроизведении у глухих детей наблюдается тенденция взаимоуподобления сходных объектов (Л.В. Занков, М.М. Нудельман) [6]. Т.В. Розанова отмечала особый тип речемыслительной деятельности, который складывается у детей с нарушением слуха, где связь слова и образа недостаточно тесная.

В развитии словесной памяти у детей с нарушением слуха наблюдаются большие сложности, поскольку даже в условиях специального обучения отставание в развитии словесной речи приводит к отставанию в развитии словесной памяти [5,6]. Е.Ю. Ситкина установила, что коммуникативная установка повышает эффективность запоминания, активизируя мыслительную деятельность [9]. В процессе психического развития детей образы памяти совершенствуются, формируется умение пользоваться различными средствами для запоминания.

Т.В. Розанова отмечала, что для обеспечения запоминания на длительный срок нужно, во-первых, добиться полного понимания текста, используя, в частности, наглядные средства; во-вторых, помочь детям овладеть приемами произвольного запоминания — разбивкой текста на смысловые куски, выделением в нем опорных пунктов, подбором заголовков к смысловым кускам, составлением плана текста и т.д.; в-третьих, научить включать новый материал в уже сложившуюся систему знаний. Для этого нужно уметь находить сходство и различия, систематизировать и классифицировать материал [6]. Важно создать у детей установку на длительное хранение материала. Поскольку произвольное запоминание формируется у глухих детей медленнее, необходимо использовать и произвольное запоминание — подачу материала в игровой форме, приемы, способствующие переработке и осмыслению материала. Все виды работ по развитию памяти будут эффективны только при интенсивном развитии словесной речи — расширении активного словаря детей, обучении их производить адекватные замены одних слов другими, близкими по смыслу, совершать пересказ текста своими словами. Таким образом, все направления работы по развитию словесной памяти детей имеют своей целью формирование осмысленного запоминания.

Для развития образной памяти необходимо совершенствовать познавательную деятельность детей, развивать их речь, формировать мыслительные операции — анализ и синтез, сравнение, абстракцию; учить их использовать различные средства для запоминания.

Развитие памяти предполагает использование на уроках заданий на запоминание иллюстраций, картин с последующим описанием; заданий на воспроизведение предметов, явлений, действующих лиц; словесные зарисовки и описания; дидактические игры; пересказы прочитанного. Использование специальных приемов запоминания является условием продуктивности произвольного запоминания и повышает эффективность познавательной деятельности в целом.

Особенности мышления школьников с нарушением слуха носят вторичный характер - связаны с недостаточным развитием словесной речи, которая не может в полном объеме опосредствовать протекание мыслительного процесса. Мышление детей с нарушением слуха

изучалось Т.В. Розановой, Ж.И. Шиф Ж.И., Н.В. Яшковой и др., были выявлены следующие особенности мышления школьников с нарушением слуха [5,6,10]:

- отставание в развитии наглядно-действенного мышления;
- замедленное овладение обобщенными способами предметных действий при решении различных практических задач;
- склонность к привычным, стереотипным способам решения без учёта изменяющихся условий задачи;
- затруднения в переносе усвоенного способа действия в новую ситуацию;
- трудности перехода от предметно-действенных форм анализа и синтеза к мыслительным и обратно;
- задержка на стадии наглядно-образного мышления;
- переход на стадию словесно-логического мышления происходит в течение более длительного времени;
- недостатки развития мыслительных операций;
- трудности понимания переносного смысла образных выражений, метафор, пословиц.

Ю.Е. Щурова отмечает, что у детей с сохранным слухом от младшего школьного возраста к подростковому происходит планомерное развитие вербальных составляющих интеллектуальной сферы и снижение темпов развития невербальных [10]. Для слабослышащих детей, напротив, характерно снижение темпов развития вербальных структур интеллекта и некоторое повышение невербальных. По данным Е.Ю. Щуровой, большинство современных слабослышащих детей 9-10 лет находятся на наглядно-образной стадии развития интеллекта, и даже в подростковом возрасте для многих из них наглядно-образная стадия продолжает оставаться преобладающей, в чем проявляется одна из основных диспропорций их умственного развития [10].

М.Л. Любимов отмечает, что об уровне развития мышления и речи можно судить по качеству воспроизведения текста. Он выявил следующие особенности воспроизведения текстов слабослышащими подростками [5]: трудности усвоения лексико-семантических и лексико-грамматических характеристик вербальных единиц, содержащихся в тексте; значительные затруднения в установлении связей между словами в словосочетании и реализации формальных показателей согласования и предложно-падежного управления, перестановка и пропуск слов; трудности понимания и реализации всех категориальных признаков текста: цельности, связности; резкое ограничение способности к «развертыванию» повествовательной программы; нарастание ошибок по всем анализируемым параметрам при попытке создания более развернутого высказывания; многочисленные ошибки фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического характера; низкий уровень сформированности интерпретативных возможностей (от резкого ограничения до полной невозможности истолкования различных видов информации).

Трудности понимания, воспроизведения и интерпретации содержания текста у слабослышащих учащихся, по мнению М.Л. Любимова, обусловлены степенью нарушения слуха; особенностями развивающего потенциала речевой среды; ограниченностью и диффузностью представлений детей об окружающей действительности; недостаточной разработанностью технологий обучения в школе для слабослышащих детей.

Развитие мышления предполагает: расширение чувственного опыта; развитие речи; обучение умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений; развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение).

«Речь, слово служат не только для того, чтобы выразить, вынести во вне, передать другому уже готовую без речи мысль. В речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем. Речь здесь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. Создавая речевую форму, мышление само формируется» (С.Л. Рубинштейн) [8, с. 427].



Т.В. Розанова отмечает, что работу по формированию речи как средства мыслительной деятельности следует начинать как можно раньше и на материале наглядно-практических задач, в которых предполагается преобразование предмета с помощью действия или путем оперирования образами [6]. Ребенок должен приобрести опыт решения задач, условия которых выражены наглядными средствами, при этом речь выступает как средство произвольного управления образами. Для включения речи в процесс решения задачи нужно побуждать детей с нарушением слуха не только называть предметы и действия с ними, но и использовать словесные обозначения пространственных отношений между ними, научить их характеризовать временную последовательность действий, находить и отмечать собственные ошибки. Использование разных способов словесного определения одной и той же предметной ситуации позволяет глубже понять ее, способствует гибкости мышления. Именно качественная речь обеспечивает ребенку возможность точно оформлять свои мысли, логически последовательно излагать их.

Для развития мышления и речи учащихся возможно применение таких методических приемов и игровых упражнений, как поиск аналогий; шарада; метаграмма; анаграмма. Важное условие развития словесно-логического мышления при нарушении слуха — обучение умению мыслить обратимо, понимать относительность тех или иных явлений. Для этого дети должны овладевать соответствующими речевыми средствами, уметь устанавливать связи от слов и словесных высказываний к их предметному содержанию и обратно, от предметов, признаков действий, отношений — к словесным обозначениям, причем связи эти должны быть многосторонними, разнообразными. Необходимо научить их оперировать речевыми средствами для выражения относительных понятий, для описания пространственных и временных отношений. При этом пространственные отношения между предметами следует анализировать со стороны каждого из включенных в ситуацию предметов (мяч на коробке — коробка под мячом).

Развитие всех мыслительных операций - значимое условие формирования словесно-логического мышления. Дети с нарушением слуха овладевают этими операциями в более поздние сроки, чем слышащие. Они долго испытывают трудности в выделении малозаметных частей и свойств предметов, в нахождении сходства между предметами и явлениями. Особые трудности испытывают при осуществлении мыслительных операций по отношению к явлениям, описанным словесно, по отношению к понятиям. Поэтому сначала нужно учить детей выделять внешние свойства предметов, потом — внутренние, их функциональное назначение, родовую и видовую принадлежность. Для этого необходимо, чтобы дети научились классифицировать сначала предметы, потом их изображения и затем уже словесные обозначения. Важно, чтобы дети усваивали принципы классификации логических понятий, построения дедуктивных и индуктивных умозаключений, установления логических связей (причинно-следственных, целевых, условных), учились оперировать понятиями разной степени обобщенности — родовыми, видовыми.

Т.В. Розанова отмечает, что сам факт наличия среди детей с нарушением слуха тех, кто по результатам развития мышления не отличается от слышащих сверстников, свидетельствует о больших возможностях компенсации интеллектуального развития детей с нарушениями слуха в условиях адекватного обучения и воспитания [6].

Современные учителя используют технологию проблемного обучения, сущность которой заключается в том, что учащиеся знакомятся не только с решением проблем, но и с логикой самого процесса решения. В ходе проблемного изложения учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения; излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос; предлагает классу рассмотреть явления с различных позиций; побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы, сопоставлять факты; ставит конкретные вопросы на обобщение, рассуждение, конкретизацию; ставит проблемные задачи. Ученик, испытав чувство поглощенности работой

и преодоления интеллектуальных трудностей, пытается снова испытать это положительное эмоциональное состояние. Восприятие задачи как интересной существенно повышает вероятность ее решения.

Для развития мышления применяются разнообразные задания: восстановление текста по опорным словам; отгадывание и составление загадок; завершение предложений, воспринятых на слух учеником с голоса учителя; подбор к пословице фраз из текста; подбор пословиц по смыслу; прогнозирование завершения произведения; нахождения несоответствия в предъявленных картинках, исправление ошибок; расположение серии картинок в нужной последовательности; складывание картинки из частей; составление аппликаций из различного числа деталей; выбор правильного ответа из данных вариантов; сравнение персонажей, сопоставление героев; задачи без вопросов (разбор подобных заданий убеждает детей в том, что деятельность может осуществляться лишь тогда, когда четко определена ее цель); логические задачи; задачи, в которых один и тот же учебный материал или одни и те же данные можно использовать для осуществления различной деятельности; решение одной задачи несколькими способами; составление обратных задач; анализ ответов товарищей. Эффективным способом активизации мышления может стать подсказка. В качестве подсказки для решения основной задачи можно использовать вспомогательную, менее трудную, но содержащую принцип и правило решения основной задачи. Подсказать можно очередной ход решения, дополнительные данные, аналогию. При этом необходимо помнить, что лишняя подсказка, когда формируется собственное решение, может затормозить или вообще остановить решение.

Важно побуждать детей сравнивать, анализировать, обобщать предметы и явления, проследить логику изложения, самостоятельно исправлять допущенные логические ошибки. Для развития самостоятельности, критичности мышления и речевых способностей полезно предлагать школьникам проводить анализ ответов товарищей на уроках по определенному плану.

Следующая составляющая познавательной сферы – воображение. Воображение детей с нарушением слуха изучалось Т.К. Гушиной, М.М. Нудельманом, Е.Г. Речицкой, Е.А. Сошиной и др. Ученые отмечают, что уже на ранних этапах онтогенеза дети с нарушением слуха начинают отставать от слышащих сверстников в развитии воображения [6,7]. Хотя образы памяти у них отличаются достаточной яркостью и живостью, отставание в развитии понятийного мышления мешает отвлечению от конкретного значения слова. Это затрудняет как воссоздание образов по словесному описанию, так и формирование новых образов. Выявлены следующие особенности воображения у детей с нарушением слуха: нарушение пространственных отношений между объектами в процессе воссоздающего воображения; затруднения в использовании предметов-заместителей, трудности в формировании познавательной функции воображения; образы, возникающие при чтении литературных произведений, не всегда соответствуют описанию; значительное отставание в развитии творческого воображения.

М.М. Нудельман отмечал, что воссоздающее воображение неслышащих страдает из-за неполного понимания смысла прочитанного. В рисунках детей к текстам произведений фиксируются привнесения, которые объясняются актуализацией прошлого опыта, вызванного чтением [6]. Значительное отставание в развитии творческого воображения неслышащих отмечается в исследовании Е.Г. Речицкой и Е.А. Сошиной [7]. Созданные неслышащими детьми композиции оказались менее оригинальными, чем у слышащих, более стереотипными и шаблонными, дети больше зависели от заданных моделей и образцов действий. Причиной отставания в развитии воображения является ограниченность сенсорного опыта, бедность речи и запаса представлений, а также несформированность комбинаторных механизмов (трудности в переструктурировании прошлого опыта).

К факторам, влияющим на развитие воображения у детей с нарушением слуха Е.Г. Речицкая и Е.А. Сошина относят [7]: развитие речи и других познавательных процессов; обогащение их опыта, знаний и представлений о мире; формирование умений мысленно оперировать представлениями и образами, преобразовывать и комбинировать их; развивающую среду; воспитание интереса к деятельности. Для развития воображения актуальны следующие приемы: чтение художественной литературы; составление диалогов; создание «живых картин» с продумыванием поз персонажей; придумывание окончания рассказа, сказки; иллюстрирование прочитанных литературных произведений; проведение ролевой игры по рассказу, драматизации; игры по дорисовыванию фигур; применение нескольких вариантов изготовления поделок, рисунков, аппликаций (из разных материалов, разных размеров, в разных техниках).

При оптимальной организации обучения детей, при совершенствовании их мышления и речи достигается компенсаторное развитие воображения.

**Заключение.** Процесс школьного обучения стимулирует развитие всей познавательной сферы учащихся, т.к. ставит перед ними новые познавательные, практические и коммуникативные задачи, расширяет кругозор и мировосприятие, обеспечивает формирование умения учиться. Речь учащегося в учебной деятельности выступает средством усвоения системы знаний и средством общения с окружающими.

Развитие познавательной сферы происходит на всех уроках, индивидуальных занятиях, воспитательных мероприятиях. Педагогу важно уделять внимание развитию всех познавательных процессов и внимания учащихся. Знание особенностей развития познавательной сферы детей с нарушением слуха, отбор содержания учебного материала, поддержание благоприятного эмоционального фона позволяют реализовывать индивидуальный подход к каждому ученику, учитывать его интересы и возможности.

#### Список источников [References]

1. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. - М.: Академия, 2002. – 224 с. [Bogdanova T.G. Surdopsychology. - M. Academy, 2002. - 224 pp.]
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М., 1991. – 480 с. [Vygotsky L. S. Pedagogical psychology. — M., 1991. – 480 p.]
3. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология /Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999.- 464 с. [Dubrovina I.V. It's Danilova.Well., Intercepted A.M. Psychology in order. And.V. Dubrovinoi. - M. Academy, 1999.- 464 pp.]
4. Замашнюк Е.В. Проблема изучения готовности к обучению пространственной ориентировке слепых школьников на разных ступенях образования / Е.В. Замашнюк // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 9-18. [Zamashnyuk E.V. The problem of studying the readiness to teach spatial orientation of blind schoolchildren at different levels of education / E.V. Zamashnyuk // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 9-18.]
5. Любимов М.Л. Особенности восприятия и воспроизведения текста слабослышащими школьниками: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.10 /Моск. гос. психол.-пед. ун-т. - Москва, 2003. - 21 с. [Lyubimov M.L. Features of perception and reproduction of the text by hard-of-hearing schoolchildren: abstract of the dissertation of the Candidate of Psychological Sciences: 19.00.10 /Moscow State Psychological-Pedagogical University. un-T. - Moscow, 2003. - 21 p.]
6. Психология глухих детей / Под ред. И.М. Соловьева. - М.: Педагогика, 1971. – 448 с. [Psychology of deaf children / Edited by I.M. Solovyov. - M.: Pedagogy, 1971. – 448 p.]
7. Речицкая Е.Г. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. - М.: Владос, 2014.-126 с. [Rechitskaya E. G. Development of creative imagination of younger schoolchildren in conditions of normal and impaired hearing. - Moscow: Vldos, 2014.-126 p.]

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с. [Rubinstein S. L. Fundamentals of general psychology - St. Petersburg: Publishing House "Peter", 2000 - 712 p.]
9. Ситкина Е.Ю. Психолого-педагогические условия активизации словесной памяти глухих школьников: автореферат дис. кандидата пед. наук: 13.00.03/ Моск.пед. гос. ун-т. – Москва, 1999. [Sitkina E.Y. Psychological and pedagogical conditions for activating the verbal memory of deaf schoolchildren: abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical Sciences: 13.00.03/ Moscow.ped. gos. un-T. – Moscow, 1999.]
10. Щурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту: автореферат дис. кандидата психол. наук: 19.00.10/ Моск. гор. пед. ун-т. – Москва, 2007. [Shchurova Y.E. Dynamics of intellectual development of hearing-impaired schoolchildren from primary school to adolescence: abstract of the dissertation of the candidate of psychological Sciences: 19.00.10/ Moscow City. ped. un-T. – Moscow, 2007.]

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ СТАТЬИ

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 61-69.

*Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 61-69.*

Научная статья  
УДК 376

### ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Елена Михайловна Старобина**

Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта, Санкт-Петербург,  
Россия

estarobina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1820-9307

© Старобина Е.М., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы, встающие у молодых людей с нарушением слуха в процессе их профессионального образования и трудоустройства. В качестве основного фактора, влияющего на успешность профессионального образования и трудоустройства данных лиц, рассматривается комплексное сопровождение. Использовались методы анализа статистических данных, информационного поиска, анализа проблематики. Раскрыты направления комплексного сопровождения процесса профессионального образования и трудоустройства студентов с нарушением слуха в учреждениях среднего профессионального и высшего образования.

**Ключевые слова:** комплексное сопровождение, трудоустройство, студенты с нарушением слуха, среднее профессиональное образование, высшее образование.

Original article

### ABOUT THE PECULIARITIES OF SUPPORTING VOCATIONAL EDUCATION AND EMPLOYMENT OF YOUNG PEOPLE WITH HEARING IMPAIMENTS

**Elena M. Starobina**

Federal scientific center of rehabilitation of the disabled n.a. G.A. Albrecht, St. Petersburg, Russia  
estarobina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1820-9307

**Abstract.** The article discusses the problems faced by young people with hearing impairment in the process of their vocational education and employment. Comprehensive support is considered as the main factor influencing the success of vocational education and employment of these persons. Methods of statistical data analysis, information retrieval, and problem analysis were used. The directions of comprehensive support of the process of vocational education and employment of students with hearing impairment in institutions of secondary vocational and higher education are disclosed.

**Keywords:** comprehensive support, employment, students with hearing impairment, secondary vocational education, higher education.

Актуальность исследования. Доступность профессионального образования как высшего, так и среднего профессионального для обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья (далее ОВЗ) и инвалидность, с каждым годом повышается за счет расширения возможностей инклюзивного образования. Однако студенты данной категории, включая имеющих нарушение слуха, испытывают определенные трудности как в процессе адаптации в учебном заведении и усвоении учебных программ, так и в процессе поиска работы. Им требуется определенная поддержка и сопровождение, создание доступной среды для эффективности профессионального образования и последующего трудоустройства.

Отечественные и зарубежные исследования подтверждают, что ограничения здоровья значительно снижают результативность профессионального образования и поиск работы [2,5,7,8,11,19,26]. По данным Росстата заканчивают профессиональное образование только 53,4% студентов с ОВЗ по программам среднего профессионального образования (далее СПО) (62,0% студентов с нарушением слуха), 42,7% по программам бакалавриата. Трудоустраиваются от 44% до 48% в зависимости от программ СПО [3]. Итальянскими исследователями было выявлено, что только 53% выпускников колледжей с ограниченными возможностями трудоустраиваются, в то время как выпускники, не имеющие ограничений по здоровью, более успешны в поисках работы - 84% из них трудоустраиваются [20].

Таким образом, проблема получения качественного профессионального образования и успешного трудоустройства выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе с нарушением слуха, является актуальной.

Материалы и методы. Анализ проблем, встающих перед студентами с нарушением слуха в процессе профессионального образования и последующего трудоустройства, осуществлялся с использованием методов информационного поиска, анализа статистических данных, качественного описания проблематики на основе исследованных данных. В процессе исследования использовались статистические данные Росстата, отражающие состояние профессионального образования и трудоустройства выпускников с инвалидностью и с ОВЗ за 2013, 2018 и 2021 годы, в том числе с нарушениями слуха (Сведения об инвалидах–студентах профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования), а также собственные исследования автора.

Результаты исследования и обсуждение. Анализ данных, предоставленных Министерством науки и высшего образования Российской Федерации и Министерством просвещения Российской Федерации, об инвалидах – студентах, обучающихся по профессиональным образовательным программам, показывает, что за последние 10 лет численность студентов с ОВЗ значительно возросла [15]:

- по программам высшего образования в 2021/2022 учебном году обучалось 31100 чел.; в 2012 г. – 18919 чел.;
- по программам среднего профессионального образования в 2021/2022 учебном году – 34045 чел.; в 2012 г. – 14306 чел.

Интерес представляют также сопоставление числа принятых на обучение, выпущенных и трудоустроенных специалистов. В таблице 1 приведены данные о численности поступивших и выпущенных студентов с ОВЗ в 2021/2022 и в 2013/2014 учебных годах в учреждениях среднего профессионального и высшего образования.

Таблица 1 – Численность студентов с ОВЗ, поступивших и выпущенных в 2021/2022 учебном году и в 2013/2014 уч. году в учреждениях среднего профессионального и высшего образования

|                                         | Программы среднего профессионального образования |                 |              | Программы высшего образования |                 |              |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------|--------------|-------------------------------|-----------------|--------------|
|                                         | Принято (чел.)                                   | Выпущено (чел.) | % выпущенных | Принято (чел.)                | Выпущено (чел.) | % выпущенных |
| Всего: студенты с ОВЗ 2021/2022 уч. год | 11041                                            | 6063            | 54,9         | 9728                          | 4222            | 43,4         |
| 2013/2014 уч. год                       | 4456                                             | 2533            | 56,8         | 5194                          | 2500            | 48,1         |
| с нарушением слуха                      | 887                                              | 555             | 62,6         |                               |                 |              |

Как видно из таблицы, в 2021/2022 учебном году принято в учреждения СПО несколько большее число студентов с ОВЗ, чем в вузы, и почти на 10% больше специалистов с ОВЗ в них доходят до конца обучения. В 2013/2014 уч. году наоборот, в вузы было принято на 8,6% больше студентов с ОВЗ, и процент закончивших обучение оказался несколько выше. Более высокий процент выпущенных специалистов 2013/2014 уч. году можно объяснить переходом на дистанционное обучение в период пандемии. Основными причинами выбытия были: «по неуспеваемости» и «добровольно бросили учебу». Процент выпущенных студентов с ОВЗ из учреждений СПО 2021/2022 учебном году составил 54,9% и из вузов – только 44,3%. Из числа студентов с нарушением слуха несколько выше число успешно завершивших обучение по программам СПО - 62,6%.

При этом в 2021/2022 учебном году трудоустроились 44,1% студентов с ОВЗ, получивших СПО на базе основного общего образования (из них 46,5% студентов с нарушением слуха) и 48,3%, получивших СПО на базе среднего общего образования (из них 53,8% студентов с нарушением слуха). Данных по трудоустройству студентов учреждений СПО за 2013/2014 уч. год и получивших высшее образование, к сожалению, Росстатом не предоставлены.

Заслуживает внимания также сравнение поступивших и выпущенных студентов, обучавшихся по различным программам. По программе подготовки специалистов среднего звена на базе основного общего образования принято в пять раз больше студентов с ОВЗ, чем на базе среднего общего образования; студентов с нарушением слуха даже в 5,9 раза больше. Это можно объяснить тем, что по программам основного общего образования окончили выпускные классы для обучающихся с ОВЗ (кроме классов для обучающихся с умственной отсталостью) в 2020/2021 учебном году 20458 чел., а по программам среднего общего образования - 2925 чел., т.е. в 7 раз больше.

По студентам с нарушением слуха имеются данные только по среднему профессиональному образованию.

Несмотря на увеличение численности обучающихся с ОВЗ и нарушением слуха в организациях профессионального образования, в литературе, отмечаются целый ряд проблем, снижающих эффективность их обучения и трудоустройства [6,7,8,16,17].

Опрос обучающихся показал, что основными проблемами являются ограниченный выбор специальностей, который в ряде случаев сужается учреждениями искусственно в

целях объединения всех учащихся с нарушением слуха по одной - двум специальностям, а также низкая готовность преподавателей работать с данной категорией студентов. В процессе обучения в колледже или вузе обучающиеся с глухотой также сталкиваются с нехваткой переводчиков жестового языка (или даже с их отсутствием), недостаточностью специальных условий [2]. Также отмечается более низкое качество общего образования студентов с нарушением слуха по сравнению с обучающимися без нарушения слуха и их низкая коммуникативная культура, что сказывается на их адаптации в процессе обучения. Кроме того, выпускники сталкиваются с трудностями при трудоустройстве, с недостаточной помощью при поиске работы и адаптации на рабочем месте [7].

Дальнейшее развитие доступности инклюзивного образования будет способствовать решению перечисленных проблем. Основными условиями доступности для инвалидов по слуху в соответствии с Приказом Минобрнауки России от 09.11.2015 № 1309 «Об утверждении порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» являются: использование при необходимости русского жестового языка или сурдоперевода в процессе обучения; оказание тьюторского сопровождения и помощи сурдопедагога на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии или рекомендаций ИПРА.

Успешному профессиональному образованию студентов с нарушением слуха также содействует разработка адаптированных образовательных программ. Такие программы обеспечивают индивидуальный подход и учет специальных образовательных потребностей обучающихся, позволяют реализовать специальные условия для их обучения, социализации и адаптации, реализовывать индивидуальные образовательные траектории [12,14]. Доступность образовательных услуг и реализация адаптированных профессиональных образовательных программ обеспечивается включением в штат учреждения специалистов по комплексному сопровождению образовательного процесса: тьютор, педагог-психолог, социальный педагог, специалист по специальным техническим и программным средствам обучения, сурдопедагог и сурдопереводчик для обучающихся с нарушением слуха.

В статформе №ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» численность иных педагогических работников (в число которых входят вышеперечисленные специалисты) с 2017 года значительно увеличилась: с 4327 человек, до 17351 в 2020/2021 учебном году. По данным, представленным Минпросвещения России, в учреждениях среднего профессионального образования с 2013/14 по 2020/2021 уч. годы число социальных педагогов увеличилось с 2182 до 2960 чел., педагогов-психологов с 1985 до 3002 чел., методистов с 4874 до 5699 чел, тьюторов с 298 до 483 человек.

Должность «тьютор» относительно новая, официально закрепленная в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования (приказы Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 г. N 216н и 217н), а также в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания» (утвержден приказом Минтруда России от 10 января 2017 года N 10н) - обобщенная трудовая функция «Тьюторское сопровождение обучающихся». Тьютор организует индивидуальную работу с обучающимися с ОВЗ и инвалидами как в процессе обучения, так и в процессе их социализации [9].

Функции педагога-психолога при сопровождении обучающихся с ОВЗ и инвалидами заключаются в создании благоприятного психологического климата, в формировании условий, обеспечивающих психологическую защищенность и комфортность обучающихся, в поддержке и укреплении их психического здоровья.



Социальный педагог оценивает потребности обучающихся с нарушением слуха и их семей в сфере социальной поддержки, оказывает помощь в адаптации и социализации, обеспечивает защиту прав и законных интересов обучающихся.

Сурдопереводчик содействует полноценному участию обучающихся с нарушением слуха в учебной и внеучебной деятельности учреждения профессионального образования, обеспечивает обучающимся равный доступ к информации во время занятий.

Для создания специальных условий для получения полноценного образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушением слуха, в учреждениях среднего профессионального и высшего образования создаются отдельные структурные подразделения. Задачами такого подразделения, помимо прочих, является организация сопровождения инклюзивного обучения обучающихся с ОВЗ и инвалидов, обслуживания информационно-технологической базы инклюзивного обучения, содействия трудоустройству выпускников-инвалидов.

Сопровождение или индивидуальная поддержка обучающихся особенно актуальна при возникновении у обучающихся каких-либо проблем - учебных, адаптационных, коммуникативных, которые могут затруднять усвоение учебной программы и социализацию в целом. Сопровождение имеет различную направленность.

Так, организационно-педагогическое сопровождение обеспечивает контроль учебной деятельности и помощь в усвоении учебной программы, в том числе в прохождении промежуточных и итоговых аттестаций, в ликвидации академических задолженностей.

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на изучение, развитие и коррекцию личности обучающихся, имеющих проблемы в обучении, общении и социальной адаптации, содействие формированию межличностных отношений между интегрированными студентами и их сверстниками, развитие коммуникативности.

В процессе социального сопровождения решаются социальные вопросы, возникающие у обучающихся с нарушением слуха, включая бытовые проблемы проживания в общежитии, материальную помощь, организацию досуга и летнего отдыха, организацию волонтерского движения и т.д.

Еще одним видом сопровождения является медицинско-оздоровительное, которое предусматривает решение задач, направленных на профилактику обострений основного заболевания, развитие адаптационного потенциала, приспособляемости к учебе, профилактику заболеваний органа слуха и контроль его состояния, направление на лечение к врачам-отоларингологам; охрана зрения глухих и слабослышащих.

Техническое сопровождение обеспечивает использование сурдотехнических средств личного и коллективного пользования. Каждый обучающийся с учетом медицинских показаний должен быть обеспечен техническими средствами обучения, отвечающим особым образовательным потребностям и позволяющим реализовывать выбранный вариант программы: индивидуальным слуховым аппаратом и/или кохлеарным имплантом; беспроводной аппаратурой, основанной на радиопринципе (инфракрасном излучении), стационарной аппаратурой коллективного и индивидуального пользования (при необходимости с дополнительной комплектацией – вибротактильным устройством), видеозаписывающей аппаратурой, индивидуальным компьютером (ноутбуком), электронной книгой для чтения, специальными учебниками, рабочими тетрадями, дидактическими материалами [10].

Индивидуализированное социальное сопровождение обучающихся с нарушением слуха может быть реализовано также через волонтерское студенческое движение. Волонтерское движение способствует социализации обучающихся с ОВЗ, влияет на развитие общекультурного уровня у остальных обучающихся, формирует гражданскую и правовую готовность всех членов студенческого коллектива к общению и сотрудничеству, к толерантному восприятию социальных и личностных различий [6].

Проблема трудоустройства выпускников с нарушением слуха стоит довольно остро [2,8,20]. Результаты исследования причин незанятости инвалидов на рынке труда позволили выявить наиболее значимые субъективные и объективные причины [1,17,19]. Самыми значимыми среди субъективных причин являются «ограничения из-за состояния здоровья», в том числе из-за нарушения слуха (77,8%), «недостаточность информации по трудоустройству» (29,6%) и «неуверенность в своих силах» (28,1%). В отношении выпускников вуза с нарушением слуха выделяются такие причины как проблемы с устной коммуникацией на собеседовании; недостаточный уровень социализации и отсутствие необходимых навыков адаптации на рынке труда и для развития трудовой карьеры; пассивность самих выпускников при поиске работы [7].

Среди объективных причин незанятости наиболее значимыми являются: отсутствие у работодателей стимула для принятия на работу инвалидов с нарушением слуха, недостаточная доступность предприятий, низкая доступность и техническая приспособленность рабочих мест; работодатели не видят в инвалидах с нарушением слуха полноправных сотрудников и считают их трудоустройство определенной проблемой, требующей дополнительных затрат; недостаточная проработанность механизма организации содействия адаптации и закреплению на рабочем месте [7,19].

В российских вузах в настоящее время функционируют более 200 центров содействия трудоустройству выпускников (центры карьеры). Основными формами содействия являются такие как [18]: включение в индивидуальные маршруты профессионального развития подготовки к трудоустройству в процессе освоения адаптационных дисциплин и содействия трудоустройству; организация производственных практик на специальных рабочих местах; организация встреч старшекурсников с работодателями; содействие в трудоустройстве на квотируемые и специальные рабочие места.

**Выводы.** Таким образом, несмотря на активные социальные меры по содействию развитию инклюзивного профессионального образования лиц с нарушением слуха, пока еще остаются проблемы, связанные с недостаточной успешностью освоения ими учебных программ, с низкой социализацией выпускников и отсутствием необходимых навыков адаптации на рынке труда и на рабочем месте.

Однако, намеченные последними нормативными актами направления повышения эффективного инклюзивного профессионального образования будут способствовать достижению целевых индикаторов и одним из таких направлений является создание единой системы комплексного сопровождения при получении профессионального образования молодежи с ОВЗ и инвалидностью, в том числе с нарушением слуха.

В число важнейших направлений работы, нацеленной на повышение эффективности профессионального образования и трудоустройства выпускников-инвалидов, повышение их конкурентных возможностей на рынке труда в соответствии с Поручением Президента в том числе должны входить [13]: актуализация перечня направлений подготовки и специальностей высшего образования, востребованных на рынке труда и доступных для лиц с инвалидностью с учетом особенностей отдельных нозологических групп, в региональном разрезе; включение в мониторинговые показатели эффективности деятельности вузов показателя наличия трудоустроенных выпускников с инвалидностью; дальнейшее совершенствование предоставления услуги сопровождения при содействии занятости инвалидов, расширения практики привлечения НКО и другие.

В Приоритетных направлениях развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года (утверждены Министром просвещения Российской Федерации 30.12.2022) перечислен комплекс проблем, требующих решения для эффективного инклюзивного профессионального образования, в том числе: недостаточная готовность образовательных организаций к реализации инклюзивного образования, неудовлетворительная архитектурная доступность и материально-техническая

обеспеченность образовательного процесса, дефицит педагогических кадров, подготовленных к работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью; отсутствие единой системы комплексного сопровождения при получении профессионального образования.

В качестве приоритетных задач определены в том числе, следующие: развитие инклюзивной среды в образовании, разработка программно-методического, учебно-дидактического и информационно-компьютерного обеспечения профессионального образования, развитие психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса, системы подготовки квалифицированных кадров, обеспечение индивидуально-ориентированной психолого-педагогической и коррекционной помощи обучающимся с инвалидностью и с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, а также разработка и реализация эффективных механизмов трудоустройства выпускников с инвалидностью и с ОВЗ.

К 2030 году запланировано довести предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, услуг по сурдопереводу, тифлосурдопереводу (с учетом индивидуальных особых образовательных потребностей обучающихся) до полного удовлетворения потребности в данных услугах, а также 100% охват обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ профессиональным образованием и психолого-педагогической помощью.

#### Список источников [References]

1. Актуальные вопросы трудоустройства инвалидов молодого возраста после получения ими образования [Current issues of employment of young people with disabilities after they receive education] - URL: <http://council.gov.ru/media/files/Halrso8GuLKuQdh0jMIZ07oVcZpYRobR.pdf> (date of application: 12.02.2023).
2. Большаков Н.В. У слышащих больше возможностей для жизни»: проблемы среднего профессионального образования глухих и слабослышащих // Журнал исследований социальной политики. 2019, №17 (4). - С. 571–584 [Bolshakov N.V. Hearing people have more opportunities for life": problems of secondary vocational education for the deaf and hard of hearing // Journal of Social Policy Research. 2019, No. 17 (4). - pp.571–584.].
3. Индикаторы образования: 2022: статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л.М. Гохберг, О.А. Зорина и др. – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 532 с. [Indicators of education: 2022: statistical collection / N.V. Bondarenko, L.M. Gokhberg, O.A. Zorina et al. – М.: HSE, 2022. - 532 p.].
4. Информационно-аналитический материал на тему: «Актуальные вопросы трудоустройства инвалидов молодого возраста после получения ими образования» [Information and analytical material on the topic: "Current issues of employment of young people with disabilities after they receive education"] - URL: <http://council.gov.ru/media/files/Halrso8GuLKuQdh0jMIZ07oVcZpYRobR.pdf> (date of application: 12.02.2023).
5. Королева Н.Н. Профессиональные предпочтения подростков с различной степенью погруженности в интернет-среду / Н.Н. Королева // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 43-50. [Koroleva N.N. Professional preferences of adolescents with varying degrees of immersion in the Internet environment / N.N. Koroleva // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 43-50.]
6. Кохан С.Т. Современные подходы к обучению студентов с нарушением слуха: учебно-методическое пособие / С.Т. Кохан, А.В. Патеюк – Чита: ЗабГУ, 2021. – 120 с. [Kohan, S.T. Modern approaches to teaching students with hearing impairment: educational and methodical manual / S.T. Kohan, A.V. Pateyuk – Chita: ZabGU, 2021. – 120 p.].
7. Мамедова Е.Ю. Трудоустройство лиц с нарушением слуха: проблемы и перспективы // Вестник психофизиологии. 2018, № 2. – С. 158 – 164. [Mamedova E.Y. Employment of persons with hearing impairment: problems and prospects // Bulletin of Psychophysiology. 2018, No. 2. – pp. 158 – 164.].
8. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности инвалидов с нарушениями слуха / Автономное учреждение дополнительного профессионального образования

- Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования» / под общ. ред. Л. М. Беткер. – Ханты-Мансийск: ИРО, 2017. – 48 с. [Methodological recommendations on the organization of educational activities of the hearing impaired / Autonomous Institution of additional professional education of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra "Institute for the Development of Education" / under the general ed. L. M. Betker. – Khanty-Mansiysk: IRO, 2017. – 48 p.].
9. Методические рекомендации по организации тьюторского сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в системе среднего профессионального образования / авторы-составители Вахрушев В.И., Виданова Ю.И. – СПб: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж», 2021. – 98 с. [10. Methodological recommendations on the organization of tutor support for students with disabilities and disabilities in the system of secondary vocational education / authors-compilers Vakhrushev V.I., Vidanova Yu.I. – St. Petersburg: SPb GB POU "Okhta College", 2021. – 98 p.].
  10. Методические рекомендации по оснащению профессиональных организаций необходимым оборудованием для обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ со всеми типам нозологий /Е.М. Грибанова – Курск: изд-во ОБПОУ «КГПК, 2018. – 40 с. [Methodological recommendations on equipping professional organizations with the necessary equipment for training persons with disabilities and HIA with all types of nosologies / E.M. Gribanova – Kursk: publishing house of OBPOU "KGPK, 2018. – 40 p.].
  11. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. Сведения об инвалидах-студентах, обучающихся по профессиональным образовательным программам [Official website of the Federal State Statistics Service. Information about disabled students enrolled in professional educational programs]. - URL: <https://www.gks.ru/folder/13398> (date of application: 12.02.2023).
  12. Письмо Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Министерство образования и науки Российской Федерации от 22 апреля 2015 года № 06-443 «О направлении Методических рекомендаций по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального образования» [Letter No. 06-443 dated April 22, 2015 from the Department of State Policy in the field of training of Workers and Vocational Training of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "On the direction of Methodological recommendations for the development and implementation of adapted educational programs of secondary vocational education"]. - URL: <https://docs.cntd.ru/document/420271065> (date of application: 12.02.2023).
  13. Поручение Президента Российской Федерации от 31 декабря 2020 года № Пр-2243 «Перечень поручений по итогам встречи с представителями общественных организаций инвалидов» [Order of the President of the Russian Federation dated December 31, 2020 No. Pr-2243 "List of instructions following a meeting with representatives of public organizations of disabled people"]. -URL: <https://base.garant.ru/400165208/#friends> (date of application: 12.02.2023).
  14. Русакович И.К. Специфика организации профессионального образования лиц с нарушением слуха - г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка [Rusakovich, I.K. Specifics of the organization of vocational education of persons with hearing impairment - Minsk, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank]. - URL: [https://elib.bspu.by/bitstream/doc/11480/1/Русакович%20-%20статья\\_19\\_2012.pdf](https://elib.bspu.by/bitstream/doc/11480/1/Русакович%20-%20статья_19_2012.pdf) (date of application: 12.02.2023).
  15. Сведения об инвалидах-студентах, обучающихся по профессиональным образовательным программам [Information about disabled students enrolled in professional educational programs]. - URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (date of application: 12.02.2023)
  16. Современные подходы к обучению студентов с нарушением слуха [Modern approaches to teaching students with hearing impairment]. - URL: <https://www.researchgate.net/publication/359972682> (date of application: 12.02.2023).
  17. Социальные практики трудоустройства людей с нарушением слуха (по материалам социологического исследования в г. Барнауле) /Ахмедова А.Р., Кода Е.А., Дылкина Т.В., Фоменко А.П. // Социодинамика. 2022, № 10 [Social employment practices of people with hearing impairment (based on the materials of a sociological study in Barnaul) /Akhmedova A.R., Koda E.A., Dylkina T.V., Fomenko A.P. // Sociodynamics. 2022, № 10]. - URL:

- <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-praktiki-trudoustroystva-lyudey-s-narusheniem-sluha-po-materialam-sotsiologicheskogo-issledovaniya-v-g-barnaule> (date of application: 12.02.2023).
18. Справка по вопросу повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Information on improving the accessibility and quality of higher education for persons with disabilities // Portal of Federal State educational standards of higher education]. - URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Spravka\\_dostupnost\\_invalid.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/Spravka_dostupnost_invalid.pdf) (date of application: 12.02.2023).
  19. Старобина Е.М., Кузьмина И.Е. Причины низкой занятости инвалидов на рынке труда в оценках инвалидов и специалистов / Е.М. Старобина, И.Е. Кузьмина, Е.О. Гордиевская, Н.Л. Климон // «Вестник всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии». 2015, №2. - С. 40-47 [Starobina E.M., Kuzmina I.E. The reasons for low employment of disabled people in the labor market in the assessments of disabled people and specialists / E.M. Starobina, I.E. Kuzmina, E.O. Gordievskaya, N.L. Klimon // "Bulletin of the All-Russian Society of specialists in medical and social expertise, rehabilitation and rehabilitation industry". 2015, No. 2. - pp. 40-47.].
  20. Inclusive education for learners with disabilities // Petitions. European Agency, 2017. Policy Department C: Citizens Rights and Constitutional Affairs. - URL: <http://www.europarl.europa.eu/supporting-analyses> (date of application: 12.02.2023).

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 70-78.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 70-78.

Научная статья  
УДК 376

## ИЗУЧЕНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Наталья Викторовна Наумова**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия

mrtsha@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3041-6918

© Наумова Н.В., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу изучения интонационной стороны устной и письменной речи слабослышащих обучающихся третьих – пятых классов. Представлены результаты констатирующего эксперимента, позволившие определить уровни сформированности интонации слабослышащих обучающихся в обоих видах речи.

**Ключевые слова:** интонация, устная речь, письменная речь, слабослышащие обучающиеся, уровни сформированности интонации.

Original article

## STUDYING OF THE INTONATION SIDE OF ORAL AND WRITTEN SPEECH OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS

**Natalia V. Naumova**

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia,

mrtsha@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3041-6918

**Abstract.** The article is devoted to the study of the intonation side of oral and written speech of the hearing-impaired students. The results of the ascertaining experiment are presented, which allowed to determine the levels of intonation formation of the hearing-impaired students in both types of speech.

**Keywords:** intonation, oral speech, written speech, hearing-impaired students, levels of intonation formation.

Интонация представляет собой многоаспектное языковое явление, направленное на коммуникацию, и является одной из важнейших характеристик устной и письменной речи. С помощью интонации выражаются самые разные оттенки мыслей, чувств, волевых устремлений как в устной, так и в письменной формах речи.

Термин «интонация» восходит к латинскому *intonare* – громко произносить. Однако, по мнению Н.В. Черемисиной, этимологическое значение слова не покрывает современного терминологического его содержания, так как под интонацией понимают сложный комплекс совместно действующих элементов звучащей речи [1;5;12]. Говоря о сформированности интонации, необходимо иметь в виду не только умение говорить, но и умение адекватно воспринимать интонацию. Восприятие интонации осуществляется одновременно с синтаксисом, лексическими и стилистическими особенностями фразы. Интонация

воспринимается как определённая структура высоты основного тона, громкости и долготы, которые распределены во времени паузами и ударениями, т.е. она образует структурное единство мелодики, темпа, акцентного расчленения, ритма, тембра, которое имеет то или иное коммуникативное значение [1, с. 63].

Н.И. Жинкин в своих работах неоднократно указывал на то, что интонация присуща письменному тексту. Читающий, по мнению ученого, должен воспринять ту интонацию, которая присутствует в тексте, без этого невозможно точного прочтения и понимания информации [3]. По мнению Г.Н. Ивановой-Лукьяновой вопрос интонации письменного текста лежит в области существующих связей между синтаксисом и голосовым интонированием. Лингвист указывает, что изучение этих связей поможет понять интонацию языка, вложенную в письменный текст, и понимать его одинаково всеми читателями [5].

Наравне с синтаксисом и во взаимосвязи с ним интонация служит для выражения смысловых отношений между элементами высказывания: синтагмами, предикативными частями, между предложениями в структуре связного текста. В работах А.В. Добиаша, А.М. Пешковского, А.А. Шахматова сложился синтаксический подход к интонации, который нашел свое отражение в исследованиях современных интонологов. По их мнению, интонация входит в синтаксическую структуру предложения как ее обязательный компонент, элементы интонации находят свое выражение на письме благодаря «системе интонационных фиксаторов», в роли которых выступают знаки препинания, строчное и ступенчатое членение стиха, «ритмические фигуры» для указания границ синтагм, позиции синтагматического ударения, движения мелодики. В письменной речи используются различные способы передачи интонации. Вот некоторые из них: 1) сам автор сообщает, с какой интонацией была сказана фраза; 2) с помощью особых слов (эпитеты, прилагательные в превосходной степени, диминутивы, канцеляризмы, жаргонизмы и т.п.); 3) в синтаксисе - особое построение предложений (длина, ритм, построение предложений).

Таким образом, интонация является существенным признаком предложения, одним из средств выражения его грамматической оформленности, синтаксических отношений между частями предложения. Интонацию можно считать двусторонним процессом вследствие того, что она участвует и в восприятии, и в воспроизведении речи. Вместе с тем, восприятие самой интонации проходит параллельно и одновременно с синтаксисом, лексикой, стилистическими особенностями высказывания. Интонация зависит от умения правильно применять основные компоненты произносительной стороны речи: мелодику, интенсивность, ударение, темп, тембр, паузы, ритм. Она даёт возможность определить главное в структуре письменной и устной речи, позволяет показать собственное отношение к сообщаемой информации, к собеседнику, отделять высказывания друг от друга, определять смысловые контрасты в одинаковых лексико-грамматических составах предложения. К сожалению, как указывают в своих работах Н.И. Жинкин, Е.А. Ларина, Т.В. Лошакова и др., выразительно «читать» знаки препинания, декодировать интонацию в ее синтаксическо-смысловом, эмоциональном, логическом аспекте умеют не многие учащиеся [3;9;10].

Исследования психологов и педагогов указывают на то, что словесная речь для ребенка с нарушением слуха выполняет несколько функций: являясь эффективным средством общения в среде слышащих и говорящих людей, значительно расширяет возможности социальной адаптации людей с нарушением слуха; при вовлечении ребенка в процесс специального образования словесная речь становится надежной базой овладения языком; развитие словесно-логического мышления происходит на базе устной и письменной речи [2;4;6;7;11].

Нарушение слуха приводит к трудностям организации коммуникативной деятельности, снижению потребности в речевом взаимодействии, оказывает отрицательное воздействие на развитие компонентов устной речи, ее эмоциональной выразительности.

Нарушение формирования интонационной стороны речи, наряду с недостатками звукопроизношения, являются ведущими в структуре речевого дефекта у разной категории детей с нарушением слуха. Нарушение звукопроизношения, голоса, речевого дыхания, бедность словаря, трудность построения фразы, аграмматизмы, недостаточное понимание значений слов, фразеологических оборотов, являются причиной интонационно бедной, лексически невыразительной и монотонной речи. У детей с нарушением слуха наблюдаются трудности передачи в самостоятельной речи мелодики, темпа, ритма, логического ударения (Е.И. Андреева, В.И. Бельтюков, К.А. Волкова, Т.В. Иванова, Е.П. Кузьмичева, Н.К. Ланге, Э.И. Леонгард, Е.Ю.Мамедова, Е.П. Микшина, Е.Е. Михальчи, Т.В. Михальчи, Ф.Ф. Рау, И.Д. Светлогорская, Н.Ф. Слезина, О.В. Шевцова, Н.Д. Шматко, Е.З. Яхнинаи др.) [2;6;7;8; 11]. На своеобразие формирования и развития письменной речи детей с нарушением слуха в своих работах указывали такие ученые, как Р.М. Боскис, Н.Г. Граш, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, О.А. Красильникова, М.И. Никитина, Л.П. Носкова, Ж.И. Шиф и др. [6]. Все вышесказанное свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию и развитию у детей с нарушением слуха интонационной стороны устной и письменной.

Анализ содержания предметов коррекционно-развивающей области и филологии для слабослышащих и позднооглохших обучающихся в начальной и в основной школе, демонстрирует организованную работу по развитию устной и письменной коммуникации; развитию способности к осмысленному чтению и письму; развитию практических речевых навыков построения и грамматического оформления речевых единиц; развитию слухозрительного и слухового восприятия устной речи и ее произносительной стороны; активизации навыков устной коммуникации и пр.. На уроках литературного чтения используются произведения различных жанров, на материале которых возможно формирование и развитие интонационных компонентов устной и письменной речи.

Содержание программы по русскому языку предусматривает включение различных видов работы по развитию связной письменной речи слабослышащих обучающихся. Традиционно это диктант, изложение и сочинение. Термин «сочинение» вводится в основной школе, а до этого обучающиеся пишут рассказы. Данные виды работы предполагают использование определенных средств для передачи интонации: постановка пунктуационного знака в конце предложения (точка, восклицательный знак, вопросительный знак); обозначение заглавной буквой начала предложения или выделение другого слова заглавной буквой; отграничение речевых единиц на уровне предложения ит.п..

Таким образом, мы видим, что работа над интонационной стороной устной и письменной речи со слабослышащими обучающимися предусмотрена программой. Литературный материал дает возможность овладевать интонационными средствами в письменной и устной речи. Однако, анализ научной и методической литературы по проблеме формирования и развития устной речи у слабослышащих учащихся показывает, что в сурдопедагогике не проводилось изучение интонационной стороны речи во взаимосвязи устной и письменной речи, как основы формирования интонационных, грамматических и пунктуационных навыков и умений у детей с нарушением слуха. Изучению данного аспекта в обучении слабослышащих обучающихся посвящено наше исследование.

Цель исследования: изучить интонационную сторону в устной и письменной речи слабослышащих обучающихся.

Гипотеза: нарушение интонационной стороны устной речи (в произношении и при восприятии) влияет на овладение умениями и навыками передачи интонации в письменной речи (чтение и письмо) слабослышащих учащихся.

В соответствии с гипотезой были поставлены следующие задачи:

1. Изучить лингвистическую и общую и специальную психолого-педагогическую литературу, касающуюся проблем интонационной стороны речи;



2. Провести констатирующий эксперимент по изучению интонационной стороны устной и письменной речи слабослышащих учащихся;

3. Проанализировать полученные данные констатирующего эксперимента и сделать выводы.

#### Организация и методика исследования

В констатирующем исследовании принял участие 41 обучающийся 3-6 классов специального (коррекционного) образовательного учреждения для слабослышащих и позднооглохших детей (д. Юкки Ленинградской области). Из них: 12 обучающихся с I степенью тугоухости, 11 — со II степенью тугоухости, 9 — с III степенью, 5 — с IV степени тугоухости по международной классификации нарушения слуха. Обучающиеся используют индивидуальные слуховые аппараты, в том числе — 5 обучающихся протезированы КИ (кохлеарными имплантами). Причины нарушения слуха как врожденные, так и приобретенные.

Для изучения сформированности интонационной стороны устной и письменной речи, использовалась скрининг-диагностика Е.А. Лариной «Диагностика сформированности интонационной и смысловой стороны речи в устной и письменной речевой деятельности у детей младшего школьного возраста» [9]. Весь речевой материал для изучения интонационной стороны устной и письменной речи подбирался в соответствии с возрастом и реализуемым программам по русскому языку и литературному чтению. Изучение и оценка устной и письменной речи включала в себя два направления: первое - оценка интонационной стороны в устной речи; второе – оценка интонационной стороны письменной речи.

В работе над первым направлением использовались три вида заданий: 1) исследование компонентов интонации в устной речи; 2) исследование смысловой организации и выразительности диалогической речи; 3) исследование смысловой организации и выразительности монологической речи.

Исследование компонентов интонации осуществлялось по следующим параметрам: восприятие и воспроизведение мелодических рисунков фраз с учётом трёх основных видов интонации русского языка (повествовательной, вопросительной, восклицательной); восприятие и воспроизведение темпо-ритмической структуры речи; воспроизведение интонационных конструкций посредством изменения интенсивности; восприятие и воспроизведение паузирования; восприятие и воспроизведение ритма; восприятие и воспроизведение словесного ударения; восприятие и воспроизведение логического ударения; восприятие и воспроизведение тембра и эмоциональной окраски голоса.

Задания включали в себя восприятие и воспроизведение изучаемых компонентов на речевом и неречевом материале. Полученные результаты индивидуального тестирования каждого компонента интонации обучающегося заносились в график – «Интонационный профиль», на котором отражены *абсолютный* интонационный профиль (по Лариной Е.А.) и *реальный* интонационный профиль [9]. «Интонационный профиль» – это обобщенные результаты диагностики интонационной выразительности речи обучающегося с нарушением слуха.

Для исследования смысловой и выразительной организации устной речи в диалоге предлагалась беседа (вопрос – ответ) с опорой на сюжетную картинку. Для изучения смысловой организации и выразительности монологической речи, учащимся нужно было пересказать текст и составить рассказ по серии картинок.

При анализе интонационной выразительности устной речи учитывались следующие показатели: связность (когезия), целостность, последовательность, логико-смысловая организация сообщения в соответствии с темой и коммуникативной задачей, композиционная завершенность. Суммарное количество баллов, набранных по итогам выполнения заданий, позволило определить уровень сформированности смысловой и выразительной организации устной речи.

Особенности интонации в устной речи оценивались по следующим критериям: смысловое единство и связность речи в монологе и диалоге; использование компонентов интонационной выразительности; выражение эмоциональной реакции во время высказывания. Для изучения письменной речи учащимся был предложен слуховой диктант, изложение, сочинение.

Второе направление включало в себя 5 видов заданий на изучение: 1) сформированности смыслового компонента чтения; 2) сформированности выразительного компонента чтения; 3) сформированности синтаксических и пунктуационных навыков в слуховом диктанте; 4) сформированности смысловой и интонационной выразительности изложения; 5) сформированности смысловой и интонационной выразительности сочинения.

Для анализа навыков чтения учащимся предлагались произведения различных жанров. Выполнение заданий оценивалось по критериям, выделенным Е.А. Лариной. Уровень сформированности определялся по итогам выполнения заданий, высчитывалось среднеарифметическое суммарное количество баллов.

Выразительный компонент исследовался путем анализа процесса чтения текста обучающимся вслух. Оценивалось: умение передавать смысл событий с помощью выразительных средств, выражение посредством интонационных средств своего отношения к читаемому, наличие стойких типологических просодико-интонационных функционально-значимых ошибок [9].

Сформированность синтаксических и пунктуационных навыков в слуховом диктанте исследовалась на основе одного параметра: наличие стойких типологических просодико-интонационных функционально-значимых ошибок.

При анализе письменных работ обучающихся учитывалось полнота и связность текста, использование языковых средств, наличие/отсутствие стойких типологических просодико-интонационных функционально-значимых ошибок [9]. Помимо этого, в целях выяснения устойчивых синтаксических ошибок изучались тетради по русскому языку. Полученное количество баллов позволило определить уровень сформированности смыслового и интонационного оформления текстов.

Выполнение устных заданий, беседа, чтение, пересказ и ответы на вопросы по прочитанному тексту записывались на диктофон для последующего анализа.

Результаты определялись по количеству правильно выполненных учащимся заданий, каждое задание оценивалось по балльной системе (от 0 до 3-х). Итоговая оценка подсчитывалась способом вычисления среднего арифметического. Итоговые балльные оценки сформированности каждой изучаемой величины соотносились с уровнями выполнения заданий, которые определялись на основе разработанной шкалы (по Е.А. Лариной): В – высокий уровень, Д – допустимый уровень, К – критический уровень. Итоговый уровень сформированности интонационной стороны речи у учащегося определялся путем математического вычисления преобладающего уровня исследуемых параметров.

Серия констатирующих срезов позволила определить уровни сформированности интонационной стороны в устной и письменной речи слабослышащих учащихся и наиболее типичные ее недостатки. Обобщенные результаты выполнения заданий отражены в таблицах 1,2.

Результаты исследования и обсуждение

Таблица 1 – Уровни состояния интонации в устной речи

| Классы           | Уровни интонации в устной речи |            |             |
|------------------|--------------------------------|------------|-------------|
|                  | Интонационные компоненты       | Диалог     | Монолог     |
| 3 класс          | Средний уровень                | Допустимый | Критический |
| 4 класс          | Средний уровень                | Допустимый | Критический |
| 5 класс          | Средний уровень                | Допустимый | Критический |
| 6 класс          | Средний уровень                | Допустимый | Критический |
| Итоговый уровень | Средний уровень                | Допустимый | Критический |

Анализ результатов показывает, что все обучающиеся демонстрируют средний уровень сформированности интонационных компонентов устной речи. При выполнении специальных оценочных заданий наблюдаются нарушения просодических компонентов речи, мелодико-интонационной выразительности речи. Большую трудность представляют задания на произвольное изменение интонационных характеристик в самостоятельной речи. Смысловая организация и выразительное оформление диалогической речи соответствует допустимому уровню, который характеризуется неяркими нарушениями тематической организации диалога, недостаточной сформированностью комплекса средств интонационной выразительности, недостаточным проявлением внешнего выражения эмоциональной и невербальной реакции. Все обучающиеся показали критический уровень сформированности интонации в монологической речи. Он характеризуется нарушением показателей смысловой цельности и связности текста, крайне редким использованием средств выразительности, нарушением интонационной выразительности речи. Вербальные средства подменяются паралингвистическими способами передачи информации.

Таблица 2 – Уровни сформированности интонационной стороны письменной речи

| Класс | Кол-во (человек) | Уровни показателей письменной речи |        |                                |        |                                                                       |
|-------|------------------|------------------------------------|--------|--------------------------------|--------|-----------------------------------------------------------------------|
|       |                  | Смысловой компонент чтения         |        | Выразительный компонент чтения |        | Семантико-синтаксические и пунктуационные навыки в письменных работах |
|       |                  | Уровень                            | Кол-во | Уровень                        | Кол-во |                                                                       |
| 3     | 6                | Допустимый                         | -      | Допустимый                     | -      | Критический                                                           |
|       |                  | Критический                        | 6      | Критический                    | 6      |                                                                       |
| 4     | 12               | Допустимый                         | 9      | Допустимый                     | -      | Критический                                                           |
|       |                  | Критический                        | 3      | Критический                    | 12     |                                                                       |
| 5     | 11               | Допустимый                         | 11     | Допустимый                     | 3      | Критический                                                           |
|       |                  | Критический                        | -      | Критический                    | 8      |                                                                       |
| 6     | 12               | Допустимый                         | 12     | Допустимый                     | 4      | Критический                                                           |
|       |                  | Критический                        | -      | Критический                    | 8      |                                                                       |
| Итог: |                  | Допустимый                         | 32     | Допустимый                     | 16     | Критический                                                           |
|       |                  | Критический                        | 9      | Критический                    | 25     |                                                                       |

Данные таблицы 2 неоднородные. Критический уровень сформированности смыслового компонента чтения продемонстрировали все обучающиеся 3 класса. Для этого уровня характерно: воспроизведение текста с грубыми ошибками; осуществление пересказа только с помощью наводящих вопросов; недостаточный уровень понимания прочитанного текста; отсутствие навыка выделять главную мысль текста. Обучающиеся 4 класса показали как допустимый уровень, так и критический уровень. Допустимый уровень характеризуется умением вычленил смысл или понимание фабулы произведения. Содержание прочитанного излагается более или менее полно, но чаще – фрагментарно, верно даются ответы на половину вопросов по содержанию, осознается смысл отдельных частей текста. Ответ на вопрос об основной идее произведения дается в виде обобщенной фразы или не соответствует авторскому замыслу.

Что касается сформированности выразительного компонента чтения, то можно сказать следующее: обучающиеся 3 и 4 класса продемонстрировали критический уровень. Он характеризуется стойкими типологическими просодико-интонационными ошибками: чтение предложений без учета пунктуационных знаков; ошибочное прочтение интонационных конструкций, выражающих повествовательную, восклицательную, вопросительную интонацию; отсутствие четкой границы межсинтагменной паузации; неправильная передача логического ударения; нарушение темпа чтения (медленный). В 5 и 6 классах наряду с критическим уровнем, обучающиеся демонстрировали допустимый уровень сформированности выразительного компонента чтения, который характеризуется неточностью передачи смысла с помощью комплекса средств интонационной выразительности и тем, что обучающиеся не всегда передают отношение к читаемому посредством интонационных средств.

Показатели сформированности интонационной стороны в письменных работах слабослышащих обучающихся демонстрируют критический уровень. К типичным ошибкам в диктанте относятся: ошибочный выбор пунктуационного знака в конце предложения (точка, восклицательный знак, вопросительный знак); отсутствие обозначения заглавной буквой начала предложения (написание со строчной буквы) или выделение другого слова заглавной буквой; нарушение отграничения речевых единиц на уровне предложения, когда знак препинания выпадает или обозначается в другом месте.

Типичными ошибками в письменных работах были: нарушение цельности и связности текста, лексико-морфологический состав текста, включение различных частей речи, использование простых и сложных предложений, наличие стойких типологических просодико-интонационных функционально-значимых ошибок. Просодико-интонационные ошибки соответствуют ошибкам в диктанте.

Полученные результаты позволяют нам сделать некоторые предварительные выводы. Результаты констатирующего эксперимента по изучению интонационной стороны устной и письменной речи показали, что наилучший показатель (средний уровень) отмечается только в устной речи при выполнении заданий на восприятие и воспроизведение отдельных компонентов интонации в специально организованных условиях (выполнение задания с определенной установкой). Однако, в диалоге, монологе и письменной речи дети не используют умения, демонстрируемые при выполнении заданий. Обучающиеся слабо ориентируются в интонационных возможностях изменения тона, тембра, в содержательных возможностях пауз, логического ударения, темпа и громкости чтения, не обладают достаточно развитым «интонационным слухом», не умеют соотносить устную и письменную речь во взаимосвязи с интонационной выразительностью. Можно предположить, что данное явление обусловлено следующими причинами: сложностью самого явления – интонации; трудностью овладения интонационными навыками, по причине недостаточной разработки этого направления на стыке методик обучения устной речи и языку; сложностью восприятия и воспроизведения интонационных компонентов в устной и письменной речи, которые

обусловлены нарушением слуха. Возможно, в практике преподавания русского языка, развитию устной речи уделяется меньше внимания, чем развитию письменной речи, в частности, при изучении синтаксических тем, которые наряду с другими видами разбора требуют проведения интонационно-смыслового анализа предложений; не всегда речь самого учителя является образцовой в интонационном отношении; недостаточно используются наглядные средства обучения (таблицы и схемы интонационных рисунков при изучении синтаксических конструкций).

Полученные данные требуют дальнейшего изучения и проведения корреляционного исследования на наличие/отсутствие статистических связей между компонентами интонации, грамматикой и пунктуацией, на выявление факторов, оказывающих наибольшее влияние на интонационную составляющую устной и письменной речи детей с нарушением слуха. Возможно, целенаправленная и систематическая работа, построенная на современных лингвистических, психолого-педагогических и методических основах по развитию интонационных умений и навыков во взаимосвязи устной и письменной речи слабослышащих обучающихся, позволит сформировать языковую компетенцию в области интонации. Такая работа может способствовать более полному и глубокому усвоению понятийной базы по направлению «интонация», повысить общую слухо-произносительную культуру, развить устную и письменную речь, пунктуационную грамотность слабослышащих обучающихся.

#### Список источников [References]

1. Артемов В.А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации. М.: МГПИИЯ, 1974. 160 с. [Artemov V.A. Method of structural and functional study of speech intonation. Moscow: MGPIIA, 1974. 160 p.]
2. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи: (В норме и патологии) / НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1977. 176 с. [Belyukov V. I. Interaction of analyzers in the process of perception and assimilation of oral speech: (In norm and pathology) / Research Institute of Defectology of the USSR Academy of Medical Sciences. Moscow: Pedagogika, 1977. 176 p.]
3. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов // Изв. АПНРСФСР. –М.,1956. – Вып. 78. С. 141-250. [Zhinkin N.I. Development of written speech of pupils of grades 3-7 // Izv. APNRSFSR. – M., 1956. – Issue 78. pp. 141-250.]
4. Замашнюк Е.В. Проблема изучения готовности к обучению пространственной ориентировке слепых школьников на разных ступенях образования / Е.В. Замашнюк // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 9-18. [Zamashnyuk E.V. The problem of studying the readiness to teach spatial orientation of blind schoolchildren at different levels of education / E.V. Zamashnyuk // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 9-18.]
5. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: учеб. пособие / Г. Н. Иванова-Лукьянова. – М., 2000. 197 с. [Ivanova-Lukyanova G. N. Culture of oral speech: intonation, pausing, logical stress, tempo, rhythm: studies. manual / G. N. Ivanova-Lukyanova. – M., 2000. 197 p.]
6. Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен: коллективная монография / О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин, Л. В. Кораблева [и др.]. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2018. 407 с. [The Department of Sign Language Pedagogy in the Mirror of Times: a collective monograph / O. A. Krasilnikova, G. N. Penin, L. V. Korableva [et al.]. – St. Petersburg: A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, 2018. 407 p.]
7. Кузьмичева Е.П. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи / Е.П. Кузьмичева, Е.З. Яхнина / под ред.Н.М. Назаровой. Москва: Академия, 2014. 336 с. [Kuzmicheva E.P. Teaching deaf children the perception and reproduction of oral speech / E.P. Kuzmicheva, E.Z. Yakhnina / edited by N.M. Nazarova. Moscow: Academy, 2014. 336 p.]

8. Ланге Н.К., Иванова Т.В., Светлогорская И.Д. Восприятие и интерпретация различных интонаций речи детьми со сниженным слухом // Сенсорные системы. 2008. Т. 22. № 4. С. 317-323. [Lange N.K., Ivanova T.V., Svetlogorskaya I.D. Perception and interpretation of various intonations of speech by children with hearing loss // Sensory systems. 2008. vol. 22. No. 4. pp. 317-323.]
9. Ларина Е.А. Диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / сост. Е. А. Ларина. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2020. 120 с. [Larina E.A. Diagnostics of the intonation side of speech in preschool children: studies. - method. the manual / comp. E. A. Larina. – Khabarovsk: Publishing House of the Pacific State University, 2020. 120 p.]
10. Лошакова Т.В. Развитие интонационной стороны речи учащихся в процессе обучения русскому языку: автореферат дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ин-т общего среднего образования. – Москва, 2000. 19 с. [Loshakova T.V. Development of the intonation side of the speech of students in the process of teaching the Russian language: abstract dis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02 / Institute of General Secondary Education. – Moscow, 2000. 19 p.]
11. Обучение произносительной стороне устной речи на индивидуальных занятиях: методические рекомендации к учебному пособию “Произношение. 1 дополнительный класс (в 2-х частях)” общеобразовательных организаций, реализующих АООП НОО для глухих обучающихся в соответствии с ФГОС НОО ОВЗ / Микшина Е. П., Мамедова Е. Ю., Жилинскене Е. М., Наумова Н. В.; Е. П. Микшина, Е. Ю. Мамедова, Е. М. Жилинскене, Н. В. Наумова. – Москва: Владос, 2020. 144 с. [Teaching the pronunciation side of oral speech in individual classes: methodological recommendations for the textbook “Pronunciation. 1 additional class (in 2 parts)” educational organizations that implement AООP NOO for deaf students in accordance with the Federal State Educational Standard NOO НIA / Mikshina E. P., Mammadova E. Yu., Zhilinskene E. M., Naumova N. V.; E. P. Mikshina, E. Y. Mammadova, E. M. Zhilinskene, N. V. Naumova. – Moscow: Vlados, 2020. 144 p.]
12. Черемисина-Ениколопова Н.В. Законы и правила русской интонации. – М.: Флинта; Наука, 1999. 520 с. [Cheremisina-Enikolopova N.V. Laws and rules of Russian intonation. – Moscow: Flint; Nauka, 1999. 520 p.]

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 79-86.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 79-86.

Научная статья  
УДК 376

## СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Ольга Александровна Чиж**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

olgachizh@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9142-1705

© Чиж О.А., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** Социальный интеллект как способность понимать поведение людей во многом определяет успешность эффективного межличностного общения и социализации. Значимость развития социального интеллекта возрастает при нарушении слуха. Для учащихся с нарушением слуха это особенно актуально, так как нарушение слуха, своеобразие речевого развития и познавательной сферы в целом, затрудняют межличностное взаимодействие, ограничивают социальные контакты. В статье приводятся данные оценки социального интеллекта у слабослышащих и глухих подростков. Разработка данной проблемы является необходимым условием определения оптимальных приёмов повышения коммуникативной компетентности и социализации при нарушении слуха.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, межличностное взаимодействие, коммуникативная компетентность, подростки с нарушением слуха, глухие, слабослышащие.

Original article

## SOCIAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

**Olga A. Chizh**

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

olgachizh@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9142-1705

**Abstract.** Social intelligence as the ability to understand people's behavior largely determines the success of effective interpersonal communication and socialization. The importance of the development of social intelligence increases with hearing impairment. For students with hearing impairment, this is especially important, since hearing impairment, the peculiarity of speech development and the cognitive sphere in general, complicate interpersonal interaction, limit social contacts. The article presents data on the assessment of social intelligence in hearing-impaired and deaf adolescents. The development of this problem is a necessary condition for determining the optimal methods for improving communicative competence and socialization in hearing impairment.

**Keywords:** social intelligence, interpersonal interaction, communicative competence, adolescents with hearing impairment, deaf, hard of hearing.

**Введение.** Проблема изучения социального интеллекта учащихся с нарушением слуха представляется значимой в контексте развития возможностей межличностного взаимодействия и совершенствования их коммуникативной компетентности [2]. В настоящее

время социальный интеллект рассматривается как когнитивная составляющая коммуникативных способностей, важный фактор развития социальной компетентности, средство познания социальной действительности. Ю.Н. Емельянов считает, что «сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать его социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [3]. Он подчеркивает, что в основе данного феномена лежит «не просто владение языком или другими кодами общения, а особенности индивида в целом» [3]. В.А. Лабунская считает, что под социальным интеллектом понимается «умение человека правильно воспринимать, интерпретировать личность, отношения между людьми» [4].

Особенности межличностного взаимодействия при нарушении слуха, коммуникативная компетентность, межличностное познание глухих и слабослышащих остаются малоизученными, несмотря на значимость этих вопросов для социализации лиц с нарушением слуха. Л.С. Выготский указывал на то, что любой сенсорный или интеллектуальный недостаток «не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего сказывается на отношениях с людьми», что нарушение слуха - «недостаток социальный по преимуществу», прямее, чем слепота, нарушающий социальные связи личности [1]. В.Г. Петрова отмечала, что замедленное овладение словесной речью при нарушении слуха обуславливает особенности познавательных процессов, характера, интересов, мировоззрения и понимания человеческих отношений, что понимание личностных взаимоотношений происходит аналогично слышащим, но с запаздыванием на два года и более [6]. На факт отставания от слышащих школьников в умении представить переживания, внутреннее состояние другого человека указывали М.М. Нудельман, Т.В. Розанова [6,8].

Школа для детей с нарушением слуха решает задачу социально-личностного развития учеников; призвана обеспечить освоение не только академического компонента, но и компонента жизненной и социальной компетентности. Диагностика социального интеллекта, который является важным фактором развития социальной компетентности, средством познания социальной действительности представляется значимой для выстраивания коррекционной работы.

Цель исследования. Выявить уровень социального интеллекта глухих и слабослышащих подростков.

Задачи исследования. Оценить следующие способности, входящие в структуру социального интеллекта:

- способность прогнозировать последствия поведения людей в ситуациях общения;
- способность выделять существенные признаки в невербальных реакциях человека;
- способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста ситуации;
- способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия.

Определение уровня социального интеллекта проходило в следующих государственных бюджетных образовательных учреждениях города Санкт-Петербурга: школа-интернат №33, школа-интернат №31 и школа-интернат №1. В обследовании принимали участие подростки 8-11 классов: глухие (37 человек) и слабослышащие второго отделения (37 человек). Всего 74 учащихся, средний возраст которых 15,5 лет.

Материал и методы исследования. Для определения уровня социального интеллекта мы воспользовались методикой Дж. Гилфорда и М. Салливена (адаптация Е.С. Михайловой-Алешинной) [4]. Данная методика прошла адаптацию на российской выборке, состоит из четырех субтестов, измеряющих основные составляющие социального интеллекта. В ней



используется преимущественно наглядно–образный материал: рисунки, отражающие различные внешние поведенческие проявления в ситуации межличностного взаимодействия.

Перед началом тестирования учащимся выдавались бланки ответов, на которых они фиксировали сведения о себе. После этого получали тестовые тетради с субтестом и знакомились с инструкцией. Одновременно в тестировании участвовали 2 ученика. При предъявлении инструкции использовалась жестовая и словесная речь.

В соответствии с правилами предъявления субтестов, мы добивались от учащихся усвоения описанных в инструкции сведений о персонажах, убеждались в правильности понимания инструкции. Подростки были ориентированы на выбор ответов, отражающих наиболее типичное поведение персонажей в заданной ситуации, исключая оригинальные и юмористические трактовки. Учащиеся были предупреждены, что в случае исправлений необходимо четко вычеркивать в бланке неправильные ответы. Во время тестирования обсуждение заданий не допускалось. За минуту до окончания работы над субтестами, обследуемые предупреждались об этом. После выполнения каждого субтеста участники тестирования отдыхали в течение нескольких минут.

Бланки ответов обрабатывались с помощью специальных ключей. Результаты подсчитывались по каждому субтесту в отдельности и по всему тесту в целом. Затем полученные данные интерпретировались.

Доступный стимульный материал, широкий возрастной диапазон, наличие пробного задания делают возможным применение данной методики в диагностике лиц с нарушением слуха [9]. Для оценки достоверности различий мы применяли критерий  $\phi^*$  - угловое преобразование Фишера.

Перейдем к рассмотрению полученных результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. Количественные данные выполнения учащимися отдельных субтестов, измеряющих основные составляющие социального интеллекта, представлены в таблице 1.

Таблица 1–Результаты выполнения отдельных субтестов глухими и слабослышащими учащимися (абс. ед.)

| Стандартные значения (баллы) | Субтесты                |          |                     |          |                         |          |                         |          |
|------------------------------|-------------------------|----------|---------------------|----------|-------------------------|----------|-------------------------|----------|
|                              | «Истории с завершением» |          | «Группы экспрессии» |          | «Вербальная экспрессия» |          | «Истории с дополнением» |          |
|                              | Группы подростков       |          |                     |          |                         |          |                         |          |
|                              | глух                    | слабосл. | глухи               | слабосл. | глухи                   | слабосл. | глухи                   | слабосл. |
| 1 низкие                     | 0                       | 1        | 3                   | 2        | 7                       | 5        | 4                       | 3        |
| 2 ниже среднего              | 3                       | 3        | 13                  | 11       | 15                      | 19       | 16                      | 24       |
| 3 средние                    | 21                      | 17       | 20                  | 24       | 11                      | 11       | 16                      | 10       |
| 4 выше среднего              | 12                      | 15       | 1                   | 0        | 4                       | 2        | 1                       | 0        |
| 5 высокие                    | 1                       | 1        | 0                   | 0        | 0                       | 0        | 0                       | 0        |

В первом субтесте «Истории с завершением» используются сцены с главным персонажем и его близкими (женой, сыном, друзьями). Каждая история основывается на первой картинке, изображающей действия персонажей в определенной ситуации. Учащийся выбирает из трех других картинок ту, которая показывает, что должно произойти после

ситуации, изображенной на первой картинке, принимая во внимание чувства и намерения действующих лиц.

Полученные данные свидетельствуют о хорошей ориентировке подростков с нарушением слуха (как глухих, так и слабослышащих) в общепринятых нормах и правилах поведения. Они в достаточной степени представляют себе результаты действий и поступков людей, адекватно оценивают последствия поведения. Большая часть ответов глухих и слабослышащих второго отделения отнесена к среднему уровню и уровню выше среднего. Успешное выполнение этого субтеста позволяет говорить об умении ориентироваться в невербальных реакциях участников коммуникации, о знании нормо-ролевых моделей, правил поведения людей, даёт возможность предположить умение выстраивать собственное поведение для достижения поставленной цели. Не исключено, что при попадании в нетипичную ситуацию, где люди ведут себя необычно, глухие и слабослышащие учащиеся могут испытывать затруднения, совершать ошибки в прогнозах. Но подростков, которые, согласно интерпретации, плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения, ошибаются в результатах собственных действий и поступков других, явно меньше (по 3 человека с ответами ниже среднего уровня). В обеих группах оказалось по одному подростку с уровнем выше среднего.

Использование критерия  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера) позволило выявить отсутствие значимых различий между показателями глухих и слабослышащих: доля глухих со средними показателями не больше, чем у слабослышащих; доля слабослышащих с показателями выше среднего не больше, чем у глухих.

Во втором субтесте «Группы экспрессии» представлены картинки, изображающие невербальную экспрессию: мимику, позы, жесты. К трём картинкам, выражающим одинаковые чувства, состояния человека учащийся подбирает одну из четырёх других картинок, которая выражает те же чувства и состояния. В этом субтесте большая часть ответов и глухих, и слабослышащих (20 и 24 соответственно) принадлежат к среднему уровню, что свидетельствует о средней способности оценивать состояния, чувства и намерения людей по их невербальным проявлениям, т.е. способность выделять общие существенные признаки в невербальных реакциях человека достаточно развита.

При этом данное задание оказалось более сложным для учащихся: уровень выше среднего показал только 1 ученик из группы глухих, а остальные дети дали ответы более низкого уровня. Успешное выполнение этого субтеста требовало достаточно тонких дифференцировок изображённых поз, мимики, жестов, богатого опыта переживания разнообразных эмоциональных состояний. Многие изображения были непонятны учащимся, у многих подростков возникали вопросы об их содержании. Учащимся требовалось большее время для анализа предложенных «необычных» картинок и подбору к ним подходящей.

В результатах данного субтеста также не выявлено достоверных различий между глухими и слабослышащими учащимися: 16 глухих и 13 слабослышащих второго отделения имеют показатели низкие и ниже среднего - значимо не отличаются (согласно данным применения критерия  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера). Высоких результатов не выявлено ни у кого из учащихся.

В заданиях третьего субтеста «Вербальная экспрессия» предъявляется фраза, которую один человек говорит другому в определенной ситуации. Ознакомившись с ней, учащийся из трёх других предложенных ситуаций выбирает одну, где предъявленная фраза меняет смысл, произносится с другим намерением. Данный субтест показал значительные трудности глухих и слабослышащих учащихся: большая часть ответов принадлежит к уровням ниже среднего и низкому (22 ответа у глухих, 24 ответа у слабослышащих второго отделения). Высоких результатов не выявлено ни в одной из групп. Таким образом, большинство глухих и слабослышащих подростков, испытывает трудности в распознавании различных смыслов

вербальных сообщений, одинаковых по форме, но употребляющихся в различных ситуациях общения.

Следует отметить наличие и в группе глухих, и в группе слабослышащих ответов выше среднего уровня (4 и 2 соответственно), но статистически значимых различий между показателями глухих и слабослышащих в результате применения критерия  $\phi^*$  (угловое преобразование Фишера) нами не обнаружено.

В четвертом субтесте «Истории с дополнением» действуют другие герои, включенные в семейные, деловые и дружеские отношения. Учащимся предъявляется серия из четырёх картинок, на которых изображена последовательность событий, причём одна картинок пропущена. Поняв логику развития сюжета, ребенок выбирает из четырёх других картинок пропущенную. Данный субтест объективно труднее, он несет дополнительную нагрузку по фактору познания элементов поведения, то есть для успешного его выполнения необходимо учитывать невербальную экспрессию каждого персонажа в отдельности, точно анализировать рисунки и на этой основе прогнозировать результат. Задания субтеста оказались наиболее сложными для слабослышащих учащихся второго отделения: 27 ответов принадлежали к уровням ниже среднего и низкому. Глухие учащиеся показали лучший результат: 20 ответов - ниже среднего и низкого уровня, 16 ответов – среднего и 1 ответ – выше среднего уровня. Высоких результатов не выявлено ни в одной из групп.

По нашим данным, среди слабослышащих второго отделения достоверно больше ( $p \leq 0,05$ ) подростков с ответами ниже среднего и низкого уровней, чем среди глухих. Результаты данного субтеста свидетельствуют о трудностях анализа сложных ситуаций взаимодействия с людьми и понимания логики развития межличностного взаимодействия. Ведь ситуацию нужно оценить в целом, проанализировать роль каждого участника в ней и, опираясь на это, восполнить недостающее звено. Глухие подростки с этим заданием справились успешнее.

Таблица 2 - Распределение подростков с нарушением слуха по уровням социального интеллекта (абс ед.)

| Уровень социального интеллекта | Группы подростков |               |
|--------------------------------|-------------------|---------------|
|                                | глухие            | слабослышащие |
| низкий                         | 0                 | 2             |
| ниже среднего                  | 20                | 21            |
| средний                        | 16                | 14            |
| выше среднего                  | 1                 | 0             |
| высокий                        | 0                 | 0             |

Из таблицы 1 видно, что наибольшие затруднения вызвали субтесты «Вербальная экспрессия» и «Истории с дополнением»: преобладают ответы ниже среднего уровня. В субтестах «Истории с завершением» и «Группы экспрессии» глухие и слабослышащие подростки чаще давали ответы, относящиеся к среднему уровню. По данным Е.С. Михайловой (Алешиной) доминирование данных субтестов часто отмечается у личностей с интровертированной установкой, что доказывает их возможности в прогнозировании последствий поведения и понимании невербальных проявлений. В нашем случае интровертированная-экстравертированная установка не диагностировалась, хотя эти данные представляют большой интерес и их получение – дело будущего. Нам важно зафиксировать этот результат у подростков с нарушением слуха, так как по мере достижения личностной зрелости структура социального интеллекта изменяется: ведущими постепенно становятся способности выделять существенные признаки в невербальных реакциях человека (субтест «Группы экспрессии») и способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия

(субтест «Истории с дополнением»). Таким образом, мы можем получить информацию о личностной зрелости учащегося. В таблице 2 представлены данные об общем уровне развития социального интеллекта в группе глухих и слабослышащих подростков.

Авторами методики выделяются 5 уровней социального интеллекта: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий. Чем выше у человека уровень социального интеллекта, тем больше информации о поведении людей он способен извлекать, тем успешнее может прогнозировать их реакции в различных ситуациях, быстрее и точнее высказываться о людях. Е.С. Михайлова (Алешина) подчеркивает, что сам по себе высокий уровень социального интеллекта еще не гарантирует эффективную социализацию, так как имеют значение и негативные личностные установки, особенности мотивационной сферы, характера и другие факторы [5]. Тем не менее, социальный интеллект выполняет регулирующую функцию в межличностном общении и обеспечивает «гладкость в отношениях между людьми» [10].

Высокий уровень социального интеллекта позволяет людям извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, формировать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных ситуациях, проявлять дальновидность в отношениях, что способствует успешной социализации таких людей. Люди с высоким социальным интеллектом обычно общительны, доброжелательны, тактичны, ориентированы на общение, интересуются социальными проблемами, зачастую обладают развитыми организаторскими способностями. Кроме вышеперечисленного, у этих людей обычно фиксируется интерес к самопознанию и развитая способность к рефлексии. Они легко адаптируются в новом коллективе и своим поведением способствуют поддержанию комфортного психологического климата.

Низкий уровень социального интеллекта проявляется в трудностях понимания и прогнозирования поведения людей, что усложняет межличностное взаимодействие и препятствует успешной социализации. По мнению Е.С. Михайловой (Алешиной), низкий уровень социального интеллекта в некоторой степени может компенсироваться развитой эмпатией, доброжелательностью, уступчивостью, стилем общения и другими психологическими особенностями личности.

По нашим данным, социальный интеллект ниже среднего уровня обнаруживается у большинства глухих и слабослышащих учеников (у 20 и 21 соответственно). Средний уровень зафиксирован у 16 глухих и 14 слабослышащих второго отделения. Низкий социальный интеллект имеется у двух слабослышащих подростков. Социальный интеллект выше среднего встречается только у одного подростка в группе глухих. Высокий уровень социального интеллекта не выявлен ни в одной из групп.

**Выводы.** Общий уровень социального интеллекта конкретизируется показателями отдельных субтестов. Оценка следующих способностей, входящих в структуру социального интеллекта показывает, что способность прогнозировать последствия поведения людей в ситуациях общения характеризуется лучшими результатами как в группе глухих, так и в группе слабослышащих подростков (они одинаково успешны при выполнении заданий данного типа); Показатели только этой способности достигают у подростков с нарушением слуха обеих групп уровня выше среднего (а по одному человеку из каждой группы имеют показатели высокого уровня). Это свидетельствует о знании глухих и слабослышащих подростков нормо-ролевых моделей, правил поведения, понимании ими связи между поведением и его последствиями.

Способность выделять существенные признаки в невербальных реакциях человека также существенно не различается у глухих и слабослышащих учащихся второго отделения; Подростки с нарушением слуха обеих групп способны оценивать состояния, чувства, намерения людей по мимике, позам, жестам – способны верно считывать невербальные

сигналы, осознавать, сопоставлять их, но показатели этой способности не превышают средних значений.

Показатели способности понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста ситуации свидетельствуют о трудностях как в группе глухих, так и в группе слабослышащих: подростки с нарушением слуха часто ошибаются в понимании сообщений, одинаковых по форме, но употребляющихся в различных ситуациях общения (большинство ответов относятся к уровням ниже среднего-низкому). В обеих группах имеются учащиеся, показавшие уровень выше среднего, способные быстро и правильно понимать изменение смысла высказывания в контексте определенной ситуации, проявлять ролевую пластичность.

В способности понимать логику развития ситуаций взаимодействия обнаружилось достоверные отличия между глухими и слабослышащими ( $p \leq 0,05$ ): у глухих меньше ответов ниже среднего уровня. Они меньше ошибаются при анализе сложных ситуаций взаимодействия людей, учитывают изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников, способны логически достраивать недостающие звенья в цепи взаимодействий и предвидеть результат своих действий. Тем не менее у значительного числа подростков с нарушением слуха выявлен уровень ниже среднего-низкий, что свидетельствует о трудностях в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и как следствие, о недостаточной адаптации к различным взаимоотношениям (семейным, деловым, дружеским).

Общий уровень развития социального интеллекта у большинства подростков и в группе глухих, и в группе слабослышащих второго отделения находится на уровнях низкой-ниже среднего (23 и 20 соответственно). Полученные данные свидетельствуют о недостаточном понимании и прогнозировании поведения окружающих слабослышащими и глухими учащимися: подростки испытывают трудности в анализе вербальных и невербальных проявлений собеседника, недостаточно полно представляют картину взаимодействия и значение поведения каждого человека в ней, затрудняются в прогнозе реакций участников общения, что не может не осложнять социальное взаимодействие.

Таким образом, все составляющие социального интеллекта: способность прогнозировать последствия поведения людей в ситуациях общения; способность выделять существенные признаки в невербальных реакциях человека; способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста ситуации; способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия у глухих и слабослышащих подростков необходимо целенаправленно развивать.

#### Список источников [References]

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб., 2003. – 654 с. [Vygotsky L.S. Fundamentals of defectology. St. Petersburg, 2003. – 654 p.]
2. Волкова И.П., Емельянов В.Д., Сидорова М.К., Булгакова О.С. Особенности семейных взаимоотношений приемных родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / И.П. Волкова, В.Д. Емельянов, М.К. Сидорова, О.С. Булгакова // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 51-63. [Volkova I.P., Emelianov V.D., Sidorova M.K., Bulgakova O.S. Features of family relationships of foster parents of children with disabilities / I.P. Volkova, V.D. Emelianov, M.K. Sidorova, O.S. Bulgakova // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 43-50.]
3. Емельянов Ю.Л. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. 166 с. [Emelianov Yu.L. Active socio-psychological training. L., 1985. 166 p.]
4. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. М., 1989. 208 с. [Labunskaya V.A. Psychology of expressive behavior. M., 1989. 208 p.]
5. Михайлова-Алёшина Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж.Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию. СПб., 1996. 56 с. [Mikhailova-

- Alyoshina E.S. Methodology of social intelligence research: Adaptation of the test by J. Guilford and M. Sullivan: A guide to use. St. Petersburg, 1996. 56 p.]
6. Нудельман М.М. Исследование эмпатии у глухих и слышащих школьников при чтении художественных произведений. //Восьмая науч. сессия по дефектологии и пятые Всесоюзные педагогические чтения: Тез. докл., ч. 1. М.,1979. [Nudelman M.M. The study of empathy in deaf and hearing schoolchildren when reading works of art. //The eighth science. session on defectology and the fifth All-Union pedagogical readings: Tez. dokl., part 1. M., 1979.]
  7. Петрова В.Г. Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка. /Психология глухих детей /Под ред. И.М. Соловьёва, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. М., 1971. – С. 393 – 404. [Petrova V.G. The attitude of deaf students to their comrades and self-esteem. /Psychology of deaf children /Edited by I.M. Solovyov, J.I. Shifa, T.V. Rozanova, N.V. Yashkova. M., 1971. – pp. 393 – 404.]
  8. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М., 1978. – 232 с. [Rozanova T.V. Development of memory and thinking of deaf children. M., 1978. – 232 p.]
  9. Чиж О.А. Особенности межличностного познания неслышащих учащихся профессионального училища. Автореф. дис.канд. психол. Наук, СПб.,2004. – 18 с. [Chizh O.A. Features of interpersonal cognition of deaf vocational school students. Abstract of the dissertation of the candidate. psychol. Sciences, St. Petersburg, 2004. – 18 p.]
  10. Sullivan M. et Guilford J.P. Les tests d' intelligence sociale. // Editions du Centre de psychologie appliquee. – Paris, 1977.

Статья поступила в редакцию 20.12.2022; одобрена после рецензирования 20.01.2023;  
принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 20.12.2022; approved after reviewing 20.01.2023; accepted  
for publication 22.02.2023.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 87-93.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 87-93.

Научная статья  
УДК 376

## ОЦЕНКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Андрей Николаевич Соколов**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

andsokolov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0908-9211

© Соколов А.Н., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** Статья посвящена теоретико-эмпирическому изучению эмоциональных и межличностных отношений школьников с нарушением слуха. Представлен анализ результатов проведенного психологического эксперимента по исследованию межличностных и эмоциональных отношений у школьников 8-14 лет, имеющих нарушение слуха. В статье отдельно анализируется система отношений в семьях, воспитывающих школьников с нарушением слуха.

**Ключевые слова:** эмоциональные и межличностные отношения, школьники с нарушением слуха, родители, воспитывающие детей с нарушением слуха.

Original article

## ASSESSMENT OF EMOTIONAL AND INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF SCHOOLCHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

**Andrey N. Sokolov**

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

andsokolov@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0908-9211

**Abstract.** The article is devoted to the study of theoretical and empirical emotional and interpersonal relationships of schoolchildren with impaired hearing. The results of the conducted psychological experiment on the study of interpersonal and emotional relationships in schoolchildren aged 8-14 years with hearing impairment are presented. The article separately analyzes the system of relationships in families raising schoolchildren with impaired hearing.

**Keywords:** Emotional and interpersonal relationships, schoolchildren with impaired hearing, parents raising children with impaired hearing.

**Введение.** Эмоциональная сфера представляет собой одну из важнейших сторон психики, которая характеризует переживание человеком действительности. Область чувств (или эмоций) охватывает три разнородные группы явлений – эмоциональные состояния, эмоциональные реакции и эмоциональные отношения [5].

Эмоциональные отношения характеризуют эмоциональную избирательность или связь эмоций определенного характера с определенными лицами, объектами или процессами. Изучение эмоциональных отношений обычно проводится по двум основным аспектам – эмоциональному и поведенческому, а также по их взаимосвязям [5].

Важным при оценке эмоциональных особенностей ребенка является анализ системы отношений с членами семьи, взаимодействие с другими взрослыми, сверстниками, младшими детьми. При этом необходимо учитывать двусторонний взаимный характер этих отношений, так как они выступают не только как отношения субъекта-человека к объекту-человеку, но и как взаимоотношения двух субъектов. А также в системе отношений ребенка к действительности, доминирующей и определяющей ролью которой являются отношение к себе и другим людям. Кроме того, при исследовании системы отношений ребенка следует учитывать его личностные особенности.

Формирование основных личностных структур, прежде всего, включает: направленность личности, образа себя, отношения с другими, что осуществляется за счет наличия возможностей для приобретения широкого социального опыта. Такой опыт возможен лишь в широком коммуникационном взаимодействии ребенка со взрослыми и детьми. Взаимодействуя со взрослыми, а потом и со сверстниками, ребенок получает разнообразный опыт, который приводит к формированию дифференцированной системы отношений личности.

Известно, что нарушение слуха предопределяет дефицитарный тип развития. Нарушение слуха сказывается не только на развитии речи, но оказывает существенное влияние на развитие познавательной сферы и личностных качеств такого ребенка. Нарушение слуха вызывает у детей значительные затруднения в познании окружающей действительности, сужает общественные контакты и ограничивает социальные связи. Трудности в овладении речью формируют коммуникативный барьер и предопределяют ограниченность социального опыта, а также искаженное понимание социальных связей и социальных ролей [2].

Дети с нарушением слуха в старшем дошкольном возрасте начинают понимать свое отличие от слышащих детей, а в подростковом – по-настоящему переживают свой недостаток, что приобретает личностный смысл. Нарушение слуха способствует появлению аффективной дезадаптации, что заключается в переживании чувства психической напряженности, снижения настроения и психической активности, повышению тревожности, особенно в подростковом возрасте [4,6].

Особое значение в формировании личности имеет система отношений, в которых состоит ребенок в раннем и дошкольном возрасте. От взаимоотношений с родителями зависит насколько адекватным будет его взаимодействие с окружающей средой.

Важное значение в жизни младших школьников приобретают отношения друг с другом, со взрослыми, с учителем, а также чувства, возникающие на основе этих отношений. Включаясь в систему внутри коллективных отношений, ребенок усваивает необходимые формы общественного поведения. Возникают и развиваются нравственные чувства, что оказывает большое влияние на формирование качеств личности школьника. В то же время, условия жизни детей с нарушением слуха, проживающих в школе-интернате, имеют черты жесткой регламентации. Это структурированная среда стабильна по составу сверстников, устойчивая по распределению социальных ролей, ограниченная по числу взрослых, с которыми может взаимодействовать ребенок. Общение со взрослыми и детьми в этих условиях скорее строится на формальных принципах, чем по дифференцированным индивидуально-эмоциональным [2].

В психологии эмоций, в том числе в возрастной психологии, при оценке системы отношений осуществляется интегральный анализ взаимоотношения в семье и межличностных отношений в детском коллективе.

Цели и задачи исследования. Нами для оценки эмоциональных и межличностных отношений детей с нарушением слуха в семье и в детском коллективе на базе государственного бюджетного образовательного учреждения школы-интерната было проведено исследование в период 2017-2022 гг. В исследовании приняли участие 70



школьников в возрасте 8 - 14 лет, имеющих нарушением слуха.

Материал и методы исследования. Из всего разнообразия существующих методов нами был отобран комплекс методик, включающий ряд заданий, отработанных и адаптированных психологами и дефектологами, выполнение которых интерпретируется в качественном плане.

Оценка эмоциональных отношений проводилась посредством наблюдения за поведением ребенка в процессе игровой деятельности, учебной и внеучебной деятельности, его взаимодействия с родителями, сверстниками и т.д. При этом учитывались жалобы родителей, воспитателей, учителей, изучалась история развития.

Использовался следующий комплекс психодиагностических методик, направленных на исследование межличностных отношений.

Методика «Рисунок семьи», в которой используется рисунок семьи для диагностики внутрисемейных отношений.

Методика «Цветовая социометрия»: целью данной методики является исследование эмоционально-непосредственных межличностных отношений ребенка с окружающими. Цветовой тест отношений является клиническим диагностическим методом, предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям и понятиям, в том числе и к самому себе и отражающим как сознательный, так и частично неосознаваемый уровни этих отношений [1].

Методика «Семейная социограмма». Описание методики предлагается в книге Э.Г. Эйдемиллера, В Юстицкиса (2008). Цель: выявить положение ребенка в системе межличностных отношений, а также характер коммуникации в семье — прямой и опосредованный.

Использовались стандартизированные опросники и анкеты для учителей и родителей. Опросник для родителей для исследования стиля родительского воспитания, позволяющий опосредованно выявлять степень выраженности каждой отдельной характеристики взаимодействия в конкретной диаде, касающихся особенностей материнской чувствительности, отношений к ребенку и характера детско-родительского взаимодействия [8].

Кроме того, использовалась анкета для учителей и родителей, которая включала несколько групп вопросов: общие сведения о родителях; социально-бытовые условия жизни семьи; особенности воспитания в семье; отношения между родителями до и после установления диагноза - нарушение слуха у ребенка.

В анкете также присутствовал ряд вопросов, направленных на выявление реакции супругов на нарушение слуха у ребенка, а также – о наличии и времени возникновения соматических заболеваний и нервно-психических расстройств. Вопросы касались ожиданий, которые родители связывают с лечением и коррекционно-педагогическим процессом. Ряд вопросов был направлен на выявление уровня компетентности родителей в проблемах развития, воспитания и обучения ребенка с нарушением слуха [6].

На семью, имеющую ребенка с нарушением слуха, ложится серьезная и сложная задача по развитию, воспитанию, обучению и социализации такого ребенка. Трудности и проблемы, которые возникают в семьях, где рождается неслышащий ребенок, значительно сложнее и шире, чем в семьях имеющих слышащих детей, и охватывают многие сферы жизнедеятельности родителей и их отношения [7].

Результаты исследования и их обсуждение. Интегральный анализ осуществлялся по следующим направлениям.

#### ***Взаимоотношения в семье.***

Оценивались эмоциональные отношения (характер привязанности ребенка) к матери, отцу и к другим членам семьи, анализировалось поведение ребенка в семье.

Следующая задача данного исследования – выявить и проанализировать:

- эмоциональное отношение к ребенку всех членов семьи;
- заинтересованность в его делах;
- межличностную дистанцию в отношениях с ребенком;
- формы контроля за поведением ребенка;
- особенности восприятия и понимания ребенка родителями.

При анализе данных оценивались родительские отношения к ребенку и его дефекту:

- понимание/непонимание своеобразия внутреннего мира ребенка;
- принятие/непринятие индивидуальности и особенностей ребенка, обусловленных нарушением слуха;

- соответствие/несоответствие требований и ожиданий родителей;
- гибкость/негибкость в отношениях с ребенком;
- последовательность/непоследовательность в общении с ребенком;
- согласованность/несогласованность отношений между родителями;
- заинтересованность/незаинтересованность в делах ребенка;
- адекватность/неадекватность предъявляемых требований к ребенку.

Также определялся эмоциональный фон детско-родительских отношений:

- раздражительность, недовольство;
- беспокойство, тревожность, боязливость, неуверенность;
- эмоциональная холодность, отчужденность, нечуткость;
- уравновешенность, спокойствие, доброжелательность;
- ласковость, доброта, чуткость, доверительность.

Исследовалась и анализировалась система взаимоотношений других членов в семье (в диадах – отец-мать, родитель-ребенок, родитель-бабушка и т.п.).

Наши исследования показали, что наличие ребенка с нарушением слуха в семье является причиной формирования стойких отрицательных психологических состояний у родителей и влияет на взаимоотношения в семьях и с социумом. Неадекватное отношение семьи к ребенку и его нарушению сказывается на его развитии, воспитании и нервно-психическом состоянии.

Эти факторы охватывают 3 компонента отношения личности родителей. Это, прежде всего, когнитивный компонент. Так, большинство родителей не имеют объективных знаний о проблемах развития ребенка с нарушением слуха, у них нет опыта взаимодействия с ним. В тоже время, знание точного диагноза и перспектив на будущее ребенка с нарушением слуха, помогают родителям более адекватно воспринимать ситуацию.

Аффективный компонент проявляется в возникновении целого комплекса негативных эмоциональных реакций у родителей, имеющих детей с нарушением слуха. Наблюдается зависимость этих реакций от времени постановки диагноза, степени выраженности нарушения слуха и длительности воздействия психотравмирующей ситуации, а также от индивидуальных особенностей личности родителей.

Поведенческий компонент формируется и проявляется на основе знаний и эмоций родителей, имеющих детей с нарушением слуха [7].

Условно мы разделили семьи на 4 группы.

1 группа. (22% от числа исследуемых). Родители интересуются медицинской и психолого-педагогической литературой, активно занимаются лечением и педагогической работой, выполняют все рекомендации специалистов. Они заинтересованы в делах и планах своего ребенка, стараются во всем помочь ребенку, сочувствует ему. В одних случаях родители поощряют инициативу и самостоятельность ребенка. В других - осуществляют жесткий контроль за поведением ребенка, что подавляет активность и самостоятельность самого ребенка.

Ко 2-ой группе (60% от числа исследуемых) мы отнесли родителей, которые пассивно подчиняются лечебно-педагогической работе и переложили ответственность за лечение и

коррекционную работу на специалистов. Чаще всего это люди с низким образовательным уровнем и ограниченным кругом интересов. Либо это родители, которые в начальный период коррекционной работы выражали полную готовность к сотрудничеству, но, столкнувшись с необходимостью систематических и весьма трудоемких ежедневных занятий в течение длительного времени, быстро прекращали их. Коррекционно-педагогическая работа с детьми из этих семей создает определенные трудности, так как родители мало и нерегулярно занимаются с ребенком и только благодаря настойчивости врачей и сурдопедагогов можно заставить таких родителей больше уделять внимание ребенку.

3 группа (12% от числа исследуемых). Это тревожные и мнительные родители, с высоким образовательным и профессиональным статусом, испытывающие обостренное чувство вины. Ожидания, которые данная группа связывала с рождением ребенка, не оправдались, и в результате родители находятся в состоянии хронического стресса. Такие родители чаще, чем другие требуют провести дополнительное обследование, консультируются в различных медицинских и коррекционно-педагогических учреждениях. Их тревога и напряжение, как правило, транслируется детям. В такой семье ребенок растет тревожным, мнительным, неуверенным в себе. Эти особенности усиливаются с возрастом. Наблюдения показали, что при коррекционно-педагогической работе с детьми из таких семей положительная динамика меньше, чем в 1 и 2 группах. Отношения с ребенком чаще всего строятся на недоверии к возможностям ребенка, проявляется досада на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родители стараются оградить ребенка от трудностей и контролировать его действия, что приводит к социальной инфантилизации ребенка.

4 группа (6% от числа исследуемых) – это социально неблагополучные семьи, где на участие родителей в лечебно-педагогических мероприятиях вообще не приходится рассчитывать. Следует сразу ориентироваться на вне семейные методы реализации индивидуальной коррекционно-педагогической работы. В таких семьях наблюдается эмоциональное неприятие или безразличие в отношении с ребенком [3,6].

***Характер отношений с другими людьми и сверстниками.***

1. При оценке отношений с близкими (знакомыми) людьми учитываются:
  - активное или пассивное взаимодействие;
  - чувство дистанции (быстрое вступление в контакт или длительный негативизм);
  - напряжение, неуверенность при общении.
2. Для оценки отношений со сверстниками (во вне учебной деятельности) определяется:
  - конфликтность или излишняя конформность;
  - лидерские или ведомые тенденции;
  - активные или пассивные взаимодействия;
  - неуверенность, напряженность, боязливость, страх.
3. Для оценки отношений с малознакомыми людьми определяется:
  - чувство дистанции;
  - контактность;
  - активность-пассивность при взаимоотношениях.

Дети с нарушением слуха, как правило, сторонятся слышащих сверстников, так как появляется чувство неуверенности, боязнь быть не успешными в общении и других видах деятельности. Эмоциональная реакция детей на новые обстоятельства (незнакомая обстановка, чужой человек, и т.п.) бывает разной по форме, но в основе ее лежит непонимание ситуации из-за недоразвития речи, боязнь ошибиться, стать несостоятельным и т.п. Слышащие дети также не стремятся к тесному общению со сверстниками с нарушением слуха. Трудности взаимопонимания и взаимоотношения между слышащими и неслышащими приводят к своеобразному отчуждению и эмоциональной напряженности [7].

***Система межличностных отношений, которую составляют личностные и деловые отношения в группе и коллективе.***

Анализ осуществляется по следующим направлениям:

1. Межличностные отношения в классе:

- между одноклассниками (лидер, предпочитаемый, пренебрегаемый, отвергнутый);
- к учителю (воспитателю) – оцениваются отношения по степени симпатии (как к личности) и отношения по уровню компетентности (профессионализм).

2. Отношения внутри малой группы (учебные и внеучебные контакты):

- самооценка;
- взаимооценка;
- характер взаимодействия: доминирование/подчинение, агрессивность/дружелюбие, соперничество/сотрудничество.

3. Способы реагирования в конфликтной ситуации (дифференциация проявлений агрессии и враждебности):

- а) физическая агрессия - использование физической силы против другого лица;
- б) косвенная агрессия - направленная на другое лицо;
- в) вербальная агрессия - выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угрозы);
- г) раздражение - готовность к проявлению негативных чувств, при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость);
- д) негативизм - оппозиционная манера поведения от пассивного до активного сопротивления;
- е) обида на окружающих за действительные и вымышленные действия.

**Выводы.** Анализ полученных данных позволяет утверждать, что высокая школьная мотивация и хорошие межличностные отношения характерны для 12% учащихся с нарушением слуха. Эти дети с удовольствием ходят в школу, у них хорошие отношения с учителями и одноклассниками. Они чаще всего являются примером и авторитетом среди школьников. Внеучебные формы деятельности и взаимоотношения привлекают 62% учеников с нарушением слуха. Эти дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе. Для этой категории школьников наиболее значимы общение с друзьями, учителями, а вот учебный процесс чаще их мало привлекает. Низкая школьная мотивация характерна для 24% школьников с нарушением слуха. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, испытывают затруднения в учебе; испытывают трудности при взаимодействии с одноклассниками. Окружающие чаще всего к ним относятся индифферентно или негативно, в зависимости от личностных особенностей или от оценки их деятельности учителем. К 2% детей из-за оппозиционной манеры поведения, склонности к агрессии (в разных формах) окружающие относятся негативно.

У неслышащих школьников отношение к учебе чаще всего определяется стремлением занять определенную позицию, место в отношениях с окружающими, получить их одобрение и поощрение. Эти мотивы связаны с потребностью учащихся в общении, налаживании отношений с разными людьми.

Стойкие негативные социальные факторы (неправильное воспитание, психотравмирующие ситуации в семье, психогенные ситуации при общении со слышащими вследствие объективных затруднений контактов, связанных с нарушением слуха и т.п.), а также неадекватные педагогические воздействия могут стать причиной патологического развития личности.

Проведенные исследования позволяют заключить, что семья, как правило, не может самостоятельно решить социально-психологические проблемы, связанные с воспитанием ребенка с нарушением слуха. Как родителям, так и детям необходима квалифицированная психологическая помощь, которая должна быть включена в комплекс медико-педагогических мероприятий, направленных на развитие, обучение и социализацию ребенка с нарушением

слуха.

Таким образом, критерии оценки эмоциональных и межличностных отношений у детей с нарушением слуха позволяют определить и разработать программы психокоррекционной работы по оптимизации дифференцированной системы отношений с учетом индивидуальных особенностей и социального окружения, и личностных особенностей таких детей.

### Список источников [References]

1. Бажин Е.Ф., Эткин А.М. Цветовой тест отношений. Методические рекомендации. - Л.: Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 1985. – 18 с. [Bazhin E.F., Etkind A.M. Color test of relations. Methodological recommendations. - L.: Leningrad Research Psychoneurological Institute named after V.M. Bekhterev, 1985. – 18 p.]
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений - М.: Академия, 2002. – 194 с. [Bogdanova T.G. Sign Language psychology: Textbook for students. higher. ped. studies. institutions - Moscow: Academy, 2002. – 194 p.]
3. Волкова И.П., Емельянов В.Д., Сидорова М.К., Булгакова О.С. Особенности семейных взаимоотношений приемных родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / И.П. Волкова, В.Д. Емельянов, М.К. Сидорова, О.С. Булгакова // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 51-63. [Volkova I.P., Emelianov V.D., Sidorova M.K., Bulgakova O.S. Features of family relationships of foster parents of children with disabilities / I.P. Volkova, V.D. Emelianov, M.K. Sidorova, O.S. Bulgakova // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 43-50.]
4. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. – Москва: Медицина, 1987. – 184 с. [Matveev V.F. Mental disorders with visual and hearing defects. – Moscow: Medicine, 1987. – 184 p.]
5. Мясищев В.Н. Психология отношений. – Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 400 с. [Myasishchev V.N. Psychology of relations. – Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute, 2003. – 400 p.]
6. Соколов А.Н. Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с нарушенным слухом // Два века российской сурдопедагогики: Материалы Всероссийского конгресса сурдопедагогов. - СПб.: Наука-Питер, 2006. С.300-303. [Sokolov A.N. Psychological and pedagogical support of families with children with hearing impairment // Two centuries of Russian sign language teaching: Materials of the All-Russian Congress of Sign Language Teachers. - St. Petersburg: Nauka-Piter, 2006. pp. 300-303.]
7. Соколов А.Н. Социально-психологические проблемы родителей, имеющих детей с нарушением слуха // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Апрель 2014, ART 2186. - СПб., 2014г. –URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2186.htm>, ISSN1997-8588. [Sokolov A.N. Socio-psychological problems of parents with hearing impaired children // Letters to the Issue.Offline (The Emissia.Offline Letters): an electronic scientific journal. – April 2014, ART 2186. - St. Petersburg, 2014 –URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2186.htm>, ISSN 1997-8588.]
8. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. – Психология и психотерапия семьи - 4-е издание, переработанное и дополненное. - Санкт-Петербург: Питер, 2008. - 672 с. [Eidemiller E., Justitskis V. - Psychology and psychotherapy of the family - 4th edition, revised and supplemented. - St. Petersburg: Peter, 2008. - 672 p.]

Статья поступила в редакцию 20.12.2022; одобрена после рецензирования 20.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 20.12.2022; approved after reviewing 20.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 94-101.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 94-101.

Научная статья  
УДК 376

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Наталья Викторовна Наумова<sup>1</sup>, Елизавета Эдуардовна Пшеничнинова<sup>2</sup>,  
Мария Игоревна Филиппова<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup>mrtsha@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3041-6918

<sup>2</sup>epshenichnova@ Herzen.spb.ru, ORCID: 0000-0002-0075-5919

<sup>3</sup>mpogorelova@ Herzen.spb.ru, ORCID: 0000-0003-2411-8444

© Наумова Н.В., Пшеничнинова Е.Э., Филиппова М.И., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** В статье рассматривается профессиональная ориентация глухих и слабослышащих абитуриентов. Авторами представлен информационный блок, ориентированный на среднее профессиональное образование в разработанный интерактивный атлас профессий для лиц с нарушением слуха «Мои профессиональные ориентиры». Дается представление о виде и наполняемости страницы атласа. Описан алгоритм, по которому абитуриент с нарушением слуха, знакомится с перечнем профессий и определяет свой дальнейший вектор профессионального обучения.

**Ключевые слова:** абитуриенты с нарушением слуха, профориентация, среднее профессиональное образование, интерактивный атлас профессий.

Original article

## INTERACTIVE FORMS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

Natalia V. Naumova<sup>1</sup>, Elizaveta E. Pshenichnova<sup>2</sup>, Maria I. Filippova<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia,

<sup>1</sup>mrtsha@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3041-6918

<sup>2</sup>epshenichnova@ Herzen.spb.ru, ORCID: 0000-0002-0075-5919

<sup>3</sup>mpogorelova@ Herzen.spb.ru, ORCID: 0000-0003-2411-8444

**Abstract.** The article discusses the professional orientation of deaf and hard of hearing applicants. The authors present an information block focused on secondary vocational education in the developed interactive atlas of professions for people with hearing impairment "My professional guidelines". An idea is given about the form and content of the atlas page. An algorithm is described by which an applicant with hearing impairment gets acquainted with the list of professions and determines his further vector of vocational training.

**Keywords:** applicants with hearing impairment, career guidance, secondary vocational education, interactive atlas of professions.

Актуальность проблемы профессионального обучения людей с нарушением слуха определяется необходимостью жизненного и профессионального самоопределения, профессионального обучения и востребованностью лиц с нарушением слуха на рынке труда.

Интерес специалистов в области сурдопедагогики к проблеме профессиональной подготовки глухих и слабослышащих возник давно и остается актуальным в настоящее время. В исследованиях А.П. Гозовой, В.З. Кантора, Г.Н. Пенина, Е.М. Старобиной, М.Л. Скуратовской и других учёных раскрываются аспекты профессиональной подготовки слабослышащих и глухих обучающихся. Сурдопедагоги Б.В. Белявский, А.П. Гозова, О.П. Ерёмкина, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, Г.С. Птушкин, А.Г. Станевский отмечают значимость профессиональной подготовки лиц с нарушением слуха [1,2,3].

Первый опыт трудового и профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и, в частности, глухих и слабослышащих, связан с появлением специализированных образовательных учреждений для образования и трудовой подготовки воспитанников. Открытие в 1806 году Санкт-Петербургского училища для глухонемых детей явилось началом формирования системы их профессионально-ремесленного обучения [6,14].

Ярким примером заинтересованности ученых в области профессиональной подготовки является документ, свидетельствующий о выступлении известного сурдопедагога Н.К. Паткановой на II съезде деятелей по обучению, воспитанию и признанию глухонемых (1903 г.), где она весьма оптимистично оценивала возможности получения неслышащими среднего специального и даже высшего образования: «Глухой может достигнуть высокой степени умственного развития, может служить науке, быть математиком, механиком, естествоиспытателем, историком и т.п.» [12, с.14]. Она призывала попечительство о глухонемых ориентировать учащихся с нарушением слуха не только на овладение ремёслами, но и на получение профессионального образования в землемерных, бухгалтерских, художественных и торговых училищах.

Существенные изменения в области трудового обучения лиц с нарушением слуха произошли в 20-е годы XX столетия. Характерной особенностью отечественной сурдопедагогики этого периода явилось становление государственной системы профессионального образования глухих. Особая роль в её организации и развитии принадлежала созданному в 1926 году Всероссийскому обществу глухих (ВОГ). В 1927 году была выпущена первая группа глухих курсантов, обучавшихся на отделении для глухих при Северо-Западной профессионально-технической школе НКССО им. М.В. Фрунзе (Ленинград). Начало овладения глухими и слабослышащими людьми профессиональными навыками в учреждениях среднего профессионального образования было положено в 1931 году, когда в Ленинградском индустриальном техникуме началось обучение лиц с нарушением слуха совместно со слышащими на отделениях металлообработки и деревообработки. К 1939 году борьба за всеобщее образование повлекла за собой расширение контингента неслышащих в средних специальных и высших учебных заведениях. К этому времени в них насчитывалось 2883 человека [13]. Индустриализация, охватившая в этот период всю страну, требовала расширения профилей профессиональной подготовки выпускников школ, в том числе – с нарушением слуха. Большое распространение в 60-е годы получило обучение глухих по рабочим специальностям в школьных мастерских, в профессионально-технических училищах (ПТУ) и учебно-производственных предприятиях (УПП) общества глухих [9]. Перечень видов трудовой деятельности, которые глухие и слабослышащие могли освоить в рамках системы НПО, был представлен широким спектром рабочих профессий: токарь, слесарь, радиомонтажник, электромонтажник, изолировщик, полиграфист, швея и многие другие.

Как отмечают Б.В. Белявский, А.С. Госпорьян, М.А. Новикова [1], В.З. Кантор, Г.Н. Пенин [3], в современной социально-педагогической ситуации в профессиональном образовании лиц с нарушением слуха актуализировались проблемы профессионального

выбор среди лиц с нарушением слуха, получение ими востребованных на рынке труда профессий, в том числе на уровне высшего образования. В качестве одного из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов называется получение ими полноценного профессионального образования. Следует отметить, что успешное функционирование в социальной жизни невозможно без определенного набора сформированных профессиональных компетенций, которыми овладевают выпускники образовательных организаций как среднего профессионального, так и высшего образования.

Право на образование закреплено в различных международных и внутригосударственных актах. Статья 43 Конституции Российской Федерации гласит: «Каждый имеет право на образование. Механизм реализации этой конституционной нормы содержится в двух федеральных законах: от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и от 12.07.1992 г. № 3266-1-ФЗ «Об образовании» и в стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов в области образования (ООН, 1993). В конвенции о правах инвалидов (ст.24), в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ред. 2012), в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012, ст. 68,69,79) указывается равноправие получаемого образования для всех граждан РФ, гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях» [10]. В государственной программе «Доступная среда» на 2016-2020 гг., впервые включен раздел, посвященный профессиональному образованию людей с нарушением слуха [11].

В настоящее время наблюдается стремительное повышение интереса государства к выпускникам образовательных организаций среднего специального звена. Образовательные организации среднего и высшего образования готовы принимать и обучать людей с нарушением слуха, но не все абитуриенты достаточно осведомлены о возможном профессиональном росте и развитии. Одна из причин этого – недостаточное количество информации в СМИ для определения профессионального пути абитуриентов с нарушением слуха. Бессистемный интернет-поиск не дает желаемую информацию о возможных векторах профессионального развития лиц с нарушением слуха на уровнях среднего и высшего образования. Что, в свою очередь, затрудняет выбор оптимального образовательного маршрута и дальнейшую конкурентоспособность на рынке труда.

В выборе профессии не последнюю роль играют родители или законные представители абитуриента с нарушением слуха. Можно предположить, что, советуя ребёнку какую-либо профессию, родитель (законный представитель), прежде всего, опирается на свой личный и профессиональный опыт или на своё представление о той или иной специальности. Иной раз, профессиональный выбор молодого человека осуществляется под влиянием примера трудового пути взрослого. Влияние родителей (законных представителей) не всегда выступает как благоприятный фактор адекватности принятия решения. Родители или законные представители «забывают», что это их «родительский опыт», часто – опыт именно слышащего человека. Юношам и девушкам с нарушением слуха по тем или иным причинам может не подойти тот род деятельности, который рекомендует родитель или законный представитель.

Задача педагогов-психологов, учителей, родителей (законных представителей) помочь молодому человеку с нарушением слуха узнать о профессиях, исходя из объективных и субъективных возможностей, с учетом требований рынка труда [7].

В ходе просветительской работы, проводимой специалистами в образовательных организациях, потенциальные абитуриенты с нарушением слуха узнают об актуальных профессиях и их особенностях, о кадровых потребностях на современном этапе развития общества, возможностях карьерного роста, оплаты труда и саморазвития. Благодаря этой



работе у юношей и девушек с нарушением слуха формируются профессиональные намерения.

Однако меняющийся социум предъявляет новые требования к выпускникам, в том числе, окончивших общеобразовательные учреждения, реализующие адаптированные основные общеобразовательные программы для глухих и слабослышащих обучающихся.

Поиск достоверной и объективной информации при профессиональном выборе оборачивается для молодого человека с нарушением слуха определенными сложностями. К ним можно отнести следующие: недостаточно высокий уровень самоопределения вчерашнего выпускника школы; неготовность преодолевать психологические трудности, связанные с получением среднего и высшего образования; непонимание вектора движения образовательного маршрута, неосведомленность о возможных меняющихся тенденциях рынка труда.

Общее количество и качество информации, поступающей из различных СМИ, социальных сетей затрудняет определение профориентационной направленности абитуриента с нарушением слуха. Не все путеводители учитывают особые образовательные потребности лиц с нарушением слуха.

Задача профессиональной ориентации содействовать рациональному выбору профессии выпускниками образовательных организаций, в том числе реализующих адаптированные образовательные программы (для лиц с нарушением слуха). Обучение этой категории учащихся осуществляется в пролонгированные сроки и заканчивают они свое обучение в школе в возрасте 18-19 лет.

Для расширения знаний о профессиях среднего уровня образования может помочь использование интерактивных форм работы с глухими и слабослышащими абитуриентами.

Цель. Создание информационного блока в разработанном интерактивном атласе профессий для лиц с нарушением слуха «Мои профессиональные ориентиры» в области среднего профессионального образования.

Задачи:

1. Определение актуальных и востребованных профессий на данный момент для лиц с нарушением слуха в области среднего профессионального образования.
2. Создание каталога организаций, реализующих среднее профессиональное образование по выбранным векторам профессиональной ориентации.
3. Создание адаптированного профориентационного теста для учащихся 10-12 классов школ, реализующих адаптированные образовательные программы (для лиц с нарушением слуха).
4. Создание раздела «профессии среднего профессионального образования», в имеющемся контенте «Интерактивный атлас профессий для лиц с нарушением слуха «Мои профессиональные ориентиры».

Разработанный атлас отвечает современным требованиям, а именно он актуален, понятен, доступен, интерактивен, создан при помощи компьютерных технологий, учитывает региональные, этнонациональные условия и ориентируется на потребность в рабочих кадрах, квотирование рабочих мест, возможности трудоустройства выпускников [8].

Необходимость включения нового интерактивного блока «Мои профессиональные ориентиры» профессий в области среднего профессионального образования продиктована востребованностью выпускниками школ для детей с нарушением слуха. Данный вывод был сделан в ходе апробации проекта «Интерактивный атлас профессий «Мои профессиональные ориентиры».

Работа над атласом осуществляется в период с 2019 по настоящее время, совместно со студентами кафедры сурдопедагогики института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена.

Методы:

- анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативно-правовых документов и материалов;
- методы наблюдения, беседы, анкетирования;
- педагогический эксперимент (информационный мониторинг) в констатирующем варианте;
- систематизация и обработка полученных результатов.

Основной отличительной особенностью разработанного интерактивного атласа является добавление в него каталога образовательных организаций, реализующих среднее профессиональное образование по выбранным профилям. В современных социально-экономических условиях лица с нарушением слуха стремятся к получению инженерно-технических профессий и профессий, связанных со сферой: экономики, обслуживания, инженерии, технической направленности, педагогики, IT-технологий, художественного творчества, транспорта, социально-культурной деятельности, медицины, пищевой промышленности, физической культуры и спорта.

Включение адаптированного профориентационного теста продиктовано желанием создать условия для получения достоверной информации о профессиональном самоопределении с учетом слухоречевых возможностей абитуриентов.

Сбор данных, их анализ и структурирование дали возможность определить алгоритм, по которому абитуриент с нарушением слуха может ознакомиться с наиболее подходящим ему перечнем профессий по маршруту среднего профессиональному образованию и определить свой дальнейший вектор обучения.

На начальных этапах абитуриенту с нарушением слуха предлагается пройти адаптированный профориентационный тест, по итогам которого ему будет присвоена одна из классификаций (направленность) профессионального вектора, разработанный психологом в области профсоединения Климовым Е.А.

Он приводит четыре определения типов профессии: 1) область приложения сил человека; 2) общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями; 3) деятельность, процесс реализации трудовых, профессионально выполняемых функций; 4) подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация и пр.), присущая человеку, благодаря которой он оказывается в состоянии выполнять определенного рода трудовые функции. В классификации Е.А. Климова, в самом общем и упрощенном виде, представлено объединение всех профессий в 5 групп: профессии типа «человек – человек», «человек – техника (и неживая природа)», «человек – знаковая система», «человек живая природа» и «человек – художественный образ» [4].

Приведем пример распределения профессий, определенный нами в один профессиональный вектор (направление) в области среднего профессионального образования: человек-техника: каменщик, сварщик, водитель, токарь, художник-модельер, швея-скорняк, слесарь-ремонтник, электромонтер, гончар, стекловар, выдувальщик стеклоизделий, мастер по ремонту часов, фотолаборант. Кликнув на слово, обозначающее ту или иную профессию данного профессионального вектора, абитуриент переходит на страницу с определением профессии. Рассмотрим определение художника-модельера на странице атласа:

*Художник- модельер – это специалист, работающий в индустрии высокой моды, в собственном ателье или же по контракту с ведущими салонами мод и эксклюзивными бутиками и создающий высокохудожественные модели одежды, а также аксессуары к ним.*

Далее абитуриент попадает на страницу с определением, профессиональными функциями и перечнями работ выбранной профессии. Например, профессиональные обязанности художника-модельера включают в себя:

*Профессиональные функции:* создание базовой конструкции модели с рекомендациями для предприятий по разработке на этой основе серии моделей; подготовка методических и иллюстрационных материалов; контроль за изготовлением изделий в массовом производстве; снятие мерок с заказчика; изготовление лекала для раскроя; проверка качества ткани и подготовка ее к раскрою; раскраивание и осуществление примерки.

Все определения и расшифровки предлагаются нами из свободного источника internet, а именно с сайта Wikipedia [5]. Следует обратить внимание, что все страницы атласа снабжены гиперссылками для более детального изучения профессии, за его пределами. Включенная историческая справка дает возможность понять, насколько профессия многогранна. Например, нами предложена историческая справка профессии художник-модельер:

#### *История*

*Истоки профессии модельера берут свое начало, когда люди познакомились с творческими коллекциями и показами моделей и отдали предпочтение индивидуальному пошиву одежды модельерами. Первыми модельерами были Чарльз Ворт и его помощник – Поль Пуаре. Каждый наряд создавался вручную для императриц, жён послов, знатных леди. Модельеры готовили коллекции одежды, которые представляли на ежегодных показах.*

Создание каталога образовательных организаций, где абитуриент с нарушением слуха мог бы освоить конкретную профессию. В примере с образованием модельера это будет выглядеть так:

#### *Где получить образование в Санкт-Петербурге?*

54.02.01 Дизайн (по отраслям) (Дизайн костюма)

Инженерная школа одежды (колледж) Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна.

29.02.04 Конструирование, моделирование и технология швейных изделий

- Колледж петербургской моды;

- Российский колледж традиционной культуры.

29.02.10 Конструирование, моделирование и технология изготовления изделий легкой промышленности (по видам)

Колледж технологии, моделирования и управления Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна.

На этой странице мы добавили все необходимые для абитуриента ссылки: заглавная страница образовательной организации и приемной комиссии с правилами приема.

В заключении, при знакомстве с профессиями, абитуриенту предлагается кликабельный скриншот со страницы по поиску работы на сайте headhunter.ru, для того чтобы оценить востребованность и оплачиваемость профессии. Например:

#### *Вакансии на HH.ru:*

- модельер-конструктор;

- портной;

- модельер-конструктор женской верхней одежды.

Реализация проекта, осуществляется в Санкт-Петербурге и Ленинградской области, так как в данных субъектах Северо-Западного региона РФ сосредоточена значительная часть образовательных учреждений общего и среднего профессионального образования для лиц с нарушением слуха, которые могут стать потенциальными абитуриентами.

Заключение. Следует отметить, что разработанный интерактивный атлас «Мои профессиональные ориентиры» является вспомогательным дополнительным информационным средством, и не может быть единственным профориентационным инструментом абитуриента с нарушением слуха. Данный контент позволяет найти ответы на вопросы, в каких отраслях экономики люди с нарушением слуха могут в полной мере себя

раскрыть и реализовать. Атлас полезно использовать для своевременной информированности выпускников специальных школ для детей с нарушением слуха о генеральных тенденциях развития рынка труда, сформулировать результативную стратегию получения профессии.

Сочетание проводимой профориентационной работы в образовательном учреждении и интерактивного атласа позволяет оптимально, всесторонне и быстро определить вектор дальнейшего обучения абитуриента с нарушением слуха.

В современных социальных условиях получение лицами с нарушением слуха качественной и востребованной специальности служит гарантом достойной жизни в обществе.

Таким образом, разработанный интерактивный атлас профессий для лиц с нарушением слуха «Мои профессиональные ориентиры» — это путеводитель для молодого поколения и лиц, планирующих свой профессиональный путь с учетом слухоречевых возможностей.

### Список источников [References]

1. Белявский Б.В., Госпорьян А.С., Новикова М.А. Состояние и задачи профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации: монография. М., 2006. 144 с. [Belyavsky B.V., Gosporyan A.S., Novikova M.A. The state and tasks of vocational education of persons with disabilities in the Russian Federation: monograph. M., 2006. 144 p.]
2. Ерёмкина О.П. Особенности интегрированного профессионально-технического обучения лиц с нарушением слуха в системе непрерывной подготовки кадров (колледж – университет): монография. СПб., 2002. 145 с. [Eremina O.P. Features of integrated vocational training of persons with hearing impairment in the system of continuous training (college – university): monograph. Spb., 2002. 145 p.]
3. Кантор В.З., Никитина М.И., Пенин Г.Н. Политехнические и социокультурные основы педагогической реабилитации лиц с нарушениями сенсорного развития: монография. СПб., 2000. 238 с. [Kantor V.Z., Nikitina M.I., Penin G.N. Polytechnic and socio-cultural foundations of pedagogical rehabilitation of persons with sensory development disorders: monograph. St. Petersburg, 2000. 238 p.]
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с. [Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: studies. manual for students. higher. ped. studies. Institutions. M.: Publishing center «Academy», 2004. 304 p.]
5. Королева Н.Н. Профессиональные предпочтения подростков с различной степенью погруженности в интернет-среду / Н.Н. Королева // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 43-50. [Koroleva N.N. Professional preferences of adolescents with varying degrees of immersion in the Internet environment / N.N. Koroleva // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 43-50.]
6. Красильникова О.А., Люкина А.С., Пенин Г.Н., Пшеничнова Е.Э. Профессиональное образование лиц с нарушением слуха: истоки, традиции, перспективы // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. №4. С. 45-59. [Krasilnikova O.A., Lukina A.S., Penin G.N., Pshenichnova E.E. Professional education of persons with hearing impairment: origins, traditions, prospects // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2020. №4. pp. 45-59.]
7. Мамедова Е.Ю. Трудоустройство лиц с нарушением слуха: проблемы и перспективы // Международный научный журнал «Вестник психофизиологии». 2018. №2. С. 158-164. [Mamedova E.Y. Employment of persons with hearing impairment: problems and prospects // International scientific journal «Bulletin of Psychophysiology». 2018. No.2. pp. 158-164.]

8. Наумова Н.В., Филиппова М.И. Интерактивный атлас профессий «Мои профессиональные ориентиры»: ориентир будущего для лиц с нарушениями слуха // Научно-методический журнал «Специальное образование». 2022. №4 (68). С. 214-225. [Naumova N.V., Filippova M.I. Interactive atlas of professions "My professional guidelines": a guide of the future for people with hearing impairments // Scientific and methodological journal «Special education». 2022. No. 4 (68). pp. 214-225.]
9. Новосёлов Л.А. Общетеchnическая подготовка глухих школьников: пособие для учителей. М.: Просвещение. 1970. 152 с. [Novoselov L.A. General technical training of deaf schoolchildren: a manual for teachers. M.: Education. 1970. 152 p.]
10. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон [принят Гос. Думой 21.12.2012] // Собрание законодательства РФ. 2012. №273-ФЗ. Ст. 68,69,79. [About education in the Russian Federation: Feder. the law [adopted by the State Duma on 21.12.2012] // Collection of Legislation of the Russian Federation. 2012. No. 273-FZ. St. 68,69,79]
11. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2016-2020 годы: постановление Правительства Рос. Федерации от 29.03.2019 №363 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2019. №15, ст. 1746; 2021, № 4, ст. 2327. [On the approval of the State program of the Russian Federation "Accessible Environment" for 2016-2020: Decree of the Government of the Russian Federation. Of the Russian Federation dated 29.03.2019 No. 363 // Collection of Legislation of the Russian Federation. 2019. No. 15, article 1746; 2021, No. 4, article 2327.]
12. Патканова Н.К. Об идеальной постановке дела для обучения глухонемых // Второй съезд деятелей по обучению, воспитанию и признанию глухонемых. СПб., 1904. С. 13–27. [Patkanova N.K. About the ideal formulation of the case for the training of deaf-mutes // The Second Congress of figures on the training, education and care of deaf-mutes. Spb., 1904. p. 13-27.]
13. Пенин Г.Н. Политехническое образование глухих школьников в процессе трудовой и профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1998. [Penin G.N. Polytechnic education of deaf schoolchildren in the process of labor and vocational training: abstract. dis. ... candidate of pedagogical sciences. Saint-Petersburg, 1998.]
14. Филиппова М.И. Становление и развитие сурдопедагогики: от практики обучения неслышащих к научному знанию // Международный научный журнал «Вестник психофизиологии». 2018. №2. С. 196-201. [Filippova M.I. Formation and development of sign language teaching: from the practice of teaching the deaf to scientific knowledge // International scientific journal «Bulletin of Psychophysiology». 2018. №2. P. 196-201.]

Статья поступила в редакцию 20.12.2022; одобрена после рецензирования 20.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 20.12.2022; approved after reviewing 20.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 102-110.

*Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 102-110.*

Научная статья  
УДК 376

### МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ЭЛЕКТРОННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КНИГ В ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ-СУРДОПЕДАГОГОВ

Ольга Александровна Красильникова<sup>1</sup>, Анна Сергеевна Люкина<sup>2</sup>,  
Светлана Викторовна Ильюшина<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

<sup>3</sup> ГБОУ школа-интернат №33 Выборгского района Санкт-Петербурга, Россия

<sup>1</sup> ekoryukina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3074-1603

<sup>2</sup> ana-lukina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8380-2273

<sup>3</sup> sv.ilyushina@mail.ru, ORCID: 0009-0001-9005-9115

© Красильникова О.А., Люкина А.С., Ильюшина С.В., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы приобретения студентами профессиональных компетенций при работе с литературными мультимедийными источниками. Используя основное и расширенное за счет интерактивного компонента содержание, студенты могут доработать свои технологические карты уроков и индивидуальных занятий, спланировать дополнительную и проектную деятельность детей, обучающихся в разных образовательных условиях, разработать на их основе что-то свое. Приводятся практические примеры использования интерактивных ресурсов в образовательном пространстве университета и для учителей-сурдопедагогов.

**Ключевые слова:** интерактивная книга, сурдопедагогика, обучающиеся с нарушением слуха, глухие и слабослышащие дети, дистанционное образование, информационная технология.

Original article

### METHODOLOGICAL COMPLEX OF ELECTRONIC MULTIMEDIA BOOKS IN EDUCATION OF STUDENTS IN DEAF PEDAGOGY

Olga A. Krasilnikova<sup>1</sup>, Anna S. Lukina<sup>2</sup>, Svetlana V. Ilyushina<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> Russian Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

<sup>3</sup> GBOU Boarding school No. 33 of the Vyborg district of St. Petersburg, Russia

<sup>1</sup> ekoryukina@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3074-1603

<sup>2</sup> ana-lukina@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8380-2273

<sup>3</sup> sv.ilyushina@mail.ru, ORCID: 0009-0001-9005-9115

**Abstract.** The article deals with the issues of acquiring professional competencies by students when working with literary multimedia sources. Using the main and expanded content due to the interactive component, students can refine their technological maps of lessons and individual

lessons, plan additional and project activities for children studying in different educational conditions, and develop something of their own based on them. Practical examples of the use of interactive resources in the educational space of the university and for teachers of the deaf are given.

**Keywords:** interactive book, deaf education, students with hearing impairment, deaf and hard of hearing children, distance education, information technology.

**Введение.** В последние годы все более широкое распространение находят электронные книги (Аль-Мадани Ф.М., 2020; Андрюхина Л.М., 2020; Макарова Н.Н., 2019; Никитина Г.А., 2019; Плетяго Т.Ю., 2019; Спирина Е.А., 2017; Hussain I., Suleman Q., 2017; Picciano A.G., 2017, Simsek O., 2019; Yucel U.A., 2016) [1-2, 6-9, 11-15]. Цифровое чтение наиболее естественно для современного общества и молодежи, в частности, а информация, представленная в электронном виде, в современном мире обладает большей доступностью. Однако учебные материалы, переведенные в цифровой формат, по специальной педагогике и дефектологии практически отсутствуют. Можно выделить крайне ограниченное количество пособий и учебной литературы, которое находится в электронном доступе в библиотеках.

Предпосылками исследования послужил переход вузовского обучения в 2020 г. в дистанционный формат. Данный факт подтолкнул преподавателей кафедры сурдопедагогики к поиску новых путей приобретения студентами профессиональных компетенций через цифровые технологии, а именно мультимедийные интерактивные книги. Используя такие книги, студент одним кликом выходит на нужную преподавателю ссылку в сети Интернет. Он перестает часами находиться в Интернете в поиске основной и дополнительной информации по предмету, постоянно отвлекаясь на раздражители и находя в итоге совсем не то, что требовалось. Преподаватель сам расширяет и дополняет учебный процесс проверенной им информацией из достоверных источников и экономит огромное количество времени для студентов.

**Цель исследования** – совершенствование профессиональных компетенций будущих сурдопедагогов и педагогов-дефектологов с помощью методического комплекса электронных мультимедийных книг.

В соответствии с целью исследования поставлены следующие задачи: 1) оснащение учебного процесса электронными учебно-методическими, научными, справочными и другими материалами, повышающими качество подготовки специалистов-дефектологов; 2) создание учебно-методической базы, позволяющей организовывать занятия с применением образовательных технологий, средств электронного обучения.

**Материалы и методы.** Методологической базой исследования служил системный подход к сущности дефектологического образования. В ходе работы применялись методы ретроспективного и сравнительного анализа. Основные методы исследования – анализ литературы из разных областей научного знания по проблеме исследования; анализ, систематизация и обобщение теоретического и практического опыта обучения детей с ограниченными возможностями по слуху и речи. На этапе сбора эмпирических данных проводилось анкетирование студентов и учителей-дефектологов.

Методический комплекс состоит из двух ресурсов: 1) мультимедийного электронного ресурса «Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен»; 2) мультимедийного электронного ресурса «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с кохлеарными имплантами в образовательном пространстве школы для слабослышащих и позднооглохших обучающихся» в двух частях.

Исследование организовано в несколько этапов: 1) создание методического комплекса электронных мультимедийных книг, раскрывающих историко-педагогические проблемы развития высшего дефектологического образования в России, современные теоретико-методологические и практические подходы к обучению, воспитанию и социализации детей с

нарушением слуха; 2) введение методического комплекса в учебный процесс; 3) разработка онлайн-анкет для студентов и учителей-дефектологов образовательных организаций для детей с нарушением слуха для изучения использования электронных ресурсов для обучения; 4) непосредственно анкетирование респондентов; 5) анализ полученных данных.

На первом этапе осуществлялся теоретический анализ литературы из разных областей научного знания по проблеме исследования, обобщение теоретического и практического опыта обучения детей с ограниченными возможностями по слуху и речи для разработки электронных книг.

На втором этапе исследования, разработанные электронные книги введены в образовательный процесс по направлениям подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)» и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Образование лиц с нарушением слуха». Она используется на таких учебных дисциплинах, как, «Сурдопедагогика», «Сурдопсихология», «История сурдопедагогики», «Теоретические основы обучения устной речи детей с нарушением слуха», «Педагогические технологии воспитания детей с нарушением слуха», «Методика обучения русскому языку слабослышащих и позднооглохших детей», «Обучение чтению и развитию речи детей с нарушением слуха» и др.

Кроме этого, на втором этапе организовано распространение методического комплекса по образовательным организациям г. Санкт-Петербурга для глухих, слабослышащих и позднооглохших детей.

На этапах сбора эмпирических данных проведено онлайн-анкетирование студентов и учителей-дефектологов. Исследование проведено на базе ФГБОУ РГПУ им. А.И. Герцена, ГБОУ школы-интерната №1 и №31 для глухих детей, ГБОУ школы-интерната №33 и №20 для слабослышащих и позднооглохших детей.

#### Результаты исследования и обсуждение

Электронный ресурс «Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен» рассматривает вопросы истории сурдопедагогики, ее развития и становления в контексте развития отечественной дефектологии; современные теоретико-методологические и практические подходы к обучению, воспитанию и социализации детей с нарушением слуха, и речи. Он подробно освещен в работах О.А. Красильниковой, А.С. Люкиной, О.А. Чиж, Е.Е. Киреевской [3, 4].

В данной статье раскрывается использование ресурса «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с кохлеарными имплантами в образовательном пространстве школы для слабослышащих и позднооглохших обучающихся» [10].

Электронная книга представляет собой интерактивное мультимедийное пособие. Внешне она сходна с обычным бумажным изданием, но представленным на компьютере, и включает в себя традиционные элементы книги: обложку, содержание, введение и тематические разделы. Однако это не PDF-версия обычной книги, а инновационный цифровой продукт, расширяющий тематическое информационное поле за счет разнообразного структурно организованного контента.

Интерактивный ресурс состоит из двух частей и содержит научно-практические и учебно-методические материалы по психолого-педагогическому сопровождению и коррекционно-развивающей направленности обучения и воспитания слабослышащих, позднооглохших и кохлеарно имплантированных школьников в образовательном пространстве школы-интерната. В первой части раскрываются научно-практические вопросы таких образовательных областей, как медицина, сурдопедагогика и сурдопсихология. Во второй части книги представлены учебно-методические разработки уроков и занятий во внеурочной и внеклассной деятельности.

Технически интерактивная мультимедиа книга построена на простых и узнаваемых

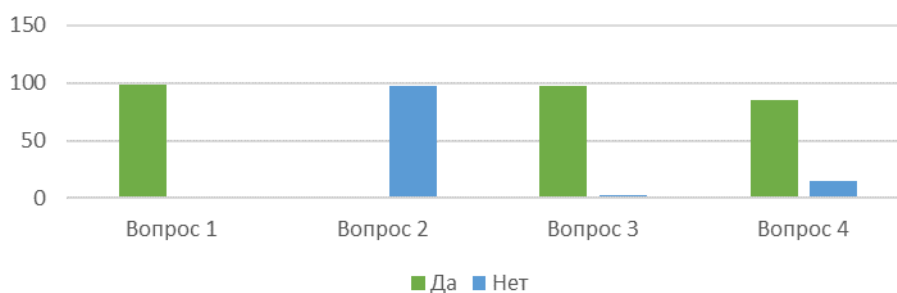


базовых элементах и представляет собой всего лишь один программный файл, расширение \*.exe. Файлы \*.exe. универсальные и запускаются со всех компьютеров. Эти файлы «видят» все оперативные системы.

Мультимедийный ресурс внедрен в образовательный процесс бакалавров и магистрантов, обучающихся на кафедре сурдопедагогики. Книга использована на таких учебных дисциплинах, как «Актуальные проблемы кохлеарной имплантации», «Теоретические основы обучения устной речи детей с нарушением слуха», «Методика обучения русскому языку слабослышащих и позднооглохших детей», «Обучение чтению и развитию речи детей с нарушением слуха» и др., а также на производственной практике. В процессе исследования электронная книга распространена и по образовательным организациям г. Санкт-Петербурга для слабослышащих и позднооглохших детей.

В течение 2021/22 уч. года в ходе учебного процесса с использованием интерактивной книги на кафедре сурдопедагогики проведен опрос студентов очной и заочной форм обучения по направлениям подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)» и 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Образование лиц с нарушением слуха». В анкетировании приняло участие 171 человек.

Обобщенные данные проведенного опроса представлены на Рисунке 1.



Обратимся к Рисунку 1. В ходе анкетирования студентам предлагалось ответить на вопросы: 1) Удобно ли пользоваться электронной книгой? 2) Были ли проблемы при использовании электронной книги? Какие? 3) Хотели бы вы, чтобы все учебные курсы поддерживались аналогичными ресурсами? Почему? 4) Используете ли вы электронную книгу для целей, не связанных с конкретной учебной дисциплиной? 99% опрошенных студентов удобно пользоваться электронной книгой. 2% респондентов отметили трудности при ее применении (неудобно читать с мобильного телефона). 98% студентов выразили желание, чтобы все учебные дисциплины поддерживались аналогичными ресурсами. Они объяснили это тем, что такое пособие помогает лучше понять организацию уроков и соотнести их с теорией, ориентироваться в большом объеме информации, находящейся в сети Интернет, выбирать из нее достоверную, с помощью видеоматериалов увидеть реальный учебный процесс в школе (и общеобразовательный уроки, и внеурочную деятельность), не выходя из дома. 85% студентов отметили, что используют электронную книгу не только для изучения текущего учебного курса, но и для написания выпускной квалификационной работы (52%), курсовой работы (21%), подготовки докладов, рефератов, выполнения заданий по другим дисциплинам (33%), работы в ходе производственной практики (65%).

В исследовании приняли участие также 55 учителей-дефектологов из образовательных организаций для слабослышащих и позднооглохших детей г. Санкт-Петербурга. Результаты онлайн-опроса представлены на Рисунке 2.

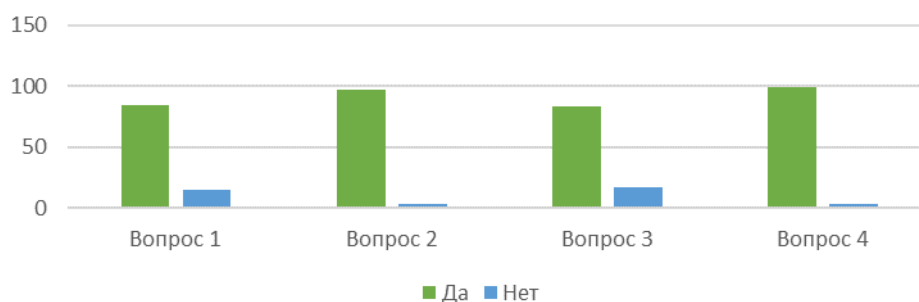


Рисунок 2 – Использование учителями-дефектологами электронной книги в учебном процессе (%)

Обратимся к Рисунку 2. В онлайн-анкетах учителям-дефектологам предложены следующие вопросы: 1) Удобно ли пользоваться электронной книгой? 2) Полезна ли электронная интерактивная книга? Чем? 3) Посоветуете ли вы ее родителям детей с нарушением слуха? Что именно им будет полезно? 4) Хотели бы вы, чтобы таких книг было больше? Почему?

Результаты, полученные в ходе опроса учителей-дефектологов, коррелируют с результатами анкетирования студентов. 85% учителей удобно пользоваться электронной книгой, при этом только некоторые учителя старшего возраста (15%) упомянули трудности при ее применении, объясняемые их личными сложностями при использовании компьютерных технологий. Большинство учителей (97%) отметили полезность электронной книги, объясняя ее тем, что ресурс содержит новейшие данные в реальном времени (в том числе и о курсах повышения квалификации), помогает ориентироваться в большом объеме новой информации, касающейся обучения и воспитания детей с кохлеарными имплантами, содержит большой объем практических методических материалов, готовых к использованию в их профессиональной деятельности. 83% респондентов рекомендуют эту книгу родителям слабослышащих и имплантированных школьников, отмечают, что им будет полезна и интересна информация об образовательных маршрутах школьников, особенностях слухоречевого развития и обучения, вопросах диагностики и др. Как и студенты, учителя-дефектологи выразили желание, чтобы подобных мультимедийных пособий в области дефектологии было больше (97%), объясняя это большей наглядностью, удобством, экономией времени, доступностью и актуальностью.

Основной особенностью разработанного электронного ресурса являются разнообразные ссылки, раскрывающие и иллюстрирующие различные аспекты представляемого материала. В пособии представлены разные виды ссылок. Остановимся на некоторых из них.

В первой части пособия одним из актуальных видов ссылок является направление на первоисточник. Электронный интерактивный формат позволяет расширить материал статьи, направляя читателя по ссылке на полнотекстовые ресурсы: научные статьи, авторефераты, учебные и методические пособия, монографии, доклады, сборники материалов. Студенты имеют возможность познакомиться со ссылками на материалы сурдопедагогов, психологов, логопедов, медиков, а также законодательную базу, что позволяет читателю выбрать именно тот аспект, который его заинтересовал в рамках раскрываемой темы. Например, в статье об индивидуальном сопровождении и основных направлениях обследования слуха и речи, учащихся с нарушением слуха на индивидуальных занятиях дается ссылка на федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Такие ссылки на оригинальные материалы также позволяют уточнить материал статьи, раскрывая и поясняя информацию, которая лишь упоминается в тексте, но не дается в полном объеме. Так, в статье о представлениях родителей и педагогов о слухоречевом развитии детей с кохлеарными имплантами упоминается о разнообразии образовательных маршрутов для данной категории детей. Ознакомиться с ними можно, перейдя по ссылке на публикации, посвященные этой проблеме [5].

Особый интерес вызывают ссылки на сайты различных организаций: образовательных, организаций дополнительного образования, ресурсных центров и других. Они являются самыми изменяемыми и регулярно обновляемыми Интернет-источниками, содержащими в разные моменты времени самую актуальную информацию. Переход по ним позволяет составить представление о направлениях и характере работы конкретного учреждения, ознакомиться с его образовательными программами и специалистами, планировать возможное сотрудничество с ним. Важно, что сайты организаций содержат актуальную информацию о проводимых курсах повышения квалификации, конференциях, специализированных семинарах, круглых столах, онлайн-трансляциях, мероприятиях для детей с нарушением слуха. Благодаря этому специалисты, студенты и родители остаются всегда в курсе происходящих в реальном времени событий. Книга содержит ссылки на сайты Ресурсного центра общего образования Санкт-Петербурга по организации образовательной деятельности и психолого-педагогической помощи детям с кохлеарными имплантами, образовательных организаций для детей с нарушением слуха, дворцов детского (юношеского) творчества, детских библиотек и других организаций.

Наибольшую ценность в пособии представляют медиаресурсы книги: презентации, видео, аудио и фото контент, сопровождающие практически материалы. Они позволяют сделать материал книги объемным, наглядным, проиллюстрировать его реальными примерами.

Материал такого формата содержится и в первой, и во второй части пособия и, соответственно, выполняет в тексте разные функции. Так, в статье, посвященной изучению коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами, обучающихся в школе для слабослышащих и позднооглохших (в первой части), даны видеофрагменты, сопровождающие теоретические выводы и демонстрирующие конкретные примеры взаимодействия детей друг с другом и взрослыми. А в статье о воспитательном потенциале образовательных предметов (во второй части) дан конкретный видеофрагмент урока. Это качественно меняет уровень взаимодействия читателя с учебным пособием, так как позволяет не только прочитать об особенностях речи, поведения детей, реализации конкретных методов и приемов на уроке или индивидуальном занятии, но и фактически услышать и увидеть их. Особенно это важно для студентов-будущих сурдопедагогов, не имеющих регулярного опыта общения с детьми с нарушением слуха.

Из медиаресурсов книги особо выделяется видео и аудио контент методического характера, который можно в готовом виде использовать в работе с детьми. Он представляет особый интерес не только для студентов, но и для педагогов с опытом работы. Особенно много материала такого вида во второй части электронной книги. Например, технологическая карта урока русского языка по формированию грамматического строя речи во 2 классе 2 отделения сопровождается видеозаписью целого урока, реализующего описанную карту. Технологическая карта индивидуального занятия по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи по тексту «Стыдно перед соловушкой» содержит аудиоконтент с трелью соловья, который можно использовать на уроке.

Часть статей пособия содержат презентации Power Point. С помощью них содержание структурируется, расставляются акценты и выделяются основные моменты, которые хотел бы подчеркнуть автор. Презентационные материалы включены как в теоретические статьи

первой части пособия, так и сопровождают методические разработки конкретных уроков, представленных во второй части.

**Заключение.** В последние годы, как никогда, становятся актуальными дистанционные образовательные технологии. В этих условиях методический комплекс электронных мультимедийных книг является уникальным и незаменимым средством обучения, работая с которым, студент не ограничен ни временем, ни территорией. Электронные мультимедийные книги являются уникальным средством обучения, работая с которым, студент не ограничен ни временем, ни территорией, и при этом может не только знакомиться с теоретическими материалами по проблемам обучения и воспитания детей с нарушением слуха, но и соотносить их с практическими примерами.

Материалы интерактивных книг могут использоваться студентами в разных направлениях: для актуализации знаний, полученных в ходе обучения, для выполнения практических заданий по дисциплинам, написания докладов и рефератов, для подготовки к прохождению педагогической практики, для организации научных исследований, написания выпускных квалификационных работ и статей, для разработки и реализации проектной деятельности. Это объясняется тем, что материал, содержащийся в электронных книгах, во-первых, включает все актуальные направления развития науки и практики сурдопедагогики, а во-вторых, содержит внешние ссылки на постоянно обновляемый тематический контент. В отличие от традиционной печатной книги в электронной версии всегда доступна современная информация по разрабатываемой студентами теме.

Интерактивные литературные источники, входящие в методический комплекс, становятся универсальным средством для самостоятельного повышения профессиональной компетентности учителей-дефектологов, реализующих обучение глухих, слабослышащих, позднооглохших и кохлеарно имплантированных детей. Они позволяют знакомиться с новейшей научно-методической информацией в режиме реального времени, использовать готовые дополнительные методические материалы в профессиональной деятельности, осуществлять работу с родителями школьников. Каждый специалист в зависимости от профессионального и социального запроса найдет в интерактивной книге необходимую именно ему информацию.

Интерактивный характер методического комплекса, расширение контента за счет инновационных технологий и сети Интернет позволяет охватить и заинтересовать большую аудиторию читателей. Его активными пользователями становятся педагоги и родители. Каждый из них в зависимости от профессионального и социального запроса найдет в книге необходимую именно ему информацию.

Разработанный методический комплекс электронных мультимедийных книг открывает путь для других работ по дефектологии в этом формате.

### Список источников [References]

1. Аль-Мадани Ф.М. Влияние качества контента цифровых образовательных ресурсов на академическую успеваемость студентов: обзорное исследование (на примере Северного пограничного университета, Арар). Образование и наука. 2020;22(5):132-149. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-132-149> [Al-Madani F.M. The influence of the content quality of digital educational resources on the academic performance of students: an overview study (on the example of the Northern Border University, Ararat). Education and science. 2020;22(5):132-149. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-5-132-149>]
2. Андриухина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н., Мирзаахмедов А.М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры. Образование и наука. 2020;22(3):116-147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147> [Andriukhina L.M., Sadovnikova N.O., Utkina S.N., Mirzaakhmedov A.M. Digitalization of vocational education: prospects and invisible barriers. Education and science. 2020;22(3):116-147. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-116-147>]

3. Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен: коллективная монография [Электронный ресурс] - СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 407 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1P137Z7PvsUVPv2k11qtSETd-DgI3fBK3/view> (Дата обращения: 25.02.2023) [The Department of Sign Language Pedagogy in the Mirror of Times: a collective monograph [Electronic resource] - St. Petersburg: Publishing House of A.I. Herzen State Pedagogical University, 2018. – 407 p. URL: <https://drive.google.com/file/d/1P137Z7PvsUVPv2k11qtSETd-DgI3fBK3/view> (Accessed: 02/25/2023)]
4. Красильникова О. А., Люкина А. С., Чиж О. А., Киреевкова Е. Е. Возможности использования интерактивных литературных ресурсов в условиях дефектологического образования // Science for Education Today. – 2021. – № 2. – С. 155–171. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2102.07> [Krasilnikova O. A., Liukina A. S., Chizh O. A., Kirienkova E. E. Possibilities of using interactive literary resources in the conditions of defectological education // Science for Education Today. – 2021. – No. 2. – pp. 155-171. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2102.07>]
5. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Подбор образовательной среды, адекватной новым возможностям ребенка, и его дальнейшее сопровождение. // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №21 2015 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-21/podbor-obrazovatelnoj-sredyi,-adekvatnoj-novyim-vozmozhnostyam-rebenka,-i-ego-dalnejshhee-soprovozhdenie> (Дата обращения: 25.02.2023) [Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Selection of an educational environment adequate to the new capabilities of the child, and its further support. // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. Almanac No. 21 2015 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-21/podbor-obrazovatelnoj-sredyi,-adekvatnoj-novyim-vozmozhnostyam-rebenka,-i-ego-dalnejshhee-soprovozhdenie> (Accessed: 02/25/2023)]
6. Макарова Н.Н., Чернова Н.В. Опыт применения электронных образовательных ресурсов в процессе преподавания истории России в университете // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 474-488. doi: 10.32744/pse.2019.3.3 [Makarova N.N., Chernova N.V. The experience of using electronic educational resources in the process of teaching the history of Russia at the university // Prospects of Science and education. 2019. No. 3 (39). pp. 474-488. doi: 10.32744/pse.2019.3.3]
7. Никитина Г.А., Тернова Н. В. Электронные учебно-методические пособия как средство интенсификации процесса обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 435-444. doi: 10.32744/pse.2019.6.36 [Nikitina G.A., Ternova N. V. Electronic teaching aids as a means of intensifying the process of teaching a foreign language // Prospects of science and education. 2019. No. 6 (42). pp. 435-444. doi: 10.32744/pse.2019.6.36]
8. Петухова Д.Р., Чиж О.А. Информационные технологии во внеклассной воспитательной работе с неслышащими детьми младшего школьного возраста / Д.Р. Петухова, О.А. Чиж // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2021. № 4. – С. 71-74. [Petukhova D.R., Chizh O.A. Information technology in extracurricular educational work with deaf children of primary school age / D.R. Petukhova, O.A. Chizh // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2021. No. 4. – pp. 71-74.]
9. Плетяго Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики. Образование и наука. 2019; 21(5):112-129. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130> [Pletyago T.Yu., Ostapenko A.S., Antonova S.N. Pedagogical models of blended learning in higher education: generalization of the experience of Russian and foreign practice. Education and science. 2019; 21(5):112-129. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130>]
10. Психолого-педагогическое сопровождение школьников с кохлеарными имплантами в образовательном пространстве школы для слабослышащих и позднооглохших обучающихся: Учебно-методическое пособие. [Электронный ресурс] – СПб.: Медиapiар, 2022. – 376 с. URL: <https://33spb.edusite.ru/p303aa1.html> (Дата обращения: 25.02.2023) [Psychological and pedagogical support of schoolchildren with cochlear implants in the educational space of the school for hearing-impaired and late-deaf students: An educational and methodological guide. [Electronic resource] – St. Petersburg: Mediapiar, 2022. – 376 p. URL: <https://33spb.edusite.ru/p303aa1.html> (Accessed: 02/25/2023)]

11. Спирина Е. А., Казимова Д. А., Муликова С. А. Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 26–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.02> [Spirina E. A., Kazimova D. A., Mulikova S. A. Development of the information educational environment of the university as a condition for improving educational and methodological work // Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. – 2017. – No. 4. – pp. 26-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1704.02>]
12. Hussain I., Suleman Q. Effects of Information and Communication Technology (ICT) on students' academic achievement and retention in Chemistry at secondary level. *Journal of Education and Educational Development*. 2017; 4.
13. Picciano A. G. An integrated Multimodal Model for Online Education. Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model // *Online Learning*. 2017. № 21 (3). P. 166-190. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1225>
14. Simsek O., Sarsar F. Investigation of the self-efficacy of the teachers in technological pedagogical content knowledge and their use of information and communication technologies. *World Journal of Education*. 2019; 9 (1): 196-208.
15. Yucel U. A., Usluel Y. K. Knowledge building and the quantity, content and quality of the interaction and participation of students in an online collaborative learning environment // *Computers & Education*. 2016. № 97. P. 31-48. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.015>

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 111-118.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 111-118.

Научная статья  
УДК 376

## РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Нина Валентиновна Воцилова<sup>1</sup>, Любовь Ивановна Матвеевская<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup> ГБУ дополнительного образования центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Центрального района Санкт-Петербурга «Развитие», Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup> n.v.voschilova.ra@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6387-3082

<sup>2</sup> lubov\_msl@mail.ru, ORCID: 0009-0005-3411-0851

©Воцилова Н.В., Матвеевская Л.И., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития графомоторных навыков у дошкольников с комплексным нарушением развития: нарушение слуха и интеллектуальная недостаточность. Актуальность темы обусловлена малым количеством научно-исследовательских работ по проблематике развития графомоторных навыков у данной категории дошкольников. В статье рассмотрена сущность и структура графомоторных навыков как компонента письменной деятельности. В структуре письма графомоторные навыки представляют завершающее звено письменной деятельности и сопряжены с начертанием графических символов. Применение в коррекционно-развивающей работе нейропедагогических технологий способствует развитию графомоторного навыка у детей с комплексным нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью.

**Ключевые слова:** графомоторные навыки, письмо, особые образовательные потребности, готовность к обучению в школе, дети с нарушением слуха, дети с интеллектуальной недостаточностью, комплексное нарушение развития, нейропедагогика.

Original article

## DEVELOPMENT OF GRAPHOMOTOR SKILLS PRESCHOOLERS WITH HEARING IMPAIRMENT AND INTELLECTUAL INSUFFICIENCY

**Nina V. Voshchilova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Russian Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

**Lyubov I. Matveevskaya<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> State Budgetary Institution of Additional Education Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of the Central District of St. Petersburg "Development" St. Petersburg, Russia

<sup>1</sup> n.v.voschilova.ra@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6387-3082

<sup>2</sup> lubov\_msl@mail.ru, ORCID: 0009-0005-3411-0851

**Abstract.** The article is devoted to the problem of graphomotor skills development in preschoolers with complex developmental disorders: hearing impairment and intellectual disability. The relevance of the topic is due to the small number of research papers on the development of graphomotor skills in this category of preschoolers. The article considers the essence and structure of graphomotor skills as a component of writing activity. In the structure of writing, graphomotor skills represent the final link of writing activity and are associated with the drawing of graphic symbols. The use of neuropedagogic technologies in correctional and developmental work contributes to the development of graphomotor skills in children with complex hearing impairment and intellectual disability.

**Keywords:** graphomotor skills, writing, special educational needs, readiness to study at school, children with hearing impairment, children with intellectual disability, complex developmental disorder, neuropedagogy.

### Введение

Выражение содержания речи и мыслей человека с помощью графических знаков при письме - одна из составляющих письменной речи. Овладение графическими навыками - важное направление развития обучающихся, особенно это касается обучающихся с комплексным нарушением слуха и сниженным интеллектом. Из-за недостаточной научно-теоретической разработанности проблемы обучения письму детей с нарушением слуха и интеллекта, несовершенства решений этой проблемы на практике, сурдопедагоги вновь и вновь обращаются к поискам ее дальнейшего теоретического и практического решения. Позднее развитие, сниженные умственные способности, нарушение всех сторон психики: моторики, сенсорики, внимания, памяти, речи, мышления, эмоций – общие черты всех обучающихся с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью, отягощающие в широком разнообразии своих проявлений ход коррекционно-развивающей работы.

Цель исследования – разработка практических рекомендаций по организации коррекционно-развивающей работы с учетом особенностей графомоторных навыков особой категории детей с комплексным нарушением развития – дошкольников с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью.

### Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы развития графомоторных навыков в психолого-педагогической литературе.
2. Проанализировать особенности графомоторных навыков детей с нарушенным слухом и интеллектуальной недостаточностью.
3. Разработать практические рекомендации к организации работы по формированию графомоторных навыков у детей с нарушенным слухом и интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста.

### Результаты исследования и их обсуждение

Графомоторные навыки — это сложно координированные действия, которые в конечном итоге осуществляют исполнительную, техническую часть письменного процесса [1,9]. По данным научных источников основу формирования рассматриваемых навыков составляет мелкая моторика рук, зрительно-моторная координация, зрительное и пространственное восприятие, произвольность внимания [1,5,9].

В связи с тем, что графомоторный навык является частью двигательной сферы, то важно изучать его с опорой на концепцию организации движений Н.А. Бернштейна. Любое движение представляет собой сложную систему, имеющую несколько уровней, каждый из которых характеризуется «ведущей афферентацией» и собственным набором регулируемых движений [2]. Н.А. Бернштейн выделил пять уровней регуляции движений в зависимости от реализующих его структур. Первый и второй уровни отвечают за регуляцию произвольных движений. Уровни с третьего по пятый осуществляют регуляцию



двигательных актов, в которых участвуют как движения всего тела, так и отдельных частей тела: рук (предметные действия, рисование, письмо и др.), лица (мимика) и др.

Процесс развития графомоторных навыков в жизни ребенка выстраивается постепенно и тесно связан с функциональной готовностью познавательной, двигательной и эмоционально-волевой сфер [1,11,12]. Их становление начинается у детей в раннем возрасте и претерпевает возрастные качественные изменения. Данные навыки последовательно и целенаправленно формируются в процессе игровой, изобразительной и учебной деятельности [8,10]. Овладение графомоторными навыками проявляется в переходе от спонтанных движений с пишущим предметом к легко регулируемым и управляемым письменным действиям [1,2,5,8].

В современных исследованиях проблемы развития и коррекции графомоторных навыков детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается, что для данной категории детей характерно запаздывание формирования двигательных навыков, неустойчивость восприятия, внимания, малый объем зрительной памяти, дефицитарность межанализаторного взаимодействия, несформированность мелкой моторики, мускульная слабость, что сказывается на произвольной организации и качестве выполнения графических действий [3,10]. Также наблюдается неточность, отсутствие плавности проведения линий, сложности переключения с одного графического движения на другое, низкий темп выполнения письменных заданий. Неправильный захват пишущего предмета, сильное напряжение руки при письме и тремор, приводящие к неровности проведения линий, искажению изображаемых знаков, часто встречаются у детей с нарушением интеллекта [7, 11]. Моторная недостаточность у разных групп категории, обучающихся с интеллектуальной недостаточностью проявляется по-разному. При олигофрении тормозного типа: бедные, однообразные движения, резкая замедленность их темпа, вялость, неловкость, угловатость. У обучающихся с нарушениями интеллекта с преобладанием процесса возбуждения проявляется проблема повышенной подвижности, но движения являются нецеленаправленными и беспорядочными, затруднено произведение последовательности и координации действий.

У детей с нарушением слуха особенности формирования графомоторных навыков в значительной степени зависят от степени и формы нарушения слуха. Дети с нарушением слуха затрудняются выполнять действия, требующие точности и синхронности движений. Плохо развитые двигательные функции рук и отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки, вызывают у ребенка огромные трудности, которые порой заставляют его отступать перед любой задачей, связанной с выполнением вышеупомянутых действий, что обуславливает дополнительные задачи по развитию эмоционально-волевой регуляции обучения. Не сформировавшаяся и не развитая полностью костно-мышечная ткань рук не позволяет ребенку дошкольного возраста легко и свободно выполнять мелкие и точные движения. Но дело не только в мышечном аппарате. Скоординированные движения рук требуют дифференцированной работы мозга. Кроме того, ребенку с нарушением слуха трудно увидеть и воспринять образец, различить детали предмета, выделить части из целого.

В последние годы отмечается тенденция к увеличению числа детей со сложными комплексными нарушениями развития. Проблема психолого-педагогической коррекции подобных расстройств остается одной наименее разработанной как в теоретическом, так и в прикладном плане. К сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определяло бы характер и структуру аномального развития. Все имеющиеся нарушения оказывают многообразное воздействие друг на друга и взаимно усиливаются. Вследствие этого отрицательные последствия таких дисфункций качественно и

количественно значительно грубее, чем простое суммарное сложение отдельных нарушений [4,5,6].

Особую актуальность изучение графомоторных навыков детей с нарушением слуха с интеллектуальной недостаточностью приобретает в связи со значительным увеличением количества детей с данным комплексным нарушением и малым количеством работ по этой проблематике. Основная часть методических разработок, представленных в современной литературе, ориентирована на детей с сохранным интеллектом. Научная новизна связана с актуальностью изучения данной категории обучающихся, с неоднородностью исследуемой группы и необходимостью внедрения пропедевтической работы по развитию графомоторных навыков у дошкольников с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью. Практическая значимость заключается в определении коррекционно-развивающих условий, способствующих формированию графомоторных навыков детей обозначенной категории. Методические рекомендации могут быть предложены специалистам образовательных учреждений и родителям детей с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью.

В отличие от детей, при нарушении слуха имеющих сохранный интеллект, у рассматриваемой категории обнаруживается ярко выраженная инертность, слабость аналитико-синтетической деятельности, неумение использовать оказываемую помощь, некритичность поведения, плохая переключаемость с одного вида деятельности на другие и низкий уровень самоконтроля. Дети данной категории с большим трудом включаются в учебную деятельность, для них характерна малая восприимчивость к помощи взрослого. Характерно значительное отставание в речевом развитии: крайне ограничен словарь, фразовая речь находится в зачаточном состоянии. Сочетания нарушения слуха и интеллекта приводят к существенным затруднениям в понимании заданий, беспомощности в процессе выполнения, выражаются в повторяющихся манипуляциях с предметами, заменяющих поиск способа решения, в хаотичности действий ребенка. Дети с большим трудом включаются в деятельность, для них характерна крайне малая восприимчивость к помощи педагога; ориентировка в задании достигается лишь после продолжительного и многократного объяснения. На формирование графомоторных навыков особенно негативно сказывается неумение осмысливать расположение фигур в пространстве, неспособность удержать в памяти целостный образ рассматриваемого предмета.

Важно отметить зависимость овладения графическими навыками письма от уровня сформированности сенсорных функций и процессов. Готовность к овладению графомоторными навыками письма обучающимися, во много можно определить по состоянию таких сенсорно обусловленных высших психических функций как зрительное восприятие, зрительная память, зрительное внимание, слуховое внимание, слуховая память, слуховое восприятие. По результатам ряда наблюдений за процессом письма можно сделать вывод о том, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями наблюдается недостаточность межанализаторного взаимодействия, многократно усиливающееся в ситуации сочетанного нарушения слуха. Заметим, что по причине замедленного процесса переработки сенсорной информации обучающиеся с интеллектуальными нарушениями затрудняются в формировании и закреплении графических навыков письма. В случае сочетанного нарушения слуха это особенность проявляется еще в большей степени выраженности.

Анализируя и обобщая данные научных исследований по проблеме комплексных нарушений, можно сделать вывод о том, что сложное нарушение развития приводит к сложному многофункциональному нарушению развития, при котором требуется поиск специальных методов и средств коррекционно-развивающей работы по формированию графомоторных навыков.

Для изучения поставленной проблемы были проанализированы, систематизированы и обобщены источники, посвященные формированию у дошкольников элементарных навыков

письма, в том числе формированию графомоторных навыков. На основе многоаспектного анализа литературы и практического опыта работы, мы можем сделать существенный вывод, что для детей с нарушением слуха с интеллектуальной недостаточностью характерен замедленный темп формирования графомоторных навыков. Для детей с комплексным нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью старшего дошкольного возраста характерны нарушения графомоторных навыков, такие как: недостатки зрительно-двигательной координации, нарушения точности и ритмичности выполнения графических заданий, низкая степень сформированности умения выделять недостающие элементы и воспроизводить их.

Необходимо подчеркнуть, что пропедевтическая работа по развитию графомоторных навыков, организованная в дошкольный период и основанная на комплексном подходе к ее организации, послужит более быстрому освоению навыка письма, а также будет способствовать коррекции психомоторной, познавательной и эмоционально-волевой сфер ребенка.

Коррекционно-развивающая работа по формированию графических навыков должна начинаться в дошкольном возрасте. С учетом особенностей графомоторных навыков детей с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью, для получения и расширения опыта выполнения графических движений можно предложить выстраивать формирующую работу по следующим взаимосвязанным направлениям:

1. Развитие графомоторных навыков.

а). Обучение детей выполнять координированные графические действия (согласованность) – формирование навыков управления графическим движением под зрительно-двигательным контролем, соблюдение определенной траектории движения. При этом, особое внимание необходимо уделять развитию двигательных ощущений руки, плавности графических действий. Знакомство и работа с разными пишущими инструментами (фломастер, карандаш, ручка и др.). Расширение знаний о графических понятиях (точка, линия, знак). Многовариантное выполнение графических действий: проведение горизонтальных и вертикальных линий со слабым и сильным нажимом, в быстром и медленном темпе. Начертание спиралей, кругов по пунктиру и в свободной форме, затем овалов. Сначала с широким размахом движений руки, затем постепенно уменьшая его. Проведение различных кривых, волнистых, пересекающихся линий в заданных границах, со сменой направления. Копирование различных фигур и объектов. Начертание фигур с закрытыми глазами, по словесной инструкции. Прописывание элементов букв и цифр (петельки, полуovalы, крючки) с постепенным переходом к написанию целого знака. Желательно сначала двигательный образ буквы отработать в воздухе, полезно проговаривать путь движения. Затем можно в свободной форме прописать пальчиковыми красками на альбомном листе бумаги и попробовать подписать рисунок. После возможен переход к работе в прописях по пунктиру, с переходом к самостоятельному написанию.

б). Обучение детей выполнять точные графические действия (качество) - формирование навыков четкости и целенаправленности графических действий, определение начала и своевременной остановки графического движения. Проведение линий между стимулирующих точек, прерывистых линий. Выполнение обводки по пунктиру и раскрашивание с соблюдением границ. Рисование бордюров. Штриховка с соблюдением границ рисунка.

в). Обучение детей выполнять ритмичные графические действия (техника, мускульное расслабление, ритм) - формирование навыков равномерных, последовательных графических движений под слухо-зрительно-двигательным контролем. Выполнение разнообразных рисунков и линий, знаков под звуковое сопровождение с заданным ритмом.

2. Развитие целостного восприятия графических изображений.

Упражнения для совершенствования способности детей видеть целую форму графических изображений - развитие умения выделять недостающие элементы форм, фигур, знаков и воспроизводить их. Расширение представлений детей о части и целом, работа по составлению целого знака из частей, нахождение различий с образцом и дорисовка недостающих элементов.

### 3. Развитие пространственной ориентации.

Упражнения для ориентировки детей на альбомном и тетрадном листах – развитие способности размещения графических изображений в письменном пространстве, определение направления движения. Графические диктанты. Рисование по клеткам. (знакомство с понятиями строка, клетка, стрелка, параллельность линий и т.д.).

4. Гимнастика рук. Пальчиковая гимнастика. Пальчиковая ритмика. Массаж пальцев рук. Нейропедагогическая гимнастика.

Развитие мелкой моторики должно начаться задолго до поступления в школу, в самом раннем возрасте. Данное направление обеспечивает решение сразу двух задач: во-первых, косвенным образом влияет на общее интеллектуальное развитие ребенка, а во-вторых, готовит к овладению навыком письма, что в будущем, поможет в решении многих проблем школьного обучения.

Выполнение гимнастических и ритмических упражнений для рук - снятие мышечного напряжения, улучшение работоспособности, формирование умения следовать словесной инструкции взрослого. Специальные упражнения направлены на сгибание и разгибание пальцев рук, упражнения на развитие силы пальцев и быстроты их движений. Гимнастика проводится в течении 3-5 минут, желательно в начале занятия и после выполнения. Графомоторный навык тесно сопряжен с уровнем развития моторики, поэтому важно учитывать ее специфические особенности с позиции нейропедагогики.

Тенденция современного образования ориентирована на обучение детей с учетом их психофизиологических особенностей. На сегодняшний день у дефектологов необходимость внедрения в коррекционно-развивающую работу с детьми с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью нейропедагогических технологий не вызывает сомнений. Нейропедагогика - использование знаний когнитивной неврологии, дифференциальной психофизиологии, нейропсихологических знаний, данных о мозговой организации процессов овладения различными видами учебного материала, учёта совместимости вариантов ИПЛ (индивидуальный профиль латерации) учащихся и преподавателей в образовательном процессе. Нейропедагогика позволяет объяснить функционирование мозга в процессе обучения и предлагает эффективные педагогические приемы и методики, совместимые с функциями мозга [8]. Слуховая депривация и нарушение интеллектуального развития приводят к специфическим изменениям мозга. В современных исследованиях отмечается, что нарушения нейроразвития существенно отягощаются слуховой депривацией [9]. В основе нейропедагогического подхода, в частности, сформулировано положение о том, что обучающиеся понимают и запоминают лучше тогда, когда знания и умения «запечатлеваются» в системе визуально-пространственной памяти. Базовые научно-практические положения нейропедагогики формируют возможность повышения потенциала эффективности развития графомоторных навыков у детей с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью с применением нейропедагогических технологий, формируют потребность в разработке и внедрении в образовательную практику нейропедагогических технологий.

### Заключение

В процессе формирования графомоторных навыков важны систематичность проведения занятий, последовательность усложнения заданий и игровой контекст. Необходимо соблюдать последовательность выполнения упражнений: начинать с упражнений на развитие пространственной ориентировки на плоскости листа, с усвоением

основных направлений движений, затем проведение линий, штрихов по обводке, после по образцу.

У детей в этом возрасте внимание непроизвольное. Яркость, новизна, необычность оборудования позволяют поддерживать интерес, тем самым вырабатывается сосредоточенность, волевое внимание. Рекомендуется использовать средства информационно-коммуникационных технологий.

В процессе каждого занятия указания должны быть ясными, короткими, с элементами одобрения и содержать четкое описание действия. Изначально, упражнения выполняются в медленном темпе, с постепенным нарастанием. Важно, чтобы у ребенка была возможность потренироваться, поэтому необходимы 2-3 варианта одного и того же задания. Основой процесса обучения выступает формирование навыка подражания действиям взрослого и умения следовать словесным инструкциям.

Отдельно подчеркнем, что значительная энергозатратность графомоторной деятельности не позволяет проводить длительных занятий, поэтому рациональнее встраивать графические задания в контекст любых коррекционно-развивающих занятий, кружков, тренингов; в свободной деятельности, как творческая часть подготовки к празднику; тематические занятия и т.д.

Предложенные рекомендации разработаны с опорой на нейропсихологические предпосылки развития письменной деятельности и актуальны для применения в отношении коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками со сложным нарушением слуха и интеллекта.

Подводя итоги отметим, что процесс развития графомоторных навыков у дошкольников с нарушением слуха и интеллектуальной недостаточностью трудоёмкий, длительный, сопровождается сложностями, связанными с особенностями психофизиологического развития данной категории обучающихся, и требует индивидуализации процесса обучения.

#### Список источников [References]

1. Безруких М.М., Ефимова С.П. Формирование графических навыков письма у детей с разным уровнем «школьной зрелости» //Новые исследования по возрастной физиологии. 1978. № 1. с. 113-116. [Bezrukikh M.M., Efimova S.P. Formation of graphic writing skills in children with different levels of "school maturity" //New research on age physiology. 1978, No. 1, pp.113-116.]
2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность / под ред. О.Г. Газенко. М.: Наука, 1990. 494 с. [Bernstein N. A. Physiology of movements and activity / edited by O.G. Gazenko. M.: Nauka. 1990. 494 p.]
3. Вайзман Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей. М.: Аграф, 1997. 128 с. [Wiseman N.P. Psychomotorics of mentally retarded children. M.: Agraf, 1997. 128 s.]
4. Головчиц Л.А. Программа "Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития". М.: Гноми Д. 2006. 127 с. [Golovchits L.A. Program "Education and training of hearing-impaired preschoolers with complex (complex) developmental disorders". M.: Gnom and D, 2006. - 127 p.]
5. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма. М.: АПН РСФСР. 1959. 161 с. [Guryanov E.V. Psychology of teaching writing: Formation of graphic writing skills. M.: APN RSFSR. 1959. 161 p.]
6. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. М.: Национальный книжный центр. 2016. 208 с. [Zhigoreva M.V., Levchenko I.Y. Children with complex developmental disorders: Diagnostics and maintenance. Moscow: National Book Center. 2016. 208 p.]
7. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. Учебник для студ. дефект. фак. педвузов и унив.-ов. М.: Просвещение: Владос. 1995. 112 с. [Zabramnaya S.D. Psychological and pedagogical diagnostics of children's mental development. Textbook for students. defect. fac. pedvuzov and univ. M.: Enlightenment: Vlados. 1995. 112 p.]

8. Зарин А.П. Волшебные рисунки. СПб.: КАРО. 2004. 80 с. [Zarin A.P. Magic drawings. St. Petersburg: KARO. 2004. 80 p.]
9. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: ИДМиМ. 1997. 286 с. [Kornev A.N. Violations of reading and writing in children: An educational and methodical manual. St. Petersburg: MiM Publishing House. 1997. 286 p.]
10. Нефедова Ю.В. Система работы по развитию психомоторики дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Автореф. дис. Кандидата пед. наук. СПб. 2005. 24 с. [Nefedova Yu.V. System of work on the development of psychomotor skills of preschoolers with intellectual disability. Abstract of the dissertation of the candidate of pedagogical sciences. St. Petersburg, 2005. 24 p.]
11. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: МОДЭК. 2000. 304 с. [Tsvetkova L.S. Neuropsychology of counting, writing and reading: violation and recovery. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. Voronezh. MODEK. 2000. 304 p.]
12. Чепела В.А., Еремина А.А. Формирование графомоторного навыка у младших школьников с интеллектуальными нарушениями / В.А. Чепела, А.А. Еремина // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2021. № 4. – С. 80-82. [Chepela V.A., Eremina A.A. Formation of graphomotor skill in younger schoolchildren with intellectual disabilities / V.A. Chepela, A.A. Eremina // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2021. No. 4. – pp. 80-82.]

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

The authors declare no conflicts of interests.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 119-127.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 119-127.

Научная статья  
УДК 376

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И РАЗВИТИЮ РЕЧИ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Наталья Евгеньевна Граш**

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

natalia.e.grash@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1603-7695

© Граш Н.Е., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** В статье раскрываются научно-теоретические и прикладные аспекты речевого и литературного развития глухих школьников. Обосновывается концептуальная база учебно-методического комплекса «Чтение и развитие речи», реализующего программу, соответствующую предметной области «Филология» и учебному предмету «Русский язык и литературное чтение», выделенного ФГОС и адресованного глухим школьникам начальной ступени образования (1-5 классы), обучающимся по варианту 1.2. Обобщаются результаты многолетних исследований и анализируются существующие психолого-педагогические трудности восприятия и осмысления художественных произведений обучающимися со слуховой дисфункцией. Рассматриваются актуальные вопросы развития речи глухих школьников в процессе изучения художественных произведений на начальной ступени образования, фундируются структура, содержание и специфика работы по соответствующему психологическим и возрастным особенностям глухих учащихся консеквентному формированию и развитию видов продуктивной читательской деятельности. В статье уделено внимание комплексной реализации в УМК общедидактических, специальных и специфических дидактических принципов, мотивируется принцип расширяющегося множества, который является базовым компонентом трехэтапной работы над художественным произведением.

**Ключевые слова:** глухие школьники, чтение и развитие речи, художественное произведение, речевое развитие, дидактические принципы, читательская деятельность.

Original article

## CURRENT ISSUES OF TEACHING READING AND SPEECH DEVELOPMENT FOR DEAF SCHOOLCHILDREN AT THE PRIMARY STAGE OF EDUCATION

**Natalia E. Grash**

Russian Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

natalia.e.grash@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1603-7695

**Abstract.** The article reveals scientific, theoretical and applied aspects of the speech and literary development of deaf schoolchildren. The conceptual base of the educational and methodological complex "Reading and speech development" is substantiated, which implements a program corresponding to the subject area "Philology" and the subject "Russian language and literary reading", allocated by the Federal State Educational Standard and addressed to deaf

schoolchildren of the primary stage of education (grades 1-5), students under option 1.2. The results of many years of research are summarized and the existing psychological and pedagogical difficulties in the perception and comprehension of works of art by students with auditory dysfunction are analyzed. Topical issues of the speech development of deaf schoolchildren in the process of studying works of art at the initial stage of education are considered, the structure, content and specifics of the work are substantiated on the corresponding psychological and age characteristics of deaf students, consequently the formation and development of types of productive reading activity. The article pays attention to the complex implementation of general didactic, special and specific didactic principles in the teaching materials, motivates the principle of an expanding set, which is the basic component of a three-stage work on a work of art.

**Keywords:** deaf schoolchildren, reading and speech development, fiction, speech development, didactic principles, reading activity.

**Введение.** Одним из трендов современного литературного образования в школе для глухих обучающихся является вопрос о том, каким должно быть литературное образование читателей с глубокой слуховой дисфункцией, чтобы они стали способны к сотворчеству с писателем и его художественным произведением.

Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Н.Е. Граш, С.А. Зыков, Э. Матыня, М.И. Никитина, Т.В. Нестерович, Л.А. Новоселов, Е.Г. Речицкая [4,5,6,9,10,11,12,14], Elisa Mohanty, Anindya Jayanta Mishra, Linda J. Spencer, Marc Marschark, Carol Convertino, Jorine A. Vermeulen, Eddie Denessen, Harry Knoors, Nadina Gómez-Merino, Inmaculada Fajardo, Antonio Ferrer [15,16,18] подчеркивают важнейшую роль слуха в психическом и психологическом развитии детей. Неполноценность слуховых ощущений и восприятий, несформированность слуховых представлений влекут за собой задержку развития речи и словесно-логического мышления, лишают ребят полноценного усвоения знаний и средства общения. Они не испытывают того разностороннего развивающего влияния окружающей среды, которое ежедневно ощущают на себе дети с сохранным слухом. Серьезные затруднения возникают у глухих учащихся при чтении. Естественными препятствиями в понимании читаемых текстов у этой категории школьников являются: резко ограниченный словарный запас, недостаточное овладение грамматическим строем речи, не сформированные навыки правильного, беглого, сознательного, выразительного чтения, аналитико-синтетической мыслительной обработки содержания произведения, механизмами его восприятия. Так, встречая в тексте знакомую лексику, но в иной грамматической форме, вариативность использования местоимений и предлогов, как правило, приводят к тому, что глухие читатели ложно трактуют их значения или вовсе не узнают. Школьникам очень трудно определять причинно-следственные связи, мотивы поступков персонажей. Они заостряют свое внимание на незначительных, но знакомых им бытовых деталях. Упускают авторскую типичность обстоятельств, в которых действует типизированный литературный герой. Учащиеся мыслят не обобщенными, а конкретными наглядными образами, и часто эти образы не соответствуют авторскому замыслу, что становится серьезным препятствием для полноценного восприятия и осмысления глухими даже самого легкого и доступного по содержанию текста. В результате многие ученики читают мало и неохотно, и категорически не хотят читать самостоятельно. Вследствие чего у них не формируется интерес к данному виду речевой деятельности.

Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Н.Е. Граш, Э. Матыня, М.И. Никитина, Т.В. Нестерович, Л.А. Новоселов, Е.Г. Речицкая и другие авторы доказывают, что в коммуникативной системе обучения глухих учащихся особая роль принадлежит урокам «Чтение и развитие речи», так как именно книга способна в значительной степени компенсировать недостаточность познания глухими действительности, обогатить их нравственный и эмоциональный опыты. Чтение литературных произведений увлекает глухих читателей в раздумья о происходящих событиях и поступках действующих лиц,



побуждает к их мотивированной оценке. Нравственные понятия, нормы поведения и общения – всё то, что ребенком черпается из книг [1], закладывает мировоззренческие основы развивающейся личности глухого школьника, контакты которого с окружающим миром резко ограничены, а знания обеднены. Неслышащий читатель, анализируя вместе с учителем художественные произведения, учится понимать и правильно оценивать общественные явления, получать знания, которые уточняют имеющиеся представления и понятия, дополнять и обогащать их новыми фактами, сведениями, типизированными образами, формировать и развивать варианты продуктивной читательской деятельности, формировать отношение к книге как источнику художественно-эстетического наслаждения, вырабатывать и совершенствовать умения и навыки работы с литературным текстом.

Чтение художественной литературы имеет серьезную коррекционную направленность, так как стимулирует овладение глухими детьми словесной речью, развивает их языковую способность и речевую деятельность. Книга сближает глухих с миром слышащих, и в этом смысле она играет значительную роль в процессе адаптации и социализации данной категории обучающихся.

Однако процесс становления чтения как вида речевой деятельности у глухих школьников – длительный и своеобразный. Он связан, прежде всего, с проблемой речевого развития, поскольку чем выше его уровень, тем качественнее читательские умения учащихся. Глухие младшие школьники с трудом понимают смысл прочитанного, так как у них плохо развито словесное мышление, воссоздающее и творческое воображение, а низкий уровень речевой готовности снижает понимание текстов. Но объяснить ребёнку значение незнакомой лексики – это не значит сделать произведение доступным: читатель должен понять авторский замысел произведения и сформулировать собственное оценочное суждение о нем, а значит включиться в процесс сотворчества с писателем и его героями.

Цель данного исследования состояла в обосновании и разработки дидактических путей, средств и методических приемов интенсификации эволюции глухого читателя-школьника.

В связи с этим были определены задачи исследования:

- проанализировать педагогическую практику литературного образования глухих учащихся на начальной ступенях обучения;
- изучить интерес школьников к чтению художественных произведений разных жанров;
- изучить особенности восприятия и осмысления прозаических и лирических текстов;
- разработать, проверить эффективность и внедрить в реальный учебный процесс усовершенствованную дидактическую систему работы по изучению художественных произведений на начальной ступени образования в школах для глухих обучающихся.

Материалы и методы. Апробация содержания учебников и методических аппаратов, разработанных к художественным произведениям с учетом их жанровой принадлежности, а также психологических, возрастных особенностей и речевых возможностей учащихся, имеющих глубокую слуховую патологию, проходила в течение многих лет (2006 – 2022) в школах для глухих обучающихся в разных регионах нашей страны: Барнаул, Волгоград, Иваново, Казань, Ленинградская область, Набережные Челны, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Тольятти, Челябинск и др. и доказала свою продуктивность.

В 2014 году линия учебников награждена дипломами Всероссийского выставочного центра и медалью форума «Образовательная среда – 2014».

В 2022 году УМК «Чтение и развитие речи» для 1-4 классов включен в федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

Результаты исследования и их обсуждение. Многолетний педагогической и методической опыты работы показывают, что в большинстве случаев отношение к учебному предмету «Чтение и развитие речи» как к искусству слова, как к эвристическому и творческому овладению знанием, как к идеям сотворческого постижения художественного произведения в процессе обучения глухих школьников чаще декларируется, чем реализуется. Учителя забывают о том, что вести начинающего читателя к литературному слову надо от жизни ребенка, его формирующихся интересов и эмоций, а в центре внимания должен быть *характеробщения* ученика с художественным текстом. В связи с этим, проблема литературного развития школьников с тяжелой слуховой дисфункцией является особо значимой. В сурдопедагогике этой сложной и разновекторной проблеме посвящены многочисленные исследования [4,5,6,9,10,11,12,14].

Достижения научно-методической сурдопедагогической мысли и преобразование парадигмы образования вызвали необходимость создания для общеобразовательных организаций, реализующих АООП глухих обучающихся, учебников нового поколения, которые отражали бы требования современного Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС).

Мы считаем важным отметить, что отношение к школьным учебникам в педагогическом сообществе во второй половине прошлого века и в нулевые годы нового столетия было неоднозначным: от строгого следования каждой букве учебника в советской школе – до полного отрицания работы по учебнику в начале перестройки, что мотивировалось желанием некоторых учителей быть самостоятельными и оригинальными в период открывшейся безграничной свободы выбора. Время и педагогическая практика показали, что без учебника трудно работать как учителю, так и ученику, ибо такой процесс обучения носит асистемный характер и создает массу дополнительных проблем.

Созданный комплекс «Чтение и развитие речи. 1-5 классы» не имеет аналогов в специальной учебно-методической литературе. Структура, принципы, содержание и методический аппарат УМК создают условия для формирования у глухого младшего школьника на основе его диалога с писателем, пусть пока элементарной, но уже собственной интерпретации художественного произведения, в которой автор и читатель-школьник являются равноправными участниками общения с произведением искусства. Учитель с помощью предлагаемой нами методической системы работы может создать на уроке полиинтерпретационное пространство: литературный текст – герой – писатель – автор учебника – художественная интерпретация текста – маленький читатель, которое на основе доверия и уважения к глухому ребенку, способствует становлению и развитию его личности.

Методическая система работы по предлагаемой линии учебников направлена:

- на формирование и развитие правильной *продуктивной читательской деятельности* (ЧД) глухих учащихся;
- на развитие диалогической и монологической видов речи в устной и письменной формах в связи с изучаемыми литературными произведениями;
- на развитие эмоционально-эстетического восприятия художественных текстов лирического и эпического литературных родов;
- на формирование художественного вкуса неслышащего читателя;
- на его полноценное общее и речевое развитие, адаптацию и социализацию;
- на формирование полноценного читателя-школьника.

Исходным положением нашей методической системы является убеждение в том, что уроки чтения и развития речи в 1-5 классах, должны проводиться *на литературоведческой основе с учетом возрастных и речевых возможностей* глухих обучающихся.

Прозаический или лирический образ, созданный писателем или поэтом, не тождественен реальной картине мира, а рождается с помощью специфических авторских приемов и выразительных средств. Владение этими приемами и средствами обеспечивает

эмоциональное, осмысленное и корректное отношение маленького глухого читателя к изображенному автором, а учителю позволяет изменить условия формирования эмоционально-эстетического восприятия художественных произведений у этой категории обучающихся.

Основополагающим для нас становится понимание эмоционально-эстетического восприятия художественного произведения как сложного процесса, в котором органично взаимосвязаны *активная мыслительная деятельность* глухого школьника, *эмоциональное сопереживание* читателя художественному образу и выражение *личного оценочного суждения*, субъективно отражающего объективный прозаический или поэтический образ текста.

**Единой** составляющей УМК «Чтение и развитие речи» для 1-5 классов является **комплексная реализация** общедидактических, специальных и специфических дидактических принципов.

*Общедидактические принципы* построения линии учебников проявляются в их строгом соответствии новому ФГОС:

- в содержании, обеспечивающем интеллектуальное, речевое и эмоционально-эстетическое развитие глухих школьников;
- в методическом аппарате учебников, направленном на воспитание сознательности, активности и эмоциональной отзывчивости неслышащих учеников в процессе чтения ими художественных произведений;
- в формировании и развитии у данной категории учащихся *правильной продуктивной читательской деятельности*.

*Специальные принципы* построения УМК неразрывно связаны со спецификой самого предмета чтения, т.е. *со спецификой художественного текста*, а именно: с его полифункциональностью, с психологией детского чтения, с особенностями эстетического восприятия детской художественной классики глухими читателями.

Изучение в начальной школе литературных произведений, на наш взгляд, требует *учета основ литературоведения*, т.е. знания учителем (а затем и учениками) специфики эпического и лирического родов и их видов. Знание этих способов образного воспроизведения действительности определяет различные методические подходы в работе с художественными текстами:

- при изучении малых и средних эпических форм методические акценты смещаются *на изучение сюжета*, характеров литературных персонажей, событий, быта и природной среды, в которых существуют и действуют герои;
- при изучении лирических произведений внимание учащихся должно быть сосредоточено на выяснении *поэтического образа и средств его художественной выразительности*.

*Специфические принципы*, разработанные сурдопедагогикой и сурдопсихологией, доказывают возможность всестороннего развития детей с глубокой слуховой патологией.

УМК написан в тесном взаимодействии с действующей ныне *коммуникативной системой обучения языку*, поэтому подчеркиваем, что в школах для глухих детей *нет и не может быть* «чистых» уроков чтения, а есть уроки «Чтения и развития речи», что еще раз доказывает специфику и сложность формирования речевого модуля у данной категории обучающихся.

Речь рассматривается российскими и зарубежными учеными (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Reem S.W. Alyahya, Ajay D. Halai, Matthew A. Lambon Ralph, David Caplan, Gloria Waters, Amanda Reddy, Max Coltheart [2,3,7,8, 13,19,20,21] с точки зрения формирования мотивов, интереса к речи, смыслового содержания информации, обосновывается ее полифункциональный характер, т.е. доказывается, что речь

является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, средством регуляции собственного поведения человека и т.д.

Именно поэтому в УМК «Чтение и развитие речи» для 1-5 классов особое внимание уделяется развитию диалогической и монологической видов речи учащихся в процессе изучения ими литературных произведений.

На указанных уроках максимально стимулируется в условиях использования и развития остаточного слуха овладение учащимися всеми сторонами словесной речи: произносительной, лексической, грамматической, а работа по речевому развитию ведется в *трех* направлениях:

- развитие языковой способности;
- развитие речевой деятельности;
- ознакомление с системным устройством языка.

*Языковая способность* развивается на уроках чтения и развития речи за счет улавливания ребенком смысла целого текста, главы или абзаца, узнавания в художественном произведении искомого речевого материала, уяснения значения лексики в контексте. Из видов *речевой деятельности*, прежде всего, развивается *чтение* и, в связи с этим, – дактилирование, говорение, слухозрительное восприятие и письмо. Знакомство с *системным устройством языка* на уроках чтения и развития речи происходит благодаря тому, что перед глазами учеников находятся разработанные нами *образцы фраз, варианты речевых алгоритмов и опорных лексических конструкций различной степени сложности* для построения собственных высказываний, направленные как на *практическое усвоение* грамматических категорий числа, рода, падежа, так и на формирование у глухого читателя-школьника навыка *когерентного восприятия* литературного произведения.

Перечисленные выше направления речевого развития на уроках чтения и развития речи позволяют сурдопедагогу, оказывая адекватную помощь каждому ученику с учетом его слуховых и речевых возможностей, содействовать освоению произведения как художественного целого с помощью:

- выявления специфики литературного дискурса в совокупности *типизированных* жизненных, социальных, культурных, психологических и др. факторов;
- установления структурных элементов когерентности художественного текста и их параметров;
- определения функционального тождества разноуровневых средств языковой художественной системы;
- усвоения практическим путем способов представления отношений грамматических, семантических и лексических когезий.

Методическая система УМК в соответствии с требованиями ФГОС АООП НОО нацелена на формирование читательской деятельности младших глухих школьников, ведущей к полноценному восприятию прочитанного, способствующей интерпретации литературного произведения в частично-поисковой деятельности учащихся. Методическая система ориентирует учителя на диалог с учеником о прочитанном произведении и предполагает взаимодействие взрослого и детей, в ходе которого развивается индивидуальность каждого ребенка и его живая эмоциональная реакция.

Базовым компонентом трехэтапной работы над художественным произведением является *принцип расширяющегося множества*, который дает возможность:

- *связать все ступени* литературного образования глухих учащихся во взаимодополняющий и взаимопроникающий динамический процесс, когда вновь полученные читательские знания и умения соотносятся с уже имеющимися, повторяются, расширяются на новой ступени, удерживая положительное содержание предыдущей;
- рассматривать каждую новую ступень как *условие качественного изменения* воссоздающего и творческого воображений ребенка, его словесно-логического мышления;

- *соблюдать преемственность, концентрировать и расширять* разнообразные направления и виды работы над содержательным, эмоционально-эстетическим, идейно-тематическим компонентами художественных произведений;

- увидеть *этапы становления* глухого читателя-школьника и *перспективы* его литературного развития от формирования читательской деятельности (ФЧД) в 1-3 классах к развитию читательской деятельности (РЧД) в 4-7 классах, а затем формированию читательских компетенций (ФЧК) в 8-12 классах;

- понять *необходимости значимость систематической работы* над авторским выразительным художественным *словом* (1-3 классы), которая способствует постижению художественного *образа* (4-5 классы), а через него раскрывает *смысл* произведения (6-7 классы), дающего возможность проникнуть в творческую писательскую концепцию (8-12 классы);

- определить *центральное место развития речи* в восприятии, осмыслении и сопереживании изучаемых литературных произведений, ибо без активной речевой и мыслительной деятельности невозможно ни постижение авторских средств художественной выразительности, ни работа по формированию продуктивной читательской деятельности учащихся;

- фундировать *поступательный характер* частично-поисковой и творческой деятельности неслышащего читателя-школьника.

Мы рассматриваем предлагаемую методическую систему работы над художественным произведением как целостную, оригинальную и результативную совокупность взаимообусловленных и непротиворечащих друг другу целей, содержания, методов, форм, средств и приёмов работы *до, в процессе и после* чтения произведения, которая направлена на оптимизацию и расширение дидактических возможностей уроков чтения и развития речи, а также развитие читательских интересов и читательской деятельности глухих школьников.

Данная методическая система работы с художественными произведениями рассматривается нами как:

- составная и неотъемлемая часть педагогической работы по формированию эмоционально-эстетического развитого читателя-школьника;

- сохранение при чтении и анализе литературного произведения его *эстетической целостности*;

- освоение художественного произведения *как активный творческий диалог* между учеником-читателем и автором;

- развитие творческой индивидуальности каждого ребенка, позволяющей ему воспринимать литературный текст с учетом *личностно-психологических возможностей*;

- начало осмысленного проникновения школьника в художественную лабораторию писателя.

Заключение. Подводя итог кратким комментариям по работе с УМК «Чтение и развитие речи» для 1-5 классов, созданного для общеобразовательных организаций, реализующих АООП НОО глухих обучающихся и прошедшего многолетнюю апробацию в школах России, мы можем констатировать, что все его материалы:

- прежде всего, ориентированы *на когерентное восприятие* учениками художественных произведений;

- рассматривают работу над литературным текстом как *единство* активной мыслительной деятельности учащегося, его эмоционального переживания художественному образу и словесного выражения своего оценочного суждения, в котором субъективно отражается объективный прозаический или лирический образы;

- целенаправленно развивают способность ученика к диалогу с учителем и одноклассниками в связи с читаемым художественным текстом;

- предлагают для освоения литературных произведений варианты речевых высказываний различной степени сложности, направленные на развитие полилога и дискурса;
- дифференцируют и расширяют возможности учителя осуществлять индивидуальный речевой подход к освоению литературного текста неслышащими читателями в зависимости от их уровня общей и речевой готовности;
- формируют и развивают базовые читательские умения и навыки;
- развивают эмоционально-эстетическую сферу глухого читателя;
- отвечают интересам личности неслышащего школьника, потому что нацелены на его развитие, адаптацию и социализацию.

### Список источников [References]

1. Андрущакевич А.А. Логико-эвристический подход в постижении смысла жизни человека / А.А. Андрущакевич // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 109-114. [Andrushchakevich A.A. Logical-heuristic approach in understanding the meaning of human life / A.A. Andrushchakevich // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 109-114.]
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с. [Ananiev B.G. Man as an object of knowledge. - St. Petersburg: Piter, 2022. – 288 p.]
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – СПб.: Питер, 2022. – 640 с. [Vygotsky L.S. Thinking and speech. - St. Petersburg: Piter, 2022. – 640 p.]
4. Граш Н.Е. Особенности читательской деятельности детей с нарушением слуха. //Материалы XXV международной конференции «Ребенок в современном мире. Экология детства». – СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С. 147-152. [Grash N.E. Peculiarities of reading activity of children with hearing impairment. //Materials of the XXV International Conference “Child in the Modern World. Ecology of childhood. - St. Petersburg: From the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 2018. – S. 147-152.]
5. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с. [Zykov S.A. Methods of teaching deaf children language. Proc. allowance for students defectol. fak. ped. in-comrade. - M.: Enlightenment, 1977. – 200 p.]
6. Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен: коллективная монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 407с. [Department of deaf pedagogy in the mirror of times: collective monograph. - St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 2018. – 407p.]
7. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 2019. – 216 с. [Leontiev A.A. Language, speech, speech activity. - M.: Enlightenment, 2019. – 216 p.]
8. Лурия А.Р.: Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2018. – 320 с. [Luria A.R.: Lectures on General Psychology. - St. Petersburg: Peter, 2018. – 320 p.]
9. Методика преподавания русского языка в школе глухих: Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.М. Быковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 400с. [Methods of teaching the Russian language in the school of the deaf: Proc. for stud. ped. higher studies, institutions / Ed. L.M. Bykova. – M.: Humanit. ed. center VLADOS, 2002. – 400p.]
10. Новоселов Л.А. Практические работы на уроках чтения и развития речи в школе глухих: [Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов] – М.: Просвещение, 1983. – 95 с. [Novoselov L.A. Practical work in the lessons of reading and speech development in a school for the deaf: [Textbook. allowance for defectol. fak. ped. in-tov] – M.: Education, 1983. – 95 p.]
11. Нестерович Т.В. Обучение чтению в условиях использования предметно – практической деятельности. // Вопросы обучения и воспитания глухих детей. – Свердловск, 1975. – 158 с. [Nesterovich T.V. Teaching reading in terms of the use of subject-practical activities. // Issues of education and upbringing of deaf children. - Sverdlovsk, 1975. – 158 p.]

12. Никитина М.И., Матыня Э. Организация учебного процесса на уроках чтения в школе глухих. – М.: Просвещение, 1986. – 73 с. [Nikitina M.I., Matynya E. Organization of the educational process at the lessons of reading in the school of the deaf. – М.: Enlightenment, 1986. – 73 p.]
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 720 с. [Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. - St. Petersburg: Peter, 2010. – 720 p.]
14. Сурдопедагогика: Учебник. Под ред. Речицкой Е.Г. – М.: Владос, 2004. – 655 с. [Deaf pedagogy: Textbook. Ed. Rechitskaya E.G. – М.: Vldos, 2004. – 655 p.]
15. Elisa Mohanty, Anindya Jayanta Mishra: Teachers' perspectives on the education of deaf and hard of hearing students in India: A study of Anushruti. *Alter*, 14(2), 85-98 (2020).
16. Linda J. Spencer, Marc Marschark, Carol Convertino: Communication skills of deaf and hard-of-hearing college students: Objective measures and self-assessment. *Journal of Communication Disorders*, 75, 13-24 (2018).
17. Jorine A. Vermeulen, Eddie Denessen, Harry Knoors: Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*. 28(2), 174-181 (2012).
18. Nadina Gómez-Merino, Inmaculada Fajardo, Antonio Ferrer: Did the three little pigs frighten the wolf? How deaf readers use lexical and syntactic cues to comprehend sentences. *Research in Developmental Disabilities*, 112, Article 103908, (2021).
19. Reem S. W. Alyahya, Ajay D. Halai, Matthew A. Lambon Ralph: Noun and verb processing in aphasia: Behavioural profiles and neural correlates. *NeuroImage: Clinical*, 18, 215-230 (2018).
20. David Caplan, Gloria Waters, Amanda Reddy: A study of syntactic processing in aphasia I: Behavioral (psycholinguistic) aspects, *Brain and Language* May, 101(2), 103-150 (2007).
21. Max Coltheart: John Marshall and the Cognitive Neuropsychology of Reading. *Cortex*, 42(6), 855-860 (2006).

Статья поступила в редакцию 20.12.2022; одобрена после рецензирования 20.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 20.12.2022; approved after reviewing 20.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 128-136.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 128-136.

Научная статья  
УДК 376

## ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Ангелина Анатольевна Коржова**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

Linbor28@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8198-1207

© Коржова А.А., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** В статье представлены современные подходы к развитию познавательной активности младших школьников с нарушением слуха в условиях начального образования в школе. Познавательная активность обучающихся рассматривается как основа их личностного развития.

**Ключевые слова:** познание, окружающий мир, познавательная активность, деятельность, формы обучения, средства обучения, развитие личности.

Original article

## FEATURES OF KNOWLEDGE OF THE WORLD IN CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

**Angelina A. Korzhova**

Russian Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

Linbor28@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8198-1207

**Abstract.** The article presents modern approaches to the development of cognitive activity of junior schoolchildren with hearing impairment in the conditions of primary education at school. The cognitive activity of students is considered as the basis of their personal development.

**Keywords:** cognition, the world around, cognitive activity, activity, forms of education, teaching aids, personal development.

**Введение.** Сформированность у ребёнка знаний и представлений об окружающем мире является показателем развития его личности. Овладение необходимыми знаниями происходит только в процессе специально организованного обучения при тесном взаимодействии педагогов и родителей [2]. Знакомство с окружающим миром детей с нарушением слуха начинается еще в раннем возрасте и продолжается в процессе всего обучения. Своеобразное развитие познавательной сферы сказывается на познании окружающего мира детьми с нарушением слуха, но при сформированности интереса к изучению мира активно развиваются все познавательные процессы. Поэтому первостепенной задачей педагогов и родителей является развитие у ребёнка познавательного интереса и активности.



Цель – определить тенденции формирования познавательной активности детей с нарушением слуха в современных условиях дошкольного и начального образования.

Задачи исследования:

1. Выявить направления преемственности в ознакомлении с окружающим миром детей с нарушением слуха.
2. Составить характеристику сформированности познавательной активности у обучающихся начальных классов школы.

Материалы и методы. Исследование проведено на базе ГБДОУ № 60 Невского района Санкт-Петербурга и ГБОУ № 31 Невского района Санкт-Петербурга. Выборку составили 24 младших школьника, обучавшихся в дошкольном учреждении до поступления в школу.

Обзор литературы. Проблема развития познавательных интересов и активности затронута в работах отечественных учёных и активно развивается в современных условиях обучения. Важным фактором является развитие познавательных интересов и активности как в учебное, так и во внеклассное время. В связи с этим Г.И. Щукина выделяет репродуктивно-подражательную, поисково-исполнительскую и творческую активность [8].

Репродуктивно-подражательная активность, как отмечает автор, является самым первым и наиболее простым видом активности индивида. Её проявления элементарные и естественные. С точки зрения психологии и педагогики этот вид активности не является интересным аспектом изучения. Однако для развития человека она имеет важное значение. Именно в этом виде активности, как отмечает Г.И. Щукина, заложены основы для развития личности ребёнка. Однако важно отметить, что долгое нахождение ребенка на данном виде активности замедляет его развитие. Поэтому переход на поисково-исполнительскую активность является необходимым. Собственная активность ребёнка на данном уровне минимальна, знания накапливаются в ходе усвоения образцов решения учебных задач.

Поисково-исполнительская активность при развитии ребёнка обладает большими возможностями. На данном уровне ребёнка направляет взрослый человек: учитель, родители. Для решения задачи школьнику предлагается выбрать один вариант из нескольких, что позволяет научить ребёнка действовать не по данному образцу, а проявлять свои способности при самостоятельном нахождении решения. На этом уровне ребёнок начинает рассуждать о характере деятельности, способах решения проблемы, а также формируется способность адекватно осмысливать свои возможности. Переход школьника на поисково-исполнительскую активность свидетельствует о более высоком уровне развития познавательной деятельности и личности в целом.

Наиболее высоким является уровень творческой активности. На этом уровне у ребёнка появляются все возможности для полноценного и разностороннего развития личности. Находясь на уровне творческой активности, ребёнок должен уметь решать задачу разными путями, находить своеобразные, творческие подходы к её решению. Творческая активность характеризуется оригинальностью, отходом от шаблона, новизной, неожиданностью, ломкой традиций. При переходе ребёнка на творческий уровень активности можно свидетельствовать о значительном развитии личности ребенка, его волевых качеств, саморегуляции.

Важно отметить, что данные уровни познавательной активности не существуют отдельно друг от друга и не подразумевают односторонний переход от одного уровня на другой без последующей возможности вернуться на более низкий уровень при решении жизненной задачи.

Обобщающие данные по классификации уровней — познавательной активности Г.И. Щукиной представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Классификация уровней познавательной активности (по Г.И. Щукиной, 2009)

| Уровни познавательной активности        | Характеристика познавательной активности детей                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Репродуктивно-подражательная активность | Знания ребёнка накапливаются в ходе усвоения образцов решения проблемной задачи. Собственная активность ребёнка минимальна.                                                                                                  |
| Поисково-исполнительская активность     | Деятельность ребёнка направляет взрослый. Ребёнок учиться действовать не по предложенному образцу, а выбирать самостоятельно решение задачи. Ребёнок учиться рассуждать о характере деятельности, способах решения проблемы. |
| Творческая активность                   | Ребёнок решает задачу творческим, самостоятельно подобранным путём. Уровень характеризуется оригинальностью, новизной, отходом от шаблона.                                                                                   |

Т.И. Шамова при выделении уровней познавательной активности младших школьников базируется на трёх аспектах:

1. Личное отношение школьника к процессу обучения, проявляющееся в заинтересованности получения ЗУН и к процессу обучения в целом.
2. Стремление ученика понять сущность явлений, овладеть различными свойствами деятельности.
3. Активизация школьником моральных, волевых, нравственных качеств при достижении цели.

Опираясь на данные аспекты, Т.И. Шамова выделяет три уровня познавательной активности детей младшего школьного возраста.

Воспроизводящая активность, по мнению Т.И. Шамовой, является первым уровнем познавательной активности.

Для воспроизводящей активности, как отмечает Т.И. Шамова, характерны желание и потребность школьника не только освоить новые знания, но и с их помощью выполнять какие-либо действия. Важной особенностью этого уровня является обращение учеников к учителю с вопросами с целью понять изучаемую тему. Для этого уровня характерны неустойчивость волевых качеств учеников, отсутствие желания к изучению и углублению знаний по теме, отсутствие желания задавать вопросы. Работа учителя строится с широким применением иллюстративного материала, подробнейшего объяснения темы урока.

Вторым уровнем познавательной активности, как считает Т.И. Шамова, является интерпретирующая активность. На этом уровне отмечается стремление ребёнка к пониманию смысла изучаемой темы, углубление в содержание материала, использование полученных знаний не по образцу, а в изменённых условиях. Характерной чертой сформированности данного уровня является желание ученика узнать или уточнить у учителя или у другого источника получаемые на уроках и во внеклассное время сведения, путем задавания вопроса «Почему?», уметь объяснять своими словами их суть, применять полученные знания в жизни в непривычных ситуациях. Этот уровень характеризуется устойчивостью волевых усилий. Школьник стремится доводить любое начатое задание до конца, если у ребенка возникают трудности, то он не переключается на другое занятие, а ищет альтернативные пути решения проблемной ситуации. На уровне интерпретирующей активности школьник, заинтересовавшись каким-либо вопросом, пытается найти на него сильный для своего возраста ответ. Стремление к самостоятельному нахождению ответов носит систематический характер. Работа учителя при развитии познавательной активности младших школьников на данном уровне опирается на информационно-поисковые методы.

Третий уровень познавательной активности Т.И. Шамова характеризует как творческий. На этом уровне младшие школьники стремятся не только полностью и глубоко

понять смысл изучаемого материала, но и использовать для этого новые пути. Характерным для этого уровня является использование новых знаний, умений и навыков в новых, незнакомых ребенку условиях. О сформированности творческого уровня познавательной активности можно судить по заинтересованности ребёнка к теоретическому осмыслению изучаемого материала, к поиску решений к возникающим проблемам, которые ребёнок может осуществить самостоятельно. Характерной особенностью творческого уровня познавательной активности является проявление высоких волевых качеств, целеустремленность, настойчивость в достижении целей, широкие познавательные интересы. Учитель на данном уровне познавательной активности организует исследовательскую деятельность учащихся.

Обобщающие данные по классификации уровней познавательной активности Т.И. Шамовой представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Классификация уровней познавательной активности  
(по Т.И. Шамовой, 2003)

| <b>Уровни познавательной активности</b> | <b>Характеристика познавательной активности детей</b>                                                                                                   |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Воспроизводящая активность              | Задача ученика овладеть знаниями, умениями и навыками, выполнять действия и решать задачу по образцу.                                                   |
| Интерпретирующая активность             | Стремление ученика углубиться в смысл изучаемого, устанавливать связи между явлениями, выполнять задание не по образцу, а в новых, изменённых условиях. |
| Творческая активность                   | Стремление ученика углубиться в смысл изучаемого, установить связь между явлениями не привычным способом, а новым путём.                                |

Е.В. Коротаева предлагает выделять четыре уровня познавательной активности: нулевой, относительный, исполнительский и творческий [3]. Рассмотрим характеристику каждого уровня.

Нулевой уровень познавательной активности свидетельствует о равнодушном отношении учащихся к процессу обучения. Школьники не отказываются от выполнения задания, но абсолютно безразличны к нему. Ученики не проявляют на уроке активности, заинтересованности, включение в работу происходит только при давлении со стороны учителя [3].

Относительный уровень познавательной активности, по мнению Е.В. Коротаевой, характеризуется проявлением в разной степени со стороны учеников активности, заинтересованности, увлечённости при выполнении задания. Из характерных черт данного уровня важно отметить следующие: школьники при выполнении учебной задачи не замечают и, следовательно, не исправляют собственные ошибки, но быстро отмечают неправильные ответы своих одноклассников [3].

Исполнительский уровень познавательной активности свидетельствует о том, что школьники регулярно и старательно выполняют домашние задания, активно включаются в различные формы работы на уроках, с заинтересованностью начинают выполнять задания, выбирают интересные и нестандартные пути решения задач, любят выполнять задания самостоятельно. Однако, если предложенные учителем формы работы достаточно просты для них, то интерес у детей быстро угасает [3].

Высший уровень познавательной активности, по мнению Е.В. Коротаевой, это творческий уровень. Он характеризуется готовностью школьников быстро включаться в

работу, переключаться с одного вида задания на другой, находить нестандартные, творческие пути для решения предложенной учебной задачи [3].

Обобщающие данные по классификации уровней познавательной активности Е.В. Коротяевой представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Классификация уровней познавательной активности (по Е.В. Коротяевой, 1995)

| Уровни познавательной активности | Характеристика познавательной активности детей                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Нулевой уровень                  | Равнодушное отношение к процессу обучения. Школьники не проявляют активности, заинтересованности в процессе обучения. Выполнение задания детьми только при давлении со стороны учителя.                                    |
| Относительный уровень            | Проявление детьми активности, увлечённости при выполнении задания. Школьники не замечают свои ошибки, но внимательны к ошибкам одноклассников.                                                                             |
| Исполнительский уровень          | Школьники выполняют домашние и школьные задания, активно включаются в различные формы работы, переключаются с одного вида работы на другой, однако, быстро теряют интерес, если тема не увлекает их или достаточно проста. |
| Творческий уровень               | Школьники быстро включаются в работу, находят нестандартные способы решения учебных задач.                                                                                                                                 |

Таким образом, в настоящее время нет общепринятого мнения о структуре познавательной активности. Однако учёные выделяют следующие её компоненты: волевой, эмоциональный, содержательно-операциональный, мотивационный и компонент социальной ориентации. Все компоненты взаимосвязаны друг с другом и могут находиться на разных уровнях развития ребёнка. Многие учёные предлагают различные классификации уровней познавательной активности. Общим во всех классификациях является тот факт, что предложенные уровни познавательной активности не существуют отдельно друг от друга и не подразумевают односторонний переход от одного уровня на другой без последующей возможности вернуться на более низкий уровень при решении задачи.

Вопрос активизации учения и развития познавательной активности интересует педагогов и психологов с давних пор. Тем не менее, эта проблема чрезвычайно актуальна и в наше время и требует создания новых форм и методов обучения. К основным средствам развития познавательной активности в учебное и внеурочное время относят: нестандартно организованные уроки, дидактические и сюжетно-ролевые игры, применение занимательного материала, практической деятельности детей, внедрение проектного метода, правильная организация разнообразных игр и кружков.

Проблема формирования познавательной деятельности и познавательной активности рассматривалась в трудах многих учёных и активно развивается в настоящее время. Исследования по данной проблеме находят отражения в трудах Л.В. Аристовой, Т.В. Вальваковой, Л.С. Выготского, Н.Ф. Талызиной, В.А. Сластёнина, Г.И. Щукиной, Т.И. Шамовой. Все основные стороны человеческой личности формируются в процессе познавательной деятельности через познавательную активность. Познавательная активность является основополагающим звеном при всестороннем развитии человека. Познавательная деятельность и познавательная активность являются понятиями взаимосвязанными, однако, авторы рассматривают отношения между ними с разных сторон: ряд учёных считает, что эти понятия синонимичные, другие – что познавательная активность – это результат познавательной деятельности, третье мнение указывает на то, что активность шире деятельности.

Компоненты в структуре познавательной активности: волевой, эмоциональный, содержательно-операциональный, мотивационный и компонент социальной ориентации. Все перечисленные компоненты тесно взаимосвязаны друг с другом.

Благоприятное развитие одного влечёт за собой успешное функционирование другого. При этом все названные компоненты познавательной активности могут находиться на различных уровнях развития ребёнка. Многие учёные предлагают свои классификации уровней познавательной активности, основываясь на различных аспектах. Данные уровни познавательной активности не существуют отдельно друг от друга и не подразумевают односторонний переход от одного уровня на другой без последующей возможности вернуться на более низкий уровень при решении жизненной задачи.

Сформированность познавательной активности является важнейшим условием для развития личности ребёнка в целом. К средствам, способствующим развитию познавательной активности, современные педагоги и психологи относят уроки, проведенные нестандартным образом, организацию практической деятельности детей, широкое применение наглядности, дидактических и сюжетно-ролевых игр, внедрение в процесс обучения проектного метода, а также грамотную организацию внеклассной деятельности.

Ведущие ученые указывают на то, что основным компонентом формирования и развития учебной деятельности у детей с нарушением слуха является познавательный интерес. Благодаря познавательным интересам школьник наиболее успешно воспринимает учебный материал, быстрее и качественнее запоминает его, обучается применять на практике полученные знания.

Н.Г. Морозова выделяет особенности уроков, на которых развивается познавательный интерес у детей с нарушением слуха [6], и указывает, что важным условием для развития и воспитания у ребёнка познавательного интереса является эмоциональный и «живой» урок. Учитель изначально придаёт уроку бодрый тон, что способствует наилучшему взаимодействию учеников с учителем.

Второй чертой урока, развивающего познавательный интерес у ребёнка, является необходимость представлять цель и материал урока конкретной и понятной ребёнку. Очень важно, чтобы для ребёнка с нарушением слуха цель была представлена наглядным образом. Именно поэтому для младших школьников необходимо использовать экскурсии, драматизации и т.п. При этом, чем старше ребёнок, тем меньше материал представляется в наглядном виде и все больше в словесном описании цели и материала урока.

Третьей необходимостью для развития интереса при познании окружающего мира у школьников с нарушением слуха является обязательное использование педагогом интересных, привлекательных, но полностью соответствующих содержанию урока наглядных средств. Данный приём способствует не только воспитанию познавательного интереса, но и развитию познавательной активности у неслышащих школьников.

Четвертой чертой является благоприятная обстановка в классе, при которой учитель старается максимально подбадривать ребёнка при возникновении трудностей, пытается подтолкнуть его к самостоятельной деятельности. Учителю важно подчеркивать даже самое незначительное достижение ребёнка.

Пятой чертой, необходимой для развития познавательного интереса, является вовлечение учителем детей в достижение общей цели. При этом у каждого ребёнка есть своё индивидуальное задание, подобранное в соответствии с его Возможностями.

Шестым условием для развития познавательного интереса и активности у детей с нарушением слуха Н.Г. Морозова выделяет важность использования такого приёма, как соревнование, при умелой организации которого формируются предпосылки для развития интереса [6].

Перечисленные черты являются в большей степени подготовкой для воспитания интереса у детей с нарушением слуха. По мнению Н.Г. Морозовой, основным путём

формирования познавательного интереса «является организация самостоятельного, творческого поиска ответов на основной вопрос урока, пробуждение у учащихся вопросов» [6].

Н.Г. Морозова отмечает, что воспитание интереса у детей и составление интересных уроков – не тождественные понятие, так же, как и сделать уроки интересными – не значит воспитать интерес.

Интересными уроками, по мнению Н.Г. Морозовой и её коллег, являются такие уроки, которые вызвали у детей с нарушением слуха познавательную активность, желание углубиться в суть изучаемого, потребность задать вопрос и т.д. Исходя из этого, учёные выделяют приёмы, способствующие развитию познавательного интереса при познании окружающего мира на уроках и во внеклассной деятельности [6].

Н.Г. Морозова отмечает, что в младших классах наиболее эффективным приёмом воспитания у ребёнка познавательного интереса и активизации учения является применение разнообразной наглядности, привлекательных предметов и т.п. Это оказывает положительное влияние на отношение ребёнка к процессу обучения и воспитания. Школьники с интересом рассматривают картинки, предметы, осваивают действия с ними.

Эффективным средством развития познавательного интереса является применение пособий, которые могут максимально заинтересовать детей. К ним относятся, например, фотографии родных и знакомых людей школьников. Так как детям интересно рассматривать фотографии знакомых, они знают их имена и некоторые особенности, то к таким занятиям у них пробуждаются максимальная не только познавательная, но и речевая активность.

Приёмами, способствующим развитию познавательного интереса и активности, являются игровые формы занятий. Однако Н.Г. Морозова отмечает, что в большинстве случаев детей интересует именно игровой момент, а не те знания, которые необходимо через эту игру освоить [6]. Следовательно, важнейшей задачей является воспитание у ребёнка интереса к учению через игру.

Учёные отмечают важность использования на уроке соревновательных моментов, в результате которых каждый получает заслуженную оценку. Данный приём при правильной организации вызывает у детей активность, активизирует деятельность детей, создаёт положительные эмоции.

Необходимым условием для развития познавательного интереса при познании окружающего мира являются экскурсии, которые максимально вызывают интерес и познавательную активность, побуждают детей задавать вопросы [6].

Современные педагоги одним из основных факторов, обеспечивающих развитие познавательного интереса и активности, считают максимальное вовлечение в процесс обучения родителей [1].

Е.А. Шатилова выделяет тенденции, которые развивают познавательную активность у детей с нарушением слуха. Во-первых, это организация деятельности детей в группах. По мнению педагога, такая работа создаёт благоприятный комфортный климат в классе и наиболее способствует индивидуальному подходу в обучении детей. Во-вторых, использование информационно компьютерных технологий, которые являются не только основой для поиска информации, но и эффективным средством для развития познавательной активности. Третьим условием Е.А. Шатилова считает поэтапную организацию поисковой деятельности.

Игра является мощнейшим средством для развития интереса и активности. Е.Г. Речицкая отмечает, что «при широком использовании дидактических, в том числе логических игр, непосредственный интерес к игровому действию постепенно переходит в интерес к мыслительным операциям и логическим заданиям, что способствует развитию у учащихся элементов творческой деятельности» (Е.Г. Речицкая) [7].

К игровым заданиям, развивающим познавательную активность и интерес у школьников с нарушением слуха, относятся такие задания как: «Разгадай ребус», «Реши кроссворд», «Доскажи скороговорку» (картинку нужно заменить словом) и многие другие.

На уроках в школах для детей с нарушением слуха используют четыре основных типа: ситуации, в которых школьники приобретают знания, объясняющие новый изученный факт, практическим путем; ситуации, при которых возникает необходимость использовать полученные знания в новых изменённых условиях; ситуации, содержащие противоречия между теоретическими знаниями и практической невозможностью их решить; ситуации, содержащие противоречия между практическим результатом, наблюдаемым детьми, и невозможностью его обоснования.

Важнейший путь формирования познавательного интереса и активности – проведение интегрированных уроков. На этом уроке, как отмечают учёные, используются межпредметные связи, например, на уроках окружающего мира включается элемент рисования, на уроках ППО – математики и т.п.

Важно, чтобы на всех уроках поддерживалась комфортная обстановка, учитель максимально развивал активность школьников, изучаемый материал соответствовал возможностям детей.

Обучение в современном мире невозможно представить без использования информационных технологий. Внедрение технических средств в образовательный процесс позволяет повысить познавательный интерес и активность школьников на уроках.

Информационные технологии являются мощнейшим средством для развития у ребёнка с нарушением слуха познавательного интереса и активности, создают мотивацию к обучению. В школах, реализующих АООП для глухих и слабослышащих детей, информационные технологии играют важную роль для компенсации и коррекции развития детей с нарушением слуха.

Исследования известных учёных (В.Л. Гончарова, О.А. Кукушкина, Е.Г. Речицкая) подтверждают, что использование информационных технологий на всех этапах обучения позволяют решить следующие задачи:

1. Повышение качества знаний учащихся.
2. Повышение продуктивности труда учителя и школьников.
3. Обеспечение наглядности обучения.
4. Стимулирование самостоятельной творческой деятельности и повышение мотивации учения детей с нарушением слуха.

Результаты исследования: В исследовании применены характеристики уровней по Е.В. Коротаевой. Выявлено соотношение в абсолютных цифрах и процентах, что составило следующие данные: относительный уровень – 20,8%, исполнительский – 66,7%, творческий – 12,5%. Полученные данные подтверждают значение дошкольного образования в личностном развитии детей с нарушением слуха. Акцентирование обучения и воспитания на формирование активности в познании окружающего мира – требование современного образования.

Заключение. Познавательные интересы и активность являются средством формирования учебной деятельности у детей с нарушением слуха. Проблема развития познавательных интересов и активности затронута в работах отечественных учёных и активно развивается в современных условиях обучения. Учёные отмечают, что познавательные интересы и активность необходимо развивать как в учебное, так и во внеклассное время. Среди средств развития познавательного интереса и активности в учебное время выделяют творческие задания, дидактические игры, проблемные задания и интегрированные уроки. К приёмам активизации познавательной деятельности, развития интересов и активности во внеклассное время относят трудовую деятельность, участие в школьных мероприятиях, экскурсии и игровые задания.

**Список источников [References]**

1. Воронина Н.В. Формирование познавательной активности у детей с ограниченными возможностями здоровья // Альманах «День за днём: Наука. Культура. – Образование» 15.10.2014. URL: — <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=458> (дата обращения: 15.04.18). [Voronina N.V. Formation of cognitive activity in children with limited health tastes // Almanac “Day after day: Science. Culture. – Education” 10/15/2014. URL: - <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=458> (date of access: 04/15/18).]
2. Замашнюк Е.В. Проблема изучения готовности к обучению пространственной ориентировке слепых школьников на разных ступенях образования / Е.В. Замашнюк // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 9-18. [Zamashnyuk E.V. The problem of studying the readiness to teach spatial orientation of blind schoolchildren at different levels of education / E.V. Zamashnyuk // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 9-18.]
3. Коротаева Е. В. Активизация познавательной деятельности учащихся: Вопросы теории и практики / Е. В. Коротаева. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995. — 83 с. [Korotaeva E. V. Activation of the cognitive activity of students: Questions of theory and practice / E. V. Korotaeva. - Yekaterinburg: Ural. state ped. un-t, 1995. - 83 p.]
4. Коротаева Е.В. Уровни познавательной активности // Народное ополчение. — 1995. — №10. — С.67-69. [Korotaeva E.V. Levels of cognitive activity // People's militia. - 1995. - No. 10. - pp. 67-69.]
5. Лекомцева Е.Н., Пикин А.С. Формирование познавательной активности младшего школьника // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — №3. — С. 57-60. [Lekomtseva E.N., Pikin A.S. Formation of cognitive activity of a younger student // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2017. - No. 3. — pp. 57-60.]
6. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н.Г. Морозова. — М.: Просвещение, 1969. — 280 с. [Morozova N.G. Formation of cognitive interests in abnormal children / N.G. Morozov. - М.: Education, 1969. - 280 p.]
7. Речицкая Е.Г. Коррекционная работа по развитию познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития / Е.Г. Речицкая, Т.К. Гущина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 133 с. [Rechitskaya E.G. Correctional work on the development of the cognitive sphere of deaf students with mental retardation / E.G. Rechitskaya, T.K. Gushchin. – М.: Humanit. ed. center VLADOS, 2014. - 133 p.]
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. — М.: Просвещение, 2009. — 160 с. [Shchukina G.I. Activation of cognitive activity of students in the educational process / G.I. Schukin. - М.: Education, 2009. - 160 p.]

Статья поступила в редакцию 20.12.2022; одобрена после рецензирования 20.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 20.12.2022; approved after reviewing 20.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.



Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 137-144.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 137-144.

## ИССЛЕДОВАНИЕ МОЛОДОГО УЧЕНОГО

*Ведущий рубрики юбилейного номера Красильникова О.А.*

Научная статья  
УДК 376

### О КОМПЕТЕНТНОСТИ И КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СУРДОПЕДАГогов В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Мария Игоревна Филиппова**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

mpogorelova@herzen.spb.ru, ORCID: 0000-0003-2411-8444

© Филиппова М.И., НПЦ "ПСН", 2023

*Аннотация.* В статье рассматриваются понятия компетенции и компетентность, выявлена взаимосвязь понятий. Совершенствование подготовки будущего квалифицированного учителя-сурдопедагога, повлекло за собой трансформацию и реструктуризацию методологических подходов к содержанию и организации обучения студентов на основе компетентностного, личностно-ориентированного и системно-модульного подходов. Автором рассмотрено включение в учебный план практико-ориентированных модулей, а именно, реализация сформированности профессиональных компетенций в процессе прохождения производственной практики (педагогической и стажерской) у студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)».

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, практико-ориентированное обучение, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, сурдопедагог, студент.

Original article

### ABOUT COMPETENCE AND COMPETENCE IN THE TRAINING OF TEACHER OF THE DEAF IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION

**Maria Igorevna Filippova**

Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen,  
St. Petersburg, Russia

mpogorelova@herzen.spb.ru, ORCID 0000-0003-2411-8444

*Abstract.* The article discusses the concepts of competence and dequacy, reveals the relationship of concepts. Improving the training of a future qualified teacher-deaf teacher has led to the transformation and restructuring of methodological approaches to the content and organization of student learning based on competency-based, student-centered and system-modular approaches. The author considers the inclusion of practice-oriented modules in the curriculum, namely, the realization of the formation of professional competencies in the process of practical training

(pedagogical and internship) for students studying in the training direction 44.03.03 Special (defectological) education, orientation (profile) «Sign language teaching (Primary education of children with hearing impairment)».

**Keywords:** competence, adequacy, practice-oriented education, federal state educational standard of higher education, teacher of the hearing impairment people, student.

**Актуальность.** Различные периоды развития системы специального образования характеризуются своеобразием задач сурдопедагогики, решаемых с учетом социально-экономических условий жизни общества. В современный период разработки и апробации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья происходит пересмотр целей и задач образования, осуществляется структурно-функциональная, содержательная и методическая его реконструкция. Для подготовки учащихся с нарушениями слуха к жизни в современном динамическом мире важно не только передать им знания, но и сформировать способы приобретения и переработки информации [8,9].

Для этого у студентов, обучающихся по программе бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)» в процессе их обучения педагогами формируются профессиональные компетенции, которые помогут при обучении детей с нарушением слуха в условиях развития общества.

Необходимость совершенствования подготовки будущего квалифицированного учителя-сурдопедагога обусловлена потребностью в новых кадрах. Данные изменения в процессе обучения повлекли за собой трансформацию и реструктуризацию методологических подходов к содержанию и организации теоретической подготовки и практики студентов [10].

В настоящее время разработаны и апробированы новые подходы к содержанию обучения и организации практической подготовки на основе компетентностного, личностно-ориентированного и системно-модульного подходов.

В процессе теоретической подготовки студент овладевает определенным набором знаний, умений и навыков (далее ЗУН), заложенных в компетенции, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [9,10].

Понятие «компетенция» впервые предложил известный ученый-лингвист Ноам Хомский. По его мнению, компетенция рассматривается в трех ипостасях: пример, идеал и цель: пример, на который необходимо ориентироваться, идеал, который, как предполагается, человек может достигнуть, значит то, чему надо обучаться, учиться, к чему надо стремиться, то есть цель [15].

Рассмотрим определение «компетенция» из свободного источника интернет с сайта academic.ru. Компетенция (отлат. competere — соответствовать, подходить) — способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области [13].

В педагогике высшего образования под «компетенцией» понимается синонимом понятию «потенциальная активность» — готовность и стремление к деятельности и включает знания, умения, опыт, потребности, цели и мотивацию деятельности [1].

Ушаков Д.Н. в словаре дает определение компетенции как понятие в двух значениях: это «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, знанием, опытом», и это «круг полномочий, область подлежащих чьему-либо ведению вопросов, явлений» [12].

Мы проследили развитие понятия «компетенции» в учебной и научной литературе и можем сделать вывод, что компетенция трактуется как понятие конкретное [12]. И она является одной из основных компонентов формирования профессиональной личности.

Формируя и развивая у студентов набор компетенций, заложенных в учебный план, мы ожидаем получить квалифицированного - компетентного специалиста, в частности, в области «Специального (дефектологического) образования».

Для понимания понятия «компетентный специалист» в области дефектологического образования необходимо рассмотреть понятие «компетентность».

Конкретного определения «компетентность» в Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" [6,7,8,9,10,11] не дается, а лишь выводится понимание данного определения. Возможно, причина этому в самом понимании слова «компетентность» - оно абстрактное и рассматривается в рамках каждого конкретного случая подготовки специалиста.

В современной педагогической науке существуют разные подходы к определению «компетентность». В литературе дан ряд определений «компетентность», их отличает разный уровень обобщения и выделения на первый план тех или иных её признаков.

Так, И.А. Зимняя истолковывает понятие «компетентность» как основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [2].

В своих исследованиях А.В. Хуторской рассматривает «компетентность» как совокупность смысловых ЗУНов, способствующих и необходимых для осуществления личностной и социально-значимой продуктивной деятельности, позволяющих субъекту приспособиться к изменению условий жизни [16].

Таким образом, ученые из различных областей знаний-лингвистики, психологии и педагогики дают свои определения «компетентности». Они описывают «компетентность» как готовность специалиста к профессиональной деятельности без отрыва от его личности. Или наоборот - рассматривают компетентного специалиста как индивида, обладающего тем или иным набором профессиональных качеств, в нашем случае, компетенций.

Одной из основных задач подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)» является формирование профессиональных компетенций в области начального образования детей с нарушением слуха.

Система подготовки сурдопедагогов предусматривает включение в учебный план теоретической и практической части обучения. Практика представляет собой вид прикладной деятельности студентов бакалавров [3,4]. Под практикой мы понимаем практическую часть учебного процесса, направленную на раскрытие профессиональных компетенций студентов, закрепление полученных теоретических знаний в ходе обучения, способных осуществлять педагогическую деятельность в рамках профиля подготовки [14,17]. В процессе теоретической подготовки студент овладевает определенным набором знаний, умений и навыков (ЗУН), то есть компетенциями, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [5].

С целью уточнения профессионально-личностной готовности студента к профессиональной деятельности, а именно обучению детей с нарушением слуха, было осуществлено экспериментальное исследование.

Цель. Изучить уровень сформированности компетенций студентов в ходе педагогических практик на разных годах обучения.

Задачи.

1. Изучить учебный план обучения по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)».

2. Провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности компетенций у студентов 4 курса.

3. Проанализировать полученные данные констатирующего эксперимента и сделать выводы.

Методы. Тестирование, количественный и качественный анализ экспериментальных данных, интерпретация полученных результатов.

На основе общенаучных методов исследования составлены вопросы тестов и методических задач, включающие следующие параметры сформированности обязательных профессиональных компетенций: способен осуществлять обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием специальных методик и современных образовательных технологий (ПКО-1); способен дифференцированно использовать в коррекционно-развивающем процессе современные методики и технологии с учетом особенностей развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ПКО-2); способен осуществлять мониторинг эффективности учебно-воспитательного и коррекционно-развивающего процесса (ПКО-3); способен проводить психолого-педагогическое обследование с применением разнообразного инструментария с целью выявления общих и специфических образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ПКО-4); способен использовать ассистивные средства и коррекционные технологии в образовательном и коррекционно-развивающем процессе с участием обучающихся с нарушением слуха (ПКО-5); способен участвовать в создании безопасной и комфортной образовательной среды, совершенствовании предметно-пространственной среды, обеспечивающей освоение обучающимися адаптированной основной образовательной программы (ПКО-6) [10].

Гипотеза. Практико-ориентированное обучение студентов по направлению подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)» обеспечивает формирование профессиональных компетенций будущих сурдопедагогов.

Этапы.

*На первом этапе* эксперимента студенты отвечали на вопросы тестовых заданий до прохождения производственной практики (стажерской).

*На втором* - студенты решали методические задачи после прохождения производственной практики (стажерской).

Результаты констатирующего эксперимента: сопоставляя полученные данные в ходе констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов 4 курсов кафедры сурдопедагогики, мы выявили и обобщили результаты.

В эксперименте приняли участие студенты бакалавриата 4 курса очной формы обучения в количестве 26 человек, по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)». Для оценки сформированности профессиональных компетенций в рамках практического блока нами были предложены тесты до прохождения производственной (стажерской) практики. Тестирование включало блоки вопросов с выбором верного ответа из четырех, сформулированных на основе содержания профессиональных компетенций, заложенных в учебный план. На каждую исследуемую компетенцию было составлено 5 тестовых вопросов. Студент должен был указать единственно правильный ответ из четырёх предложенных. Студентам предлагались 30 тестовых заданий, которые направлены на измерение уровня сформированности компетенций, на выявление совокупности их представлений, знаний, умений и навыков в рамках исследуемых компетенций.

Полученные результаты тестирования позволили выделить критерии оценивания в трех кластерах: высокий уровень сформированности компетенции, средний уровень сформированности компетенции, низкий уровень сформированности компетенции.

Результаты тестирования определялись по количеству правильно выполненных студентами, где 28-30 баллов – высокий уровень; 20-27 баллов – средний уровень; до 19 баллов – низкий уровень.

На втором этапе констатирующего эксперимента по определению уровня сформированности профессиональных компетенций, студентам предлагалось решить методические задачи, где необходимо было определить этап работы над текстом, цель индивидуального занятия, предметные задачи, межпредметные связи, ресурсы занятия; определить этапы индивидуального занятия, представленные в технологической карте, виды слуховой деятельности в ходе выполнения различных заданий по тексту. Полученные результаты позволили выделить три уровня: высокий-при решении задачи учтены все ее условия; способ решения задачи полностью соответствует поставленным задачам и обеспечивает достижение цели. Студент верно определил: этапы работы над текстом, цель индивидуального занятия, предметные задачи, межпредметные связи, ресурсы занятия, этапы индивидуального занятия, виды слуховой деятельности в ходе выполнения различных заданий по тексту, виды слуховой деятельности, используемые в технологической карте; средний-при решении задачи учтены некоторые ее условия; способ решения задачи соответствует поставленным задачам и обеспечивает достижение цели. Студент: определяет этап работы над текстом, цель индивидуального занятия, предметные задачи, межпредметные связи, ресурсы занятия, этапы индивидуального занятия, представленные в технологической карте, виды слуховой деятельности в ходе выполнения различных видов заданий по тексту; соотносит виды слуховой деятельности с видами и приёмами работы над текстом в технологической карте; допускает неточности и несущественные ошибки; низкий - при решении задачи учтены некоторые из ее данных; способ решения частично соответствует поставленным задачам и обеспечивает достижение поставленной цели в минимальной степени; допускает неточности в анализе технологической карты, в формулировках основных понятий, не может полноценно аргументировать свой ответ.

Для определения уровня сформированности профессиональных компетенций основным критерием было верное решение методических задач, так как их содержание опосредовано включали в себя вопросы, заложенные в ранее проведенном тестировании.

На основе метода математической обработки экспериментальных данных мы получили следующие показатели, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровни сформированности профессиональных компетенций студентов (%)

| Уровни<br>Этапы<br>эксперимента | 1 этап    |           |           | 2 этап    |           |          |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|
|                                 | высокий   | средний   | низкий    | высокий   | средний   | низкий   |
| ПКО - 1                         | 30        | 62        | 10        | 72        | 26        | 2        |
| ПКО - 2                         | 31        | 61        | 8         | 71        | 28        | 1        |
| ПКО - 3                         | 33        | 55        | 12        | 66        | 20        | 6        |
| ПКО - 4                         | 27        | 63        | 10        | 72        | 24        | 4        |
| ПКО - 5                         | 31        | 59        | 10        | 63        | 33        | 4        |
| ПКО - 6                         | 30        | 58        | 12        | 68        | 29        | 3        |
| <b>Итого</b>                    | <b>30</b> | <b>59</b> | <b>10</b> | <b>68</b> | <b>26</b> | <b>3</b> |

Из количественных данных, представленных в таблице 1, мы видим, что студенты на первом этапе продемонстрировали разноуровневые показатели сформированности

профессиональных компетенций с преобладанием среднего уровня. Показатели второго этапа констатирующего эксперимента соответствуют высокому уровню.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют нам сделать некоторые предварительные выводы. Студенты показали высокие результаты в рамках сформированности ПКО-1,2,4 в сравнении с остальными исследуемыми ПКО. Возможно, причиной таких результатов является то, что данные компетенции начинают формироваться уже на I курсе в процессе изучения дисциплин, входящих в учебный план, а заканчивают – на последнем семестре обучения. Можно предположить, что высокие показатели ПКО-1,2,4 студентов 4 курса, которые были продемонстрированы студентами после активной фазы прохождения практики, напрямую связаны с внедрением практико-ориентированного обучения ФГОС ВО 3++, которая позволяет студентам закрепить полученные знания, умения и навыки в ходе практической деятельности.

Увеличение показателей ПКО-1, ПКО-6 после прохождения практики говорит о том, что в рамках практико-ориентированного обучения, студенты могут повышать свой уровень освоения компетенций.

Студенты показывают относительно низкий показатель сформированности компетенций ПКО-3, 5, в сравнении с другими компетенциями. Это можно объяснить тем, что учебный курс еще не завершен и студенты не прослушали часть дисциплин, на которых реализуются эти профессиональные компетенции.

Результаты констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности профессиональных компетенций в условиях практико-ориентированного обучения указывают на необходимость дальнейшего детального изучения и проведения корреляционного исследования на наличие/отсутствие статистических связей между выделенными уровнями и профессиональными компетенциями, заложенными в учебный план.

Изучение наличия или отсутствия статистических связей между выделенными уровнями и профессиональными компетенциями может способствовать более полному и глубокому пониманию процесса формирования компетентного сурдопедагога и обоснованного включения практико-ориентированных модулей в процесс обучения студентов-сурдопедагогов, которые способствуют: расширению, углублению знаний и закреплению компетенций у бакалавров в сфере их профессиональной деятельности; развитию у них самостоятельности и творческой активности; готовности к организации и планированию коррекционно-развивающей образовательной среды; выбору и использованию методического и технического обеспечения, проведения уроков и занятий в образовательной организации с учетом структуры нарушения; готовности к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья; готовностью осуществлять мониторинг достижения планируемых результатов своей деятельности.

#### Список источников [References]

1. Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы. 2016. – 143 с. [Gheorghe I. V. Formation of professional competencies of students of educational institutions of higher education based on the organization of independent work. 2016. - 143 p.]
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 6. [Zimnyaya I.A. Key competencies - a new paradigm of educational outcomes / I.A. Zimnyaya // Higher education today. - 2003. - No. 5. - pp. 6.]
3. Королева Н.Н. Профессиональные предпочтения подростков с различной степенью погруженности в интернет-среду / Н.Н. Королева // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 43-50. [Koroleva N.N. Professional preferences of adolescents with varying degrees of immersion in the Internet environment / N.N.

- Koroleva // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 43-50.]
4. Мкртчян Н.М. Педагогическая практика в системе высшего отечественного образования: история и современность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №11-2 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-v-sisteme-vysshego-otchestvennogo-obrazovaniya-istoriya-i-sovremennost> (дата обращения: 20.02.2023). [Mkrtychyan N. M. Pedagogical practice in the system of higher domestic education: history and modernity // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2016. No. 11-2 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-praktika-v-sisteme-vysshego-otchestvennogo-obrazovaniya-istoriya-i-sovremennost>(date of access: 02.20.2023)]
  5. Наумова Н.В., Филиппова М.И. Интерактивный атлас профессий «Мои профессиональные ориентиры»: ориентир будущего для лиц с нарушениями слуха // Научно-методический журнал «Специальное образование». 2022. №4 (68). С. 214-225. [Naumova N.V., Filippova M.I. Interactive atlas of professions "My professional guidelines": a guide of the future for people with hearing impairments // Scientific and methodological journal «Special education». 2022. No. 4 (68). pp. 214-225.]
  6. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). М. – 2010. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения 12.02.2023). [Russian Federation. Laws. Federal State Educational Standard for Basic General Education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 17, 2010 No. 1897 (as amended on December 11, 2020). М. - 2010. - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>(accessed 12.02.2023)]
  7. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся (обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья). Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598.М – 2014. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/> (дата обращения 12.02.2023). [Russian Federation. Laws. Federal state educational standard for primary general education of students (students with disabilities). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2014 No. 1598. М. - 2014. - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/>(accessed 12.02.2023)]
  8. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020). М.–2009. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 12.02.2023).[Russian Federation. Laws. Federal state educational standard for primary general education of students (students with disabilities). Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 373 dated October 6, 2009 (as amended on December 11, 2020). М. - 2009. - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (accessed 12.02.2023)]
  9. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата). Приказ Минобрнауки России от 01.10.2015 № 1087.М. – 2015. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-03-specialnoe-defektologicheskoe-obrazovanie-1087/> (дата обращения 12.02.2023). [Russian Federation. Laws. Federal state educational standard of higher education in the field of study 44.03.03 Special (defectological) education (bachelor's degree). Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 1087 dated October 1, 2015. М - 2015. - URL: [https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-03-specialnoe-defektologicheskoe-obrazovanie-1087](https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-03-specialnoe-defektologicheskoe-obrazovanie-1087/) / (accessed 12.02.2023)]
  10. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата). Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 123 (ред. от 08.02.2021). М.– 2018. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-03-specialnoe-defektologicheskoe-obrazovanie-123/> (дата обращения 12.02.2023). [Russian Federation. Laws. Federal state educational standard of higher education in the field of study 44.03.03 Special (defectological) education (bachelor's degree). Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018

- No. 123 (as amended on February 8, 2021). М. - 2018. - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-03-specialnoe-defektologicheskoe-obrazovanie-123> (accessed 12.02.2023)]
11. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». М. – 1995. – Доступ из справочно-правовой системы КонсультантПлюс. [Russian Federation. Laws. Federal Law of November 24, 1995 No. 181-FZ “On the Social Protection of the Disabled in the Russian Federation”. М. - 1995. - Access from the legal reference system ConsultantPlus.]
  12. Сайт Академик. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/61032> (дата обращения 12.02.2023). [Site Academician. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/61032> (accessed 02.12.2023)]
  13. Толковый словарь русского языка. Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов/ под ред. Д. Н. Ушакова. – М. – 1935-1940. - 4 т. [Explanatory dictionary of the Russian language. G. O. Vinokur, B. A. Larin, S. I. Ozhegov [and others]; ed. D. N. Ushakova. М. - 1935-1940. - 4 t.]
  14. Филиппова М.И. Становление и развитие сурдопедагогике: от практики обучения неслышащих к научному знанию. / М.И. Филиппова // Международный научный журнал «Вестник психофизиологии». - 2018. – № 2. – С. 196-201. [Filippova M.I. Formation and development of deaf pedagogy: from the practice of teaching the deaf to scientific knowledge. / M.I. Filippova // International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". - 2018. - No. 2. - pp. 196-201.]
  15. Хомский Н. Логические основы лингвистической теории / Н. Хомский // Новое в лингвистике. М. 1965. – С. 465–576. [Chomsky N. Logical foundations of linguistic theory / N. Chomsky // New in linguistics. М. 1965. - pp. 465-576.]
  16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской. 2002. – № 2. – С. 58-64. [Khutorskoy A.V. Key competencies and educational standards / A.V. Khutorskoy. 2002. - No. 2. - pp. 58-64.]
  17. Яхнина Е.З. Новые подходы к формированию компетенций студентов в области педагогических технологий развития устной речи у лиц с нарушениями слуха // Преподаватель XXI век. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-podhody-k-formirovaniyu-kompetentsiy-studentov-v-oblasti-pedagogicheskikh-tehnologiy-razvitiya-ustnoy-rechi-u-lits-s-narusheniyami> (дата обращения: 20.02.2023). [Yakhnina E.Z. New approaches to the formation of students' competencies in the field of pedagogical technologies for the development of oral speech in persons with hearing impairments // Lecturer XXI century. 2013. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-podhody-k-formirovaniyu-kompetentsiy-studentov-v-oblasti-pedagogicheskikh-tehnologiy-razvitiya-ustnoy-rechi-u-lits-s-narusheniyami> (date of access: 20.02.2023)]

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.



Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 145-152.

*Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 145-152.*

Научная статья  
УДК 376

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОФОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

**Елизавета Эдуардовна Пшеничнова**

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия

epshenichnova@ Herzen.spb.ru, ORCID: 0000-0002-0075-5919

© Пшеничнова Е.Э., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** Статья посвящена изучению профориентационной работы в вузе. Представленные результаты констатирующего эксперимента доказывают важность проведения профориентационной работы для обучающихся в вузе. Профориентационная работа — это непрерывный процесс, она не заканчивается на момент поступления абитуриента в высшее учебное заведение. Полученные данные констатирующего эксперимента обусловили необходимость создания просветительского проекта «Путь в профессию сурдопедагога». В статье представлен паспорт, дающий представление о виде и наполняемости проекта.

**Ключевые слова:** обучающиеся, высшее учебное заведение, профориентация, профориентационная работа, профессия, проект.

Original article

## PROJECT ACTIVITY AS A FORM OF CAREER GUIDANCE FOR STUDENTS

**Elizaveta E. Pshenichnova**

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

epshenichnova@ Herzen.spb.ru, ORCID: 0000-0002-0075-5919

**Abstract.** The article is devoted to the study of career guidance work at the university. The presented results of the ascertaining experiment prove the importance of career guidance work for students at the university. Career guidance work is a continuous process, it does not end at the time of admission of an applicant to a higher educational institution. The obtained data of the ascertaining experiment necessitated the creation of an educational project "The path to the profession of a sign language teacher". The article presents a passport that gives an idea of the type and content of the project.

**Keywords:** students, higher education institution, career guidance, career guidance work, profession, project.

**Введение.** Современная профориентационная деятельность представляет собой многоаспектное явление, направленное на формирование социально-значимой деятельности, выполнение которой требует специальных знаний, умений, навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. Формирование профессионального

самоопределения молодого человека, оптимизация труда с учетом склонностей, интересов, способностей, учет потребностей общества в специалистах возникает в процессе профориентационной работы [3,7].

Изучением профессиональной ориентации в разных аспектах занимались и занимаются ученые из разных областей знаний: психологии (Е.А. Климов, О.Г. Носкова, Ю.П. Поваренков и др.) [1,2], педагогики (П.С. Лернер, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова и др.) [6,8], медицины (В.Г. Дьяченко, И.В. Пчелина и др.) [9], права (Н.А. Осколкова В.В. Румынина и др.) [5,11], экономики (А.И. Гомола, О.А. Рубцова и др.) [10].

Сегодняшняя программа студентов 1 курса дает возможность изучить направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, включающее в себя различные профессии. В учебном плане студентов-бакалавров 1 курса в «Обязательной части» в модуле «Психолого-педагогический» на дисциплине «Специальная педагогика» студентов знакомят с профессиями сурдопедагога, тифлопедагога, олигофренопедагога, логопеда и специального психолога. Поэтому студенты обладают определенным набором знаний о профессиях, но, зачастую, к концу 1 курса, у них не сформирована система профессиональных предпочтений, и они не имеют четкого представления о своем дальнейшем образовательном маршруте. Это является одной из причин ошибочного выбора первокурсника своей профессиональной деятельности.

Немаловажным является соблюдение баланса между заинтересованностью студента в выбранной профессии и требованиями рынка труда. Баланс можно обеспечить за счет профориентационной работы, проводимой в высших учебных заведениях на протяжении всего обучения.

Актуальность. Зачастую самостоятельный поиск достоверной и объективной информации при профессиональном выборе, даже будучи уже студентом вуза, оборачивается для молодого человека определенными сложностями: на 1 курсе студенты получают общую информацию об особенностях работы по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, не вдаваясь в частные вопросы направленности (профиля), неосведомленность о специфике будущей профессии, функциональном содержании, недостаточное понимание вектора движения образовательного маршрута в вузе и др. Собрать объективную информацию для студента не всегда представляется возможным, причины этого могут быть следующие: разрозненная информация в интернет-источниках и субъективность суждений окружающих его лиц – студентов старших курсов и преподавателей.

На базе института дефектологического образования и реабилитации преподавателями кафедры сурдопедагогики был проведен информационный мониторинг по выявлению степени осведомленности о выборе профессии студентами, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)». В информационном мониторинге приняли участие студенты бакалавриата 2-5 курсов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) «Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха)». Студенты 1 курса не принимали участие в мониторинге, так как распределение по направленности (профилю) осуществляется в конце первого курса. Сбор информации проходил в форме написания эссе по теме «Мое представление о работе сурдопедагога до поступления в университет и в настоящее время». Данный метод сбора информации являлся приоритетным, так как эссе представляет собой субъективное суждение небольшого объема со свободной композицией [10].

Анализируя информацию, полученную из эссе, можно сделать следующие выводы о том, что: студенты не дифференцируют профессию учителя-дефектолога – они думали, что будут учителями-дефектологами для всех категорий детей с ограниченными возможностями

здоровья; не имели полного представления о специфике работы с детьми с нарушением слуха, а именно, что обучение глухих и слабослышащих детей необходимо проводить по средствам жестового языка, а не на основе устной речи; все студенты не точно представляют дальнейшее место работы - они его не связывают с обучением детей с нарушением слуха.

Приведем некоторые высказывания из эссе студентов «Вспоминая свой первый курс, понимаю, что думала, нужно выучить жестовый язык для общения с детьми с нарушением слуха.», «Раньше я думала, что дефектолог – это специалист, который занимается исключительно с людьми, имеющими какие-либо дефекты, а именно дефекты речи. Получается, раньше я была уверена, что учитель-дефектолог и логопед – это один человек, и он не занимается ничем другим, только исправлением звуков».

Таким образом, мы видим, что студенты на момент обучения на 1 курсе не имели достаточно информации о наполняемости содержания направленности (профиля), в частности, профессии сурдопедагога. Комментируя свой выбор, студенты отмечают, что решение о направленности (профиле) принималось зачастую под влиянием сиюминутных желаний, текущих увлечений, интуиции, либо под давлением общественных стереотипов, родителей, педагогов или друзей. Как следствие, не имея полного представления о специфике выбранной направленности (профиля), он со временем разочаровывается в профессии и теряет к ней интерес.

Результаты, полученные в ходе написания эссе, показали необходимость изучения этого вопроса более детально. В опроснике приняли участие студенты 2 курса, так как у данной категории обучающихся еще сохранились воспоминания о профориентационной работе в школе. Было предложено ответить на мини-опросник «Моя профориентация». Опросник включает пять вопросов.

1. Проводилась ли профориентация в твоей школе?
  - да;
  - нет.
2. Выбери формы профориентационной работы, которые проходили в твоей школе?
  - работа с психологом (индивидуальная);
  - встречи с психологом (коллективная);
  - классные часы;
  - профориентационные игры;
  - профессиональные пробы;
  - тематические недели «Моя будущая профессия»;
  - дни самоуправления;
  - районные и городские мероприятия;
  - встречи на базе учреждений дополнительного образования;
  - посещение дней открытых дверей в вузах;
  - свой вариант ответа.
3. Помогли ли тебе школьные профориентационные мероприятия с выбором будущей профессии?
  - да;
  - нет.
4. Кто (или что) повлиял(о) на твой выбор будущей профессии?
  - родители;
  - учителя, классный руководитель;
  - профориентационные мероприятия в школе;
  - личные предпочтения;
  - востребованность профессии на рынке труда;
  - друзья и знакомые;

- социальные сети, Интернет;
  - свой вариант ответа.
5. Видит ли студент необходимость включения профориентационной работы на протяжении всего обучения в вузе?
- да;
  - нет.

На основе полученных результатов по каждому пункту вопросов были составлены диаграммы 1,2,3,4,5.

Диаграмма 1. Проводилась ли профориентация в твоей школе?

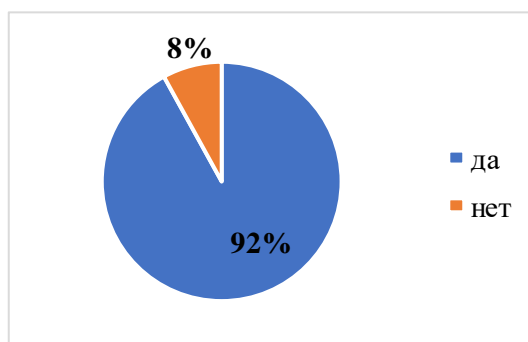


Диаграмма 1 – Проводилась ли профориентация в твоей школе?

Диаграмма наглядно демонстрирует, что профориентационная работа проводилась в неоспоримом большинстве.

Диаграмма 2. Выбери формы профориентационной работы, которые проходили в твоей школе?



Диаграмма 2 – Выбери формы профориентационной работы, которые проходили в твоей школе?

Диаграмма 2 наглядно показывает, что школы включают разные формы профориентационной работы. Результаты диаграммы свидетельствуют о том, что преимущество в рамках школьной профориентации было отдано классным часам, а также посещению дней открытых дверей в вузах, районным и городским мероприятиям. Самый маленький процент ответов — это «свой вариант ответа» - «Родители посоветовали», «Буду думать», «У меня не проводилась профориентация».

Диаграмма 3. Помогли ли тебе школьные профориентационные мероприятия с выбором будущей профессии?



Диаграмма 3 – Помогли ли тебе школьные профориентационные мероприятия с выбором?

Можно отметить положительную динамику профориентационной работы в школе, но 40 % опрошенных руководствовались собственными предпочтениями. Возможно, профориентационная работа была узконаправленной.

Диаграмма 4. Кто (или что) повлиял(о) на твой выбор будущей профессии?



Диаграмма 4 – Кто (или что) повлиял(о) на твой выбор будущей профессии?

Из количественных данных мы видим, что студенты при выборе профессии принимали решения самостоятельно или по совету родителей (законных представителей). Один опрошенный выбрал «свой вариант ответа» и совершил свой выбор под влиянием просмотренного художественного фильма «Битва» режиссера Анара Аббасова.

Диаграмма 5. Видит ли студент необходимость включения профориентационной работы на протяжении всего обучения в вузе?



Диаграмма 5 – Видит ли студент необходимость включения профориентационной работы на протяжении всего обучения в вузе?

Результаты диаграммы свидетельствуют, что студенты нуждаются в проведении профориентационной работы на протяжении всего обучения в вузе. Потребность в такой работе обусловлена тем, что: обучающиеся не имеют полного представления о возможностях расширения профессиональных компетенций в рамках обучения на второй ступени образования - магистратуре; не в полной мере осведомлены о потенциальных вариантах трудоустройства по выбранной профессии.

Таким образом, результаты мини-опросника «Моя профориентация» показали, что: система профориентационных мероприятий в школах проводится и направлена на всестороннюю поддержку школьника. Учителя и психологи применяют различные формы профессиональной ориентации, что положительно влияет на принятие решения будущего студента, но нельзя не отметить тот факт, что профориентационная работа ориентирована не на весь спектр профессий, востребованных на данный момент на рынке труда. Зачастую решение о выборе будущей профессии совершено под влиянием родителей (законных представителей). Советуя ребёнку какую-либо профессию, родитель (законный представитель), прежде всего, опирается на свой личный и профессиональный опыт или на своё представление о профессии, но их влияние не всегда выступает как благоприятный фактор, о чем упоминали сами студенты [4]. Неоспорим тот факт, что проведение профориентационной работы необходимо студентам на всем протяжении обучения в вузе.

Неслучайно, профориентационная работа – это непрерывный процесс. Она не должна заканчиваться на момент поступления абитуриента в высшее учебное заведение. Проведенная аналитическая работа указывает на тот факт, что студент испытывает потребность в непрерывном включении в образовательную деятельность работы по профессиональному самоопределению. В связи с этим появилась идея создания просветительского проекта «Мой путь в профессию сурдопедагога», который бы удовлетворял потребность студента в выборе своего профессионального пути на начальном этапе обучения.

Проект предназначен для студентов 1 курса, так как абитуриенты, поступающие по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, в течение первого года обучения изучают базовые дисциплины программы и распределяются по направленности (профилям) в конце первого учебного года.

Паспорт проекта:

1. Название проекта: «Мой путь в профессию сурдопедагога»
2. Разработчики проекта: ФИО.
3. Образовательное учреждение: ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена институт дефектологического образования и реабилитации, кафедра сурдопедагогики.
4. Сроки реализации: с 01.10. 2022 года.

5. Цель: систематизировать и обобщить знания студентов 1 курса бакалавриата о будущей специализации по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха).

6. Задачи:

– разработать опросники «Мои представления о профессии учителя-дефектолога»; «Как изменились мои представления о профессии учителя-дефектолога»;

– разработать систему мероприятий, направленную на профориентационную работу со студентами 1 курса;

– подготовить и провести цикл мероприятий: встречи, мастер-классы, круглые столы, семинары с представителями фондов и общественных организаций;

– разработать методическое пособие по организации профориентационной деятельности со студентами на дефектологическом факультете.

Форма организации: групповая.

7. Ведущая деятельность: практико-ориентированная.

8. Форма продуктов деятельности: банк профориентационных мероприятий.

9. Количество участников: 100 человек.

10. Организационная форма: аудиторная.

Заключение. Организация профориентационной работы необходима студентам на всем протяжении обучения в вузе. Профориентационная работа – это непрерывный процесс, и она не должна заканчиваться на момент поступления абитуриента в высшее учебное заведение. Проведенная исследовательская работа подтверждает этот факт и указывает на потребность студента в непрерывном включении в образовательную деятельность работы по профессиональному самоопределению. Возможно, предложенный просветительский проект «Мой путь в профессию сурдопедагога» позволит: решить ряд проблем по профориентационной работе со студентами; определить дальнейший вектор образовательного маршрута и будет способствовать формированию профессиональных компетенций будущих сурдопедагогов.

### Список источников [References]

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с. [Klimov E.A. Psychology of professional self-determination: studies. manual for students. higher. ped. studies. Institutions. M.: Publishing center «Academy», 2004. 304 p.]
2. Климов Е.А., Носкова О. Г. История психологии труда в России. — М., 1992. [Klimov E.A., Noskova O. G. History of labor psychology in Russia. — M., 1992.]
3. Королева Н.Н. Профессиональные предпочтения подростков с различной степенью погруженности в интернет-среду / Н.Н. Королева // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 43-50. [Koroleva N.N. Professional preferences of adolescents with varying degrees of immersion in the Internet environment / N.N. Koroleva // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 43-50.]
4. Наумова Н.В., Филиппова М.И. Интерактивный атлас профессий «Мои профессиональные ориентиры»: ориентир будущего для лиц с нарушениями слуха // Научно-методический журнал «Специальное образование». 2022. №4 (68). С. 214-225. [Naumova N.V., Filippova M.I. Interactive atlas of professions "My professional guidelines": a guide of the future for people with hearing impairments // Scientific and methodological journal «Special education». 2022. No. 4 (68). pp. 214-225.]
5. Осколкова Н.А. Особенности профориентационной работы со студентами юридического вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № V4. С.36-42. [Oskolkova N.A.

- Features of career guidance work with law school students // Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2018. No. V4. pp.36-42.]
6. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников. Книга для учителя и социального педагога / С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, Н.Ф. Родичев, Е.В. Титов. - М.: Новая школа, 2004. - 112 с. [Pedagogical support of professional self-determination of high school students. A book for a teacher and a social pedagogue / S.N. Chistyakova, P.S. Lerner, N.F. Rodichev, E.V. Titov. - M.: New School, 2004. - 112 p.]
  7. Пенин Г.Н. Профессиональная ориентация как фактор жизненного самоопределения школьников с нарушением слуха // Материалы XXIV международной конференции «Ребенок в современном мире. Детство: Праздник и повседневность» - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – С. 58 - 63. [Penin G.N. Professional orientation as a factor of life self-determination of schoolchildren with hearing impairment // Materials of the XXIV international conference "The child in the modern world. Childhood: Holiday and everyday life" - St. Petersburg: Publishing House of A.I. Herzen State Pedagogical University, 2017. - pp. 58-63.]
  8. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. Учреждений высш. проф. образования / Е. Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. - 6-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 496 с. [Pryazhnikova E. Yu. Career guidance: studies. manual for students. Institutions of higher Prof. education / E. Y. Pryazhnikova, N.S. Pryazhnikov. - 6th ed., ster. - M.: Publishing Center "Academy", 2013. — 496 p.]
  9. Пчелина И.В., Дьяченко В.Г. Профессиональная ориентация в подготовке врачей (учебно-методическое пособие). – Хабаровск: Издательский центр ДГМУ, 2004. – 154 с. [Pchelina I.V., Dyachenko V.G. Professional orientation in the training of doctors (educational and methodical manual). – Khabarovsk: Publishing Center of DSMU, 2004. – 154 p.]
  10. Рубцова Т. П. Мониторинг: функция и инструмент деятельности преподавателя вуза // Всероссийская научно-методическая конференция с международным участием, посвященная 75-летию университета. Самара, – 2017. – С. 509-515. [Rubtsova T. P. Monitoring: a function and a tool for the activity of a university teacher // All-Russian scientific and methodological conference with international participation dedicated to the 75th anniversary of the University. Samara, - 2017. – pp. 509-515.]
  11. Румынина В. В. Правовое обеспечение профессиональной деятельности: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / В. В. Румынина. — 10-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2014 — 224 с. [Romanianina V. V. Legal support of professional activity: textbook for students. institutions sred. Prof. education / V. V. Romaninina. - 10th ed., ster. — M.: Publishing Center "Academy", 2014 — 224 p.]

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.



Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 153-159.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 153-159.

Научная статья  
УДК 376

## ПРИМЕНЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Ольга Антоновна Базырина**

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

obazyrina@ Herzen.spb.ru, ORCID: 0000-0003-3646-9997

© Базырина О.А., НПЦ "ПСН", 2023

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию учебно-воспитательного процесса в школе для детей с нарушением слуха. Автор рассматривает вопросы практического применения специфических средств коммуникации в образовательном процессе. Представлены результаты констатирующего эксперимента об особенностях использования разных форм речи в обучении детей с нарушением слуха.

*Ключевые слова:* учебно-воспитательный процесс, дети с нарушением слуха, специфические средства коммуникации, словесная речь, жестовая речь, дактилология.

Original article

## THE USE OF SPECIFIC MEANS OF COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE SCHOOL FOR CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

**Olga A. Bazyrina**

A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

obazyrina@ Herzen.spb.ru, ORCID: 0000-0003-3646-9997

*Abstract.* The article is devoted to the study of the educational process at school for children with hearing impairment. The author examines the practical application of specific means of communication in the educational process. The results of an ascertaining experiment on the peculiarities of using different forms of speech in teaching children with hearing impairment are presented.

*Key words:* educational process, children with hearing impairment, specific means of communication, verbal speech, sign language, dactylogy.

### Введение

В настоящее время в практике школы, реализующей адаптированные общеобразовательные программы [3], особое распространение получил коммуниктивно-деятельностный подход к обучению речи глухих школьников (С.А. Зыков) [4]. Этот подход был разработан С.А. Зыковым во второй половине XX века и предполагает усвоение речи непосредственно в той или иной деятельности. На основе опытно-экспериментальной работы в школах для глухих детей был создан новый учебный предмет – предметно-практическое обучение. В коммуниктивно-деятельностном подходе нас интересует место дактильной и

жестовой речи в образовательном процессе школы для детей с нарушением слуха. Изучение литературных источников свидетельствует, что научно-теоретические и учебно-методические подходы к использованию специфических средств коммуникации формировались на протяжении всей истории отечественной сурдопедагогики. Многие учёные и сурдопедагоги-практики занимались данным вопросом. Исследователи придерживались различных мнений [1,5]. Дактильная речь является формой словесного общения. В её основе лежат буквы алфавита [2].

В теории и практике современной сурдопедагогики дактильная речь находится на положении вспомогательного средства обучения. В начальной школе объем использования дактильной речи значительно больше. В средней и старшей школе основными средствами обучения являются устная и устно-дактильная речь. В отечественной образовательной системе жестовая речь не используется в большом объеме на уроках, но находит применение во внеурочное время: в кружках, на переменах, на различных мероприятиях, экскурсиях, прогулках и т.д. [6]. В процессе экспериментальной работы нами изучалось применение специфических средств коммуникации учителем и учащимися в рамках учебно-воспитательного процесса школ для детей с нарушением слуха.

#### Цель и задачи исследования

Цель нашего исследования – выявление особенностей использования специфических форм речи в процессе обучения глухих школьников и определение направлений оптимизации использования вербальных и невербальных средств коммуникации в учебно-воспитательном процессе школы для незлышащих детей.

Для решения поставленной цели мы определили следующие задачи:

1. Проведение бесед с учителями классов, с целью определения уровней общего и речевого развития учащихся.
2. Анализ просмотренных уроков развития речи, русского языка и литературы в 5, 7 и 11 классах и выявление особенностей применения дактильной и жестовой речи.
3. Определение направлений оптимизации процесса использования вербальных и невербальных средств коммуникации в учебно-воспитательном процессе обучения глухих учащихся.

#### Материалы и методы исследования

Наше исследование проводилось на базе ГБОУ школа-интернат № 1 и ГБОУ школа-интернат № 31 Санкт-Петербурга. Основными методами нашего исследования являлись пролонгированное наблюдение и беседы с педагогами школ. В исследовании принимали участие глухие учащиеся пятого, седьмого и одиннадцатого классов, а также педагоги, работающие с этими классами. Мы провели наблюдение и анализ уроков развития речи, русского языка и литературы. Для более полных результатов исследования проводились беседы с учителями для выяснения уровней общего и речевого развития учащихся.

В связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией в мире были проанализированы видео уроков по развитию речи, русскому языку и литературе, предоставленные учителями. На данных уроках фиксировались следующие, использованные педагогом и учащимися формы речи:

- устная речь;
- устно-дактильная речь;
- письменная речь;
- отдельные жесты (элементы жестовой речи);
- калькирующая жестовая речь совместно с устным проговариванием и дальнейшим повторением устно-дактильно.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Нами было выявлено следующее соотношение использования разных форм речи в разных классах:

- в 5 классе: проговаривание всего материала устно-дактильно учителем и детьми.

Мы проанализировали уроки развития речи, русского языка и литературы. Оказалось, что учитель использует следующие жесты: «слышать» – для побуждения учеников к устному проговариванию; «что» – для эмоционального вовлечения обучающихся в учебный процесс. Нами отмечалось также, что учащиеся при разговоре между собой отдают предпочтение жестовой речи. Следует заметить, что учитель использует отдельные элементы жестовой речи для привлечения внимания учащихся.

На уроке русского языка по теме «Синонимы» участники образовательного процесса часто использовали жест «одно и то же» для усвоения учениками лексического значения термина «синонимы». Заметим, что к концу урока при повышении утомляемости детей они охотнее использовали жесты, чем устно-дактильное проговаривание. Учитель использует форму работы «за экраном», при которой используется только устная речь и задействуются остатки слуха учащихся.

На уроке использовались следующие жесты: «чуть-чуть», «красный», «я».

Было установлено, что на уроке развития речи количество использованных элементов жестовой речи увеличилось. Ученики использовали такие жесты: «не понимаю», «да». Учитель применял следующие элементы жестовой речи: «еще», «открыть кран», «закрывать тетрадь». На основе анализа уроков мы можем сделать вывод, что педагоги используют отдельные жесты для организационных моментов, но затем учитель переводит высказывание в устно-дактильную форму.

На уроке литературы мы отметили использование следующих жестов: «вместе», «когда», «точные слова», «еще». На данном уроке количественный показатель применения жестовой речи незначительно отличался от других учебных дисциплин, т.к. это не был урок первичного восприятия текста. Заметим, что учитель активно использует такую форму работы, при которой ученики подсказывают друг другу правильные ответы. Педагог, прикрывая рот рукой, устно обращается к ученику, который должен передать вопрос своему однокласснику. Было отмечено также, что учителя используют элементы жестового языка непроизвольно, с целью экономии времени и организации воспитательного процесса.

Подводя итог вышесказанного, отметим, что в 5 классе почти 100% высказываний учителя совершается в устно-дактильной форме. В отдельных случаях педагог прибегает только к устному проговариванию, но затем повторяет устно-дактильно. Выявлено также, что учитель использует общеупотребительные жесты, указывающие на отвечающего, либо на конкретный материал (слово, словосочетание, предложение, определение термина), счёт на пальцах при перечислении признаков предметов учениками.

- в 7 классе: проговаривание всего материала осуществлялось, главным образом, устно-дактильно как учителем, так и детьми.

Нами был проведён анализ уроков русского языка, развития речи и литературы. На уроке русского языка в 7 классе отмечается преимущество использования устной и устно-дактильной речи, как и в 5 классе. Следует подчеркнуть, что учитель и ученики использовали жесты для обозначения числительных. Наиболее часто встречающиеся жесты на данном уроке: числительные; указательные жесты для вызова к доске; жест «кто». Аналогично работе в 5 классе, в 7 классе учитель использует общеупотребительные жесты, не являющиеся развёрнутыми жестовыми высказываниями (указательные жесты на ученика, на материал). Ученики также тянут руку для ответа, машут рукой для привлечения внимания. Представляет интерес произошедшая ситуация на уроке: один ученик ошибся при ответе на вопрос, с подачи учителя его исправил другой учащийся, затем они между собой обсудили ошибку на жестовом языке.

На уроке развития речи в 7 классе мы заметили использование учителем таких жестов: «интересно», «по-другому». Основная часть высказываний на уроке проводилась

учителем устно и устно-дактильно, а учениками в устно-дактильной форме. Добавим, что ученики при спонтанной коммуникации друг с другом, не организованной учителем, общаются с помощью жестовой речи. По сравнению с 5 классом отметим, что соотношение высказываний учителя устно и устно-дактильно увеличивается в сторону устной речи.

На уроке литературы сохраняется привычная форма работы на основе использования устной и устно-дактильной речи. Заметим, что учитель для привлечения внимания к отвечающему ученику использует жест «вместе». На данном уроке педагог повторял за отвечающими детьми устно-дактильно, но без озвучивания своей речи, т.к. цель работы была услышать ответы детей. Повторяется привычная форма работы, при которой учитель задаёт вопрос ребёнку для вопроса другому ученику для создания ситуации диалога между детьми. Педагог также считает на пальцах количество ответов, и учащиеся понимают, что их ответ засчитан учителем. Ученики используют общеупотребительный жест поднятия руки, для изъявления желания ответить. Отметим использование следующих жестов на уроке литературы: «повтори», «оставить», «похвалить». Особое внимание привлекает то, что учащиеся включают отдельный жест в предложение, проговариваемое устно-дактильно.

Нами обращалось внимание на ситуацию на уроке, когда ученица использовала жест «пожалуйста», чтобы её выбрали для ответа. Эта же ученица для ответа на вопрос в своем высказывании использовала жестовую речь в одном случае.

- в 11 классе: проговаривание всего материала устно и устно-дактильно учителем и детьми в качественном и количественном соотношении возрастает по сравнению с 5 и 7 классами.

На уроках развития речи в 11 классе отмечается проговаривание большого количества материала учителем устно, в отдельных случаях устно-дактильно. Ученики используют устно-дактильную речь для ответов на вопросы учителя, добавляя в свои высказывания элементы жестовой речи.

Нами анализировались видеозаписи уроков развития речи. Было установлено, что учитель активно использует форму работы «за экраном» на этапах организации начала и организации окончания урока. Ученики преимущественно отвечают устно-дактильно, но также в своих высказываниях смешивают жестовую и дактильную речь. На уроке замечено использование таких жестов: «быть», «делать», «я думаю».

На уроке первичного восприятия текста учитель устно совместно с жестовой и дактильной речью прочитала рассказ. Такой вид жестовой речи мы можем охарактеризовать как калькирующую жестовую речь, т.к. жестами дублируется устный и письменный текст. При беседе о прочитанном отметим применение следующих жестов: «такой же», «слово», «мечта».

На уроке обобщения прочитанного педагог активно использует устную и устно-дактильную речь. Также учитель следит за произношением учеников, акцентируя внимание на отдельных звуках дактилогией. Если ученики затрудняются ответить на вопрос, то учитель подсказывает устной речью за экраном. При дальнейших препятствиях понимания задания/вопроса учителя, он повторяет устно-дактильно.

В 5 и 7 классах в 100% своих высказываний ученики используют устно-дактильную форму речи. В 11 классе ситуация отличается, т.к. в свою речь учащиеся добавляют отдельные жесты, но также проговаривают все высказывания устно-дактильно. Следует отметить, что на уроках учителя могут не до конца дактилировать свою фразу, если видят понимание её у учеников.

Подводя итог вышеизложенного, мы можем сказать, что основной формой речи, которую использовали все учителя на своих уроках, являлась устная речь с сопряжённым дактилированием. Нами было выявлено, что использование жестовой речи и её элементов производится очень дифференцированно и дозированно, чаще для объяснения нового материала, либо акцентирования внимания учеников на ответах одноклассников или на

конкретном материале на доске. Отмечается частое использование жестов, связанных с организацией урока: «откройте учебник/тетрадь», «вместе», «слушайте». Но использованные жестовые аналоги слов на уроках помогали ученикам быстрее и точнее сориентироваться в задании и выполнить его. Минимальное использование даже элементов жестовой речи может объясняться, на наш взгляд, меньшими затратами времени урока на организационные ситуации и адекватным восприятием смысла высказываний со стороны учителя и учащихся.

Наравне с дактильной речью в 5, 7 и 11 классах на всех типах уроков учителя часто использовали письменную речь, то есть многие новые слова, предложения, речевые конструкции выносились в виде электронных презентаций, что делало процесс овладения словесной информацией более наглядным.

В ходе анализа уроков мы установили, что учащиеся используют устно-дактильную и жестовую речь для помощи однокласснику, например, при объяснении друг другу материала урока или для проверки ошибок в заданиях. Использование специфических средств коммуникации в ситуациях спонтанного общения учениками позволяет нам сделать вывод, что невербальные формы речи более привычны для глухих детей. По полученным нами данным применение жестовой речи и её элементов от класса к классу в количественном отношении не уменьшается, а остаётся прежним. Хотя многие исследователи с данным утверждением не согласны.

Анализ уроков показал, что основной формой речи со стороны учителя на уроках русского языка, развития речи и литературы во всех классах является устно-дактильная форма речи. Даже к 11 классу такая форма речи в процессе обучения является доминирующей. Использование жестовой речи и её элементов на уроках знакомства с новым материалом и на уроках закрепления зависит от класса в целом, от особенной общего и речевого развития каждого ученика и от уровня владения жестовой речью учителем. Следует отметить, что педагоги, по нашей оценке, заранее не планируют использование жестовой речи в различных ситуациях обучения и общения.

Можно предположить, что открытые уроки, просмотренные нами, могли отличаться от рабочих уроков по объёму использования разных форм речи. Анализ полученных результатов эксперимента и проведённых бесед с учителями позволяет сделать следующие педагогические выводы.

Во всех классах наблюдается тенденция к сохранению общего соотношения используемых вербальных и невербальных средств коммуникации. Несмотря на вышеуказанные недочеты, элементы жестовой речи способствовали более эффективному проведению урока: точному и осмысленному восприятию материала, быстрому и более успешному выполнению учебных заданий, надёжному закреплению изученного, активной работе как сильных, так и слабых учащихся. Внимательное отношение учителей к устной речи детей и правильное реагирование на их жестовую речь (перевод жеста ученика в осмысленное речевое высказывание) приводит, как правило, к успешному выполнению учебных заданий, хотя использование элементов жестовой речи заранее не всегда планируется.

Таким образом, в ходе исследования нами было выявлено, что на всех уроках учителя максимально стремятся к формированию и развитию грамотной словесной речи, жестовые аналоги слов используются минимально, в основном на этапе организации урока и сообщения нового материала. На использование жестовой речи в процессе обучения глухих влияет учебный предмет, этап формирования знаний, умений и навыков, возраст воспитанников, их интеллектуальный и речевой уровень развития.

Оценивая применение жестовой речи в ходе уроков в школах-интернатах для глухих детей, можно утверждать, что она используется в работе, но в минимальном объёме. Жестовые аналоги слов сопровождаются одновременным проговариванием учителя.

Жестовую речь или отдельные жесты, используемые детьми, педагог должен переводить в словесную речь, требуя от учащихся проговаривания. К сожалению, в учебном процессе это не всегда соблюдается.

#### Выводы

Результаты констатирующего эксперимента позволяют сформулировать краткие выводы, касающиеся определения оптимального соотношения в применении вербальных и невербальных средств коммуникации в процессе обучения глухих школьников русскому языку, развитию речи и литературе:

1. Использование на уроках русского языка, развития речи и литературы устной речи с сопряжённым дактилированием помогает глухим учащимся лучше усвоить и закрепить материал урока.

2. Важное значение для уроков знакомства с новым материалом имеет письменная речь, с помощью которой ученики лучше понимают задания и запоминают материал, а на уроках обобщения и систематизации она становится хорошим помощником для закрепления знаний.

3. Применение разных форм речи в процессе обучения глухих детей осуществляется дифференцированно по отношению к каждому ученику в зависимости от его уровня общего и речевого развития.

4. Использование жестовой речи и её элементов на уроках помогает учащимся в объяснении своих мыслей, которые успешно оречевляются учителем и закрепляются учениками.

5. Применение отдельных жестов – аналогов слов приводит к расширению активного словарного запаса глухих детей.

Таким образом, наше исследование показало, что вербальные средства коммуникации занимают основное место и играют главную роль в обучении глухих. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что на уроке в школе для детей с нарушением слуха преобладает устно-дактильная форма речи, элементы жестовой речи встречаются крайне редко. В большей степени учителя пользуются не развёрнутой жестовой речью, а отдельными общеупотребительными жестами. Использование письменной и устно-дактильной речи на уроках русского языка, развития речи и литературы благоприятно влияют на успешность усвоения учебных программ и отражаются на академической успеваемости учащихся. Применение учителем жестовой речи осуществляется в минимальном объёме, но создаёт благоприятную рабочую доверительную атмосферу на уроках. Использование средств невербальной коммуникации со стороны учеников помогает им выразить свои мысли, обратиться к учителю и помочь товарищу, а внимательное отношение учителя к выборам средств коммуникации помогает детям оречевлять свои мысли через устную и письменную формы речи.

#### **Список источников [References]**

1. Басова А.Г., Геранкина А.Г. Исторические данные об отношении сурдопедагогов к дактильной и жестовой форме речи в обучении глухих // Вопросы сурдопедагогики. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1970. – С. 106-128. [Basova A.G., Gerankina A.G. Historical data on the attitude of teachers for deaf children to the dactylic and gestural forms of speech in teaching the deaf // Questions of sign language teaching. – М.: Publishing house of the Moscow State Pedagogical Institute named after V.I. Lenin, 1970. – Pp. 106-128.
2. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология / Г.Л. Зайцева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с. [Zaitseva G.L. Sign language. Dactylology / G.L. Zaitseva. – М.: Humanit. ed. center VLADOS, 2000. – 192 p.]
3. Замашнюк Е.В. Проблема изучения готовности к обучению пространственной ориентировке слепых школьников на разных ступенях образования / Е.В. Замашнюк // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 9-18.

[Zamashnyuk E.V. The problem of studying the readiness to teach spatial orientation of blind schoolchildren at different levels of education / E.V. Zamashnyuk // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 9-18.]

4. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / С.А. Зыков. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с. [Zykov S.A. Methods of teaching language to deaf children. Textbook for students defectol. fac. ped. in-tov / S.A. Zykov. – M.: Enlightenment, 1977. – 200 p.]
5. Кафедра сурдопедагогике в зеркале времен: коллективная монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 407 с. [The Department of Surdopedagogy in the Mirror of Times: a collective monograph. – St. Petersburg: Publishing House of The Herzen State Pedagogical University of Russia, 2018. – 407 p.]
6. Специфические средства общения лиц с нарушением слуха: истоки и перспективы использования / Г.Н. Пенин, О.А. Красильникова, О.А. Чиж, О.А. Базырина // Специальное образование. – 2021. – № 1(61). – С. 45-59. [Specific means of communication of persons with hearing impairment: origins and prospects of use / G. N. Penin, O. A. Krasilnikova, O. A. Chizh, O. A. Bazyrina // Special education. – 2021. – № 1(61). – Pp. 45-59.]

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023;  
принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted  
for publication 22.02.2023.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 160-166.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 160-166.

Научная статья  
УДК 376

**ВНЕКЛАССНЫЕ ЗАНЯТИЯ  
КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО СЛУХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ**

**Юлия Валерьевна Мотовилова**

ГБОУ школа-интернат №33 Выборгского района, Санкт-Петербург, Россия,

motovilova.juli@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3483-1860

© Мотовилова Ю.В., НПЦ "ПСН", 2023

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме создания оптимальных условий для максимально эффективного слухоречевого развития детей, перенесших операцию кохлеарной имплантации и обучающихся в условиях образовательной организации для слабослышащих и позднооглохших. Разработана практическая система воспитания коммуникативной компетенции у детей с кохлеарными имплантами во внеурочной деятельности, реализуемая через три взаимосвязанных направления: интерпретацию художественных текстов; расширение социального опыта и контактов кохлеарно имплантированных школьников со слышащими сверстниками; расширение образовательного пространства за счёт увеличения социальных контактов с широким социумом.

*Ключевые слова:* кохлеарная имплантация, дети с кохлеарными имплантами, коммуникативная компетенция, внеурочная деятельность, кружковая деятельность.

Original article

**EXTRA CLASSIC ACTIVITIES  
AS A CONDITION FOR EFFECTIVE HEARING AND SPEECH DEVELOPMENT OF  
SCHOOLCHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS**

**Julia V. Motovilova**

GBOU boarding school No. 33 of the Vyborg district, Saint Petersburg, Russia

motovilova.juli@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3483-1860

*Abstract.* The article is devoted to the problem of creating optimal conditions for the most effective auditory-speech development of children who have undergone cochlear implantation and are studying in an educational organization for the hard of hearing and late deaf. A practical system for educating communicative competence in children with cochlear implants in extracurricular activities has been developed, implemented through three interrelated areas: interpretation of literary texts; expansion of social experience and contacts of cochlear implanted schoolchildren with hearing peers; expansion of educational space by increasing social contacts with a wide society.

*Keywords:* cochlear implantation, children with cochlear implants, communicative competence, extracurricular activities, club activities



Актуальность исследования. В настоящее время проведение высокотехнологичной операции кохлеарной имплантации позволяет восстановить нарушенную слуховую функцию. Кохлеарный имплант даёт ребенку с тяжелым нарушением слуха потенциальную возможность осваивать речь спонтанно в естественной коммуникации на новой сенсорной основе, как это осуществляется у нормально слышащих детей [1]. Важным условием успешной реализации этой возможности является прохождение ребенком и его семьей качественной постоперационной психолого-педагогической реабилитации. В отечественной и зарубежной сурдопедагогике доказана необходимость постоперационной реабилитации для максимальной реализации потенциала, который дает кохлеарный имплант (Е.Л. Гончарова, И.В. Королева, О.И. Кукушкина, А.И. Сатаева, Archbold S.M., Clark G.M., Estabrooks W., Fryauf-Bertschy H., Ganek H., Gantz B.J., Kelsay D.M., McConkey R.A., Niparko J.K., O'Donoghue G.M., Tyler R.S., Woodworth G.G.) [1;2;15-20]. В настоящее время в России существуют два метода реабилитации детей после операции кохлеарной имплантации, которые отличаются друг от друга по ряду параметров – «Слуховой метод (слухо-речевая реабилитация)» (И.В. Королева [2]) и «ЗП-реабилитация семьи и ребенка с КИ» (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, А.И. Сатаева [1;4;13]). В исследованиях авторов метода «ЗП-реабилитация семьи и ребенка с КИ» доказано, что при его правильном проведении свыше 90% детей начинают вести себя в быту как слышащие. Особого внимания заслуживает тот факт, что данные результаты не зависят от возраста ребенка в момент проведения операции [13].

Обучение кохлеарно имплантированных школьников может реализовываться по разным образовательным маршрутам: в общеобразовательной школе, в школах для слабослышащих или глухих детей (О.А. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, А.И. Сатаева, О.А. Красильникова, Н.Д. Шматко) [1;14]. Представленное в данной статье исследование проведено в школе-интернате для слабослышащих и позднооглохших, в которой каждый год увеличивается количество обучающихся с кохлеарными имплантами. В соответствии с динамической педагогической классификацией детей с КИ (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова) [5], некоторые ученики практически завершили реабилитацию после операции кохлеарной имплантации и почти перешли на путь естественного развития слуха и речи. В перспективе они могли бы продолжить образование в комбинированной среде или в общеобразовательной школе. Однако часто семья выбирает образовательное учреждение для детей с нарушением слуха. Во многом это обусловлено тем, что до операции школьники преимущественно обучались в дошкольных организациях для детей с нарушением слуха и родители полагают, что дальнейшее обучение в данной среде будет наиболее комфортным для их ребенка.

Вместе с тем, развитие многих кохлеарно имплантированных школьников еще пока не приблизилось к возрастной норме, хотя есть перспектива сближения с ней при условии организации эффективной поддержки, направленной на помощь в реализации их новых слуховых возможностей.

Материалы и методы исследования. В научных трудах О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой, А.И. Сатаевой доказано, что одним из двух главных показателей перехода ребенка с кохлеарным имплантом на путь естественного развития слухового восприятия является появление у него слухового поведения в быту, аналогичного поведению ребенка с нормальным слухом. Нами проведено пилотное исследование сформированности отдельных характеристик слухового поведения детей с КИ, которые обучаются в младших классах школы для детей с нарушением слуха [9]. Результаты исследования показали, что большинство участвующих в эксперименте кохлеарно имплантированных школьников не в полной мере реализуют свои новые слуховые возможности несмотря на то, что они имплантированы в раннем и дошкольном возрасте. Также можно констатировать наличие у детей с кохлеарными имплантами, обучающихся в школе для слабослышащих и

позднооглохших, существенные отклонения в развитии и формировании устной речи [7;10]. Как правило, это связано с недостаточной сформированностью навыков восприятия речи и понимания обращённой речи окружающих. При этом у школьников с КИ оказываются нарушенными фонетический, лексический и грамматический компоненты речи. Вместе с тем, отмечается пассивность в общении и редкая инициативность, что подтверждается исследованиями А.С. Люкиной и О.А. Красильниковой [6;7;8]. Данный факт отмечен и наблюдениями педагогов-практиков [10].

Целью нашего исследования является разработка и апробация системы практической работы по формированию коммуникативной компетенции у детей с кохлеарными имплантами в рамках внеурочной деятельности. Мы полагаем, что именно во внеурочной деятельности можно создать оптимальные условия для максимально эффективной реализации потенциальных слуховых возможностей, которые даёт кохлеарный имплант, а также для расширения социального опыта школьников с КИ. В связи с этим представляется целесообразной организация для таких учеников кружковых занятий во внеурочное время.

Результаты исследования и их обсуждение. В исследованиях А.С. Люкиной и О.А. Красильниковой отмечается, что формирование коммуникативной компетенции у обучающихся с кохлеарными имплантами связано с овладением ими умениями личностного общения, сотрудничества и речевой коммуникации [8]. Рассмотрим их подробнее.

Овладение коммуникативными умениями личностного общения позволяет школьникам ориентироваться на другого человека во время общения. Дети научаются слушать речь окружающих людей; понимать речевое обращение собеседника; обращаться к другому человеку с просьбой, вопросом или же выражать непонимание и просьбу повторить сказанное. Важным является воспитание умения соблюдать элементарные правила поведения на занятиях и нормы речевого этикета, выбирать адекватные способы взаимодействия со сверстниками и взрослыми, понимать эмоциональные состояния и, в случае необходимости, объяснять причины настроения и поступков других людей.

Коммуникативные умения способствуют взаимодействию с другими людьми в процессе достижения общей цели. Школьники должны научиться сотрудничать при совместном решении какой-либо задачи. А для этого важно воспитать у детей умение контролировать как свою деятельность, так и деятельность сверстника, сравнивать собственные действия с действиями других ребят и, по необходимости, исправлять свои ошибки. При этом ученикам необходимо использовать разговорную речь: высказывать свою точку зрения и понимать точку зрения сверстника, решать возникшие в ходе выполнения задания задачи, спорить, взаимно помогать друг другу.

Овладение школьниками речевой коммуникацией выражается в умении передавать информацию другим людям. У детей формируется умение использовать в общении грамотно оформленную устную речь. Они могут вести диалог, отвечать на вопросы, читать вслух и про себя, отвечать на вопросы по прочитанному, инициировать, поддерживать и завершать разговор на доступную тему. Школьники могут в ходе общения следить за понятностью их речи собеседнику, сопровождать речь естественными жестами, а также самостоятельно исправлять ошибки в собственной речи. Крайне важно, чтобы дети, слушая, не просто повторяли услышанное, а отвечали на вопросы, вступали в диалог и проявляли инициативу.

Выделенные нами основные направления работы кружка способствуют созданию условий для полноценного использования учащимися с КИ своих слуховых возможностей и формированию у них коммуникативной компетенции. К данным направлениям относятся:

- 1) интерпретация художественных текстов;
- 2) расширение социального опыта, контактов КИ-школьников со слышащими сверстниками;
- 3) расширение образовательного пространства за счёт увеличения социальных контактов с широким социумом.

Все направления работы способствуют развитию коммуникативных умений детей и формированию коммуникативной компетенции. Рассмотрим содержание каждого направления подробнее.

*Интерпретация художественных текстов.* В ходе реализации данного направления осуществляется работа с литературными произведениями разных жанров: сказками, рассказами, стихотворениями. Литературные произведения изучаются детьми на уроках внеклассного чтения, либо дома с родителями. Затем на занятиях составляются и обыгрываются диалоги по прочитанному, создаются иллюстрации и книги. Интересный и полезный вид работы – добавление предшествующих или последующих событий, а также составление рассказа, аналогичного данному, но с изменением времени или результата действия. Приведем пример. Ребята изучали рассказ Ю.И. Ермолаева «Два пирожных». На занятии кружка им было предложено вспомнить автора и содержание рассказа. Затем с помощью бумажного театра мы инсценировали события рассказа, при этом роли дети распределяли самостоятельно и объясняли, почему они выбрали ту или иную роль. В качестве одного из заданий требовалось придумать, как рассказ мог закончиться по-другому, и обсуждались все предложенные варианты развития событий. На следующее занятие дети принесли иллюстрации к рассказу, которые были совместно обсуждены, а затем собраны в книгу.

В ходе такой организации работы происходит практическое овладение всеми группами коммуникативных умений. Дети слушают друг друга в ходе обсуждения диалогов, рисунков, высказывают друг другу свою точку зрения, сотрудничают при выполнении заданий, стараются грамотно формулировать свои высказывания, контролируют друг друга. Очень важно, что при подготовке иллюстраций для книг ребятам также часто помогают родители.

*Расширение социального опыта, контактов школьника со слышащими сверстниками* осуществляется посредством театрализованной и проектной деятельности. Постановка небольших сцен и мини-спектаклей позволяет ученикам реализовывать приобретенные коммуникативные умения на практике. А одним из самых любимых видов работ школьников в рамках проектной деятельности является создание и озвучивание мультфильмов. Мультфильмы (рисованные, пластилиновые) дети создают самостоятельно, а также совместно с родителями. В данном виде работы условно можно выделить 4 этапа.

1) Знакомство или припоминание литературного произведения, автора, главных героев, содержания.

2) Просмотр уже существующего мультфильма по данному литературному произведению (при его наличии). Этот этап включает сравнение литературного произведения и мультипликационного фильма: главных героев, последовательности действий.

3) Составление и обыгрывание диалогов по мотивам сказки, либо инсценировка самой сказки. На данном этапе осуществляется работа над ритмико-интонационной стороной речи: над речевым дыханием и слитностью, словесным ударением, голосом, ритмом, темпом, паузой, логическим ударением, интонацией.

4) Создание рисованного либо пластилинового мультфильма и его озвучивание. На этом этапе активизируются все полученные ранее умения и навыки.

Показ готовых мультфильмов происходит на различных школьных праздниках, а также совместных мероприятиях с учениками общеобразовательных школ [12]. Проектная деятельность является тем видом деятельности, который подразумевает использование детьми различных коммуникативных умений – это и коммуникативные умения личностного общения и сотрудничества, и, безусловно, речевые коммуникативные умения.

Максимальное расширение образовательного пространства за счёт увеличения социальных контактов с широким социумом достигается путем организации сетевого

взаимодействия с различными организациями района и города (дом детского и юношеского творчества Выборгского района Санкт-Петербурга, общеобразовательные школы Выборгского района, Ленинградская областная детская библиотека). Школьники с кохлеарными имплантами участвуют в конкурсах чтецов, творческих конкурсах, праздниках. Общение со слышащими сверстниками имеет очень большое значение для воспитания коммуникативной компетенции детей, а также их социальной адаптации.

Для максимальной реализации слухоречевых возможностей кохлеарно имплантированных школьников очень важна активная и деятельная позиция семьи, которая проявляется в стремлении понять особенности развития ребенка и желании овладеть необходимыми знаниями и умениями для оказания максимально эффективной помощи в реализации его слухоречевых возможностей. Необходимо учить родителей адекватно оценивать ребенка, анализировать результаты его учебной и внеурочной деятельности. Для достижения этой цели в образовательном учреждении проводятся консультации, общешкольные и классные родительские собрания, дни открытых дверей, открытые уроки и научно-практические семинары. Благодаря такой информационно-практической поддержке родители начинают по-другому общаться со своими детьми, более тонко понимают особенности их слухоречевого развития и пути реализации потенциальных слухоречевых возможностей. Дети, в свою очередь, начинают более активно общаться с родителями. Организация совместных мероприятий с родителями также благоприятно влияет на формирование у школьников с КИ коммуникативной компетенции.

**Выводы.** В результате описанной организации кружковой работы происходит практическое овладение школьниками с кохлеарными имплантами разными группами коммуникативных умений: личностного общения, сотрудничества и речевыми коммуникативными умениями. Ученики стараются опираться на слух в ходе возникающих на занятиях ситуаций. Дети становятся более раскованными, уверенными в себе, у них повышается желание использовать устную речь при общении со сверстниками и окружающими людьми. Именно в результате грамотно организованных внеурочных занятий и естественной речевой деятельности у ребят формируется коммуникативная компетенция, создаются условия для реализации потенциальных слуховых возможностей, что является одним из важнейших аспектов работы с кохлеарно имплантированными школьниками.

### Список источников [References]

1. Дети с кохлеарными имплантами: научно-популярное издание / под ред. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой. - М.: Национальное образование, 2017. - 208 с. - (Антология образования). (Инклюзивное и коррекционное образование). [Children with cochlear implants: popular science edition] / ed. O.I. Kukushkina, E.L. Goncharova. - M.: National education, 2017. - 208 p. - (Anthology of education). (Inclusive and special education)].
2. Королева И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. - СПб.: КАРО, 2016. - 872 с. - (Специальная педагогика). [Koroleva I.V. Rehabilitation of deaf children and adults after cochlear and brainstem implantation. - St. Petersburg: KARO, 2016. - 872 p. - (Special Pedagogy)].
3. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Почему нельзя обойтись без психолого-педагогической реабилитации ребенка после КИ? // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2017. - № 30. - URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-30/why-not-dispense-with-psychological-and-pedagogical-rehabilitation-of-the-child-after-the-key> (дата обращения: 10.02.2023). [Kukushkina O.I., Goncharova E.L. Why is it impossible to do without the psychological and pedagogical rehabilitation of a child after CI? // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. - 2017. - No. 30. - URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-30/why-not-dispense-with-psychological-and-pedagogical-rehabilitation-of-the-child-after-the-key> (date of access: 10.02.2023)].
4. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. «ЗП-реабилитация» детей с КИ. Основные положения и отличия от «слухо-речевой реабилитации» // Альманах Института коррекционной педагогики. -

2017. – № 30. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/3p-rehabilitation-of-children-with-ci-basic-provisions-and-differences-from-the-auditory-speech-rehabilitation> (дата обращения: 10.02.2022). [Kukushkina O.I., Goncharova E.L. "3R-rehabilitation" of children with CI. Basic provisions and differences from "hearing-speech rehabilitation" // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. - 2017. - No. 30. - URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/3p-rehabilitation-of-children-with-ci-basic-provisions-and-differences-from-the-auditory-speech-rehabilitation> (date of access: 10.02.2023)].
5. Кукушкина О.И., Гончарова, Е.Л. Новый инструмент сурдопедагога – динамическая педагогическая классификация детей с кохлеарными имплантами // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития – 2014. – № 8. – С. 3-9. [Kukushkina O.I., Goncharova, E.L. A new tool for a teacher of the deaf - dynamic pedagogical classification of children with cochlear implants // Education and training of children with developmental disorders - 2014. - No. 8. - P. 3-9].
  6. Люкина А. С. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами, обучающихся в школе для слабослышащих и позднооглохших: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – СПб.: ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». – 24 с. [Lyukina A.S. Development of communication skills in primary schoolchildren with cochlear implants studying at a school for the hearing impaired and late deaf: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.03. - St. Petersburg: FGBOU VO "Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen. – 24 s.].
  7. Люкина А.С., Красильникова О.А., Ильюшина С.В. Коммуникативные умения детей с КИ, не прошедших или не завершивших реабилитации. Результаты эмпирического исследования // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – №30. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/communicative-skills-of-children-with-ci-that-have-not-undergone-or-have-not-completed-the-rehabilitation-of-the-results-of-empirical-research> (дата обращения: 12.02.2023). [Lyukina A.S., Krasilnikova O.A., Ilyushina S.V. Communication skills of children with CI who have not undergone or have not completed rehabilitation. The results of empirical research // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. - 2017. - No. 30. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/communicative-skills-of-children-with-ci-that-have-not-undergone-or-have-not-completed-the-rehabilitation-of-the-results-of-empirical-research> (date of access: 12.02.2023)].
  8. Люкина А.С., Красильникова О.А. Развитие коммуникативных умений у детей с кохлеарными имплантами в образовательном пространстве школы для слабослышащих и позднооглохших обучающихся. - СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. - 127 с. [Lyukina A.S., Krasilnikova O.A. The development of communication skills in children with cochlear implants in the educational space of the school for hearing-impaired and late-deaf students. - St. Petersburg. : Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 2019. - 127 p.].
  9. Мотовилова Ю.В., Красильникова О.А. Реакции на бытовые звучания детей с КИ, обучающихся в школе для слабослышащих // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. Альманах № 42 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-42/reactions-to-everyday-sounds-of-children-with-ci-studying-in-a-school-for-the-hearing-impaired> (дата обращения: 11.02.2023). [Motovilova Yu.V., Krasilnikova O.A. Reactions to everyday sounds of children with CI studying in a school for the hearing impaired // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. 2020. Almanac No. 42 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-42/reactions-to-everyday-sounds-of-children-with-ci-studying-in-a-school-for-the-hearing-impaired> (date of access: 11.02.2023)].
  10. Мотовилова Ю.В., Седова М.Ю. Развитие коммуникативных умений у младших школьников с кохлеарными имплантами в образовательном пространстве школы для слабослышащих и позднооглохших обучающихся // Праздник и повседневность в жизни особого ребенка: материалы XXIV Международной конференции "Ребенок в современном мире. Детство: праздник и повседневность", 19-21 апреля 2017 года — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017 — С. 208-211. [Motovilova Yu.V., Sedova M.Yu. The development of communication skills in primary school students with cochlear implants in the educational space of a school for hearing-impaired and late-deaf students // Holiday and everyday life in the life of a special child: materials of the XXIV International Conference "Child in the modern world. Childhood: holiday and everyday life", April 19-

- 21, 2017 of the year - St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University im. A.I. Herzen, 2017 - S. 208-211.].
11. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 237 с. [Teaching Russian at school: textbook. manual for students of pedagogical universities / E.A. Bystrova, S.I. Lvov, V.I. Kapinos and others; ed. E.A. Bystrovoy. – M.: Bustard, 2004. – 237 p.].
  12. Петухова Д.Р., Чиж О.А. Информационные технологии во внеклассной воспитательной работе с неслышащими детьми младшего школьного возраста / Д.Р. Петухова, О.А. Чиж // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2021. № 4. – С. 71-74. [Petukhova D.R., Chizh O.A. Information technology in extracurricular educational work with deaf children of primary school age / D.R. Petukhova, O.A. Chizh // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2021. No. 4. – pp. 71-74.]
  13. Сатаева А.И. Эффективность «ЗП-реабилитации» // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – № 30. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/the-effectiveness-of-rehabilitation-3p-the-results-of-the-study> (дата обращения: 10.02.2023). [Sataeva A.I. Effectiveness of "ЗP-rehabilitation" // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. - 2017. - No. 30. - URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-30/the-effectiveness-of-rehabilitation-3p-the-results-of-the-study> (date of access: 10.02.2023)].
  14. Шматко Н.Д., Красильникова О.А. Дети с нарушением слуха. Учебное пособие для общеобразовательных организаций / Н.Д. Шматко, О.А. Красильникова. - М.: Просвещение, 2019. - 80 с. [Shmatko N.D., Krasilnikova O.A. Hearing impaired children. Textbook for educational organizations / N.D. Shmatko, O.A. Krasilnikov. - M.: Education, 2019. - 80 p.].
  15. Archbold, S. M. & O'Donoghue, G. M. (2009). Cochlear implantation in children: current status. *Paediatrics and Child Health*, 19 (10), 457-463. (In English).
  16. Clark, G. M. (2003). Rehabilitation and Habilitation. In *Cochlear implants: fundamentals and applications* (pp. 654-706). New York: Springer-Verlag. (In English)
  17. Estabrooks, W. (1994). *Auditory-verbal therapy for parents and professionals*. Washington, DC: Alexander Graham Bell Association for the deaf and hard of hearing. (In English)
  18. Fryauf-Bertschy, H., Tyler, R. S., Kelsay, D. M., Gantz, B. J. & Woodworth, G. G. (1997). Cochlear implant use by prelingually deafened children. The influences of age at implant and length of device use. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 40(1), 183-199. (In English)
  19. Ganek, H., McConkey, R. A. & Niparko, J. K. (2012). Language outcomes after cochlear implantation. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 45(1), 173-185. (In English)
  20. McConkey, R. A. (2017). 12 guiding premises of pediatric cochlear implant habilitation. *World Journal of Otorhinolaryngology – Head and Neck Surgery*, 3(4). – DOI: 10.1016/j.wjorl.2017.12.009 – pp. 235-239. – URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1016/j.wjorl.2017.12.009> (date of access: 12.07.2022). (In English)

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 167-171.

Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 167-171.

Научная статья  
УДК 376

## ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

**Людмила Андреевна Колоярцева**

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

koloyarseval@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6901-1686

© Колоярцева Л.А., НПЦ "ПСН", 2023

**Аннотация.** В статье представлены данные о роли обучения родителей в психолого-педагогическом сопровождении детей раннего возраста с нарушением слуха. На основе теоретического анализа определена корреляция между качеством взаимодействия родителя с ребенком и психического развития второго. Описан эксперимент, демонстрирующий эффективность обучения родителей для улучшения интеракции в диаде.

**Ключевые слова:** сурдопедагогика, раннее вмешательство, психолого-педагогическое сопровождение, нарушение слуха, обучение родителей.

Original article

## IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF YOUNG CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

**Lyudmila A. Koloyartseva**

A. I. Herzen Russia State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

koloyarseval@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6901-1686

**Abstract.** The article presents data on the role of parental training in psychological and pedagogical support of young children with impaired hearing. On the basis of theoretical analysis, the correlation between the quality of parent-child interaction and the mental development of the latter is determined. An experiment demonstrating the effectiveness of parental training for improving interaction in a dyad is described.

**Keywords:** deaf education, early intervention, psychological and pedagogical support, hearing impairment, parent education.

**Актуальность исследования.** Ранняя помощь, как новая ступень обучения, является базовым элементом всей системы образования. Многочисленные зарубежные и отечественные исследования демонстрируют благоприятное влияние на компенсаторные механизмы детей раннего возраста с нарушением в развитии. Результатом данной работы является то, что к завершению дошкольного возраста дети приближаются к нормативному развитию [8].

Особую роль в компенсации нарушенных функций и профилактике вторичных нарушений играет семья ребенка с нарушением слуха, в частности близкий взрослый (мать). Это основано на двух основных причинах. Во-первых, ведущая деятельность ребенка раннего возраста является предметно-манипулятивная деятельность, которая протекает с вовлечением близкого взрослого. Взрослый становится носителем знаний о мире предметов. В таком обществе ребенок чувствует себя уверенно, что проявляется в активном познании окружающего мира [7].

Во-вторых, большую часть времени ребенок проводит в семье, в окружении родных. Именно они являются для него основными организаторами социальной ситуации развития.

Развитие ребенка решающим образом определяется компетентностью родителей в обучении и воспитании. На основе представленных данных, а также других исследований в области психологии и педагогики, формируется вывод о том, что родители играют решающую роль в психическом развитии ребенка, компенсации нарушенных функций и профилактики вторичных нарушений [9].

Цели ранней помощи предполагают работу с семьей и повышение компетенций родителей в области обучения и воспитания своего ребенка [8]. В методических рекомендациях описаны общие цели и принципы работы, а также ее содержание. Однако отсутствуют рекомендации и ссылки на инструменты и методы работы с родителями.

Существуют различные программы по работе с родителями детей из приемных семей [2,9], детей с расстройством аутистического спектра [1], детей с нарушением зрения [6]. Вклад в развитие данной проблемы в области сурдопедагогики внесли отечественные исследователи, которые разработали метод «3П-реабилитации» [10].

В данном исследовании представлена работа с родителями в виде включения их в процесс психолого-педагогической реабилитации и включения их в процесс взаимодействия со своими детьми. Однако не полно раскрывается тема обучения родителей, т.к. цель исследования разработка и апробация системы работы сурдопедагога с детьми после КИ, которая обеспечивает спонтанное овладение речью [10]. Как показывают исследовательские данные авторов включение родителей в процесс коррекционно-развивающего занятия на основе подражания повышают включенность родителей и их компетентность во взаимодействии с детьми.

Описанное исследование московских коллег явилось причиной для более углубленного изучения вопроса об обучении родителей детей с нарушением слуха, а также разработка методов работы с ними для повышения эффективности и осознанности родителей в овладении ими знаниями о взаимодействии со своими неслышащими детьми.

Актуальность проблемы нашего исследования определяется необходимостью разработки дополнительных методов работы с семьей ребенка раннего возраста с нарушением слуха в условиях психолого-педагогического сопровождения для повышения компенсаторных возможностей ребенка.

Цель исследования – разработать и апробировать метод работы сурдопедагога с семьей ребенка раннего возраста с нарушением слуха для повышения качества взаимодействия родителя и ребенка.

Задачи исследования:

1. Провести анализ работы сурдопедагога с родителями детей с нарушением слуха в практике психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста.
2. Оценить качество взаимодействия родителей со своим ребенком раннего возраста с нарушением слуха.
3. Подобрать метод работы с родителями детей раннего возраста с нарушением слуха и апробировать его.
4. Провести анализ полученных экспериментальных данных и сделать выводы об эффективности предложенного метода работы.



### Материалы и методы

Исследование проведено на базе дошкольного отделения «Казанской школы-интерната им. Е. Г. Ласточкиной для детей с ограниченными возможностями здоровья» (г. Казань) и Санкт-Петербургского института раннего вмешательства. В эксперименте приняли участие специалисты ранней помощи и родители детей раннего возраста с нарушением слуха. Все дети включены в программу психолого-педагогического сопровождения и проходят индивидуальную программу обучения.

Методами исследования являются:

1. Стандартизированное наблюдение за взаимодействием специалиста, ребенка раннего возраста с нарушением слуха и родителем (близким взрослым) в ходе коррекционно-развивающего занятия.
2. Метод экспертного анализа видеоматериалов взаимодействия матери и ребенка раннего возраста с ОВЗ (Айвазян Е.Б., Кудрина Т.П., Одинокова Г.Ю., Орлова Е.В., Разенкова Ю.А.).
3. Проективная методика «Незаконченные предложения» в адаптации (Джозеф М. Сакс).

### Результаты исследования и обсуждение

В ходе стандартизированного наблюдения выяснилось, что во время коррекционно-развивающих занятий специалист в большинстве случаев взаимодействует с ребенком раннего возраста с нарушением слуха (89%). Данное взаимодействие носит обучающий характер и направлено на выполнение ребенком предложенных заданий. В связи с этим основным видом взаимодействия с ребенком является предъявление инструкций, помощь в выполнении игрового задания, а также оценка выполненного задания. В меньшей степени на коррекционно-развивающем занятии специалист взаимодействует с близким взрослым (матерью) (9%). В данной паре взаимодействие носит характер комментирования происходящего, обращенные к родителю от специалиста. В данных условиях специалист является активным участником общения, а родитель пассивным слушателем. Взаимодействие между родителем и ребенком раннего возраста с нарушением слуха наблюдалось меньше всего (2%). Данное взаимодействие проявляется в оказании родителем помощи ребенку в выполнении того или иного задания и проявляется в физической помощи, либо в вербальной поддержке.

Изучение качества взаимодействия матери с ребенком раннего возраста с нарушением слуха проводилось в форме анализа видео отрывков свободного общения близкого взрослого с ребенком. В результате анализа видеоматериалов выявлено, что родители испытывают трудности во взаимодействии со своими детьми. В их речи преобладают директивные вербальные сообщения, в меньшей степени используют невербальные средства общения. Им трудно привлекать внимание ребенка и удерживать его интерес к игре дольше трех минут. Свободное взаимодействие чаще всего сводится к дидактическим играм и оценке поведения и действий ребенка. Общение завершается спонтанно из-за потери интереса ребенка к происходящему. Данное качество взаимодействия родителя с ребенком является социальным фактором, снижающим эффективность психического развития ребенка.

Методика «Незаконченные предложения» позволила определить, какую на себя роль и какие задачи берет на себя участник психолого-педагогического сопровождения (специалист или родитель), а какие передает другому. Анализ полученных ответов показал, что родители считают занятие успешным, если ребенок слушает специалиста и выполняет задания. Свою роль они видят в том, чтобы не мешать педагогу и помогать ребенку. При этом не рассматривают психолого-педагогическое сопровождение в качестве повышения собственных компетенций в развитии и обучении собственного ребенка. Данное отношение родителей характерно в том случае, когда работающий специалист также берет на себя главенствующую роль в процессе коррекционно-развивающих занятий и первостепенной

задачей ставит успешное выполнение ребенком предоставленных заданий. Описанные данные объясняют причину того, что специалист редко контактирует с родителем на занятии.

В тех случаях, когда специалист ставит задачу передать знания родителям, родители также считают своей задачей научиться развивать своего ребенка. Следовательно, отношение родителей к занятию и их включенность в занятие зависят от того, какие задачи перед собой ставит специалист, работающий с семьей. Тогда меняется структура работы на занятии и используемые сурдопедагогом инструменты.

Целью формулирующего эксперимента является изучение, как изменится взаимодействие родителей с детьми раннего возраста с нарушением слуха после включения в психолого-педагогическое сопровождение метода обучения взрослых в зоне ближайшего развития «Ключевое слово» [4]. Данный метод выбран на основании его универсальности в обучении родителей по любым вопросам, касающимся обучения и воспитания своих детей. С родителями экспериментальной группы проводилась работа с применением выбранного метода на протяжении шести месяцев на занятиях и в других ситуациях общения со специалистом.

По окончании формирующего эксперимента проведена повторная оценка свободного взаимодействия родителей с ребенком раннего возраста. В результате обнаружены количественные и качественные изменения во взаимодействии матери со своим ребенком раннего возраста с нарушением слуха. Продолжительность взаимодействия родителей с ребенком выросла в 1,5 раза (до 4,2 минуты). При этом изменился характер взаимодействия: родители стали успешно применять методы привлечения и удержания внимания ребенка, начали в большем количестве использовать невербальные и вербальные средства общения, соответствующие слуховому и речевому развитию ребенка. Интеракция приобрела игровой характер, эмоционально положительно окрашенный. Родители начали точнее определять эмоциональное состояние ребенка и завершать взаимодействие до того, как ребенок потеряет интерес к взаимодействию.

#### Вывод

Таким образом, включение методов обучения родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения влияет на качество взаимодействия родителей с детьми. Это проявляется в увеличении времени взаимодействия с детьми, изменении характера дидактического и руководящего взаимодействия на игровой и эмоционально окрашенный. Качественное взаимодействие позволяет родителям чаще создавать развивающие ситуации для своего ребенка, что повлияет на общее психическое развитие детей раннего возраста с нарушением слуха. Это послужит благоприятной основой для развития ребенка и приближения его к нормативному развитию.

#### **Список литературы [References]**

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. Младший дошкольный возраст. // Альманах ИКП, 2001.- № 4. [Baenskaya E.R. Interaction of the Deaf Educator and Parents at the Initial Stage of Rehabilitation after Cochlear Implantation [Text] // Raising and Teaching Children with Developmental Disabilities. // Almanac IKP, 2001.- № 4.]
2. Волкова И.П., Емельянов В.Д., Сидорова М.К., Булгакова О.С. Особенности семейных взаимоотношений приемных родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / И.П. Волкова, В.Д. Емельянов, М.К. Сидорова, О.С. Булгакова // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2022. № 4. – С. 51-63. [Volkova I.P., Emelianov V.D., Sidorova M.K., Bulgakova O.S. Features of family relationships of foster parents of children with disabilities / I.P. Volkova, V.D. Emelianov, M.K. Sidorova, O.S. Bulgakova // Appendix of the International Scientific Journal "Bulletin of Psychophysiology". – 2022. No. 4. – pp. 43-50.]

3. Дети с кохлеарными имплантами: научно-популярное издание / под ред. О.И. Кукушкиной, Е.Л. Гончаровой. - М.: Национальное образование, 2017. - 208 с. [Children with Cochlear Implants: Popular Science Edition / ed. O.I. Kukushkinoy, E.L. Goncharovoj. - M.: National Education, 2017. - 208 p.]
4. Каплунович И.Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития [Текст] // Педагогика, 2002, № 10. С- 37 – 44. [Kaplunovich I.YA. Measuring and Constructing Learning in the Zone of Proximal Development [Text] // Pedagogy, 2002, № 10. P- 37 – 44.]
5. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого ребенка в семье. – М.: Педагогика, 1970. - 192 с. [Korsunskaya B.D. Upbringing of the deaf child in the family. M.: Pedagogica, 1970. - 192 p.]
6. Кудрина, Т.П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Кудрина Татьяна Петровна - М., 2016. [Kudrina, T.P. Overcoming Difficulties in the Development of Mother-Blind Infant Communication: Ph.: 13.00.03 / Kudrina Tat'yana Petrovna - M., 2016.]
7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И.Лисина. – Москва: ИНПО 'МОДЭК', 1997. – 384 с. [Lisina M.I. O Communication, personality, and the child's psyche [Text] / M.I. Lisina. – Moscow: INPO 'MODEK', 1997. – 384 p.]
8. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения [Текст] // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. - № 36. –Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/> [Malofeev N.N. The concept of the development of education of children with disabilities: the main provisions [Text] // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. - 2019. - № 36. - URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/>]
9. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: Психологическое взаимодействие [Текст] / Р.Ж. Мухамедрахимов – СПб.: С.-Петерб. ун-та, 2003. – 288с. [Muhamedrahimov R. ZH. Mother and Infant: Psychological Interaction [Text] / R.ZH. Muhamedrahimov – SPb.: S.-Peterb. un-ty, 2003. – 288 p.]
10. Сатаева, А.И., Буданцов А.В., Взаимодействие сурдопедагога и родителей на запускающем этапе реабилитации после кохлеарной имплантации [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. - № 2. – С.17 – 32. [Sataeva, A.I., Budancov A.V., Interaction of a surdopedagogue and parents at the starting phase of rehabilitation after cochlear implantation [Text] // Raising and Teaching Children with Developmental Disabilities. – 2015. - № 2. – P.17 – 32.]

Статья поступила в редакцию 19.12.2022; одобрена после рецензирования 30.01.2023; принята к публикации 22.02.2023.

The article was submitted 19.12.2022; approved after reviewing 30.01.2023; accepted for publication 22.02.2023.

## История психофизиологии

### ВЕЛИКИЕ ИМЕНА

*Ведущий рубрики юбилейного номера Пенин Г.Н.*

#### **ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Д.В. ФЕЛЬДБЕРГА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА**



**Давид Владимирович Фельдберг  
(1873- 1942)**

В знаменательный для нас Год педагога и наставника необходимо обратиться к многолетней деятельности старейшего учебного подразделения РГПУ им. А.И. Герцена – дефектологического факультета, а ныне – института дефектологического образования и реабилитации. История его основания тесно связана с деятельностью выдающегося отечественного ученого Давида Владимировича Фельдберга. Именно благодаря трудам этого замечательного человека, патриота России мы имеем возможность говорить сегодня о нашем институте и его уникальных кафедрах, о десятках ученых и тысячах специалистов-дефектологов, подготовленных за более чем вековую историю факультета.

Изучение архивных материалов, неопубликованных источников и артефактов, личного дела Д.В. Фельдберга свидетельствует, что этапы его жизненного пути охватывают два периода, в каждом из которых он оставил яркий и добрый след. Нами прослеживаются основные вехи становления Д.В. Фельдберга как неординарной личности, как ученого-исследователя, военного врача и логопеда, преподавателя различных учреждений в дореволюционный период. Известно, что Д.В. Фельдберг с золотой медалью окончил Одесскую гимназию, а затем с отличием медицинский факультет Киевского университета и с дипломом первой степени - естественное отделение Петербургского университета. Четыре года находился в научной командировке за рубежом: в Австрии, Германии и Франции. В 1904 году защитил диссертацию при Военно-Медицинской академии, получил степень доктора медицины. Многие годы (1905-1915) был преподавателем в педагогических и медицинских учреждениях Санкт-Петербурга, работал директором Рождественского коммерческого училища. С 1909 года являлся вице-президентом Психоневрологической академии.

Однако наиболее плодотворным для профессора Д.В. Фельдберга оказался послереволюционный период деятельности. На слайде № 3 представлены основные направления его многовекторной продуктивной работы. Кроме руководства дефектологическими отделениями педвузов, заведования кафедрой логопедии в ЛГПИ им. А.И. Герцена он принимает активное участие в работе Всероссийских и Международных конгрессов и конференций, создает оригинальные научные и учебно-методические труды.

Разноплановая работа Д.В. Фельдберга представлена нами в различных ее ипостасях. Прежде всего, это организационно-педагогическая деятельность. В ее рамках наиболее значимыми детерминантами являются инициативы ученого по созданию в 1918 году кафедр сурдопедагогики и логопедии в Педагогическом институте дошкольного образования и руководство факультетом детской дефективности в этом институте. Заведование кафедрой логопедии было поручено профессору Д.В. Фельдбергу, а руководство кафедрой сурдопедагогики возложено на профессора М.В. Адеркас. В 1921 году факультет был переведен в Петроградский педагогический институт социального воспитания нормального и дефективного ребенка. Позднее, в 1925 году, этот институт после переименования в Институт педологии и дефектологии вошел в состав ЛГПИ им. А.И. Герцена. В 1927 году в связи с уходом с должности по болезни профессора М.В. Адеркас кафедры сурдопедагогики и логопедии были объединены в одну кафедру, которую возглавил Д.В. Фельдберг. Его основными лекционными курсами стали сурдопедагогика и логопедия. Особое значение имеет организация Фельдбергом в 1918 году уникального научно-клинического учреждения – Отофонетического института и многолетнее руководство им. Малоизвестными для дефектологов фактами в организационно-творческой биографии ученого являются также исполнение Фельдбергом в 1922 году обязанностей директора 1-го Областного института глухонемых детей в Петрограде и организация научно-методической лаборатории (руководители Н.П. Кононыкин и Е.Ф. Заморенко).

Центральное место в деятельности Д.В. Фельдберга на всех ее этапах всегда занимала интенсивная научно-методическая и экспериментально-исследовательская деятельность. Выдающиеся способности ученого, глубокие знания в области слуха и речи, блестящее владение иностранными языками позволили ему успешно «специализироваться» в психологической лаборатории профессора Штумпфа в Берлине, в отиатрической клинике профессоров Полицера и Урбанчика в Вене, в ларингологической клинике профессоров Френкеля и Хиара (Берлин – Вена), в отофонетической лаборатории профессора Руссло в Париже и логопедической клинике профессора Гуцмана. Кроме того, Д.В. Фельдберг стажировался в детских клиниках профессоров Эммериха и Гейбнера в Берлине. Вернувшись из-за границы и глубоко изучив вопросы, связанные с патологией слуха и речи, ученый целиком посвятил себя этой отрасли медицины. В 1904 году, выдержав докторский экзамен, Д.В. Фельдберг успешно защитил диссертацию на тему «Патолого-анатомические изменения у детей при кори и скарлатине». Осуществляя масштабную экспериментально-исследовательскую деятельность, Фельдберг был глубоко убежден в том, что для детей с нарушениями слуха и речи необходима дифференцированная учебно-воспитательная работа в сочетании с лечебной. Его интересует научно-экспериментальное изучение проблем психофизиологии речи, акустики, фонетики, фонографии и музыкальности. Он глубоко погружен в разработку методов развития слуха, речевой функции, музыкальных способностей, методов обучения глухих, позднооглохших, слепоглухих и лиц с дефектами речи.

В трудные годы первой трети XX столетия профессор Д.В. Фельдберг не прекращал осуществлять широкую консультативно-диагностическую и лечебно-педагогическую деятельность. Во время первой мировой войны он был призван на военную службу в качестве врача-консультанта и руководителя госпиталя в Петрограде. В послереволюционный период Давид Владимирович продолжил исполнение обязанностей

военного врача. При этом он не прерывал свою разноплановую педагогическую работу, читал лекции по здравоохранению нормального и дефективного ребенка, по социальной гигиене и логопедии. В рамках врачебно-педагогической деятельности Д.В. Фельдберг преподавал на Высших Фребелевских курсах, в Клиническом институте усовершенствования врачей и Психоневрологической академии. Кроме того, с 1929 года он являлся заведующим отделом речи в областной больнице имени Ф. Энгельса (с 1930 года – НИИ уха горла, носа и речи).

Особое место в биографии ученого занимает специальное поручение Совета Народных Комиссаров, связанное с выполнением обязанностей лечащего врача и логопеда В.И. Ленина. Известно, что в последние месяцы жизни вождя (с октября 1923 года по январь 1924 года) Д.В. Фельдберг находился в Горках и проводил работу по восстановлению речи В.И. Ленина, которая имела непродолжительный успех. Имеющиеся у нас документы свидетельствуют о том, что руководитель государства очень высоко ценил Фельдберга и выделял его среди других специалистов.

Вместе с тем апофеозом лечебно-педагогической деятельности профессора Д.В. Фельдберга и главной его заслугой следует считать организацию в 1918 году в Петрограде уникального, не имеющего аналогов учреждения – Отофонетического института. Его создание стало первой успешной попыткой наладить дело лечения, дифференцированного обучения, воспитания, лечения и изучения детей с различными патологиями развития. Институт был единственным в Европе учреждением такого широкого профиля и являлся на протяжении многих лет научно-практической базой дефектологического факультета ЛГПИ им.А.И. Герцена. Студенты и научные сотрудники Отофонетического института представляли совместные доклады, которые сопровождались демонстрацией различных расстройств на примере детей из стационара института. О масштабности созданного и руководимого Д.В. Фельдбергом научно-клинического учреждения свидетельствуют данные Государственного архива Российской Федерации. Так, уже в 1918 году Отофонетический институт состоял из двух отделений: логопедического на 100 детей и сурдопедагогического на 200 детей. В 1924 году в интернате содержалось 200 детей с нарушением слуха, речи, зрения и интеллекта, амбулаторно принимались 750 человек в месяц. В 1935 году это учреждение, переименованное в Экспериментальный институт слухоречевой детской дефективности, включало 727 детей. Институт состоял из ряда секторов: научного, профилакто-диспансерно-консультативного и опытно-показательного и являлся главным центром научно-педагогической работы в СССР. В 1934 году о деятельности Отофонетического института был снят документальный фильм «Рожденные вновь», в котором нашли отражение особенности жизни, лечения и обучения детей с недостатками слуха и речи.

Раскрывая различные направления многогранной деятельности Д.В. Фельдберга, необходимо остановиться также на его общественной работе. Исследование показывает, что по его инициативе в Ленинграде были созданы классы для проходящих глухих детей, логопедические пункты при школах для детей с легкими расстройствами речи, а при поликлиниках – для детей с более серьезными речевыми нарушениями. В целях расширения научно-практических изысканий Д.В. Фельдберг объединил и включил в активную творческую работу опытных специалистов – дефектологов Е.Ф. Заморенко, М.А. Захарову, Ю.А. Якимову, М.Ф. Брунс, Е.В. Цветкову, И.А. Васильева, а также молодых талантливых логопедов и сурдопедагогов. Многолетняя лечебно-педагогическая и научная деятельность ученого принесла ему широкую известность не только в нашей стране, но и за ее пределами. Д.В. Фельдберга постоянно приглашают на Международные и Всероссийские конгрессы, съезды и конференции по широкому спектру слухоречевых проблем. Так, в 1924 году он принял участие в Международном конгрессе по вопросам логопедии в Вене. В 1925 году был командирован в Лондон на Международный конгресс по вопросам изучения и обучения

глухих, на котором выступил с докладом о постановке дела обучения лиц с нарушением слуха в СССР. На съездах и конференциях, проходивших в нашей стране, Д.В. Фельдберг выступал с научными сообщениями по проблемам лечения, обучения и воспитания детей с расстройствами слуха и речи. Позднее, с 1935 по 1938 гг., отечественные и зарубежные ученые лично знакомились с многоплановой научно-исследовательской, экспериментальной, учебной, консультативно-диагностической и лечебной деятельностью профессора Фельдберга на базе созданных им учреждений.

Решая глобальные проблемы дефектологии, Д.В. Фельдберг стремился внедрять в практику все новое и передовое, что стало доступным для ученых в рассматриваемый исторический период. В частности, в Отофонетическом институте широко использовались для развития и коррекции слуха и речи различные технические средства: слуховые аппараты, ЗУА, киноаппаратура, эпидиаскопы, электроакустическая аппаратура. При решении специфических задач дифференцированного обучения различных категорий детей со слухоречевыми нарушениями творчески использовались принципы и методические наработки массовой школы.

Наконец, профессор Д.В. Фельдберг предстает в исторической памяти дефектологов как сторонник здорового образа жизни детей. Он неоднократно выступал на Всероссийских съездах по детской дефективности в 1919-1924 и 1925-1938 годах, на съездах и конференциях по здравоохранению и народному образованию об организации логопедической помощи в стране, работе по развитию речи и слуха детей.

Несмотря на большую организационно-административную, педагогическую и лечебную работу Д.В. Фельдберг не прерывал и активную научно-исследовательскую деятельность. Дефектологам хорошо известны научные и учебно-методические труды ученого. Масштаб и многоплановость его научных интересов поражают специалистов. Многие работы Д.В. Фельдберга были изданы еще в дореволюционной России, а потом в СССР. Многие научно-методические труды вышли за рубежом. Причем до настоящего времени они не утратили своей актуальности.

Подводя итоги жизненного пути Д.В. Фельдберга, следует особо отметить его уникальный, разносторонний дар выдающегося ученого-логопеда, сурдопедагога, отоларинголога, создателя отечественной школы дефектологии и системы подготовки кадров учителей-дефектологов, организатора социально-медико-педагогической помощи детям с различными нарушениями и известного общественного деятеля.

**ПРОФЕССОР М.Е. ХВАТЦЕВ - ПЕДАГОГ И НАСТАВНИК:  
ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ**



**Хватцев Михаил Ефимович  
(1883 – 1977)**

В конце 20-х годов XX века на небосклоне отечественной дефектологии зажглась яркая звезда сурдопедагога и логопеда Михаила Ефимовича Хватцева. Судьба распорядилась таким образом, что основная часть долгого жизненного пути замечательного ученого, педагога-практика, организатора подготовки высококвалифицированных кадров для специальных учреждений оказалась неразрывно связанной с факультетом дефектологии ЛГПИ им. А.И. Герцена (ныне РГПУ им. А.И. Герцена).

В 1935 году старший научный сотрудник М.Е. Хватцев как специалист в области логопедии был приглашен на должность доцента кафедры сурдопедагогике и логопедии для чтения указанного курса. Именно в этот период на кафедре, именованной в 1932 – 1935 г.г. кафедрой физиологии, патофизиологии речи, логотерапии и логопедии, происходили кардинальные изменения, связанные с ее реорганизацией, уходом представителей медицинского (лечебного) направления – зав. кафедрой С.М. Доброгаева и его сотрудников (Ю.А. Коноваловой, Н.Я. Пясецкой, Е.И. Устиновой, В.В. Оппель, О.Д. Олениной) и возрождением педагогического направления.

Данное обстоятельство способствовало, очевидно, назначению М.Е. Хватцева в 1936 году на должность заведующего кафедрой сурдопедагогике и логопедии. Главной заботой начинающего руководителя сразу же стало укрепление учебно-педагогических и научных позиций кафедры «с центрированием внимания на подготовку практических работников школы глухонемых и логопедов» (В.К. Орфинская). Существенную помощь и поддержку М.Е. Хватцеву оказали опытные и авторитетные сотрудники кафедры – и.о. доцента А.М. Кузьмин, читавший курс сурдопедагогике с ее историей и доцент М.Л. Шкловский, продолжавший вести курсы анатомии, физиологии и патологии органов слуха и речи и слуховой работы в школе глухонемых. Несмотря на большую загруженность М.Е. Хватцев стал читать (кроме курса логопедии) сурдопсихологию и методику обучения глухонемых произношению.

С приходом М.Е. Хватцева к руководству кафедрой сурдопедагогике и логопедии особое внимание начинает уделяться вопросам обновления программно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса на очном и заочном отделениях. Многие учебные программы перерабатываются или составляются заново. Так, из программы



по сурдопедагогике выделяются самостоятельные дисциплины – специальные методики русского языка и математики. М.Е. Хватцевым заново разрабатывается программа по логопедии. Более углубленным становится обучение студентов-дефектологов русскому языку, литературе, математике, биологии. В то же время устанавливаются и укрепляются учебные и научные связи с кафедрой сурдопедагогике МГПИ им. В.И. Ленина и другими учебными подразделениями педагогических ВУЗов страны.

С 1938 года М.Е. Хватцев, руководствуясь решениями Всероссийского совещания работников школ глухонемых, направляет работу кафедры на дальнейшее совершенствование подготовки педагога-дефектолога. Преодолевается «чистый устный метод» обучения глухих языку, изживается формализм в использовании методов обучения и воспитания детей с нарушением слуха, усиливается внимание к развитию письменной речи глухих учащихся и более глубокому усвоению ими основ наук, уточняется место и роль мимики (жестовой речи) в педагогическом процессе специальной школы. Начинает осуществляться дифференцированное изучение контингента учащихся школ глухих, выделение из него детей с так называемыми «комбинированными нарушениями слуха и речи», разработка методик обучения лиц этой категории и соответствующая дифференциация школ для детей со слухоречевыми нарушениями.

В целях углубления методической, практической подготовки будущих сурдопедагогов с 1939 года на сурдоотделении вводится факультативный курс мимики и дактилологии, который М.Е. Хватцев поручает И.Ф. Гейльману. При этом жестовая речь начинает изучаться студентами в качестве «средства общения учителя с учениками, еще не владеющими иными возможностями» (В.К. Орфинская).

К сожалению, Великая Отечественная война разрушила многие ценные начинания М.Е. Хватцева. Однако еще до ее окончания, сразу после разгрома врага на Ленинградском фронте, началось восстановление дефектологического факультета, который возобновил свою деятельность 1 сентября 1945 года. Вновь составлялись программы по всем дисциплинам учебного плана, систематизировались методические и наглядные пособия, учебная и научная литература. В 1947-1948 учебном году временно созданная кафедра дефектологии, объединявшая две «секции» - сурдопедагогике и тифлопедагогике – дифференцируется на две самостоятельные кафедры. Заведующим кафедрой сурдопедагогике назначается М.Е. Хватцев. Руководствуясь указаниями Министерства Просвещения, М.Е. Хватцев начинает устанавливать более тесные связи со специальными школами. Укрепляется кадровый состав кафедры. В штат включаются доцент М.А. Томилова, ассистент З.М. Ежова, а в дальнейшем - опытный сурдопедагог И.Н. Борисова, врач – отоларинголог Ю.Б. Эпштейн, кандидат филологических наук В.К. Орфинская, преподаватель-методист Б.Н. Мельников, преподаватель Л.С. Двоглазова (Волкова), ассистенты О.Н. Поляхина и О.М. Потапова. Это позволило резко повысить качество учебно-методической подготовки студентов, активизировать их самостоятельную учебную и исследовательскую работу.

Бурный рост сети специальных школ для глухих и слабослышащих детей в 50 – е гг. XX века потребовал значительного числа сурдопедагогов для вновь открываемых школ. В связи с этим план приема студентов на первый курс отделения сурдопедагогике был увеличен по настоянию М.Е. Хватцева до 150 человек. Это вызвало большие трудности в работе кафедры и потребовало энергичных мер со стороны заведующего для обеспечения педагогического процесса. Удвоилось число лекционных потоков, изменилась подача студентам лекционного материала (применение экрана, наглядных пособий больших размеров и т.п.). Сложившееся положение послужило основанием для количественного роста числа сотрудников кафедры сурдопедагогике и повышения их научного статуса.

Как отмечает в своих записках В.К. Орфинская, стержневой проблемой научно-исследовательской работы кафедры было изучение вопросов слухоречевых расстройств в аспекте их дифференциации в зависимости от времени возникновения. В рамках НИР

преподавателями кафедры стала осуществляться подготовка кандидатских и докторских диссертаций, разработка учебно-методических пособий для студентов и учителей школ, а также ученых записок по вопросам сурдопедагогики и логопедии. Активизировалась работа по подготовке докладов и сообщений на ежегодные научные сессии института, на Герценовские чтения, на методобъединения и курсы, написанию и рецензированию научных статей по дефектологии.

Проявляя постоянную заботу о научном росте сотрудников кафедры, осуществляя руководство их диссертационными исследованиями, М.Е. Хватцев не прекращал личных научных изысканий по широкому спектру актуальных проблем сурдопедагогики и логопедии. Среди них следует отметить вопросы развития методов обучения глухих.

Разрабатывая свои методы формирования словесной речи у глухих детей, М.Е. Хватцев творчески использовал все то лучшее, что было создано ранее сурдопедагогами разных стран и эпох. В частности, он опирался на такие методы обучения глухих устной речи, как метод Безольда-Кройса, аналитико-синтетические методы К. Малиша и Н.А. Рау, «киношрифтный метод» И.А. Васильева. Как дополнение к устному методу М.Е. Хватцев предлагал использовать и маноральную (устно-ручную) систему Г. Форхгаммера, которая позволяла неслышащему ребенку различать глухие и звонкие звуки по движению руки. Работая над совершенствованием методов, М.Е. Хватцев обогащал их своими оригинальными приемами, требованиями, которые делали процесс овладения глухими устной речью более продуктивным и увлекательным.

В своих исследованиях М.Е. Хватцев постоянно подчеркивал, что в результате овладения словесной речью знания глухого приобретают системный характер, чем облегчается дальнейшее усвоение новых знаний, их углубление до понимания сущности вещей и явлений действительности. Познание и знания становятся понятийными, то есть достигают своей наиболее высокой формы и уровня развития.

Большое место в речевом развитии неслышащего М.Е.Хватцев отводил письменной речи, справедливо считая, что она вследствие своей наглядности, четкости, стабильности, длительности воздействия составляющих ее элементов (букв) и их сочетаний усваивается глухим значительно легче, чем устная речь, воспринимаемая путем чтения с губ беглых, быстро изменяющихся, нестойких, недостаточно видимых артикулем. При обучении ребенка грамоте письмо, по мнению М.Е.Хватцева, улучшает звукопроизношение, в результате чего происходит четкое расчленение произносимой речи, так как ученик опирается на оптически четко воспринимаемые графические знаки (буквы).

Изучая своеобразие усвоения глухим школьником грамматического строя языка и грамматики, М.Е.Хватцев установил, что основными его причинами являются:

1. Недостаточный опыт речевого общения неслышащего ребенка.
2. Абстрактность грамматических форм и трудность их осмысления.
3. Отсутствие возможности полноценно воспринимать морфологический состав устной речи, особенно флексий.

Большое внимание уделял М.Е.Хватцев в своих учебно-методических и научных трудах проблемам фонетико-фонематического недоразвития речи (косноязычия) у глухих детей. Называя этот недостаток устойчивым, ученый говорил о том, что косноязычие требует особого внимания со стороны сурдопедагогов и логопедов. В связи с этим М.Е.Хватцев рассмотрел причины данного недуга и разработал, опираясь на исследования Б.С.Преображенского, методику проверки слуха и оценки степени тугоухости.

Несомненной заслугой М.Е.Хватцева является также и то, что он впервые все причины речевых нарушений разделил на внешние и внутренние, особо подчеркнув их тесное взаимодействие. Он выделил органические (анатомио-физиологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины.

Результаты научно-теоретических и экспериментальных исследований М.Е.Хватцева получили отражение в многочисленных публикациях различных жанров. Кроме классического фундаментального труда «Логопедия», заслуживают внимания такие работы, как «Недостатки речи у школьников», «Особенности психологии глухого школьника», «Письменная речь глухонемых в ее соотношении с устной речью», «Основные вопросы обучения глухих детей произношению».

В 1948 году М.Е.Хватцевым была защищена на ученом совете МГПИ им.В.И.Ленина докторская диссертация «Характеристика словесной речи глухонемых детей дошкольного и школьного возраста». К сожалению, ВАК не утвердил диссертационное исследование ученого. Научная справедливость восторжествовала только в 1954 году, когда М.Е.Хватцеву было присвоено ученое звание профессора.

О научной состоятельности профессора М.Е.Хватцева свидетельствовало его умение найти молодых, преданных делу сотрудников, раскрыть их педагогический и научный талант, сориентировать будущих ученых на проведение конкретных экспериментальных исследований. Так, в 1955 году преподавателем кафедры Е.И.Андреевой была успешно защищена кандидатская диссертация (руководитель М.Е.Хватцев). В этом же году под руководством М.Е.Хватцева было завершено диссертационное исследование аспирантом кафедры А.Н.Кожиным. Расширение научной школы профессора М.Е.Хватцева, укрепление ее позиций в дефектологии продолжалось и в последующем десятилетии.

Переломным в работе кафедры сурдопедагогики явился 1956-1957 учебный год. При активном личном участии М.Е.Хватцева и сотрудников кафедры был разработан новый учебный план, предусматривавший подготовку специалиста широкого профиля. В соответствии с ним изменилось чтение курсов общей и специальной педагогики, статус обязательных учебных предметов приобрели мимика и дактилология, ручной труд, лепка и рисование. Кроме того, были вновь восстановлены изъятые ранее курсы специальных методик географии, истории и естествознания, коренным образом реорганизованы спецсеминары, усилена самостоятельная работа студентов. В соответствии с разработанным учебным планом подверглись переработке все учебные программы, а по вновь введенным дисциплинам – составлены новые. Таким образом, к 60-м г.г. XX века на отделении сурдопедагогики произошли большие позитивные изменения, которые в значительной мере были обусловлены многогранной деятельностью М.Е. Хватцева.

В 1960 году М.Е.Хватцев был освобожден от должности заведующего кафедрой по состоянию здоровья, однако остался в ее штате на должности профессора и продолжал активную учебно-методическую, научно-педагогическую и консультативную деятельность до 1968 года. Завершающий период его работы на кафедре оказался исключительно плодотворным, поскольку именно в эти годы М.Е.Хватцевым была подготовлена целая плеяда ученых-сурдопедагогов и логопедов (М.И.Никитина, Л.Г.Парамонова, Л.М.Быкова, В.А.Ковшиков), ставших гордостью отечественной дефектологической науки.

Вся жизнь М.Е.Хватцева – замечательного ученого и человека – является ярким примером целеустремленности, настойчивого труда, гражданского мужества и неиссякаемого оптимизма.

Приложение международного научного журнала  
"Вестник психофизиологии". 2023. № 1. С. 180-185.

*Supplement International scientific journal "Psychophysiology News". 2023. No. 1. P. 180-185.*

## ВОЛОНТЁРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

Обзорная статья  
УДК 376

### СТУДЕНЧЕСКОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК СОВРЕМЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

**Вошилова Нина Валентиновна**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия

n.v.voschilova.ra@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6387-3082

© Вошилова Н.В., НПЦ "ПСН", 2023

В современных условиях очевидна актуальность интеграции в учебно-воспитательный процесс разнообразных инновационных форм работы со студентами, направленных на развитие ценностных мировоззренческих установок и формирование активных, ответственных и компетентных граждан. Наибольшую активность в добровольческом движении проявляет молодое поколение. В свою очередь, именно образовательная среда высших учебных заведений обладает наилучшими возможностями для развития волонтерского движения и популяризации различных видов волонтерской деятельности. Опыт современной практики студенческого волонтерства убедительно демонстрирует позитивное влияние на развитие молодежи и возможности решения целого ряда общественных проблем.

На сегодняшний день накоплен богатый ресурс теоретических и эмпирических исследований, демонстрирующих потенциал и специфику феномена студенческого волонтерства. Однако в литературе недостаточно освещены аспекты, касающиеся деятельности волонтеров именно в российских вузах.

Отечественные исследователи Т.Н. Арсеньева, А.С. Аплевич, Г.П. Бондаренко, Е.С. Белецкая, Ю.С. Белановский, Ю.И. Бродовская, Р.Р. Валиуллина, Н.И. Горлова, К.В. Галямова, М.Б. Глотова, В.В. Гарагина, Х.Т. Загладина, Е.Е. Дурнева, А.О. Лагутин, В.Е. Менников, Д.Т. Маковецкая, А.П. Метелев, М.И. Мхитарян, А.С. Огнев, А.В. Ольховая, Е.В. Крутицкая, М.И. Прокохина, А.П. Панфилова, И.М. Суркова, В.С. Санча, З.А. Тоска, А.С. Тетерько и др. единодушно рассматривают добровольческую деятельность как действенную форму взаимодействия, социализации и воспитания молодежи.

Сегодня понятием «волонтер» (в переводе с англ. «Volunteer» – «доброволец») стало привычным называть человека, который добровольно делится своим временем и своим трудом на благо других людей; человека, руководствующегося и культивирующего общечеловеческие ценности.

В связи с этим становится понятным пристальное внимание к волонтерскому движению тех, кто по долгу своей профессиональной деятельности отвечает за нравственное воспитание молодежи. Все больше педагогов начинают считать, что понимаемое таким образом волонтерство помогает развить у их воспитанников открытость, честность, готовность к бескорыстной помощи, ответственность за свою собственную судьбу и судьбу окружающего их мира, стремление вместе с другими людьми искать и

воплощать лучшие решения актуальных для всех нас проблем. Участие молодежи в волонтерском движении помогает решать и важные задачи повышения конкурентоспособности и профессиональной компетентности молодых людей за счет получения первичного опыта участия в профессиональной деятельности, увеличения возможностей профессионального ориентирования и формирования базовых личностных и социальных компетенций, необходимых для дальнейшего трудоустройства.

Волонтерская деятельность — это добровольная форма объединения для достижения общественно значимых целей, способствующая социальной активности и личностному росту его участников. В современных исследованиях студенческое волонтерство рассматривается с разных ракурсов: как воспитательная деятельность, которая влияет на субъективные и объективные характеристики благополучия студентов; как социальная технология, стимулирующая самоопределение и самоорганизацию студенческой молодежи; как форма организации серьезного досуга представителей молодого поколения. Ряд исследователей изучают добровольческую деятельность как определенный этап профессионального становления личности студента; как ресурс, способный активизировать творческую инициативу молодых людей.

Анализ современных исследований показывает, что студенты-волонтеры имеют ряд значимых отличий от студентов, не имеющих опыта добровольческой деятельности. Прежде всего, молодых добровольцев характеризует более высокий уровень социальной активности, они готовы включаться и принимать участие в различных видах общественной деятельности. Волонтерская деятельность в вузе позволяет решить широкий спектр актуальных задач: популяризация волонтерства, как социального явления, привлечение молодежи к проявлению добровольческой инициативы в решении социальных проблем общества; формирование и апробация механизмов вовлечения студентов в волонтерскую деятельность; создание условий для вовлечения молодежи в развитие вуза, области и страны в целом; развитие и поддержка студенческих инициатив, направленных на организацию добровольческого (волонтерского) труда молодежи; повышение эффективности и качества иницируемых молодежных добровольческих проектов; распространение эффективного опыта добровольческой деятельности; создание условий для участия студентов в социально значимых акциях; организация «серьезного досуга» студентов; повышения эффективности воспитательной работы; создание оптимальных условий для совместной научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей-наставников; повышение конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда; повышение значимости вуза в социально-культурной жизни города, региона.

В исследованиях А.П. Метелева, Е.С. Белецкой, Р.Р. Валиуллиной, Н.И. Горловой, А.С. Тетерько, О.А. Аплевич, Ю.И. Бродовской., М.И. Прокохиной, И.М. Сурковой, В.С. Санча, А.О. Лагутина, К.В. Галямовой, А.В. Ольховой и других отмечается, что вовлеченность молодежи в добровольческую деятельность способствует укреплению общечеловеческих ценностей; развитию духовно-нравственных ценностей; формированию личностных ценностей, социальной ответственности у молодых людей; развитию творческого потенциала и уверенности в себе; снижению агрессивности; снижению рисков вовлечения молодежи в антиобщественные поступки; развитию готовности к сотрудничеству с другими людьми; развитию самовыражения, самоопределения, самореализации; развитию уважения к другой точке зрения; творческому росту; увеличению межкультурной толерантности в обществе.

Герценовский университет на протяжении многих лет входит в число передовых университетов в Санкт-Петербурге по качеству организации добровольчества, тем самым являясь примером и объектом исследований для региональных коллег. В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена активно

поддерживаются и развиваются волонтерские организации, инициативы, создаются стимулирующие условия для развития студенческого волонтерства. Волонтером быть почетно!

Главная дата Года педагога и наставника - 200-летний юбилей основоположника отечественной педагогической школы К.Д. Ушинского, которого называют учителем русских учителей. Именно благодаря К.Д. Ушинскому у России появилась своя научная педагогика - наука о воспитании. Он не только обладал педагогическим талантом, но и проявил себя как замечательный детский писатель – наставник. В целом наставничество является мировой тенденцией, охватывает все сферы деятельности. Наставничество в образовании - важнейшее условие в профессиональном становлении молодого учителя, в повышении педагогического мастерства, оно значимо и в профессиональной ориентации учащихся, в организации волонтерской студенческой деятельности.

Волонтерство и наставничество идут рука об руку, неразделимы, взаимно обогащают друг друга. Актуальность темы наставничества определяется тем, что 2023 год для российского образования особенный. Указом Президента РФ 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. В настоящее время тема наставничества в образовании является одной из центральных в национальном проекте «Образование». Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года актуализируют задачу объединения усилий с целью реализации единой государственной политики в области воспитания, определения сущностных характеристик современного воспитательного процесса, обмена инновационным опытом, популяризации лучших практик поддержки и раскрытия потенциала детей и подростков, в том числе посредством привлечения наставников.

Волонтерство и наставничество понимаются как современные эффективные технологии гражданского, профессионального и личностного воспитания. Наставничество и волонтерство – наиболее эффективные и актуальные средства формирования социального опыта общения, построения социальных отношений, воспитания гуманности и морально-нравственных ценностей будущих сурдопедагогов. Формируя нравственный потенциал студентов-волонтеров, наставникам важно стремиться помочь молодежи осознать морально-нравственные ценности в собственной жизни, пробудить желание действовать в соответствии с ними, формировать духовные потребности, обеспечивающие мотивацию деятельности и поступков.

На кафедре сурдопедагогики института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А.И. Герцена накоплен богатейший опыт волонтерства и наставничества. Так, успешно реализуется актуальнейшее направление волонтерства – «инклюзивное волонтерство». Данное направление позволяет решать важнейшие цели: формирование и развитие у волонтеров - будущих сурдопедагогов инклюзивной культуры и компетенций, необходимых для взаимодействия с людьми с инвалидностью и их сопровождения; формирование и развитие волонтерского движения в сфере инклюзии в вузе.

В процессе реализации данного направления возможно успешно решать следующие задачи: формировать знания теоретических и нормативно-правовых основ инклюзивного волонтерства; способствовать осознанию будущими сурдопедагогами ценности инклюзии и этики взаимодействия с людьми с инвалидностью; содействовать освоению способов взаимодействия волонтеров с людьми с инвалидностью и их сопровождения в зависимости от особенностей и потребностей; развивать проектные и лидерские компетенции студентов-волонтеров; способствовать осознанию студентами роли и моделей деятельности добровольца в инклюзивном образовании и, что особенно значимо – осознанию своей личной роли в инклюзивном волонтерстве и др.

Волонтерская студенческая деятельность достаточно разнообразна по своим формам и видам. Для вуза уместно проектирование таких видов волонтерства, которые станут

органичной частью его собственной основной деятельности – образовательной. Наиболее оптимальной для студентов по своим характеристикам оказывается проектная волонтерская работа. Отметим, что проектная организация деятельности не является изобретением волонтерского движения. В современном обществе реализация проектов различного содержания и направленности практикуется в разнообразных сферах. Волонтерские проекты от прочих принципиально отличаются философией альтруизма, положенной в их основу.

Осуществление волонтерской деятельности на кафедре сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена реализуется в рамках разнообразных по содержанию проектов: гуманитарных; социально-культурных; информационно-консультативных; экологических. Также волонтерские проекты кафедры сурдопедагогики различаются по срокам: краткосрочные и долгосрочные. Совместно с наставниками наши студенты-волонтеры приняли участие в разнообразных формах и видах волонтерской деятельности. Назовем самые главные, реализованные за последние два года.

- ✓ V Всероссийский слет инклюзивных волонтеров г. Москва; наставник заведующая кафедрой сурдопедагогики, профессор, доктор педагогических наук О.А. Красильникова.
- ✓ Всероссийский конкурс молодёжных проектов «Моя страна - моя Россия»: Проект «Мы память бережно храним...»; наставники: доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Пенин; заведующая кафедрой сурдопедагогики, профессор, доктор педагогических наук О.А. Красильникова; доцент, кандидат педагогических наук А.С. Люкина.
- ✓ Проект «Санкт-Петербург: культурный код. Династия Романовых»; наставники: доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева; ассистент Е.Э. Пшеничнова;
- ✓ Проект «Продлёнка с Герценовским университетом»; наставники: заведующая кафедрой сурдопедагогики, профессор, доктор педагогических наук О.А. Красильникова; доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Пенин; доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева; доцент, кандидат психологических наук Н.В. Воцилова; доцент, кандидат педагогических наук Е.Ю. Мамедова; доцент, кандидат педагогических наук А.С. Люкина; доцент, кандидат педагогических наук А.А. Коржова; доцент, кандидат педагогических наук А.М. Волков; старший преподаватель Н.В. Наумова; ассистент М.И. Филиппова, ассистент Е.Э. Пшеничнова; ассистент О.А. Базырина.
- ✓ Проект «Интерактивный атлас профессий для лиц с нарушением слуха: Мои профессиональные ориентиры»; наставники: старший преподаватель Н.В. Наумова; ассистент М.И. Филиппова.
- ✓ Проект «Изучение русской художественной классики на основной ступени образования в школах для детей с нарушением слуха»; наставник: доцент, кандидат педагогических наук Н.Е. Граш.
- ✓ XXIII Выставка научных достижений преподавателей и студентов Герценовского университета, приуроченная к празднованию 225-летия РГПУ им. А. И. Герцена; наставники: доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Пенин; доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева; доцент, кандидат педагогических наук А.С. Люкина; старший преподаватель Н.В. Наумова; ассистент М.И. Филиппова; ассистент Е.Э. Пшеничнова.
- ✓ Проект «Герценовские среды - 2023»; наставники: ассистент О.А. Базырина; ассистент М.И. Филиппова.
- ✓ Проект «Встреча с интересным человеком»; наставники: заведующая кафедрой сурдопедагогики, профессор, доктор педагогических наук О.А. Красильникова; доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева; доцент, кандидат психологических наук Н.В. Воцилова.

- ✓ Проект «Общаться может каждый»; наставник: доцент, кандидат психологических наук, Н.В. Вошилова.
- ✓ Международная научно-практическая конференция «Ранняя помощь: создание системного подхода в поддержке семьи»; наставники: заведующая кафедрой сурдопедагогики, профессор, доктор педагогических наук О.А. Красильникова; доцент, кандидат психологических наук Н.В. Вошилова.
- ✓ Спектакли инклюзивной театральной студии «Звучим вместе»; наставник: доцент, психологических наук Н.В. Вошилова.
- ✓ Мероприятия «Студенческого дворца культуры»; наставник: доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева.
- ✓ Ежегодная Общероссийская акция Тотальный тест «Доступная среда» наставники: заведующая кафедрой сурдопедагогики, профессор, доктор педагогических наук О.А. Красильникова; доцент кандидат психологических наук, Н.В. Вошилова.
- ✓ Проект «Сурдопедагогика: великие имена»; наставники: заведующая кафедрой сурдопедагогики, профессор, доктор педагогических наук О.А. Красильникова; доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Пенин; доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева.
- ✓ Проект «Играем вместе»; наставники: заведующая кафедрой сурдопедагогики, профессор, доктор педагогических наук О.А. Красильникова; доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева; ассистент Е.Э. Пшеничнова; ассистент О.А. Базырина.
- ✓ Проект «Навстречу книге»; наставники: заведующая кафедрой сурдопедагогики, профессор, доктор педагогических наук О.А. Красильникова; доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева.
- ✓ Фестиваль инклюзивного спортивного ориентирования "Адмиралтейский азимут - 2022»; наставник: доцент, кандидат педагогических наук А.М. Волков.
- ✓ Городское соревнование обучающихся Санкт-Петербурга по музейному ориентированию; наставники: доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева; доцент, кандидат педагогических наук А.М. Волков.
- ✓ Открытое Первенство обучающихся школьных спортивных клубов Санкт-Петербурга "Спорт для всех" среди учащихся с ОВЗ; наставники: доцент, кандидат педагогических наук Л.В. Кораблева; доцент, кандидат педагогических наук А.М. Волков.

Мы открыты для новых проектов. Так, 22 февраля 2023 г состоялась первая организационная встреча студентов - волонтеров 2-ого курса кафедры сурдопедагогики ИДОиР РГПУ им. А.И. Герцена с командой Родительского объединения «Я слышу мир!». Теперь студенты кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена являются участниками волонтерской программы проекта "Я слышу мир!" в рамках направления "Диалог помощи".

Русскоязычный аналог слова волонтер - доброволец. Именно добрая воля лежит в основе поступков волонтера. Для волонтера нет слова «должен». Он участвует в общественной жизни по зову сердца, потому что чувствует в себе силы помогать другим. [3;4]. Волонтеры из числа студентов кафедры сурдопедагогики набираются на добровольной основе. Волонтером может стать любой желающий студент, успешно выполняющий учебную программу, принимающий базовые идеи волонтерства.

Студенты, которые уже занимаются волонтерской деятельностью, находят в этом массу преимуществ. Так, с помощью волонтерства студенты получают новые знания и новые впечатления; знакомятся с новыми интересными людьми; чувствуют свою востребованность; приобретают важный и полезный опыт взаимодействия с людьми и помощи тем, кто в ней нуждается; учатся реализовать творческие идеи, расширяя кругозор и осваивая новые навыки; занимают активную гражданскую позицию; имеют возможность



путешествовать, получать положительный заряд энергии, находить единомышленников. Волонтерство способствует развитию эмоциональной сферы личности, формирует и изменяет ее ценностный мир, способствует реализации социальной и творческой активности, личностному росту и активизирует познавательную деятельность.

Мы очень гордимся нашими студентами-волонтерами и рады видеть их активными, ответственными, креативными и позитивно мыслящими личностями, которые могут стать примером для подражания. Мы надеемся, что будущие сурдопедагоги максимально успешно реализуются в профессиональной деятельности, развивая идеи инклюзии и гуманизации образования детей с нарушением слуха, переданные им их наставниками-педагогами кафедры сурдопедагогики.

Волонтерская деятельность имеет тесную связь не только с социальной активностью современных российских студентов, но и с их профессиональным развитием, а также с трудовой занятостью. Волонтерство выступает одной из форм гражданской активности и общественной деятельности молодежи и существенно влияет на профессиональное становление студентов, обеспечивая им «вход на рынок труда», открывая перспективы успешной профессиональной реализации.

Обучение в высшем учебном заведении предполагает не только формирование и развитие профессиональных компетенций, но и культурное, нравственное развитие, укрепление гражданской позиции, развитие способностей к труду и творчеству. Решение этих задач предусматривает применение различных технологий, одной из которых является волонтерская деятельность.

Наставничество сегодня не просто популярный тренд, а осознанная необходимость, важная часть образовательной практики. Особое значение играет роль наставничества в организации волонтерского студенческого движения.

Развитие и популяризация волонтерского движения направлены на повышение уровня социальной активности студентов и являются приоритетными задачами учебно-воспитательной работы в вузе.

МЕЖДУНАРОДНОЕ  
НАУЧНОЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДРУЖЕСТВО  
[www.nprpcn.ru](http://www.nprpcn.ru), [nprpcn@gmail.com](mailto:nprpcn@gmail.com), + 7 9046017095

*ЧЛЕНСТВО*

Предлагаем сотрудничество в **Международном Научном Психофизиологическом Содружестве (МНПФС)**, необходимость в котором уже назрела. Оно создано для облегчения связи ученых и специалистов, работающих в разных областях психофизиологической науки.

Эта структура обозначит формирование единого психофизиологического научного пространства, тех дисциплин и направлений современных исследований, которые позволят всесторонне изучить феномен, появившийся на планете, человека. Сотрудничество в содружестве бесплатное, добровольное. Обязательным условием является при публикации своих научных материалов открытые данные для контакта. Журналы и сборники научных трудов конференции будут в открытом доступе на сайте научно-практического центра «Психосоматической нормализации», который является инициатором образования и координатором деятельности Международного Научного Психофизиологического содружества.

*РАЗДЕЛЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ*

**Психологическая психофизиология** – это наука, в основе которой лежит изучение психологических характеристик и поведенческой адаптивной реакции на стимулы окружающего мира, опосредованные состоянием высших психических функций.

**Физиологическая психофизиология** – изучает закономерности психического реагирования и поведения, зависящие от состояния физиологических параметров, скорости течения физиологических реакций центральной и периферического нервных систем и всей сомы в целом – клеточный, тканевой и системный уровни.

**Медицинская психофизиология** – рассматривает дисфункции и заболевания, связанные с адаптационными процессами в организме. Специфика этого направления определена тем, что адаптационный срыв может быть как психологически, так и физиологически первичен. Понимание механизмов возникновения дезадаптации, обратимость патологического процесса дает возможность предложить новые способы нормализации, которые могут быть более эффективными, чем существующие.

**Педагогическая психофизиология** – изучает закономерности и условия эффективной передачи знаний, умений и навыков с учетом психологических и физиологических характеристик обучающихся, экологической обстановки и экономического прессинга.

**Социальная психофизиология** – исследует процессы и состояния успешной или неуспешной социализации личности через ее индивидуальные адаптационные психологические и физиологические характеристики.

**Философская психофизиология** – рассматривает всю совокупность отношений между человеком и миром в контексте их психофизиологических проявлений; взаимосвязь телесных психических и духовных начал; законы, общие для всех уровней психофизического и духовного проявления человека в мире.

**Психофизиология творчества** – изучает работу центральной нервной системы, от которой зависит способность человека качественно, сверхадапционно менять окружающий мир.

МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ  
АССОЦИАЦИЯ (РОССИЯ)

[www.mpfarussia.ru](http://www.mpfarussia.ru), [npfa.russia@gmail.ru](mailto:npfa.russia@gmail.ru), +7 9523528488

*ЧЛЕНСТВО*

МПФА является некоммерческим, добровольным, самоуправляемым, основанным на членстве общественным объединением научной и творческой интеллигенции, созданным на основе совместной деятельности физических и юридических лиц для защиты общих интересов и достижения уставных целей объединившихся специалистов в области психофизиологии, занятых научно-исследовательской, педагогической, здравоохранительной и просветительской деятельностью по развитию психофизиологической науки для создания научно-теоретических основ и практико-ориентированной методологии по формированию, сохранению и восстановлению устойчивого духовно-нравственного, нервно-психического и физического здоровья населения на духовно-нравственной основе. Своей деятельностью Организация способствует созданию условий и предпосылок для выживания и устойчивого развития российского общества (и человечества) в современном мире на основе сбережения человека.

По вопросам вступления обращаться к ученому секретарю МПФА Андрущакевичу Анатолию Андреевичу (+79103815137) или исполнительному директору Булгаковой Ольги Сергеевне (+ 79046017095) или ответственному секретарю (+79523528488).

*ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МПФА*

*При отборе присылаемых в журнал статей для публикации редакция будет отдавать предпочтение теоретическим, экспериментальным и методическим работам, выполненным по перспективным направлениям деятельности МПФА - в рамках следующих аспектов психофизиологии:*

**психологический:**

- изучение влияния личностных качеств на индивидуальный результат освоения знаний, умений, навыков;
- обоснование методологии отбора для профессионального обучения по актуальным профессиям;
- разработка методологии вероятностной оценки профессиональной пригодности;
- обоснования методологии профилактики профессионального выгорания и реабилитации; изыскание путей и методологических подходов к исследованию и оценке сознания и воли;
- обоснование методологии востребования совести в семье, учебной среде, трудовом коллективе;

**физиологический:**

- выявление механизмов устойчивой саморегуляции функций организма в зависимости от ценностных самоустановок личности;
- исследование генетических оснований фенотипических свойств развития человека в определенных условиях среды;
- обоснование системно-динамического подхода к изучению нейро-когнитивных функций;
- выявление механизмов устойчивой общей работоспособности человека и его профессиональной трудоспособности в важнейших отраслях;
- выявление роли нейропептидов в физиологической регуляции функциональных систем организма, устойчивом здоровье и работоспособности;

- обоснование сравнительно-физиологических критериев оценки сознания, воли, интеллекта;
- исследование роли саморегуляции в процессе здоровьесберегающей адаптивной целенаправленной деятельности (воспитание, обучение и т.д.) «норма»-«дистресс»-«стресс-риск»;
- выявление влияния типологических особенностей ЦНС и ВНД человека на выбор направлений творчества;

**медицинский:**

- разработка методологии комплексной диагностики и оценки уровня нервно-психического здоровья и психофизиологических критериев разграничения «норма»-«патология»;
- разработка основ психофизиологической безопасности;
- выявление механизмов формирования, сохранения и восстановления устойчивого здоровья с учетом роли в их реализации духовно-нравственных факторов;
- обоснование методологии мобилизации духовно-нравственных факторов в процессах саногенеза и реабилитации;
- изыскание путей создания общей теории медицины;

**педагогический:**

- выявление и описание психофизиологических механизмов формирования знаний, умений, навыков;
- выявление и описание психофизиологических механизмов реализации воспитательного воздействия на человека в онтогенезе;
- обоснование методологии самообучения, самовоспитания, самосовершенствования - личностного, гражданского, профессионального;
- обоснование методологии оценки способности к самообучению и самовоспитанию;
- обоснование методологии востребования личностного смысла в процессах воспитания, коррекции, реабилитации;

**социальный:**

- выявление влияния психофизиологических особенностей разных слоев населения на формирование социального благополучия и продолжительность продуктивного возраста;
- обоснование российской общегражданской (национальной) идеи и способов ее реализации с учетом духовно-нравственной и психофизиологической саморегуляции личности граждан;
- обоснование методологии оценки роли психофизиологических факторов в социальном самочувствии личности;

**философский:**

- выявление и описание сущности человека с учетом вероятной его трехуровневой организации (человек как духовно-нравственная индивидуальность; человек как социальная личность; человек как биологический индивид);
- выявление и представление вероятных психофизиологических механизмов совести и вероятной их роли в выборе ценностных устремлений личности;
- обоснование спектра жизненно важных персональных ценностей в современную эпоху и личностного смысла в их выборе;
- обоснование методологии анализа соотношения мозга и психики, морфофункциональной его организации и сознания;

**творчества:**

- выявление условий и психофизиологических механизмов формирования творческих самоустановок личности;
- выявление связи между уровнем творчества личности, уровнем здоровья и продолжительностью продуктивного возраста;

**развития:**

- психофизиология раннего онтогенеза;
- адаптационный ресурс, его роль в когнитивном развитии и формировании коммуникативных навыков;
- сенсомоторная система в онтогенезе когнитивных функций;

**фармакодинамический:**

- выявление изменений качеств личности, психических процессов, функционального состояния ЦНС, разных видов работоспособности под воздействием нейротропных веществ;

**интегральный:**

- совершенствование методологии изучения основных свойств нервной системы;
- совершенствование методологии оценки функционального состояния ЦНС;
- выявление психофизиологических механизмов функционирования духовно-нравственной сферы личности;
- выявление сущности, структуры и механизмов сознания и его роли в ценностно-потребностно-мотивационно-волевой саморегуляции личности и организма;
- совершенствование методологии оценки сознания, воли, интеллекта;
- совершенствование методологии исследований индивидуальных различий (дифференциальная психофизиология);
- выявление влияния свободы выбора (или актуализации персональных ценностных ориентаций) на формирование функционального состояния ЦНС и продуктивность деятельности разных видов.

**ОБЪЯВЛЕНИЯ**

**1. Предлагаем опыт проведения «Психофизиологических встреч» распространить среди профильных ученых и специалистов в России и за рубежом.**

**2. Приглашаем к сотрудничеству\* в области научных исследований ученых и специалистов (врачей, педагогов, психологов, физиологов, социологов, культурологов).**

Области исследований – разные направления психофизиологии.

НПЦ ПСН предлагает:

- а) поддержку авторских научно-исследовательских программ;
- б) разработку инновационных научно-исследовательских программ и методик;
- в) помощь в проведении исследования;
- в) участие и публикацию в профильных международных научных конференциях;
- г) публикацию статей в научном журнале;
- д) рецензирование статей;
- е) подготовку пакета документов для публикации в научных журналах из списка ВАК;
- ж) публикацию монографии (полностью вся подготовка от макета до типографии или частичная помощь по требованию).

\* – работа ведется индивидуально, проводится первичное собеседование и квалифицированный отбор претендентов. Сотрудничество проводится по «Договору о сотрудничестве». Финансовые условия зависят от уровня авторской подготовки проекта и степени участия в нем специалистов НПЦ «ПСН»

НОВОСТИ РОССИИ

1. КОНКУРС «МОЛОДОЙ ПСИХОФИЗИОЛОГ»  
Участие бесплатное

Номинация – психология, физиология, педагогика, медицина, философия, социология, культурология.

**Экспертный комитет:**

1. Булгакова Ольга Сергеевна – президент НПЦПСН, президент МНПФС (номинация: физиология, медицина)
2. Буркова Светлана Алексеевна – ученый секретарь МНПФС (номинация: психология, педагогика)
3. Атланов Дмитрий Юрьевич – ведущий научный сотрудник НПЦ ПСН (номинация: философия)
4. Чукуров Андрей Юрьевич – ведущий научный сотрудник НПЦ ПСН (номинация: культурология)
5. Ящина Любовь Григорьевна – ведущий научный сотрудник НПЦ ПСН (номинация: социология)

Кроме официального жюри будет предложено открытое голосование по кандидатурам и их материалам на открытой информационной площадке – группа вконтакте «Международное научное психофизиологическое содружество» <http://vk.com/club57778787>

**Награждение:**

Выдается диплом победителя конкурса; нагрудный знак – оплачивается отдельно по заказу; публикация о победителе конкурса в международном научном журнале «Вестник психофизиологии»; участие в международной научной конференции «Актуальные аспекты современной психофизиологии» и публикация тезисов в сборнике научных трудов.

Подача документов до 30 августа. Документы присылаются по электронной почте по адресу: [npcpcn@gmail.com](mailto:npcpcn@gmail.com)

| Студент старших курсов (3,4,5,6)                                                                                                                                                                  | Магистрант, аспирант, интерн, адъюнкт                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>требования</b>                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                   |
| До 30 лет                                                                                                                                                                                         | До 30 лет                                                                                                                                                                                         |
| Не менее 3 публикаций в общероссийских и международных научных конференциях один или в соавторстве с научным руководителем <i>(не более 2 соавторов, если участвует в проектной деятельности)</i> | Не менее 5 публикаций в общероссийских и международных научных конференциях один или в соавторстве с научным руководителем <i>(не более 2 соавторов, если участвует в проектной деятельности)</i> |
| Не менее 2 статей в рецензируемых журналах (в том числе из списка ВАК) один или в соавторстве с научным руководителем <i>(не более 2 соавторов, если участвует в проектной деятельности)</i>      | Не менее 3 статей в рецензируемых журналах (в том числе из списка ВАК) один или в соавторстве с научным руководителем <i>(не более 2 соавторов, если участвует в проектной деятельности)</i>      |
| -                                                                                                                                                                                                 | Наличие патентов, свидетельств на изобретение, наград (если есть)                                                                                                                                 |
| -                                                                                                                                                                                                 | Существующий индекс Хирша                                                                                                                                                                         |
| <b>документы для участия в конкурсе</b>                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                   |
| Анкета, написанная в свободном стиле, до 3                                                                                                                                                        | Анкета, написанная в свободном стиле, до 3                                                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| страниц, где отражаются:<br>1. ФИО, дата рождения, место рождения;<br>2. организация, направляющая соискателя;<br>3. личные и деловые качества соискателя, склонность к научной деятельности, степень креативности, личный вклад в исследования<br>Подписанная научным руководителем. | страниц, где отражаются:<br>1. ФИО, дата рождения, место рождения;<br>2. организация, направляющая соискателя;<br>3. личные и деловые качества соискателя, склонность к научной деятельности, степень креативности, личный вклад в исследования<br>Подписанная научным руководителем. |
| Аннотация своего личного научного исследовательского проекта на 2- 3 стр.                                                                                                                                                                                                             | Аннотация своего личного научного исследовательского проекта на 2- 3 стр.                                                                                                                                                                                                             |
| Сканированная копия паспорта                                                                                                                                                                                                                                                          | Сканированная копия паспорта                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Сканированная копия выписки из ВУЗа                                                                                                                                                                                                                                                   | Сканированная копия выписки из ВУЗа                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Ксерокопии наградных документов, патентных, на изобретение (если есть)                                                                                                                                                                                                                | Ксерокопии наградных документов, патентных, на изобретение (если есть)                                                                                                                                                                                                                |
| Сканированные копии тезисов конференций и статей                                                                                                                                                                                                                                      | Сканированные копии тезисов конференций и статей                                                                                                                                                                                                                                      |
| Сканированные копии сертификатов, подтверждающих участие в конференциях                                                                                                                                                                                                               | Сканированные копии сертификатов, подтверждающих участие в конференциях                                                                                                                                                                                                               |

## 2. МЕЖВУЗОВСКАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА

### Экспертный комитет:

1. Булгакова Ольга Сергеевна – президент НПЦПСН, президент МНПФС (номинация: физиология, медицина)
2. Буркова Светлана Алексеевна – ученый секретарь МНПФС (номинация: психология, педагогика)
3. Атланов Дмитрий Юрьевич – ведущий научный сотрудник НПЦ ПСН (номинация: философия)
4. Чукуров Андрей Юрьевич – ведущий научный сотрудник НПЦ ПСН (номинация: культурология)
5. Ящина Любовь Григорьевна – ведущий научный сотрудник НПЦ ПСН (номинация: социология)

**Цель игры:** Научные изыскания в области изучения целостности личностных изменений на разных уровнях ее организации.

### Номинации:

1. Физиология и медицина
2. Психология и педагогика
3. Культурология и социология

**В игру включены студенты** Северо-западного медицинского университета им. И.И. Мечникова, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Балтийского гуманитарного института, Санкт-Петербургского института психологии и акмеологии, Санкт-Петербургского государственного университета и др.

### Условия участия:

- 1) быть студентом ВУЗов профильного направления, любой формы обучения, любого курса обучения;
- 2) в срок ответить на вопрос, который предлагается к рассмотрению;
- 3) в ответ входит два обязательных параметра: теоретический обзор и авторское предложение по проведению эксперимента.

**Победители интеллектуальной игры получают диплом победителя.** Единоновременно в каждой номинации может быть только два победителя:

- 1) за самый развернутый теоретический ответ,
- 2) за предложение самого оригинального научно обоснованного эмпирического проекта.

**Участники игры получают диплом участника.**

**Имена победителей будут указаны в «Приложении международного научного журнала «Вестник психофизиологии».**

Члены экспертного совета имеют право отобрать понравившиеся работы и бесплатно опубликовать их в студенческой секции международной научной конференции «Актуальные аспекты современной психофизиологии».

Члены экспертного совета имеют право признать не корректными присланные работы и отклонить авторов от участия в игре без объяснения причин.

Участие в игре бесплатное. Игра проходит при финансовой поддержке Научно-практического центра «Психосоматическая нормализация».

Ответы и сканированную копию студенческого билета присылать по адресу: [npcpcn@gmail.com](mailto:npcpcn@gmail.com)

Вопросы и сроки подачи ответов будут выкладываться на сайте <http://vk.com/club57778787> каждые 2 месяца.

## **УЧАСТИЕ В ИГРЕ ОТКРЫТОЕ. ПРИГЛАШАЕМ ВУЗЫ РОССИИ И ЗАРУБЕЖЬЯ ПРИСОЕДИНИТЬСЯ. ЯЗЫК ИГРЫ – РУССКИЙ**

### *МИРОВЫЕ НОВОСТИ*

Сайт международной организации психофизиологов

<https://iopworld.wildapricot.org/>

*На сайте выкладываются новости зарубежных психофизиологических сообществ – конгрессы, конференции, симпозиумы и круглые столы.*

*Сайт Международного психофизиологического журнала –*

<https://www.journals.elsevier.com/international-journal-of-psychophysiology>

*Международный конгресс психофизиологов 2023 –*

<https://iopworld.wildapricot.org/Congress>

### *КОНФЕРЕНЦИИ*

**1. Международная научная конференция «Психофизиология XXI в.» - март, ежегодно**

***ВНИМАНИЕ:** публикация научных трудов конференции  
в Международном научном журнале «Вестник психофизиологии»*

В связи с тем, что затруднены научные контакты ученых и специалистов, научно-практический центр «Психосоматическая нормализация» предлагает принять участие в работе ежегодной элитарной Международной научной конференции «Психофизиология XXI в.» и опубликовать научные исследования и практические разработки в разных аспектах психофизиологии, а также подать о себе открытую контактную информацию.

Изучение человека в его многоплановости, включая высшие его сферы, - актуальная задача современной психофизиологии. В числе задач этой науки - исследование



адаптационных механизмов защиты человеческого организма от воздействий окружающей экономической, социальной и эколого-антропогенной сред. Ваша публикация облегчит возможность познакомиться с коллегами-учеными, войти с ними в деловое общение, начать работать в родственных областях психофизиологической науки.

Основной задачей проведения ежегодной конференции является необходимость знания самых новых достижений в различных областях психофизиологической науки. Именно информация о последних разработках и достижениях даст нам возможность идти в своих исследованиях дальше и не повторяться.

В конференции могут принимать участие только доктора наук и кандидаты наук, работающие в различных областях психофизиологии. Данное условие связано с необходимостью формирования высокопрофессионального научного сообщества, куда всегда открыт доступ при переходе на определенный социальный научный уровень. Участие в этой конференции должно стать достаточно почетным и знаковым показателем достижения высокого профессионального статуса.

В публикуемых материалах конференции будут освещаться результаты исследований в разных аспектах психофизиологии - психологическом, физиологическом, медицинском, фармакодинамическом, педагогическом, социальном, философском, психофизиологии творчества, развития и др.

Тексты тезисов для публикаций принимаются до **1 марта**.

Тексты не редактируются, организаторы конференции оставляют за собой право отказать в публикации, если тема не соответствует заявленной тематике или уровню конференции. Текст тезисов может вернуться автору для переработки и повторного представления.

**Требования к оформлению.** Редактор текста: Word for Windows. Формат страницы: А4 (210×297 мм). Все поля по 20 мм. Шрифт Times New Roman, размер 12 пунктов. Междустрочный интервал одинарный. Отступ первой строки 1,27. Объем тезисов - до 3-4 страниц. В верхнем левом углу страницы приводится **УДК**. Название тезисов печатается по центру прописными буквами, полужирным шрифтом. Ниже строчными буквами с выравниванием по правому краю следуют инициалы и фамилия автора (курсив). На следующей строке - страна и город (курсив), ниже - учреждение (курсив), ниже - контактные данные. Далее через интервал с выравниванием по ширине следует **Аннотация** на русском и **Abstract** на английском языке (до 200 знаков). Под каждой аннотацией приводятся **Ключевые слова** на русском и **Keywords** на английском (4-10 слов). Еще раз через интервал - текст тезисов; рисунки или схемы не допускаются. Могут размещаться таблицы (шрифт 11). После текста статьи можно привести список литературы (до 7 источников). Ссылки на литературные источники внутритекстовые, например, [6; 12] или [3-5; 8, с. 3].

**Рабочий язык конференции - английский.**

Документы принимаются по электронной почте [NP-NPC-PCN2008@yandex.ru](mailto:NP-NPC-PCN2008@yandex.ru) или [npcpcn@gmail.com](mailto:npcpcn@gmail.com)

При получении материалов для опубликования и заявки на участие в течение пяти рабочих дней организационным комитетом конференции высылается подтверждение о получении и принятии работы, после чего необходимо выслать сканированную копию квитанции об оплате.

Участие в работе конференции и публикация тезисов докладов платные. Условия оплаты и платежные реквизиты сообщаются в информационных письмах, также публикуются в конце каждого номера журнала «Вестник психофизиологии». Актуальную информацию по данному вопросу можно получить по телефону: +7 904 601 70 95. Для членов МПФА и членов редколлегии предусмотрены льготы.

Материалы конференции публикуются в Международном научном журнале «Вестник психофизиологии». Участникам конференции высылаются Сертификат, подтверждающий также апробацию представленных на конференцию материалов исследований.

**Условия участия:**

1) только кандидаты наук и доктора наук (необходимо прислать сканированный диплом о присуждении ученой степени); отдельным решением оргкомитета конференции к участию в работе конференции могут допускаться аспиранты и соискатели, готовящиеся к представлению и защите диссертаций;

2) только исследовательские практические прикладные и фундаментальные работы;

3) не более двух соавторов;

4) рецензирование предоставляемого текста проходит в организационном комитете конференции;

5) публикация во втором номере международного научного журнала «Вестник психофизиологии» (ВАК, РИНЦ);

6) выдается сертификат участника, подписанный двумя членами экспертного совета международного научного журнала.

**Регистрационная форма:**

1) фамилия, имя, отчество;

2) ученая степень, ученое звание;

3) место работы (организация, учреждение);

4) название тезисов;

5) контакты (электронная почта, почтовый адрес для отправки журнала)

Документы на конференцию, включая тезисы, принимаются до 1 марта по электронной почте [NP-NPC-PCN2008@yandex.ru](mailto:NP-NPC-PCN2008@yandex.ru) или [npcpcn@gmail.com](mailto:npcpcn@gmail.com)

При получении материалов для опубликования и заявки на участие в течение пяти рабочих дней организационным комитетом конференции высылаются подтверждение о получении и принятии работы. После чего необходимо выслать сканированную копию квитанции об оплате.

**Финансовые условия.** Стоимость участия в конференции 3500 рублей, для зарубежных ученых и специалистов 5500 рублей. Оплата вносится перечислением на расчетный счет с пометкой: ФИО, для участия в конференции. Заказ DOI оплачивается отдельно (1950 рублей).

|                                                                                                             |       |                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------|
| Получатель ИНН 7811470923<br>КПП781101001 ООО Научно-практический<br>центр «Психосоматическая нормализация» | Сч. № | 40702810532330000649                                         |
| Банк получателя<br>ФИЛИАЛ "САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ" АО<br>"АЛЬФА-БАНК"<br>ИНН 7728168971<br>ОГРН 1027700067328  | БИК   | 044030786                                                    |
|                                                                                                             | Сч. № | 30101810600000000786<br>в СЕВЕРО-ЗАПАДНОЕ ГУ<br>БАНКА РОССИИ |

**2. Международная научная конференция «Актуальные аспекты современной психофизиологии» - август, ежегодно.**

*ВНИМАНИЕ: публикация научных трудов конференции  
в Международном научном журнале «Вестник психофизиологии» № 3*

Организуемая ежегодно Международная научная конференция «Актуальные аспекты современной психофизиологии» проводится в виде встречи (собрания) российских и зарубежных психофизиологов. Место проведения (город) указывается в информационном письме, рассылаемом потенциальным участникам. Очный формат конференции является необходимым условием вхождения учёных в личный контакт. В ходе живого общения они могут обмениваться опытом научной работы, методиками, получаемыми результатами, планами, налаживать сотрудничество, подавать о себе открытую контактную информацию.

Основная задача проведения конференции состоит в выявлении перспективных направлений исследований в разных аспектах психофизиологической науки с учетом современных инструментальных и методических возможностей, а также налаживание сотрудничества ученых-психофизиологов.

Тексты тезисов докладов для публикации принимаются **до 1 августа**.

Тексты не редактируются, организаторы конференции оставляют за собой право отказать в публикации, если тема не соответствует заявленной тематике или уровню конференции. Текст тезисов может вернуться автору для переработки и повторного представления.

**Требования к оформлению.** Редактор текста: Word for Windows. Формат страницы: А4 (210×297 мм). Все поля по 20 мм. Шрифт Times New Roman, размер 12 пунктов. Междустрочный интервал одинарный. Отступ первой строки 1,27. Объем тезисов - до 3-4 страниц. В верхнем левом углу страницы приводится **УДК**. Название тезисов печатается по центру прописными буквами, полужирным шрифтом. Ниже строчными буквами с выравниванием по правому краю следуют инициалы и фамилия автора (курсив). На следующей строке - страна и город (курсив), ниже - учреждение (курсив), ниже - контактные данные. Далее через интервал с выравниванием по ширине следует **Аннотация** на русском и **Abstract** на английском языке (до 200 знаков). Под каждой аннотацией приводятся **Ключевые слова** на русском и **Keywords** на английском (4-10 слов). Еще раз через интервал - текст тезисов; рисунки или схемы не допускаются. Могут размещаться таблицы (шрифт 11). После текста статьи можно привести список литературы (до 7 источников). Ссылки на литературные источники внутритекстовые, например, [6; 12] или [3-5; 8, с. 3].

Рабочие языки конференции - **русский, английский**.

Документы принимаются по электронной почте [NP-NPC-PCN2008@yandex.ru](mailto:NP-NPC-PCN2008@yandex.ru) или [npcpcn@gmail.com](mailto:npcpcn@gmail.com)

При получении материалов для опубликования и заявки на участие в течение пяти рабочих дней организационным комитетом конференции высылается подтверждение о получении и принятии работы, после чего необходимо выслать сканированную копию квитанции об оплате.

Участие в работе конференции и публикация тезисов докладов платные. Условия оплаты и платежные реквизиты сообщаются в информационных письмах, также публикуются в конце каждого номера журнала «Вестник психофизиологии». Актуальную информацию по данному вопросу можно получить по телефону: +7 904 601 70 95. Для членов МПФА и членов редколлегии предусмотрены льготы.

Материалы конференции публикуются в Международном научном журнале «Вестник психофизиологии». Участникам конференции высылаются Сертификат, подтверждающий также апробацию представленных на конференцию материалов исследований.

**Финансовые условия.** Стоимость участия в конференции 3500 рублей, для зарубежных ученых и специалистов 5500 рублей. Оплата вносится перечислением на расчетный счет с пометкой: ФИО, для участия в конференции. Заказ DOI оплачивается отдельно (1950 рублей).

|                                                                                                            |       |                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------|
| Получатель ИНН 7811470923<br>КПП781101001 ООО Научно-практический центр «Психосоматическая нормализация»   | Сч. № | 40702810532330000649                                         |
| Банк получателя<br>ФИЛИАЛ "САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ" АО<br>"АЛЬФА-БАНК"<br>ИНН 7728168971<br>ОГРН 1027700067328 | БИК   | 044030786                                                    |
|                                                                                                            | Сч. № | 30101810600000000786<br>в СЕВЕРО-ЗАПАДНОЕ ГУ<br>БАНКА РОССИИ |

### 3. Всероссийская студенческая научная конференция с международным участием «Вопросы психофизиологии» - ноябрь, ежегодно.

Заявки посылать до 1 ноября по адресу: [nrcpcn@gmail.com](mailto:nrcpcn@gmail.com), правила оформления тезисов: см. конференции № 1 и № 2. Вопросы организации, условия участия и т. п. сообщаются потенциальным участникам в информационном письме, рассылаемом нашим авторам. По итогу конференции издается сборник научных трудов, которому присваивается DOI.

#### К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

*В связи с резким повышением стоимости типографских услуг просьба в заявке уточнять необходимость высылки печатного номера. Это делается для того, чтобы не повышать стоимость издательских услуг и удерживать их на уровне 2020 года.*

В научном журнале «Вестник психофизиологии» публикуются обзоры, статьи проблемного и прикладного характера, отражающие исследования в разных аспектах современной психофизиологии: психологическим, физиологическим, медицинским, фармакодинамическим, педагогическим, социальным, философским, психофизиологии творчества, развития.

При написании и оформлении статей для печати редакция журнала просит придерживаться следующих правил:

1. В структуру исследовательской статьи должны входить: введение, цель и задачи исследования, материал и методы исследования, результаты исследования и их обсуждение, выводы или заключение, список литературы.
2. Структуры обзорной и методической статей определяются авторами статей, обязательным условием структурирования является актуальность, основная часть, заключение.
3. К статье прилагается одна рецензия от сотрудника организации, к которой проводилась работа, одна рецензия члена редакционной коллегии журнала «Вестник психофизиологии» и при конфликте в оценке работы одна рецензия от сотрудника сторонней профильной организации. Рецензии хранятся в издательстве в течение пяти лет. Копии рецензий (согласие или мотивированный отказ в публикации) направляются авторам статей в течение 14 дней после получения статьи в редакцию. При поступлении в редакцию запроса копии рецензий направляются в Министерство образования и науки Российской Федерации в течение 10 дней после получения запроса редакцией.
4. К статье прилагается направление из учреждения, где проводилась работа. При положительных рецензиях возможно направление для публикации от научно-практического центра «Психосоматическая нормализация».
5. Экспертное заключение составляет экспертный совет научно-практического центра «Психосоматическая нормализация».

6. При предъявлении рукописи (статьи, научных трудов конференции) необходимо сообщать индексы статьи (УДК) по таблицам Универсальной десятичной классификации, имеющейся в библиотеках.
6. Редактор Word for Windows, файл сохранять как Word 97-2003. Страницы: А4 (210×297 мм). Все поля по 20 мм. Шрифт Times New Roman, 12 пунктов. Междустрочный интервал одинарный. Отступ первой строки 1,27.
7. В верхнем левом углу страницы приводится **УДК**. Название статьи, научного труда конференции печатается по центру прописными буквами, полужирным шрифтом. Ниже строчными буквами с выравниванием по левому краю следуют имя, отчество, фамилия автора (полностью, курсив) + **ORCID**. На следующей строке - страна и город (курсив), ниже - учреждение (курсив), ниже - контактные данные. Далее через интервал с выравниванием по ширине следует **Аннотация** на русском и **Abstract** на английском языке (**250-800 знаков**). Под каждой аннотацией приводятся **Ключевые слова** на русском и **Keywords** на английском (4-10 слов). Еще раз через интервал - основной текст. После текста статьи можно привести список литературы. Ссылки на литературные источники внутритекстовые, например, [6; 12] или [3-5; 8, с. 3].
8. Таблицы исполняются в файле оформляемых материалов (не импортируются). Должны содержать только обобщенные и статистически обработанные материалы. В головке таблицы приводятся обозначения представляемых данных, с их размерностями. Исполняются шрифтом 11 пунктов, название - над таблицей. Под таблицей могут быть примечания.
9. Графические материалы (графики, диаграммы, рисунки, схемы) исполняются в основном файле средствами редактора или вставляются в текст в виде скрин-шотов (сканов с экрана монитора) в формате jpeg. Подпись размещается под рисунком, ниже - обозначение всех его элементов.
10. Список литературы для исследовательских и методических статей 15-25 источников, для обзорных статей 70-120 источников. Составляется на русском и английском языках, в алфавитном порядке - сначала отечественные, затем зарубежные авторы, оформляется в соответствии с действующим ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления".
11. Самоцитирование составляет не более 25% источников.
12. Объем статьи, за исключением обзорной статьи, не должен превышать 8 страниц А4 формата, включая таблицы, схемы, рисунки и список литературы. Обзорная статья до 12 страниц А4 формата, включая таблицы, схемы, рисунки и список литературы.
13. Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.
14. Рукописи статей, оформленные не по правилам, не рассматриваются. Присланные рукописи обратно не возвращаются.
15. Не допускается направление в редакцию работ, которые посланы в другие издания или напечатаны в них.
16. Оригинальность поданной статьи для методических и исследовательских работ должна составлять не ниже 80%. Для обзорных статей – не ниже 75%. К рукописи прилагается сканированная копия из системы АНТИПЛАГИАТ с данными по проверке оригинальности текста.
17. К рукописи должна быть приложена заявка на публикацию:
- ФИО полностью на русском и английском языках,
  - ОРЧИД,
  - ХИРШ,
  - место работы на русском и английском языках,
  - должность,
  - степень,
  - звание,
  - майл
  - мобильный телефон
  - необходимость печатного номера (да/нет)
- В связи с резким повышением стоимости типографских услуг просьба в заявке уточнять необходимость высылки печатного номера. Это делается для того, чтобы не повышать стоимость издательских услуг и удерживать их на уровне 2020 года.*
18. Сроки подачи материалов в номера журнала. В № 1 - до 1 марта, в № 2 - до 1 июня, в № 3 - до 1 сентября, в № 4 - до 1 декабря.
19. Сроком поступления статьи в редакцию определить дату ответа редакции о получении статьи, датой утверждения окончательной версии статьи определить уведомление об утверждении публикации.
- Материалы для опубликования и другие указанные выше документы принимаются по электронной почте [NP-NPC-PCN2008@yandex.ru](mailto:NP-NPC-PCN2008@yandex.ru) или [npcpcn@gmail.com](mailto:npcpcn@gmail.com).
- При получении материалов для опубликования и заявки на участие в течение пяти рабочих дней редакцией высылается подтверждение о получении и принятии работы.

**Условия подписки журнала:**

- через издательство (авторы не освобождаются от оплаты издательских расходов).

|                         |
|-------------------------|
| На 12 месяцев           |
| 10500 рублей (4 номера) |

Копию документа об оплате вместе с подписной карточкой необходимо выслать по E-mail:  
[npcpcn@gmail.com](mailto:npcpcn@gmail.com)

| Подписная карточка                                                         |  |
|----------------------------------------------------------------------------|--|
| Ф.И.О. получателя (полностью)                                              |  |
| Адрес для высылки заказной корреспонденции<br>(обязательно указать индекс) |  |
| Название журнала (указать номера и год)                                    |  |
| Телефон (указать код города), факс, e-mail                                 |  |

Назначение платежа: «Издательские услуги. Годовая подписка на рассылку журнала (№ год, № год, № год, № год)». Оплата через банк.

|                                                                                                             |       |                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------|
| Получатель ИНН 7811470923<br>КПП781101001 ООО Научно-практический<br>центр "Психосоматическая нормализация" | Сч. № | 40702810532330000649                                         |
| Банк получателя<br>ФИЛИАЛ "САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ" АО<br>"АЛЬФА-БАНК"<br>ИНН 7728168971<br>ОГРН 1027700067328  | БИК   | 044030786                                                    |
|                                                                                                             | Сч. № | 30101810600000000786<br>в СЕВЕРО-ЗАПАДНОЕ ГУ<br>БАНКА РОССИИ |

Контакты редакции: E-mail: [npcpcn@gmail.com](mailto:npcpcn@gmail.com) Факс (812) 4465000 +7 904 601 70 95

Приложение Международного научного журнала  
«Вестник психофизиологии»

№ 1 2023 г.

Макет обложки – Булгаков А.Б.  
Макет журнала – Пшеничнова Е.Э.  
Компьютерная верстка – Кузьмичева И.В.

*Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.*

Формат 70x108/60. Гарнитура Таймс. Печать цифровая.  
Усл.-печ. листов 12,5 Уч.-изд. листов 12,5  
Тираж 500. Заказ № 143  
Подписано к печати – 20.03.2023  
Вышел из печати – 28.03.2023

ISSN 2587-5558

Издательство: ООО «НПЦ ПСН»  
Тел: +7 (904) 601 70 95  
факс: (812)4465000  
[NP-NPC-PCN2008@yandex.ru](mailto:NP-NPC-PCN2008@yandex.ru)  
[www.npcpcn.ru](http://www.npcpcn.ru)  
[www.psyphysjorn.ru](http://www.psyphysjorn.ru)

Типография ООО «АЙСИНГ»  
Информационно-издательский центр «ФАРМ-индекс»  
199106, Санкт-Петербург, Средний пр., 99/18 лит.А  
тел/факс (812) 327-05-12, Интернет: [www.icing.ru](http://www.icing.ru)  
Тираж 300 экз. Заказ № ...