

УДК 371.90 (05)
ББК Ч-430
С71

ISSN 1999-6993

Учредители:

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Институт специального образования

«Специальное образование» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации.

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

Заместитель главного редактора:

доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

Члены редакционной коллегии:

кандидат педагогических наук, профессор О. В. АЛМАЗОВА

доктор психологических наук, профессор Н. С. ГЛУХАНЮК

доктор педагогических наук, профессор А. А. ДМИТРИЕВ

доктор педагогических наук, профессор М. Н. ДУДИНА

доктор педагогических наук, профессор Б. М. ИГОШЕВ

профессор Т. ОЧИАИ

кандидат педагогических наук, профессор З. А. РЕПИНА

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ

Технические редакторы: Н. С. ИСАКОВА, А. А. ФИЛАТОВ

Выпускающий редактор: кандидат педагогических наук,
профессор И. А. ФИЛАТОВА

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО

С71 «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2015. —
№ 4. — 120 с.

ISSN 1999-6993

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телевидения и средств
массовой коммуникации Российской Федерации

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 4 (40)

Подписано в печать 15.12.2015. Формат 60x84 1/16.

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 8,2. Уч.-изд. л. 8,4. Тираж 500 экз. Заказ 4622.

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2015

© Специальное образование, 2015

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION 4 (40) ` 2015

Chief Editor:

I. A. FILATOVA, Ph.D., Prof.

Deputy Editor:

A. V. KUBASOV, Dr., Prof.

Editorial board:

O. V. ALMAZOVA, Ph.D., Prof.

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

A. A. DMITRIEV, Ed.D., Prof.

M. N. DUDINA, Ed.D., Prof.

B. M. IGOSHEV, Ed.D., Prof.

T. OCHIAI, Prof.

Z. A. REPINA, Ph.D., Prof.

A. P. CHUDINOV, Dr., Prof.

Technical Editors: N. S. ISAKOVA, A. A. FILATOV.

Executive: I. A. FILATOVA, Ph.D., Prof.

Ekaterinburg 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Алмазова С. Л.

Екатеринбург, Россия

**Представления умственно отсталых девушек
старшего школьного возраста об идеале традиционной
и современной женственности (на примере внешнего облика)..... 5**

Калашникова Т. П., Анисимов Г. В., Савельева Н. А., Довганюк М. В.

Пермь, Россия

**Патогенетические основы артикуляционной диспраксии
у детей дошкольного возраста 18**

Вечер М. В.

Санкт-Петербург, Россия

**Коммуникативные средства младших школьников
с умеренной умственной отсталостью:
к постановке проблемы исследования..... 27**

Кантор В. З.

Санкт-Петербург, Россия

**Отношения личности при нарушениях в развитии:
реабилитационно-педагогический контекст..... 34**

Королева Ю. А.

Оренбург, Россия

**Социально-психологическая компетентность
и жизнеспособность лиц с отклонениями в развитии:
факторный анализ..... 43**

Костюк А. В.

Екатеринбург, Россия

**Изучение реакции на свое имя у нейротипичных детей
и детей с расстройством аутистического спектра 52**

Ладович К. С.

Москва, Россия

**Инновационный подход к изучению
пространственных и временных представлений
у дошкольников с детским церебральным параличом..... 60**

Обухова Н. В. <i>Екатеринбург, Россия</i> Особенности развития младенцев с врожденной расщелиной губы и неба.....	70
Стебляк Е. А. <i>Омск, Россия</i> Социальные представления умственно отсталых старшеклассников.....	88
УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ	
Васильев Ю. А. <i>Санкт-Петербург, Россия</i> Речевой тренинг — процесс творческий	99
Чернов Д. Е. <i>Екатеринбург, Россия</i> Проблема двигательной активности и мышечной свободы музыканта-исполнителя.....	107
ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ	116

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.42:159.922.775

ББК Ю972.5-72

ГСНТИ 14.29.05

Код ВАК 13.00.01; 13.00.03

С. Л. Алмазова S. L. Almazova
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УМСТВЕННО
ОТСТАЛЫХ ДЕВУШЕК
СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА ОБ ИДЕАЛЕ
ТРАДИЦИОННОЙ
И СОВРЕМЕННОЙ
ЖЕНСТВЕННОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ
ВНЕШНЕГО ОБЛИКА)**

**IDEAS OF SENIOR SCHOOLGIRLS
WITH INTELLECTUAL DISABILITY
ABOUT THE IDEAL
OF TRADITIONAL AND MODERN
FEMININITY
(ON THE EXAMPLE
OF APPEARANCE)**

Аннотация. Рассматриваются традиционный и современный идеал женственности. Описаны результаты экспериментального исследования представлений умственно отсталых учениц старших классов о внешнем облике изучаемого «идеала»; составлен обобщенный портрет эталона женственности, основанный на мнении девушек. Формулируются выводы о специфических особенностях представлений и о необходимости их совершенствования для более успешного формирования «жизненных компетенций» у старшеклассниц с умственной отсталостью. Актуальность работы обусловлена тем, что кризис идеалов, наблюдающийся в современном обществе, в значительной мере затрагивает стереотипы и эталоны женственности, что затрудняет семейную и социальную адаптацию представительниц женского пола. В структуре стереотипа выделяют следующие элементы: внешний облик, личностные проявления и социальные характеристики. Умственно

Abstract. The paper presents a theoretical and practical analysis of studying the phenomenon of the ideal of traditional and modern femininity. It describes the results of an experimental study of ideas of schoolgirls with intellectual disability about the appearance of the studied “ideal person”; draws a generalized portrait of femininity on the basis the girls’ opinion. The author draws conclusions about the peculiarities of the ideas and the necessity to improve them for the successful formation of “life competences” in senior schoolgirls with intellectual disability. The urgency of the paper is connected with the problem that the crisis of ideals observed in the modern society to a large degree influences stereotypes and standards of femininity which makes family and social adaptation of girls more difficult. The following elements are singled out in the structure of the stereotype: appearance, personal traits and social characteristics. Senior schoolgirls with intellectual disability usually name traditional characteristics of femininity. General characteristics of appearance include the following: accurate, clean,

отстальные старшеклассницы в основном называют традиционные характеристики женственности. Общая характеристика внешнего облика: аккуратная, чистая, опрятная (традиционные), элегантная, стильная (современные). В группе физических данных особое внимание уделяется волосам (они должны быть длинными, чтобы их можно было заплетать), телосложению (стройная фигура). Особое внимание уделяется прическе, а также макияжу. Влияние СМИ на стереотипные представления демонстрирует перечисление эталонных женщин, к которым относятся известные актрисы, спортсменки, звезды шоу-бизнеса (по мнению респонденток, идеальной женщиной является даже Верка Сердючка).

Ключевые слова: идеал; женственность; внешний облик; представления; старший школьный возраст; умственная отсталость; «жизненные компетенции»; социально значимые умения; Федеральный государственный образовательный стандарт.

Сведения об авторе: Алмазова Светлана Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент.

Место работы: кафедра специальной педагогики и специальной психологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: almazsvet80@rambler.ru.

Одним из основных компонентов женственности является осознание себя девушками представительницами своего пола. В проведенном нами комплексном теоретико-практическом исследовании, посвященном проблемам осознания умственно отсталыми старшеклассницами себя как представите-

лей своего пола [11], изучается, в частности, феномен идеала традиционной и современной женственности [1; 6; 11; 12]. Эта тема интересна и практически значима в работе педагогов и психологов с данной категорией обучающихся в плане формирования их личности в целом с учетом фактора пола, а

Key words: ideal; femininity; appearance; ideas; senior school age; intellectual disability; life competences; socially important skills; Federal State Educational Standard.

About the author: Almazova Svetlana Leonidovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

Place of employment: Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg), Head of Department.

также в подготовке их к будущей социальной и семейной жизни, иначе говоря, в формировании у старшеклассниц «жизненных компетенций». Сформированные «жизненные компетенции» являются необходимым условием реализации в работе образовательной организации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденного Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 19 декабря 2014 г. № 1599 и зарегистрированного Министерством юстиции РФ 3 февраля 2015 г.

«Идеалы», «каноны», «эталонны» — это конкретные представления человека о том, что обладает для него ценностью. Идеалы имеют весомую смысловую нагрузку в отношении формирования позиций и ценностей личности. В. В. Сизикова рассматривает идеал как представление о желаемом образце, который связан с целями и ориентирами человека, О. В. Романова — как регулятор поведения. В гендерной психологии стереотипы мужественности и женственности описываются как система предписаний, иначе говоря, указаний на то, какими должны быть представители обоих полов. И. К. Каширская отмечает, что половые эталоны играют роль ориентиров и ключевых моментов в самоопределении каждого человека [1; 7; 16 и др.].

В современном обществе отмечается кризис идеалов, их противоречивость. Это в большей степе-

ни касается стереотипов, эталонов женственности, что затрудняет семейную и социальную адаптацию представительниц женского пола (В. Е. Каган, Т. И. Юферева и др.) [9; 18].

Стереотипы мужественности и женственности неоднозначны, изменяются в зависимости от эпохи, культуры, идеологии, поэтому исследователями проблемы выделяются традиционные (вневременные, непреходящие) и современные (актуальные для данного времени) их составляющие [6]. В структуре стереотипа, в свою очередь, выделяют следующие критерии: внешний облик, личностные проявления и социальные характеристики. В рамках данного материала акцент будет сделан на критерии внешнего облика, изучением отношения к которому занимались и занимаются такие ученые, как Е. Ф. Агильдиева, А. А. Бодалёв, О. Г. Кукосян, В. Н. Куницына, В. Н. Панферов, К. Д. Шафранская и др. [8; 15 и др.]. В частности, А. А. Бодалёв включал в указанный критерий следующие составляющие: физический облик (телосложение, антропометрические данные, лицо, волосы), функциональные признаки (мимика, жесты, осанка, речь, походка, позы, взгляд, улыбка), «оформление» (одежда, прическа, макияж, украшения) [8]. Традиционно считается, что значимость внешнего облика для жизни в обществе гораздо выше для женщин, чем для мужчин (Е. Ф. Агильдиева, Д. Майерс, В. Н. Панферов, Л. Н. Тимошенко, Т. И. Юферева и др.) [15; 18 и др.].

Такая традиция влияет на возникновение негативных психологических комплексов («комплекс неполноценности») у лиц женского пола, особенно в подростковом и юношеском возрасте, что может привести к проблемам в их социальной адаптации. Критерии женской привлекательности и красоты меняются постоянно, но значение их для жизни женщин в обществе и социальной адаптации остается неизменным, так как внешний облик играет важную роль в первом впечатлении о человеке и может влиять на его восприятие и принятие другими людьми. Традиционно понятие женской красоты связано со стройностью фигуры (параметры которой менялись и меняются до сих пор), грациозностью движений, легкостью походки, красивой и гордой осанкой, свободной изящной манерой держаться (Н. Т. Белякова) [11]. Непривлекательными всегда традиционно считались и считаются неправильная осанка, скованные и неуклюжие движения, неопрятность, неаккуратность. Эталоны телосложения менялись в разные эпохи постоянно (вспомним рафаэлевских Мадонн, кустодиевских дам и т. п.), в настоящее время они постепенно смещаются от округлых форм в сторону более худощавых и спортивных. Стереотипы физического облика в определенной степени закрепощают представительниц женского пола. Д. Майерс подчеркивает, что «идеалы» красоты как эталоны-образцы для подражания передаются с помощью внешности женщин, демонстри-

рующихся средствами массовой информации (СМИ): модными журналами, показами мод, многочисленными передачами о моде, диете, питании, а также некоторыми игрушками (например, кукла Барби).

О значительном влиянии рекламы на формирование представлений об идеальном внешнем облике говорит И. В. Грошев [11]. Большое внимание в целом уделяется «оформлению» (согласно понятию А. А. Бодалева) внешнего облика. В современной действительности особое значение приобретают понятия «ухаживенность», «умение следить за собой», «самопрезентация», также ценятся грациозность, пластичность, хрупкость. Представительницы женского пола стараются соответствовать модным тенденциям в одежде, причёске, манерах.

Особенно влияют идеалы на самосознание подростков и лиц раннего юношеского возраста, так как в эти периоды происходит оформление устойчивого образа «я» и становление осознания себя как представителя определенного пола [9; 16; 18 и др.]. Это относится и к категории лиц с умственной отсталостью, так как они развиваются по тем же законам, что и их нормально развивающиеся сверстники, хотя их самосознание (в том числе и половое) обладает определенной спецификой (С. Л. Алмазова, Ч. Б. Кожалиева, О. Г. Нугаева, Н. С. Щанкина и др.) [10; 11; 12; 14; 17 и др.].

Что касается умственно отсталых девушек, то важно изучить,

насколько их представления о традиционной и современной женственности соответствуют реальности, насколько они сформированы, какого их влияние на повседневную жизнь таких девушек. Это необходимо для того, чтобы своевременно внести коррективы в искаженно формирующиеся представления или создать условия для формирования адекватных представлений (прежде всего о себе самой) с помощью специально составленных коррекционно-развивающих программ, основанных на результатах диагностики.

В исследовании приняли участие свыше ста девушек старшего школьного возраста — учениц 7—9-х классов (в возрасте от 12—13 до 16—17 лет) образовательных организаций для обучающихся с интеллектуальными нарушениями (до недавнего времени так называемых С(К)ОУ VIII вида) — школ и школ-интернатов из г. Екатеринбург, Свердловской, Челябинской, Пермской областей, Алтайского края, то есть в целом Урало-Сибирского региона. Такой охват учреждений позволил нам при выявлении особенностей «идеалов» женственности исключить влияние условий проживания (городская или сельская местность) и региональных факторов.

Для получения информации от умственно отсталых девушек старшего школьного возраста нами был составлен диагностический комплекс, включающий опрос педагогов об ученицах, собственное наблюдение за респондентами в различных видах организованной и

естественной деятельности, исследование осознания себя как представителя определенного пола в условиях экспериментальной работы с получением результатов на вербальном и невербальном уровнях (С. Л. Алмазова) [11].

Проанализируем представления умственно отсталых старшеклассниц об идеале женственности, выявленные с применением разработанного нами опросника (на примере внешнего облика «идеала»). Опросник включает вопросы, с помощью которых можно получить от респондентов информацию по следующим тематическим блокам: представления о внешнем облике, о личностных качествах идеала женственности; желание соответствовать этому идеалу; образ матери как эталон женственности; конкретные «идеальные» образы самих себя в реальной (текущей) действительности; представления о себе в будущем. Как уже было отмечено, в первый блок включены вопросы, касающиеся внешнего облика «идеала» традиционной и современной женственности и желания ему соответствовать: 1) как должна выглядеть привлекательная девочка (девушка), по-вашему? 2) хотели бы вы быть привлекательными девушками, женщинами?

Эти вопросы давались умственно отсталым старшеклассницам на бланке, они их сами читали и отвечали в письменном виде в соответствии со своими представлениями о предмете вопроса. Никакой помощи в виде разъяснений, пояснений и т. д. им не оказыва-

лось. Условия проведения диагностических процедур исключали возможность респондентов советоваться друг с другом и тем более списывать друг у друга.

Аналізу были подвергнуты свыше трехсот ответов респондентов по указанным вопросам. Примеры ответов умственно отсталых старшеклассниц будут приведены в оригинальном (респондентском) варианте, исправлены только орфографические ошибки. При анализе ответов о критерии внешнего облика мы опирались на те составляющие, которые предложены А. А. Бодалевым и о которых уже шла речь в статье. Напомним их для удобства понимания логики анализа ответов респондентов. Физический облик: телосложение, антропометрические данные, лицо, волосы. Функциональные признаки: мимика, жесты, осанка, речь, походка, позы, взгляд, улыбка. «Оформление»: одежда, прическа, макияж, украшения. Кроме того, будем учитывать традиционность или современность выделяемых умственно отсталыми девушками составляющих.

Основная и самая многочисленная группа ответов умственно отсталых девушек представлена следующими вариантами: «прикольная; хорошо выглядит; красивая; следит за собой; подает всем пример; приятная; нет недостатков, отличный человек; прибранная; нормальная; ухаживает за собой; хорошая, привлекательная; хорошая-пригожая; необычная; должна всем нравиться; должна выглядеть красивой; симпатичная; хорошень-

кая; чистая, опрятная; прелестная фигура; аккуратная; красиво ходит, улыбается; красивое лицо, глаза, прическа, улыбка; красивая одежда; чистая одежда и обувь; покрашенная; красиво одета; красивые волосы; красивая походка; хорошая фигура; проутюженная; ухоженная; не нужно сильно краситься (это не идет девушкам); нравится друзьям и подругам; красиво покрашена; стройная, не очень худая; маленького роста; не покрашенная; с узкой фигурой; стройная фигура; прибранные волосы; нарядная; завитая, элегантная; среднего роста с длинными волосами; высокая, худая; стильная; грустное лицо; естественная; чистые волосы, красивые ногти; заплетенные волосы; не должна быть грязная; главное — не перекраситься; в меру упитанная; неяркая помада, юбка, прибранные волосы».

Общее количество указанных определений — около двух сотен. Они были разбиты нами на три основных раздела: общая характеристика внешнего облика; физические данные; «оформление» физических данных (в этот раздел были отнесены и некоторые ответы, характеризующие функциональные признаки). Процентное соотношение ответов в данной группе следующее. *Общая характеристика внешнего облика*: аккуратная — 32 %; чистая — 27 %; опрятная — 23 %; другие определения — 10 %; элегантная — 5 %; стильная — 3 %. *Физические данные*: вес, фигура (телосложение) — 23 %; лицо — 17 %; волосы — 9 %; рост — 7 %; гла-

за — 5 %; ноги — 2 %; ресницы — 2 %; «Оформление» физических данных: одежда — 70 %; прическа — 30 %; макияж — 23 %; походка — 5 %; улыбка — 5 %; ногти (уход за ногтями) — 2 %. Проанализируем их подробнее с точки зрения соотношения с традиционными или современными параметрами женственности.

1. Общая характеристика внешнего облика. «Аккуратная, чистая, опрятная» — определения традиционной женственности; «элегантная, стильная» — современной. Как видно из вышеприведенных процентных соотношений, умственно отсталые старшеклассницы в основном называют определения, эксплицирующие традиционные представления о женственности.

Другие варианты определений составляют 10 % ответов, но с содержательной точки зрения это единичные определения, которые невозможно никаким образом классифицировать. Среди них, например, есть такие варианты: «протуженная», «нравится друзьям и подругам», «нарядная», «естественная, но накрашенная» (противоречие!); «всё должно быть красивым».

2. Физические данные. Из антропометрических данных «идеала» женственности самое большое внимание умственно отсталые старшеклассницы уделили оценке телосложения. Варианты ответов о фигуре: «прелестная», «стройная», «красивая». Несколько ответов конкретизируют особенности фигуры через такие варианты: «в меру

упитанная», «не очень худая» и, наоборот, «узкая», «худая».

При оценке роста варианты ответов следующие: «высокая», «среднего роста», «маленькая». Однозначности не наблюдается (что абсолютно естественно как в отношении оценки фигуры, так и роста). Оценке ног придается значение в единичных ответах. Все вариации в конечном итоге сводятся к одному общему — «у девушки должны быть длинные ноги».

В оценке девушек не последнее место занимает лицо «идеала». Более половины респондентов характеризуют лицо в целом: «красивое», «грустное» (1 ответ); менее чем в половине ответов описываются глаза: «красивые», «большие»; многие респонденты отметили, что ресницы должны быть обязательно «длинные».

Большое внимание умственно отсталые старшеклассницы уделили значимости волос для девушки, в основном основываясь на традиционных представлениях о их значительной длине и возможности их заплетать; также многие подчеркнули важность такого признака красоты женщины, как чистоты волос.

К определениям традиционной женственности можно отнести следующие: «в меру упитанная», «не очень худая» фигура; «среднего или маленького» роста. К определениям современной женственности — «узкая», «худая» фигура; «высокий» рост; «длинные ноги». Остальные определения в равной мере относятся к показателям как

традиционной, так и современной женственности.

3. «Оформление», «обрамление» физических данных.

Главное внимание умственно отсталые старшеклассницы уделили одежде, а также умению девушки одеваться красиво, со вкусом. Все варианты ответов сводятся к этому. Также большое внимание респонденты уделяют прическе, давая следующие определения: «красивая прическа», «причесанные, прибранные, заплетенные, завитые волосы».

При оценке макияжа большинство респондентов дают следующий ответ: «красиво накрашена». Следующие по рангу ответы с вариантами: «накрашена, но не сильно»; есть уточнения ответа такими словосочетаниями, как «неяркая помада», «яркая косметика девушкам не идет». Есть варианты, выражающие противоположное мнение респондентов: «не накрашена».

Небольшое количество ответов относится к оценке походки, и все респонденты дают единственный вариант — «красивая». Примерно такое же количество ответов касается оценки ногтей, также с единственным вариантом определения — «красивые». Улыбка отмечается небольшим количеством респондентов и просто называется ими улыбкой, без всяких уточнений.

В целом нужно отметить, что умственно отсталые старшеклассницы при определении любых критериев женственности и ее составляющих чаще всего используют именно прилагательные «краси-

вый», «красивая», «красивые», что дополнительно указывает на особенности структуры дефекта, в частности речевого развития.

Анализируя приведенные ответы респондентов, к оценке традиционной женственности отнесем вариант «не накрашена» (т. е. естественна). Оценка качества макияжа — это явление современной женственности. Остальные варианты соответствуют и современным, и традиционным определениям женственности.

Следующая группа ответов умственно отсталых девушек представлена такими вариантами: «актриса; Василиса Прекрасная; Жади; Анастасия Заворотнюк; Верка Сердючка; Глюкоза; И. Дубцова; С. Ротару». Эти ответы мы условно обозначили как *представления о внешнем облике на конкретных примерах или образах*.

Далее идут варианты ответов старшеклассниц, которые мы классифицировали как *«другие» определения, не относящиеся к внешнему облику*: «добрая; трудолюбивая; воспитанная; вежливая; умная; послушная; хорошо себя ведет; культурная; приличная; умная и еще умнее; веселая; не врет; не обманывает; не ругается; честная; порядочная; ласковая».

Единичные респонденты не смогли ответить на предложенный вопрос и обозначили свой ответ словом «не знаю». Такой вариант ответов старшеклассниц классифицирован как *отсутствие ответов*.

Для исследования характеристик использования лексики был

проведен количественный анализ этой группы ответов, в результате которого были получены следующие данные: 60 % ответов старшеклассниц включают в себя одновременно 3—4 и более определенных (развернутые ответы); 40 % включают в себя 1—2 слова (односложные ответы).

Обобщив все характеристики, данные респондентами, мы составили приблизительный «портрет идеала» женственности с точки зрения внешнего облика, основанный на представлениях об этом умственно отсталых старшеклассниц — респондентов исследования: «красиво одетая, стройная» (хотя представления о стройности у них не всегда однозначны), «с красивой прической» (чаще — с длинными волосами), «красивым лицом» (чаще — с макияжем), «опрятная, аккуратная, чистая девушка».

Таким образом, составленный среднестатистический по выборке «портрет» указывает на то, что у большей части умственно отсталых девушек старшего школьного возраста в целом сформированы представления об «идеале» женственности, и этот «идеал» включает как традиционные (аккуратность, опрятность, чистота), так и современные составляющие (придается большое значение одежде, стилю, макияжу, параметрам фигуры).

Анализируя ответы, полученные на второй вопрос — о желании девушек быть привлекательными (т. е. соответствовать «идеалу» женственности), констатируем, что такое желание очень велико: 80 %

ответов респондентов в той или иной форме указывают на это достаточно адекватно. Но есть ряд ответов, которые указывают на инфантилизм (незрелость) желаний, а то и на неполную осознанность своего ответа. Так, некоторые девушки выражают желание быть похожими на героинь сериалов (приводят примеры), на эстрадных певиц, в том числе на В. Сердючку (абсолютно веря в то, что «она» принадлежит к женскому полу).

Подводя итог изучению представлений о внешнем облике «идеала» женственности у умственно отсталых девушек старшего школьного возраста, приходим к выводу о том, что представления у них в основном сформированы, адекватны, в большей степени традиционны. К специфическим особенностям формирования указанных представлений относятся следующие: инфантильность, поверхностность, стереотипность, идеализированность, неполная осознанность (т. е. представления имеются, но они не переносятся на самих себя, под них не подстраивается собственное поведение в повседневной жизни). Самое главное, что выявила эта часть исследования — желание большинства умственно отсталых девушек соответствовать «идеалу» женственности с позиции одного из его критериев — внешнего облика.

Выявленные специфические особенности представлений старшеклассниц о внешнем облике «идеала» женственности, наряду с другими аспектами полового само-

сознания, были учтены при составлении, апробации и внедрении коррекционно-развивающей программы психологической помощи данной категории девушек в осознании ими себя представительницами определенного пола. У автора исследования, С. Л. Алмазовой, уже есть ряд публикаций об этой программе [2; 3; 4; 5; 13 и др.].

В комплексной программе занятий с девушками указывается на необходимость совершенствования их представлений о социально значимых умениях, относящихся к «оформлению» внешнего облика, и формирования осознанного желания приобрести эти «жизненные компетенции». Речь идет об умениях ухаживать за собой (в том числе за кожей, волосами, ногтями), одеваться со вкусом и в соответствии с ситуацией (не выглядеть вульгарно, вызывающе, вычурно), не использовать слишком яркий и нелепый макияж, быть опрятными и аккуратными, следить за фигурой, движениями, походкой, осанкой. Сформированность указанных «жизненных компетенций» будет способствовать лучшей социальной адаптации данной категории девушек. Особенно востребованы такие программы со стороны практических работников образовательных организаций, занимающихся воспитанием и обучением детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), станут с первого сентября 2016 г., когда федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отста-

лостью вступит в силу. Но подготовка к такому важному событию должна быть своевременной.

Литература

1. Алмазова, С. Л. Анализ влияния стереотипов мужественности и женственности на становление личности как представителя пола / С. Л. Алмазова // Специальное образование. — 2010. — № 1.

2. Алмазова, С. Л. Анализ внедрения в образовательную организацию психологической программы по совершенствованию осознания себя как представителя пола у умственно отсталых старшеклассниц / С. Л. Алмазова // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире : Материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию юбилею Ин-та спец. образования / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2015. — Ч. 3.

3. Алмазова, С. Л. Деятельность участников образовательного процесса по совершенствованию становления умственно отсталых девушек как представительниц пола / С. Л. Алмазова, Т. А. Тихонова // Обновление содержания и технологий образования детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / гос. бюджет. образоват. учреждение доп. проф. образования Свердлов. обл. «Институт развития образования». — Екатеринбург, 2011. — Ч. 2.

4. Алмазова, С. Л. Психологическая программа по формированию жизненных компетенций у умственно отсталых девушек в условиях современной модернизации образования / С. Л. Алмазова // Изучение природных и социально-экономических систем. Инновации в системе образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / АГУ. — Сухум, 2015.

5. Алмазова, С. Л. Психологические условия организации процесса осознания умственно отсталыми старшеклассниками себя как представителя пола : метод. рекомендации / С. Л. Алмазова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2010.
6. Алмазова, С. Л. Традиционная и современная женственность: пути изучения и понимания / С. Л. Алмазова // Женская история и современные гендерные роли: переосмысливая прошлое, задумываясь о будущем : материалы Третьей Междунар. науч. конф. Рос. ассоциации исследователей женской истории и ИЭА РАН, 1—3 нояб. 2010 г., Череповец / Ин-т этнологии и антропологии РАН. — М., 2010. Т. 2.
7. Бендас, Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас. — СПб. : Питер, 2005.
8. Бодалёв, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалёв. — М., 1982.
9. Каган, В. Е. Стереотипы мужественности-женственности и «образ Я» у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. — 1989. — № 3.
10. Кожалиева, Ч. Б. Образ «Я» в структуре личности умственно отсталых подростков : моногр. / Ч. Б. Кожалиева. — М., 2003.
11. Мазалова, С. Л. Психологические особенности осознания себя как представителя пола умственно отсталыми старшеклассниками : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 : защищена 24.11.2006 / Мазалова Светлана Леонидовна. — Н. Новгород, 2006.
12. Мазалова, С. Л. Психологические особенности осознания себя как представителя пола умственно отсталыми старшеклассниками / С. Л. Мазалова // Специальное образование. — 2006. — № 7.
13. Мазалова, С. Л. Процесс создания и апробации программы по совершенствованию осознания и выражения себя как представителя пола у умственно отсталых старшеклассниц / С. Л. Мазалова // Системный подход к изучению детей с различными формами дизонтогенеза : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006.
14. Нугаева, О. Г. Роль системообразующих факторов в процессе формирования и развития гендерной идентичности у подростков с нарушением интеллекта и у подростков с нормальным интеллектуальным развитием / О. Г. Нугаева // Специальное образование. — 2014. — № 4.
15. Панферов, В. Н. Восприятие и интерпретация внешности людей / В. Н. Панферов // Вопросы психологии. — 1974. — № 2.
16. Романова, О. В. Влияние идеала на развитие самопонимания в подростковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Романова Ольга Вячеславовна. — Астрахань, 2002.
17. Щанкина, Н. С. Особенности образа другого человека у учащихся с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Щанкина Наталья Семеновна. — Н. Новгород, 2004.
18. Юферева, Т. И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков / Т. И. Юферева // Вопросы психологии. — 1985. — № 3.

References

1. Almazova, S. L. Analiz vliyaniya stereotipov muzhestvennosti i zhenstvennosti na stanovlenie lichnosti kak predstavatelya pola / S. L. Almazova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2010. — № 1.
2. Almazova, S. L. Analiz vnedreniya v obrazovatel'nuyu organizatsiyu psikhologicheskoy programmy po sovershenstvovaniyu osoznaniya sebya kak predstavatelya pola u umstvenno otstalykh

- starsheklassnits / S. L. Almazova // *Obrazovanie lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sovremen-nom mire : Materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 50-letnemu yubileyu In-ta spets. obrazovaniya / Ural. gos. ped. un-t.* — Ekaterinburg, 2015. — Ch. 3.
3. Almazova, S. L. Deyatel'nost' uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa po so-vershenstvovaniyu stanovleniya umstvenno otstalykh devushek kak predsta-vitel'nits pola / S. L. Almazova, T. A. Tikhonova // *Obnovlenie sodержaniya i tekhnologiy obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoro-v'ya: opyt, problemy, perspektivy : sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. / gos. byudzhet. obrazovat. uchrezhdenie dop. prof. obrazovaniya Sverdl. obl. «Institut razvitiya obrazovaniya».* — Ekaterinburg, 2011. — Ch. 2.
4. Almazova, S. L. Psikhologicheskaya pro-gramma po formirovaniyu zhiznennykh kompetentsiy u umstvenno otstalykh devushek v usloviyakh sovremennoy modernizatsii obrazovaniya / S. L. Almazova // *Izuchenie prirodnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh sistem. Innovatsii v sisteme obrazovaniya : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / AGU.* — Sukhum, 2015.
5. Almazova, S. L. Psikhologicheskie usloviya organizatsii protsessa osoznaniya umstvenno otstalymi starsheklassni-tsami sebya kak predstavatelya pola : metod. rekomendatsii / S. L. Almazova ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2010.
6. Almazova, S. L. Traditsionnaya i sovremennaya zhenstvinnost': puti izu-cheniya i ponimaniya / S. L. Almazova // *Zhenskaya istoriya i sovremennye gen-dernye roli: pereosmyslivaya pro-shloe, zadumyvayas' o budushchem : mate-rialy Tret'ey Mezhdunar. nauch. konf. Ros. assotsiatsii issledovateley zhen-skoy isto-rii i IEA RAN, 1—3 noyab. 2010 g.,*
- Cherepovets / *In-t etnologii i antropologii RAN.* — M., 2010. T. 2.
7. Bendas, T. V. Gendernaya psikhologiya : ucheb. posobie / T. V. Bendas. — SPb. : Piter, 2005.
8. Bodalev, A. A. Vospriyatie i poni-manie cheloveka chelovekom / A. A. Bo-dalev. — M., 1982.
9. Kagan, V. E. Stereotipy muzhes-tvennosti-zhenstvennosti i «obraz Ya» u podrostkov / V. E. Kagan // *Voprosy psi-khologii.* — 1989. — № 3.
10. Kozhalieva, Ch. B. Obraz «Ya» v strukture lichnosti umstvenno otstalykh pod-rostkov : monogr. / Ch. B. Kozha-lieva. — M., 2003.
11. Mazalova, S. L. Psikhologicheskie oso-bennosti osoznaniya sebya kak pred-stavitelya pola umstvenno otstalymi star-sheklassnitsami : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.10 : zashchishchena 24.11. 2006 / Mazalova Svetlana Leonidovna. — N. Novgorod, 2006.
12. Mazalova, S. L. Psikhologicheskie oso-bennosti osoznaniya sebya kak pred-stavitelya pola umstvenno otstalymi starsheklassnitsami / S. L. Mazalova // *Spetsial'noe obrazovanie.* — 2006. — № 7.
13. Mazalova, S. L. Protsess sozdaniya i aprobatsii programmy po sovershenstvovaniyu osoznaniya i vyrazheniya sebya kak predstavatelya pola u umstvenno otstalykh starsheklassnits / S. L. Maza-lova // *Sistemnyy podkhod k izucheniyu detey s razlichnymi formami dizonto-geneza : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Ural. gos. ped. un-t.* — Ekaterinburg, 2006.
14. Nugaeva, O. G. Rol' sistemo-obrazuyushchikh faktorov v protsesse formirovaniya i razvitiya gendernoy iden-tichnosti u podrostkov s narusheniem intel-lekta i u podrostkov s normal'nym intellektual'nym razvitiem / O. G. Nu-gaeva // *Spetsial'noe obrazovanie.* — 2014. — № 4.

15. Panferov, V. N. Vospriyatie i interpretatsiya vneshnosti lyudey / V. N. Panferov // Voprosy psikhologii. — 1974. — № 2.
16. Romanova, O. V. Vliyanie ideala na razvitiye samoponimaniya v podrostkovom vozraste : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / Romanova Ol'ga Vyacheslavovna. — Astrakhan', 2002.
17. Shchankina, N. S. Osobennosti obraza drugogo cheloveka u uchashchikhsya s intel-lectual'noy nedostatochnost'yu : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.10 / Shchankina Natal'ya Semenovna. — N. Novgorod, 2004.
18. Yufereva, T. I. Obrazy muzhchin i zhenshchin v soznanii podrostkov / T. I. Yufereva // Voprosy psikhologii. — 1985. — № 3.

Т. П. Калашникова, Г. В. Анисимов,
Н. А. Савельева, М. В. Довганюк
Пермь, Россия

T. P. Kalashnikova, G. V. Anisimov,
N. A. Savelyeva, M. V. Dovganyuk
Perm, Russia

ПАТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ДИСПРАКСИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

PATHOGENETIC REASONS OF ARTICULATION DYSPRAXIA IN PRESCHOOL CHILDREN

Аннотация. В процессе проспективного обследования 49 детей с артикуляционной диспраксией доказано, что ядром патогенеза речевых нарушений являются гностические расстройства — неречевая и речевая слуховая дисгнозия. Количественный анализ электроэнцефалографии (ЭЭГ) позволил установить низкую функциональную интеграцию височно-затылочных отделов справа и межполушарных взаимодействий в возрасте 3—5 лет. Функциональное разобщение височно-затылочных отделов мозга сопряжено с нарушением развития неречевого слухового гнозиса. В старшем дошкольном возрасте наблюдалась трансформация внутривисочных связей у детей с артикуляционной диспраксией, обуславливающая оптимизацию взаимодействия височно-затылочных отделов субдоминантного полушария и функциональную дезинтеграцию в лобно-височных и лобно-центральных зонах правого полушария, что связано с развитием орального и артикуляционного праксиса.

В процессе онтогенеза сохранился дефицит межполушарных взаимодействий, отражающий нарушение процессов латерализации в становлении речевой функции.

Нарушение начальных этапов восприятия и узнавания слухового стимула, выявленное в ходе изучения когнитивных вызванных потенциалов, подтверждает ранее полученные данные когерентного анализа ЭЭГ и свидетельствует о сохранении расстройства восприятия и узнава-

Abstract. The process of prospective observation of 49 children with articulation dyspraxia shows that the core of pathogenesis of speech deficiencies is made up by gnostic disorders — non-speech and speech vocal disgnosis. Quantitative analysis of electroencephalography (EEG) allows registering low functional integration of temporooccipital parts on the right side and inter-hemispheric ties at the age of 3 to 5 years. Functional severance of temporooccipital parts of the brain is naturally connected with developmental problems of the non-speech vocal gnosis. Senior preschool children with articulation dyspraxia demonstrated transformation of inter-hemispheric ties which caused optimization of interaction of temporooccipital parts of the subdominant hemisphere and functional disintegration in frontotemporal and frontocentral parts of the right hemisphere which is connected with the development of oral and articulation praxis.

The deficit of inter-hemispheric ties reflecting disorders in the processes of lateralization of the development of speech function stays in the process of ontogenesis.

Disorders of initial stages of comprehension of an auditory signal revealed in the course of the study of cognitive potentials corroborates the previously obtained data of coherent EEG analysis and testifies to the persistence

ния слухового стимула на протяжении всего дошкольного периода.

Ключевые слова: артикуляционная диспраксия; речевой дизонтогенез; когерентный анализ ЭЭГ.

Сведения об авторе: Калашникова Татьяна Павловна, доктор медицинских наук, доцент.

Место работы: кафедра неврологии педиатрического факультета Пермской государственной медицинской академии.

Контактная информация: 614017, г. Пермь, ул. 25 Октября, д. 42.

E-mail: tpkalashnikova@rambler.ru

Сведения об авторе: Анисимов Григорий Владимирович, кандидат медицинских наук.

Место работы: ассистент кафедры неврологии педиатрического факультета Пермской государственной медицинской академии, директор центра «Лингва Бона».

Контактная информация: 614017, г. Пермь, ул. 25 Октября, д. 42.

E-mail: natamed23@mail.ru.

Сведения об авторе: Савельева Наталья Александровна, аспирант.

Место работы: кафедра неврологии педиатрического факультета Пермской государственной медицинской академии.

Контактная информация: 614017, г. Пермь, ул. 25 Октября, д. 42.

E-mail: natamed23@mail.ru.

Сведения об авторе: Довганюк Мария Васильевна, аспирант.

Место работы: кафедра неврологии педиатрического факультета Пермской государственной медицинской академии.

Контактная информация: 614017, г. Пермь, ул. 25 Октября, д. 42.

E-mail: natamed23@mail.ru.

Речевое развитие детей — многокомпонентный, сложно организованный многоуровневый процесс, имеющий биологическую основу и зависящий от культуральных, социальных, психологических факторов. Речь выполняет познавательную, коммуникативную, регулирующую функции [3; 5; 12]. Речевая функция в детском

of comprehension of an auditory signal during all preschool age period.

Key words: articulation dyspraxia, speech dysontogenesis, coherent analysis of electroencephalography (EEG).

About the author: Kalashnikova Tat'yana Pavlovna, Doctor of Medicine, Associate Professor.

Place of employment: Department of Neurology, Faculty of Pediatrics, Perm State Medical Academy.

Place of employment: Department of Neurology, Faculty of Pediatrics, Perm State Medical Academy.

About the author: Anisimov Grigoriy Vladimirovich, Candidate of Medicine, Assistant Lecturer.

Place of employment: Department of Neurology, Faculty of Pediatrics, Perm State Medical Academy.

Place of employment: Department of Neurology, Faculty of Pediatrics, Perm State Medical Academy.

About the author: Savelyeva Natalia Alexandrovna, Post-graduate Student.

Place of employment: Department of Neurology, Faculty of Pediatrics, Perm State Medical Academy.

Place of employment: Department of Neurology, Faculty of Pediatrics, Perm State Medical Academy.

About the author: Dovganyuk Mariya Vasil'evna, Post-graduate Student.

Place of employment: Department of Neurology, Faculty of Pediatrics, Perm State Medical Academy.

Place of employment: Department of Neurology, Faculty of Pediatrics, Perm State Medical Academy.

возрасте уязвима, а ее нарушение имеет целый ряд значимых последствий.

Статистика свидетельствует о значительной доле речевых нарушений среди детей — от 7,5 до 20 % [6; 7; 9]. Достаточно глубоко изучены клинические и нейропсихологические проявления речевых расстройств у детей [1; 2; 10]. Од-

нако исторически сложилось так, что нарушения речевого развития первоначально рассматривали в рамках психиатрической науки, расценивая их в качестве одного из проявлений общего нарушения развития [12]. Далее изучение и коррекцию речевого дизонтогенеза стали относить к сфере интересов логопедии и дефектологии [3; 5; 10]. В неврологической практике нарушению формирования речи, клиническому верифицированию речевого диагноза, пониманию патогенетических основ уделялось недостаточно внимания. Нередко все многообразные клинические варианты обозначаются одним, неконкретизированным термином «задержка речевого развития» [4; 6; 7; 11].

В последние годы, с формированием такого направления, как когнитивная неврология, увеличением потока детей с нарушением развития речи и его последствиями, интерес к проблеме оптимального и нарушенного речевого онтогенеза возрастает.

Однако исследователи сталкиваются с рядом проблем. Первая из них касается терминологического аспекта. Нередко одно и то же клиническое состояние в различных системах знаний обозначается по-разному, что затрудняет понимание обсуждаемой проблемы.

Таким образом, отсутствие единообразия в терминологии и интерпретации речевых синдромов обуславливает отсутствие единого методологического подхода к их диагностике и коррекции.

Отдельного обсуждения требует вопрос о нарушении звуко-

произношения у детей, о его клинической значимости, влиянии на формирование других высших корковых функций в процессе развития ребенка. Группа детей с нарушением звукопроизношения очень разнородна и может включать пациентов с четко очерченными клиническими вариантами дизартрий (бульбарная, псевдобульбарная, экстрапирамидная и проч.), механической дислалией, обусловленной особенностями строения челюстно-лицевой области, детей из полилингвальной среды.

В историческом аспекте происходила трансформация терминов, обозначающих расстройство звукопроизношения: косноязычие, дислалия, фонетические дефекты, функциональные дефекты артикуляции [8].

Практика свидетельствует, что существует многочисленная группа детей с избирательными, негрубыми, но стойкими нарушениями звукопроизношения, которые могут сопровождаться легкими проявлениями иннервационной недостаточности артикуляционных мышц. При этом нет тотальных полиморфных нарушений звукопроизношения, как при дизартриях, нарушений тонуса и сократительной способности артикуляционных мышц.

В англоязычной литературе было введено понятие «речевая или артикуляционная апраксия (а точнее, диспраксия) развития» (Developmental apraxia of speech) [8].

В отечественной логопедической литературе наиболее близким термином является «корковая диз-

артрия». Хотя уместность этого термина оспаривается рядом исследователей [7; 8].

В Международной классификации болезней (МКБ) 10 пересмотра такой вариант речевого дизонтогенеза обозначается как «Специфическое расстройство артикуляции речи» в виде частого и повторяющегося нарушения звуков речи, пропусков, замен, искажений речевых звуков с трудностями в понимании речи окружающими. Подчеркивается, что причина расстройств развития артикуляции неизвестна, однако она обусловлена нарушением тонкой дифференциации моторных кинестетических поз языка, неба, губ и выявляется у 10 % детей младше 8 лет и у 5 % детей старше 8 лет. Таким образом, в МКБ определяется механизм специфического расстройства артикуляции речи в виде кинестетической диспраксии.

Таким образом, все вышеприведенные термины обозначают идентичное нарушение развития речи, проявляющееся расстройством звукопроизношения, в основе которого лежит нарушение высших корковых функций, связанных с формированием праксиса. Однако на сегодняшний день в отечественной литературе почти отсутствуют нейрофизиологические исследования, посвященные механизмам формирования артикуляционного праксиса на различных этапах развития ребенка.

Целью нашей работы стало изучение динамики внутриполусферной и межполушарной функ-

циональной интеграции по данным количественной оценки электроэнцефалографии (ЭЭГ) и когнитивных вызванных потенциалов (КВП) у детей дошкольного возраста с артикуляционной диспраксией.

Унифицированное комплексное исследование детей включало клинико-anamnestическое, нейропсихологическое и нейрофизиологическое обследование. Нейрофизиологическое исследование заключалось в клинической и количественной оценке ЭЭГ по данным средней мощности когерентности (СМК) и изучении компонентов когнитивных вызванных потенциалов (КВП) при подаче слуховых стимулов в условиях пассивного восприятия и при выделении значимого стимула в ситуации случайно возникающего события («Odd — ball paradigm»). По уровню СМК можно косвенно судить о формировании межзональных связей, выделять зоны с недостаточной функциональной интеграцией, избыточной и оптимальной. Полученные при анализе клинической картины и анамнестических сведений данные свидетельствуют о том, что предречевое развитие, появление первых словосочетаний и предложений не отличалось по срокам у детей с артикуляционной диспраксией от здоровых детей.

Нейропсихологическое тестирование выявило у детей в возрасте 3—5 лет достоверно значимое нарушение речевого слухового гнозиса, фонематического анализа, кинестетического праксиса (апраксия позы). В процессе проспективного наблюдения к 6—7 годам происхо-

дила оптимизация речевого слухового гнозиса, но сохранялось нарушение фонематического анализа и кинестетического праксиса.

Это две связанные друг с другом функции. Фонематический анализ является первичным по отношению к оральному и артикуляционному кинестетическому праксису, функция его связана с височной долей доминантного полушария. Расстройство фонематического анализа является первичным нейропсихологическим синдромом, обуславливающим нарушение звуко-буквенного состава слова, что, в свою очередь, может приводить к трудности обозначения предметов, нарушению понимания сложных предложений, к недостаточному владению связной речью (нет опоры в фонематической системе языка). Все это в совокупности приводит к расстройству обобщающей функции речи.

Фонематический анализ связан с контролем артикуляционных укладов, характерных для того или иного звука. Кинестетическая артикуляционная диспраксия, она же афферентная или апраксия позы, приводит к искажению звукопроизношения за счет искажения необходимого артикуляционного уклада.

Таким образом, у детей с нарушениями звукопроизношения в основе патогенеза лежат два механизма — изначально расстройство фонематического анализа, в дальнейшем обуславливающее несостоятельность кинестетического артикуляционного праксиса. При

этом у детей не страдает фразовая речь и слоговая структура слова.

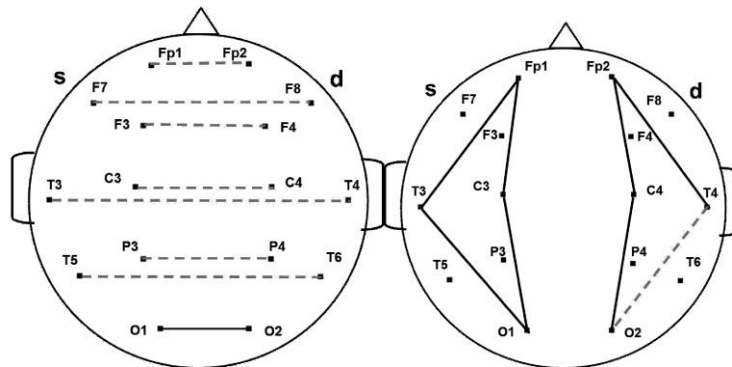
Нейропсихологические синдромы были сопоставлены с результатами анализа параметров ЭЭГ. В раннем возрасте (3—5 лет) у детей с нарушением звукопроизношения определен дефицит височно-затылочных взаимоотношений в правом полушарии (пара электродов О2-Т4) по сравнению со здоровыми сверстниками (рис. 1).

Височно-затылочные отделы обеспечивают соотнесение образа предмета и неречевого звука, т. е. связаны с одним из базовых нейропсихологических механизмов формирования речи — неречевым слуховым гнозисом. Также характерным оказалось нарушение межполушарного взаимодействия с низким уровнем интеграции, о чем свидетельствуют низкие значения когерентности в межполушарных парах электродов.

В возрасте 6—7 лет происходит восстановление височно-затылочных связей в субдоминантном (правом) полушарии, связанном с формированием неречевого слухового гнозиса (рис. 2). Однако формируется дефицит функциональной интеграции центрально-затылочных зон доминантного (левого) полушария, сопряженных со становлением речевого слухового гнозиса и фонематического анализа. Возможно, это является итогом нарушения межполушарных связей. Нарушается перенос доминирующей регуляции слухового гнозиса справа налево.

Межполушарные пары

Внутриполушарные пары



Примечание * - s – sinister, d – dexter; - - - низкое значение СМК.

Рисунок 1. Показатели СМК (мкВ²/Гц) по внутриполушарным и межполушарным парам у детей с артикуляционной диспраксией в возрасте 3—5 лет

Межполушарные пары

Внутриполушарные пары

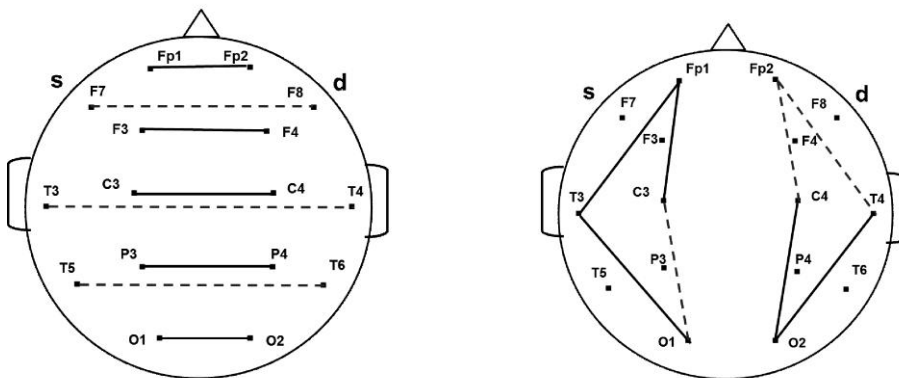


Рисунок 2. Показатели СМК (мкВ²/Гц) по внутриполушарным и межполушарным парам у детей с артикуляционной диспраксией в возрасте 6—7 лет.

У этих же детей в возрасте 6—7 лет выявлены зоны с низкой функциональной интеграцией — лобно-височные и лобно-центральные в правой полушарии (субдоминантном), связанные с развитием

динамического орального праксиса. Нарушение лобно-височных взаимоотношений, возможно, отражает нарушение проводимости по дугообразному пучку, объединяющему височные доли с премоторными

зонами лобной коры (поле 6 по Бродману).

Функциональная организация мозга в процессе онтогенеза подразумевает три вектора развития — от задних (затылочных) отделов к передним (лобным), справа налево и снизу вверх.

Полученные результаты количественной ЭЭГ свидетельствуют о замедлении развития межполушарных зональных связей в передних отделах мозга по сравнению со здоровыми детьми того же возраста.

Кроме того, выявлено нарушение формирования внутрислобных межзональных связей в стратегически важных для развития речи зонах — затылочно-височных справа на ранних этапах онтогенеза, затылочно-височных слева, височно-лобных и центрально-лобных справа.

Нарушение правильного формирования межзональных отношений у детей с речевыми синдромами можно рассматривать в качестве нейрофизиологического компонента патогенеза.

Выявлены особенности пространственно-временной организации мозга у детей в зависимости от доминантности полушарий.

Дети с артикуляционной диспраксией и левшеством в возрасте 3—5 лет имели недостаточную интеграцию затылочно-центральных зон левого полушария. Аналогичные изменения СМК выявлены по группе в целом, только в субдоминантном правом полушарии. Таким образом, у детей с артикуляционной диспраксией и левшеством страдают те же функциональные

связи, только на контрлатеральной стороне, в зеркальном отражении.

Выявлена высокая СМК лобно-центральных зон правого полушария, связанных с развитием динамического артикуляционного праксиса. Возможно, этот факт свидетельствует о компенсаторных механизмах по типу гиперинтеграции лобно-теменных отделов мозга у детей с нарушением звукопроизношения на фоне дефицита взаимодействия затылочно-центральных зон, сопряженных с развитием слухового гнозиса. При этом активация зон, связанных с развитием артикуляционного праксиса, может оптимизировать нарушенный фонематический анализ.

Параметры когнитивных вызванных потенциалов подтверждают нарушение процессов слухового гнозиса справа (интервал P2 — N2), начальных этапов восприятия слухового стимула на фоне физически сохранного слуха (пик P1), преимущественно в левом полушарии. Слева также имелось нарушение интегративной деятельности лобных отделов (пик N3). Выявленные особенности слухового восприятия и гнозиса сохранялись к концу дошкольного периода. Анализ параметров КВП выявил у детей с речевым дизонтогенезом особенности интегративной деятельности и информационной обработки стимула, связанного в большей мере с начальными этапами восприятия и гностическими функциями. В результате полученных данных обоснована патогенетическая модель артикуляционной диспраксии.

Ядром патогенеза являются гностические нарушения. Расстройство развития фонематического анализа обуславливает кинестетическую диспраксию, что подтверждается низкой функциональной интеграцией височно-затылочных отделов справа, нарушением межполушарного взаимодействия по данным количественного анализа ЭЭГ, расстройством слухового восприятия на первых этапах по результатам КВП.

В процессе онтогенеза дефицит межзональных связей перемещается в передние отделы (лобно-височные и лобно-центральные) обоих полушарий. Нарушение начальных этапов восприятия слухового стимула сохраняется на протяжении всего дошкольного периода.

Литература

1. Визель, Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование. Тесты по исследованию высших психических функций / Т. Г. Визель. — М.: В. Секачев, 2012. — 24 с.
2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии / Т. Г. Визель. — М.: Астрель, 2005. — 384 с.
3. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для студентов дефектологического фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
4. Володин, Н. Н. Особенности речевого развития в раннем возрасте у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы. Ранняя диагностика речевых нарушений и их коррекция: метод. рекомендации / Н. Н. Володин, В. М. Шкловский, Н. Н. Заваденко, М. И. Медведев [и др.]. — М., 2005. — 19 с.
5. Григорьева, Л. П. Роль вербального кодирования в опознании зри-

тельных образов у детей с различными видами психического дизонтогенеза / Л. П. Григорьева, Е. А. Вишнёва // Системная психология и социология. — 2012. — № 6. — С. 86—96.

6. Заваденко, Н. Н. Дисфазия развития у детей: перспективы нейротрофической терапии / Н. Н. Заваденко, Е. В. Козлова // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 2013. — № 5. — Вып. 2. — С. 43—47.

7. Калашникова, Т. П. Когнитивные нарушения у детей: учеб. пособие / Т. П. Калашникова, Г. В. Анисимов, Ю. И. Кравцов, Т. Г. Визель [и др.]. — Пермь, 2010. — 122 с.

8. Корнев, А. Н. Особенности интеллектуального развития детей с моторной алалией / А. Н. Корнев // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. — СПб., 1994. — С. 3—12.

9. Корнев, А. Н. О нейропсихологических механизмах фонологических нарушений при моторной алалии / А. Н. Корнев // Дефектология: современные проблемы обучения и воспитания: тез. докл. — СПб., 1994. — С. 81—83.

10. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р. Е. Левина // Логопедия сегодня. — 2009. — № 1. — С. 6—19.

11. Скворцов, И. А. Развитие нервной системы у детей в норме и патологии / И. А. Скворцов, Н. А. Ермоленко. — М., 2003. — С. 249—267.

12. Фотекова, Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Фотекова Т. А. — М., 2003. — 42 с.

References

1. Vigel', T. G. Neyropsikhologicheskoe blits-obsledovanie. Testy po issledovaniyu vysshikh psikhicheskikh fun-

- ktsiy / T. G. Vizel'. — M. : V. Sekachev, 2012. — 24 s.
2. Vizel', T. G. Osnovy neyropsikhologii / T. G. Vizel'. — M. : Astrel', 2005. — 384 s.
3. Volkova, L. S. Logopediya : ucheb. dlya studentov defektologicheskogo fak. ped. vuzov / L. S. Volkova, S. N. Shakhovskoy. — M. : VLADOS, 1998. — 680 s.
4. Volodin, N. N. Osobennosti rechevogo razvitiya v rannem vozraste u detey s posledstviyami perinatal'noy patologii nervnoy sistemy. Rannyya diagno-stika rechevykh narusheniy i ikh korrek-tsiya : metod. rekomendatsii / N. N. Volodin, V. M. Shklovskiy, N. N. Zavadenko, M. I. Medvedev [i dr.]. — M., 2005. — 19 s.
5. Grigor'eva, L. P. Rol' verbal'nogo kodirovaniya v opoznanii zritel'nykh obrazov u detey s razlichnymi vidami psikhicheskogo dizontogeneza / L. P. Grigor'eva, E. A. Vishneva // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2012. — № 6. — S. 86—96.
6. Zavadenko, N. N. Disfaziya razvitiya u detey: perspektivy neyrotroficheskoy terapii / N. N. Zavadenko, E. V. Kozlova // Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova. — 2013. — № 5. — Vyp. 2. — S. 43—47.
7. Kalashnikova, T. P. Kognitivnye narusheniya u detey : ucheb. posobie / T. P. Kalashnikova, G. V. Anisimov, Yu. I. Kravtsov, T. G. Vizel' [i dr.]. — Perm', 2010. — 122 s.
8. Kornev, A. N. Osobennosti intellektual'nogo razvitiya detey s motornoy alaliy / A. N. Kornev // Metody izucheniya i preodoleniya rechevykh rasstroystv. — SPb., 1994. — S. 3—12.
9. Kornev, A. N. O neyropsikhologicheskikh mekhanizмах fonologicheskikh narusheniy pri motornoy alalii / A. N. Kornev // Defektologiya: sovremennye problemy obucheniya i vospitaniya : tez. dokl. — SPb., 1994. — S. 81—83.
10. Levina, R. E. Kharakteristika obshchego nedorazvitiya rechi u detey / R. E. Levina // Logopediya segodnya. — 2009. — № 1. — S. 6—19.
11. Skvortsov, I. A. Razvitie nervnoy sistemy u detey v norme i patologii / I. A. Skvortsov, N. A. Ermolenko. — M., 2003. — S. 249—267.
12. Fotekova, T. A. Sostoyanie verbal'nykh i neverbal'nykh funktsiy pri obshchem nedorazvitiy rechi i zaderzhke psikhicheskogo razvitiya: neyropsikhologicheskiy analiz : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / Fotekova T. A. — M., 2003. — 42 s.

М. В. Вечер
Санкт-Петербург, Россия

M. V. Vecher
Saint Petersburg, Russia

**КОММУНИКАТИВНЫЕ
СРЕДСТВА МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С УМЕРЕННОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ:
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**COMMUNICATIVE SKILLS
OF JUNIOR PUPILS WITH MILD
INTELLECTUAL DISABILITY:
TO THE PROBLEM
OF RESEARCH**

Аннотация. В статье представлена теоретическая и практическая значимость результатов исследований различных ученых об особенностях коммуникативных средств и формирования навыка общения у детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью. Особое внимание уделяется включению в круг рассматриваемых тем применяемых в работе с детьми данной группы вербальных и невербальных средств коммуникации по формированию навыков общения. Представлен анализ подходов к данной проблеме отечественных и зарубежных авторов, работающих как в области коррекционной педагогики, так и психологии. Рассматривается практическая работа с детьми с умеренной умственной отсталостью как перспективное направление формирования необходимых коммуникативных навыков для общения как со взрослыми, так и с детьми.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья; общение; коммуникация; альтернативная коммуникация; коммуникативные средства; коррекционная работа; логопедическая работа; умеренная умственная отсталость.

Сведения об авторе: Вечер Марина Вячеславовна, аспирант.

Место работы: кафедра логопедии, Российский государственный университет имени А. И. Герцена.

Контактная информация: 197046, г. Санкт-Петербург, Малая Посадская ул., д. 26.

E-mail: marina.vecher@gmail.com

Abstract. The article presents a theoretical and practical significance of the results of studies of various scholars of peculiar features of means of communication and the formation of communication skills in primary school children with mild intellectual disability. Particular attention is given to the inclusion in the scope of investigation of verbal and non-verbal means of communication facilitating the formation of communication skills. The article presents an analysis of approaches to this problem of domestic and foreign authors, both from the field of special pedagogy and psychology. The author considers the problem of practical work with children with mild intellectual disability as a means of developing the necessary skills of communication both with adults and children.

Key words: special educational needs, communication, alternative communication, communicative facilities, correctional work, speech therapy work, mild intellectual disability (ID).

About the author: Vecher Marina Vyacheslavovna, Post-graduate Student.

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

В настоящее время в научных кругах широко обсуждается проблема модернизации специального образования в Российской Федерации. Одной из основных задач совершенствования системы специального образования является поиск оптимальных моделей образования детей с разным уровнем психофизического развития, в том числе детей с умеренной умственной отсталостью. Реализация этой задачи возможна через организацию системы коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии. Отечественные исследователи рассматривают комплексную помощь ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как совокупность системы охраны здоровья, специального образования и социальной поддержки. Такая позиция основывается на культурно-исторической теории Л. С. Выготского и его научной школы.

В ходе анализа определений значимых для нашего исследования терминов «общение» и «коммуникация» установлено, что они трактуются по-разному. Мы придерживаемся трактовок, в соответствии с которыми между указанными терминами существуют различия. Коммуникация является одним из видов общения [5]. Термины «общение» и «коммуникативные навыки» синонимичны [1; 3; 5; 11]. В то же время в определенных контекстах мы разделяем понимание данных терминов как синонимов, поскольку рассматриваем их применительно к развитию способностей и формированию средств для

осуществления детьми контакта с окружающими их людьми и миром, которые, в свою очередь, находятся в процессе постоянного развития и изменения. Средства общения (коммуникативные средства) рассматриваются нами как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения и совместной деятельности как вербально, так и невербально. Кодирование информации — это способ ее передачи.

Способность общаться — уникальная способность человека, которая формируется практически с самого начала его жизни, а детское общение — это особое общение, характеризующееся деятельностью предметно-практического содержания [3]. Коммуникативные способности включают в себя три важных компонента: 1) желание вступать в контакт с окружающими; 2) способность организовывать общение, в том числе умение слушать собеседника, эмоционально сопереживать, умение выходить из конфликтных ситуаций; 3) знание правил и норм, необходимых в общении с окружающими.

К семи годам коммуникативные навыки играют роль важных, универсальных способностей, характеризующих целостное развитие ребенка. Они являются важным показателем его готовности к участию в учебном процессе, получению и передаче информации при усвоении предметных знаний и успешному формированию учебных навыков. Неотъемлемой частью раз-

вития ребенка является освоение окружающего мира, которое происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при активном взаимодействии со взрослым, в процессе обучения, коррекционной и логопедической работы, а сформированность коммуникативной деятельности характеризует уровень его возможностей развития.

Рассматривая возможные отклонения в развитии способностей детей к общению, выделяют следующие факторы: недостаточная мотивация ребенка к общению и недостаточное владение средствами коммуникации.

Дети с умеренной умственной отсталостью — это разнородная группа по степени выраженности различных нарушений и возможной перспективе развития. Однако всем детям с умеренной умственной отсталостью свойственно грубое недоразвитие всех компонентов речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической. Для детей с умеренной умственной отсталостью характерно нарушение регулирующей функции речи [2; 6; 7]. На фоне системного нарушения речи в наибольшей степени проявляется недостаточность коммуникативной функции, что негативно влияет на формирование личности ребенка и его социализацию. Для детей этой категории характерны замкнутость, ограниченность и избирательность контактов, неадекватность коммуникативных отношений в виде проявления агрессии и навязчивости, качественная и количественная неполноценность ком-

муникативных средств. Дети почти не овладевают различными формами общения даже при наличии достаточного запаса языковых средств. Дети старшего дошкольного возраста и учащиеся младших классов с умеренной умственной отсталостью не испытывают потребности в передаче и получении информации. Несформированность коммуникативной деятельности у детей с умеренной умственной отсталостью приводит к значительным трудностям и препятствиям для полноценного общения и обучения, недостаточному развитию и отсутствию направленности на предстоящую коммуникацию в различных видах деятельности [3; 7; 11]. В современной психолого-педагогической литературе определены теоретические подходы к развитию и формированию коммуникативных навыков детей с ОВЗ.

Взгляды представителей отечественной научной школы на роль помощи детям с отклонениями в развитии и их семьям [3; 4; 10] согласуются с зарубежными исследованиями в области коррекционного образования [8; 12].

В специальной педагогике и психологии накоплен значительный опыт формирования коммуникативных умений и навыков у детей с нарушением зрения (С. К. Амирова, М. Заорска, С. А. Покутнева и др.), слуха (Р. М. Боскис, Л. П. Носкова, Е. Ф. Рау и др.), с тяжелыми нарушениями речи (Л. Б. Баряева, М. А. Виноградова, О. Е. Грибова, Б. М. Гриншпун, О. Г. Приходько, Л. Г. Соловьева, Е. Л. Черкасова и др.), с це-

ребральным параличом (Е. Ф. Архипова, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько и др.), с задержкой психического развития (О. В. Вольская, Е. Е. Дмитриева, С. Ю. Серебренникова, Е. С. Слепович, Р. Д. Тригер, У. В. Ульenkova, С. И. Чаплинская), с нарушением интеллектуального развития (О. К. Агавелян, И. А. Амбрукайтис, Д. И. Аугене, Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, О. П. Гаврилушкина, А. В. Закрепина, Г. В. Кузнецова, В. И. Лубовский, Е. А. Стребелева, Л. М. Шипицына, Н. Н. Яковлева и др.), со сложной структурой дефекта (М. В. Жигорева, Е. Т. Логинова, А. И. Мещеряков, И. А. Соколянский, А. М. Царев и др.). Широко представлена эта тема в зарубежной литературе (К. Каннингем, Дж. Миллер, Х. Х. Рай, Н. Серто, М. Д. Скьортен и др.).

Накоплены данные успешной положительной динамики коррекционной работы, которая делает возможной социальную адаптацию детей с нарушением интеллекта (Л. И. Акатов, А. А. Еремина, С. Д. Забрамная, Н. А. Задумова, Т. Н. Исаева, Т. П. Кунцевич, А. Р. Маллер, Е. И. Николаева, О. Шпек). Л. Б. Баряева отмечает, что целью современной образовательной деятельности взрослых с детьми является формирование у детей навыков самостоятельного общения, социальной ответственности, способности сопереживать, понимать себя и другого [2].

Отечественный опыт работы по организации взаимодействия ребенка с ОВЗ отражен в действующем Федеральном государственном стандарте (ФГОС) для де-

тей с умеренной умственной отсталостью и позволяет активно включиться в процесс международной интеграции: ознакомиться с ведущими зарубежными теоретическими концепциями, известными методиками, уточнить возможности их творческого применения в системе образования Российской Федерации [9]. Исследователями подчеркивается актуальность создания такой системы общения, которая помогла бы детям с умеренной умственной отсталостью понимать других, вступать в речевой контакт, проявлять инициативу и заниматься совместной деятельностью. Представляется интересным в имеющихся зарубежных теоретико-экспериментальных источниках подход к системе диагностики коммуникативного развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью не на основе специфики речевого/языкового недоразвития этих детей, связанного с глубиной интеллектуального дефекта, а в зависимости от степени и количества необходимых коррекционных мер для развития и социализации ребенка, отсутствия или дефицита сформированности тех или иных функций и навыков, а также с учетом необходимости и потребности их формирования в каждом конкретном случае [12]. При этом подчеркивается необходимость включения родителей (или лиц, их заменяющих) в коррекционно-педагогический процесс, а также обучение их адекватным способам взаимодействия с ребенком с умеренной умственной отсталостью в бытовых и об-

разовательных ситуациях, что способствует формированию коммуникативных навыков и социализации в целом [8]. Таким образом, недостаточность коммуникативных средств общения можно в значительной степени компенсировать, используя альтернативную коммуникацию. При этом выбор невербальной коммуникации в качестве начального, основного или временного средства взаимодействия с ребенком осуществляется на основе тщательной оценки ресурсов последнего, в зависимости от сформированности понимания речи и потенциальных способностей к овладению импрессивной и экспрессивной речью.

Несмотря на интерес к проблеме исследования и содержательность имеющихся материалов, они могут быть только в незначительной степени использованы для анализа особенностей формирования коммуникативной деятельности и средств коммуникации детей с умеренной умственной отсталостью, так как содержат лишь отдельные замечания и оставляют открытым вопрос об умении дошкольников и младших школьников указанной категории решать постепенно усложняющиеся коммуникативные задачи, особенно на начальных этапах коррекционного обучения. В настоящее время ощущается нехватка экспериментальных данных об особенностях, используемых в практической работе методах и приемах альтернативных средств коммуникации для детей с умеренной умственной отсталостью, в том числе о формировании у них альтер-

нативного чтения как одного из основных каналов получения учебной информации. Таким образом, вопрос о коммуникации детей с умеренной умственной отсталостью остается недостаточно изученным. Практика привлечения психолого-педагогического метода исследования по отношению к детям этой категории для решения дифференциально-диагностических, прогностических и коррекционных задач логопедии характеризуется недостаточно унифицированным использованием разрозненных методик в сочетании с интуитивно-эмпирической оценкой результатов исследования.

Обращаясь к основным аспектам Проекта СФГОС ШО для детей с умеренной умственной отсталостью, необходимо учитывать то, что достижения таких обучающихся детей принципиально отличаются от требований к итоговым достижениям здоровых сверстников к моменту завершения школьного образования и определяются индивидуальными возможностями ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития — «академический» компонент редуцируется до полезных ребенку элементов академических знаний, и максимально расширяется область развития его жизненной компетенции. Накопление доступных навыков коммуникации и социально-бытовой адаптации готовит обучающегося с ОВЗ к активной жизни в семье и социуме, насколько позволяют индивидуальные особенности развития. Это направление в развитии и образовании детей с ум-

ственной отсталостью выдвигает на первый план важность формирования различных средств коммуникации в процессе коррекционной работы с детьми с умеренной умственной отсталостью.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что при наличии достаточно широкого круга работ об особенностях формирования коммуникативных средств у детей с умеренной умственной отсталостью отсутствует содержательное обобщение данных по данной категории детей. Представляется продуктивным компенсаторно-коррекционный подход, актуализирующий природные потенциалы развивающейся личности с приоритетом детей с умеренной умственной отсталостью в плане коррекционной работы.

Литература

1. Аругюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Аругюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — С. 136—137.
2. Баряева, Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — СПб.: Союз, 2004. — 44 с.
3. Баряева, Л. Б. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития: учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. — 144 с.
4. Горина, Е. Н. Изучение мотивации учебной деятельности умственно-отсталых детей-сирот младшего школьного возраста / Е. Н. Горина // Образовательные технологии в коррекционном процессе. — СПб.: РГПУ им. Герцена, 2013. — С. 70—74.
5. Егорова, А. В. Наглядные способы семантизации в коррекционно-логопедической работе по актуализации словаря детей с интеллектуальной недостаточностью / А. В. Егорова // Образовательные технологии в коррекционном процессе. — СПб.: РГПУ им. Герцена, 2013. — С. 179—183.
6. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: науч.-метод. пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — СПб.: КАРО, 2013. — 336 с.
7. Ильина, С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых—девятых классов: теоретико-экспериментальное исследование / С. Ю. Ильина. — СПб.: КАРО, 2005. — 240 с.
8. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
9. Маллер, А. Р. Состояние и тенденция развития обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей / А. Р. Маллер // Дефектология. — 1994. — № 3. — С. 21—25.
10. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. — 480 с.
11. Течнер, С. фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. — М.: Теревинф, 2014. — 432 с.
12. ФГОС для умственно отсталых учащихся = Федеральный государственный образовательный стандарт для ум-

ственно отсталых учащихся. Проект. — Режим доступа: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08_%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%A3%D0%9E_27.09.2014.pdf (дата обращения: 24.11.2014).

13. Цикото, Г. В. Об интеллектуальном развитии детей-имбецилов / Г. В. Цикото // Дефектология. — 1979. — № 1. — С. 14—19.

14. Шипицына, Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : пособие для учителя / Л. М. Шипицына. — СПб. : Союз, 2004. — 336 с.

References

1. Arutyunova, N. D. Diskurs / N. D. Arutyunova // *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* / gl. red. V. N. Yartseva. — M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1990. — S. 136—137.

2. Baryaeva, L. B. Podgotovka k obucheniyu gramote detey s umerennoy i tyazhelyoy umstvennoy otstalost'yu : posobie dlya uchitelya / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — SPb. : Soyuz, 2004. — 44 s.

3. Baryaeva, L. B. Uchim detey obshchat'sya. Formirovanie kommunikativnykh umeniy u mladshikh doshkol'nikov s pervym urovnem rechevogo razvitiya : ucheb.-metod. posobie / L. B. Baryaeva, L. V. Lopatina. — SPb. : TsDK prof. L. B. Baryaevoy, 2011. — 144 s.

4. Gorina, E. N. Izuchenie motivatsii uchebnoy deyatel'nosti umstvenno-otstalykh detey-sirot mladshego shkol'nogo vozrasta / E. N. Gorina // *Obrazovatel'nye tekhnologii v kor-rektsionnom protsesse*. — SPb. : RGPU im. Gertsena, 2013. — S. 70—74.

5. Egorova, A. V. Naglyadnye sposoby semantizatsii v korrektsionno-logopedicheskoy rabote po aktualizatsii slovarya detey s intellektual'noy nedostatochnost'yu / A. V. Egorova // *Obrazovatel'nye tekhnologii v kor-rektsionnom protsesse*. — SPb. : RGPU im. Gertsena, 2013. — S. 179—183.

6. Ekzhanova, E. A. Korrektsionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam rannego i doshkol'nogo vozrasta s neyarko vyrazhennymi otkloneniyami v razvitiy : nauch.-metod. posobie / E. A. Ekzhanova, E. A. Strebeleva. — SPb. : KARO, 2013. — 336 s.

7. Il'ina, S. Yu. Rechevoe razvitiye umstvenno otstalykh shkol'nikov pyatykh — devyatykh klassov : teoretiko-eksperimental'noe issledovanie / S. Yu. Il'ina. — SPb. : KARO, 2005. — 240 s.

8. Lisina, M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii / M. I. Lisina. — SPb. : Piter, 2009. — 320 s.

9. Maller, A. R. Sostoyanie i tendentsiya razvitiya obucheniya i vospitaniya glu-boko umstvenno otstalykh detey / A. R. Maller // *Defektologiya*. — 1994. — № 3. — S. 21—25.

10. Programma obrazovaniya uchashchikhsya s umerennoy i tyazhelyoy umstvennoy otstalost'yu / pod red. L. B. Baryaevoy, N. N. Yakovlevoy. — SPb. : TsDK prof. L. B. Baryaevoy, 2011. — 480 s.

11. Techner, S. fon. Vvedenie v alternativnyuyu i dopolnitel'nuyu kommunikatsiyu: zhesty i graficheskie simvoly dlya lyudey s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe rasstroystvami avtisticheskogo spektra / Stiven fon Techner, Kharal'd Martinsen. — M. : Terevinf, 2014. — 432 s.

12. FGOS dlya umstvenno otstalykh uchashchikhsya = Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart dlya umstvenno otstalykh uchashchikhsya. Projekt. — Rezhim dostupa: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/08_%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%A3%D0%9E_27.09.2014.pdf (data obrashcheniya: 24.11.2014).

13. Tsikoto, G. V. Ob intellektual'nom razvitiy detey-imbetsilov / G. V. Tsikoto // *Defektologiya*. — 1979. — № 1. — S. 14—19.

14. Shipitsyna, L. M. Razvitiye navykov obshcheniya u detey s umerennoy i tyazhelyoy umstvennoy otstalost'yu : posobie dlya uchitelya / L. M. Shipitsyna. — SPb. : Soyuz, 2004. — 336 s.

В. З. Кантор **V. Z. Kantor**
Санкт-Петербург, Россия Saint Petersburg, Russia

**ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ
НАРУШЕНИЯХ В РАЗВИТИИ:
РЕАБИЛИТАЦИОННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

**PERSONAL RELATIONS
OF PEOPLE
WITH DEVELOPMENTAL
DISORDERS:
REHABILITATION-
PEDAGOGICAL CONTEXT**

Аннотация. В контексте концепции отношений личности и в русле теоретико-методологических подходов, разработанных классиками российской психологии и педагогики XX в., а также с опорой на авторскую структурную модель социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья в результате теоретического анализа раскрываются релятивная природа и психологическая сущность предмета педагогической реабилитации. Статья базируется на социально-политическом понимании социальной реабилитации инвалидов, при котором она предстает как многомерный феномен, допускающий классификации по различным основаниям (с видовой (морфологической) точки зрения: трудовая, бытовая, культурная реабилитация; в динамическом (стадиально-уровневом) аспекте: первоначальная, элементарная, полная; в инструментальном (технологическом) аспекте: медицинская, инженерная, психологическая, педагогическая). Педагогическая реабилитация является деятельностно-педагогическим вариантом всего процесса реабилитации, поскольку представляет собой осуществление мероприятий по формированию у лиц с ограниченными возможностями здоровья специфических знаний, умений, навыков и личностных свойств, необходимых для участия в социальной практике. Основным предметом такой реабилитации яв-

Abstract. In the context of the conception of personal relations and in line with the theoretical and methodological approaches, developed by the classics of the Russian psychology and pedagogy of the 20th century, as well as with reference to the author's structural model of social rehabilitation of persons with health disabilities and on the basis of results of a theoretical analysis, the article reveals the relative nature and the psychological essence of the object of pedagogical rehabilitation. The article is based on socio-political understanding of social rehabilitation of people with limited health abilities according to which rehabilitation becomes a poly-dimension phenomenon admitting of classification on various principles (from the species (morphological) point of view: labor, everyday, cultural rehabilitation; in the dynamic (stage-hierarchical) aspect: initial, elementary, complete; in the instrumental (technological) aspect: medical, engineering, psychological, pedagogical). Pedagogical rehabilitation is an activity-based pedagogical variant of the whole process of rehabilitation as it represents realization of measures aimed at the formation of specific knowledge, habits and skills and personal properties necessary for the people with health disabilities for participation in social practice. External relations of such a person reflected in their relation to various objects of reality

ляются внешние связи личности, проявляющиеся в ее отношении к различным объектам действительности. Отношение трисоставно и включает когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) и конативный (поведенческий) компоненты. Предлагается классификация по объектам отношения: отношение инвалида к другим, к себе, к предметам труда, быта и культуры.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья; социальная реабилитация инвалидов; педагогическая реабилитация инвалидов; отношения личности; когнитивный, аффективный и конативный компонент отношения; сферы труда, быта и культуры.

Сведения об авторе: Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, проректор по учебной работе, профессор кафедры основ коррекционной педагогики.

Контактная информация: 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48.
E-mail: kantor@ Herzen.spb.ru.

В последние десятилетия в отечественной дефектологии формируется представление о педагогической реабилитации лиц с нарушениями в развитии как о специфической педагогической деятельности, предполагающей поэтапное повышение степени социальной дееспособности этих лиц в сферах труда, быта и культуры и направленной на обеспечение их готовности к реализации нормативного для конкретных исторических условий стиля жизни [5].

Данное представление базируется на социально-политическом понимании социальной реабилита-

constitute the target of rehabilitation of this kind. The relation is tripartite and includes the cognitive (knowledge-based), affective (emotional) and conative (behavioral) components. The article also presents a classification according to the objects of relation: relation of a person with health disabilities to others, to oneself, to the objects of work, everyday life and culture.

Key words: people with limited health abilities; social rehabilitation of people with limited health abilities; pedagogical rehabilitation of people with limited health abilities; personal relations; cognitive, affective and conative components of relations; spheres of labor, everyday life and culture.

About the author: Kantor Vitaliy Zorakhovich, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia, Vice-Rector for Academic Affairs, Professor of the Department of Foundations of Special Pedagogy, St.Petersburg.

191186, Saint-Petersburg, nab. r. Moyki, d. 48.

ции инвалидов в целом, в соответствии с которым она предстает как многомерный феномен, обнаруживающий:

1) *видовое (морфологическое)* измерение, при рассмотрении в котором определяются основные содержательные направления реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ):

- трудовая (социально-трудовая) реабилитация, подразумевающая повышение социального статуса лиц с ОВЗ в профессиональной сфере;
- бытовая (социально-бытовая) реабилитация, подразумевающая повышение социального статуса

лиц с ОВЗ в сфере домашнего и общественного быта;

- культурная (социально-культурная) реабилитация, подразумевающая повышение социального статуса лиц с ОВЗ в сфере культурного производства и потребления;

2) *динамическое (стадийно-уровневое)* измерение, при рассмотрении в котором дифференцируются основные этапы (фазы) или качественные уровни реабилитации лиц с ОВЗ:

- первоначальная реабилитация, предполагающая приостановление развития социальной недостаточности, обусловливаемой нарушением психофизических функций;
- элементарная реабилитация, предполагающая создание основ дееспособности лиц с ОВЗ в ключевых областях общественной практики;
- полная реабилитация, предполагающая достижение лицами с ОВЗ максимально возможной независимости и самостоятельности в основных сферах социальной активности;

3) *инструментальное (технологическое)* измерение, при рассмотрении в котором различаются основные виды реабилитационной деятельности:

- медицинская реабилитация, т. е. осуществление лечебно-восстановительных мероприятий в отношении лиц с ОВЗ;
- инженерная (техническая) реабилитация, т. е. разработка и внедрение специальных технических

средств, расширяющих социальные возможности лиц с ОВЗ;

- психологическая реабилитация, т. е. осуществление психодиагностических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий в отношении лиц с ОВЗ;
- педагогическая реабилитация, т. е. осуществление мероприятий по формированию у лиц с ОВЗ специфических знаний, умений, навыков и личностных свойств, необходимых для участия в социальной практике.

Таким образом, педагогическая реабилитация лиц с ОВЗ представляет собой своего рода деятельностный педагогический «срез» всей их реабилитации [4; 6].

Принципиальную важность в данном контексте приобретает психологически конкретное уяснение предмета данной педагогической деятельности.

Исходной основой для этого служат восходящие еще к Л. С. Выготскому представления о «психологической неодинаковости» одного и того же психофизического нарушения в разной социальной среде и о «перерождении внешних связей», влекущем за собой «социальный вывих», в чем и состоит истинная сущность дефекта [2, с. 70, 104].

И именно «внешние связи» личности при нарушениях в развитии и должны рассматриваться в качестве предмета педагогической реабилитации лиц с ОВЗ.

При этом фундаментальное значение здесь приобретает разработанная В. Н. Мясищевым кон-

цепция отношений личности, согласно которой отношения как раз и представляют собой «интегральную систему избирательных сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [8, с. 143], причем, «опираясь на богатейший индивидуальный и общественно-исторический опыт, они (отношения. — В. К.) приобретают сознательный характер и выражаются не только во внешнем поведении, но и в образовавшемся на основе этого опыта внутреннем мире человека» [8, с. 142—143]. И в этом контексте особый смысл приобретает тезис А. С. Макаренко о том, что «именно отношение составляет истинный объект педагогической работы» [7, с. 573].

Здесь, однако, встает вопрос о том, какие из реальных отношений выступают как детерминанты и индикаторы стиля жизни лиц с ОВЗ.

Ключ к ответу на этот вопрос содержится в выводе В. Н. Мясищева о том, что, при всем многообразии отношений личности, среди них выделяются доминирующие, каковыми выступают отношение к людям, носящее характер взаимоотношения, отношение к себе и отношение к предметам внешнего мира [10]. При этом в части отношения к людям становится возможным и необходимым конкретизировать данное положение, дифференцировав его в направлениях «Мы» и «Они» [3].

В свете этого и с учетом морфологической структуры социальной реабилитации лиц с ОВЗ в качестве детерминант их стиля жизни

со всей очевидностью предстают, во-первых, отношение инвалида к другим людям — лицам с ОВЗ («Мы») и лицам без инвалидизирующих нарушений в развитии («Они») — как к субъектам социально-трудовой деятельности, субъектам социально-бытовой деятельности и субъектам социально-культурной деятельности, во-вторых, отношение — в аналогичных аспектах — к самому себе и, в-третьих, отношение к предмету труда, отношению к предметам быта и отношению к предметам культуры (прежде всего отношение к искусству как предметному ядру художественной культуры).

Между тем отношение, как известно, имеет трехкомпонентную структуру, включающую когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) и конативный (поведенческий) компоненты [12]. Следовательно, определив эти компоненты применительно к доминирующим отношениям инвалидов, можно выявить своего рода психологические субстраты, характеризующие предмет их педагогической реабилитации.

Проблема, однако, здесь состоит в том, что соответствующая задача до настоящего времени не получила своего окончательного решения и на общем психолого-педагогическом уровне.

Между тем ключ к искомому решению содержится в выводе В. Н. Мясищева о том, что «отношение как связь субъекта с объектом едино, но в многообразии отношений выступают то более, то

менее отчетливо отдельные компоненты, которые можно назвать частичными отношениями...», и в качестве таковых предстают прежде всего потребности и эмоциональное отношение, а также возникающие на их базе и приобретающие определенную самостоятельность интересы, ответственное отношение, оценочные отношения, морально-правовые отношения и др. [9, с. 112—113].

Принципиальная важность данного вывода связана отнюдь не с содержащимся в нем перечнем психологических явлений как таковым.

Более того, постановка во главу угла именно этого перечня и попытки просто «спроецировать», «наложить» его на трехкомпонентную структуру отношения с тем, чтобы входящие в него психологические явления заняли места во внутренней структуре последнего, были бы неприемлемыми.

Во-первых, поскольку В. Н. Мясищевым не ставилась цель *классифицировать* виды частичных отношений, а только констатировался факт их существования, в качестве таковых оказались названными разнопорядковые психологические явления, не лежащие в одной плоскости. Весьма принципиальное и само по себе, данное обстоятельство, кроме того, не позволяет сделать вывод об исчерпывающем характере перечня выделенных таким образом частных отношений. С учетом этого оказывается невозможным корректно «спроецировать» их на внутреннюю структуру базового отношения.

Следовательно, поиск психологических явлений, представляющих собой компоненты доминирующих отношений человека, должен вестись в ином русле.

И действительно, ключевое значение в этом плане приобретает мысль В. Н. Мясищева, состоящая в том, что компонентами базового отношения являются также отношения, пусть и имеющие частичный характер.

Из этого факта вытекают принципиально важные следствия.

Во-первых, с точки зрения структуры компонентов базового отношения важно, что в качестве таковых выступают не некие «атомарные», внутренне неделимые психологические явления, а психологические образования, сами имеющие трехкомпонентное строение — строение отношения. И частичный характер отношений должен пониматься не в смысле неполноты их структуры, а лишь в смысле их более узкой «ориентации».

В свете этого, в свою очередь, становится очевидным весьма важное обстоятельство, имеющее критерильное значение для определения компонентов доминирующих отношений человека: одноименные компоненты данных отношений должны быть представлены психологическими образованиями единой природы.

С другой стороны, из того факта, что компонентами базового отношения являются тоже отношения, но только меньшего «масштаба», вытекает и важное следствие, касающееся качественных характе-

ристик таких психологических образований. Это означает, что данным образованиям присущи и все свойства, имманентные отношению как таковому.

Тем самым становится возможным выделить по меньшей мере еще три критерия, необходимых для определения психологических субстратов компонентов доминирующих отношений человека.

Во-первых, отношение обладает свойством валентности, т. е. способно иметь положительный или отрицательный знак; следовательно, искомым психологическим явлениям также должно быть имманентно данное свойство.

Во-вторых, отношение всегда направленно, «адресно», существует лишь как отношение к чему-то или кому-то, и потому психологические образования, воплощающие собой его компоненты, не могут не характеризоваться таким качеством, как интенциональность.

В-третьих, отношение всегда субъективно, пристрастно, ведь объективные свойства материальных и социальных явлений одинаковы для всех, однако позиции, занимаемые людьми применительно к ним, избирательны и различны. Что же касается общеупотребительного понятия «объективное отношение», то оно связано прежде всего с той ситуацией, когда отношение человека к определенному явлению, все равно оставаясь субъективным, отражает сущностные характеристики данного явления; в другом же варианте человек расценивает как объективное то отноше-

ние, которое просто совпадает с его собственным.

С учетом этого психологические субстанции, репрезентирующие компоненты доминирующих отношений человека, также должны быть носителями свойства субъективности, пристрастности.

Сформировавшаяся таким образом критериальная база позволяет обоснованно решить вопрос о психологической сущности компонентов доминирующих отношений личности, в том числе инвалида.

Что касается когнитивных компонентов, то в качестве таковых выступают не знания как таковые, т. е. объективная информация о сущности явлений, а тот психологический феномен, в котором эта информация сочетается с объективно-субъективной информацией о ценностях явлений — социально-перцептивные образы¹.

Тот же критериальный подход позволяет дать адекватную дефиницию и аффективным компонентам доминирующих отношений человека, определив в качестве их психологического субстрата чувства.

Что же касается, наконец, коннативных компонентов доминирующих отношений человека, то их должны репрезентировать не его реальные поведенческие акты —

¹ Характерно в этой связи, что еще С. Л. Рубинштейн фактически вывел знания за рамки отношения, указав, что психические процессы «выражают не только знание о явлениях, но и отношение к ним» [13, с. 264].

поступки, действия и т. п., — а соответствующие социальные установки.

В свете этого четко определяются основные компоненты доминирующих отношений лиц с ОВЗ, выступающие как психологические субстраты, характеризующие предмет педагогической реабилитации лиц с ОВЗ.

Отношение инвалида к другим людям имеет в качестве своего когнитивного компонента межличностное восприятие, основанное на образе «мы» (лица с ОВЗ) и образе «они» (остальные граждане) как субъектах труда, быта и культуры.

Аффективным компонентом отношения инвалида к другим людям как субъектам труда, быта и культуры являются его межличностные чувства, разворачивающиеся в направлениях «мы» и «они».

В качестве же конативного компонента отношений инвалида к другим людям как субъектам труда, быта и культуры, также дифференцируемым по признаку их принадлежности к «мы» и «они», выступает установка к ним — расположенность к тем или иным способам и характеру межличностного взаимодействия в социально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной сферах.

В свою очередь, **отношение инвалида к себе** имеет своим когнитивным компонентом его самовосприятие — образ «я» — как субъекта труда, быта и культуры.

Аффективный компонент отношения инвалида к себе воплощает его самочувствие как субъекта

труда, быта и культуры, понимаемое не в физиологическом, а в психологическом смысле, который вытекает из обоснованного еще В. Вундтом [1] представления о чувстве «я» («Ichgefühl»).

Наконец, в качестве конативного компонента отношения человека с ОВЗ к себе самому как субъекту труда, быта и культуры выступает соответствующая установка к себе, т. е. поведенческая тенденция, ориентированная на некий определенный для себя инвалидом уровень самоактуализации и самореализации в социально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной сферах.

Что же касается **отношения инвалида к предметам труда, быта и культуры**, то его когнитивный компонент также может и должен быть определен с опорой на термин «восприятие» — именно в таком смысле, например, ставятся вопросы о субъективном восприятии труда специалистом того или иного профиля, а также вопросы о восприятии, в частности национального быта и искусства, когда речь ведется не о конкретном художественном образе, а об «образе» искусства в целом как социального явления [11; 14; 15].

Аффективный компонент отношения человека с ОВЗ к предметам труда, быта и культуры представляет собой соответствующие чувства, причем при подобной постановке вопроса распространенные выражения «любовь к работе», «любовь к быту» или «любовь к искусству», нередко используемые

либо метафорически, либо в расширительном толковании, приобретают конкретно-психологическое содержание.

Наконец, конативный компонент отношения к предметам труда, быта и культуры представляет собой установки человека с ОВЗ на социально-трудовую, социально-бытовую и социально-культурную деятельность как расположенность к тем или иным способам, характеру и интенсивности ее осуществления.

Литература

1. Вундт, В. Очерк психологии / В. Вундт. — СПб. : Ф. Павленков, 1896.
2. Выготский, Л. С. Собр. соч. Т. 5 / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983.
3. Дубровский, Д. И. Проблема идеального / Д. И. Дубровский. — М. : Мысль, 1983.
4. Кантор, В. З. Педагогическая деятельность в системе реабилитации лиц с нарушениями в развитии / В. З. Кантор // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2002. — № 2 (3).
5. Кантор, В. З. Педагогическая реабилитация инвалидов по зрению как специфическая педагогическая деятельность / В. З. Кантор // Дефектология. — 2003. — № 5.
6. Кантор, В. З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих / В. З. Кантор. — СПб. : КАРО, 2004.
7. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения / А. С. Макаренко. — М. : АПН, 1949.
8. Мясичев, В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В. Н. Мясичев // Вопросы психологии. — 1957. — № 5.
9. Мясичев, В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии

отношений человека / В. Н. Мясичев // Психологическая наука в СССР / АПН. — М., 1960. — Т. 2.

10. Мясичев, В. Н. Структура личности и отношения человека к действительности / В. Н. Мясичев // Психология личности / МГУ. — М., 1982.

11. Пермякова, Т. М. Восприятие профессии преподавателя английского языка студентами языковой специальности / Т. М. Пермякова, М. С. Шевелева // Вестн. Перм. ун-та. — 2013. — № 4 (16).

12. Прохвятилов, А. А. Социально-психологические проблемы формирования положительного отношения к труду / А. А. Прохвятилов // Человек и общество / ЛГУ. — Л., 1971. — Вып. 8.

13. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — М. : АН СССР, 1957.

14. Терентьева, Н. А. Художественно-творческое развитие младших школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н. А. Терентьева. — М. : Прометей, 1990.

15. Ужанков, А. Н. Восприятие творчества и писательского труда в Древней Руси / А. Н. Ужанков // Балтийский филологический курьер. — 2005. — № 5.

References

1. Vundt, V. Oчерk psikhologii / V. Vundt. — SPb. : F. Pavlenkov, 1896.
2. Vygotskiy, L. S. Sobr. soch. T. 5 / L. S. Vygotskiy. — M. : Pedagogika, 1983.
3. Dubrovskiy, D. I. Problema ideal'nogo / D. I. Dubrovskiy. — M. : Mysl', 1983.
4. Kantor, V. Z. Pedagogicheskaya deyatel'nost' v sisteme reabilitatsii lits s narusheniyami v razvitii / V. Z. Kantor // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. — 2002. — № 2 (3).
5. Kantor, V. Z. Pedagogicheskaya reabilitatsiya invalidov po zreniyu kak spetsificheskaya pedagogicheskaya deya-

- tel'nost' / V. Z. Kantor // Defektologiya. — 2003. — № 5.
6. Kantor, V. Z. Pedagogicheskaya rehabilitatsiya i stil' zhizni slepykh i slabovidyashchikh / V. Z. Kantor. — SPb. : KARO, 2004.
7. Makarenko, A. S. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / A. S. Makarenko. — M. : APN, 1949.
8. Myasishchev, V. N. Problema otnosheniy cheloveka i ee mesto v psikhologii / V. N. Myasishchev // Voprosy psikhologii. — 1957. — № 5.
9. Myasishchev, V. N. Osnovnye problemy i sovremennoe sostoyanie psikhologii otnosheniy cheloveka / V. N. Myasishchev // Psikhologicheskaya nauka v SSSR / APN. — M., 1960. — T. 2.
10. Myasishchev, V. N. Struktura lichnosti i otnosheniya cheloveka k deystvitel'nosti / V. N. Myasishchev // Psikhologiya lichnosti / MGU. — M., 1982.
11. Permyakova, T. M. Vospriyatie professii prepodavatelya angliyskogo yazyka studentami yazykovoy spetsial'nosti / T. M. Permyakova, M. S. Sheveleva // Vestn. Perm. un-ta. — 2013. — № 4 (16).
12. Prokhvatilov, A. A. Sotsi-al'no-psikhologicheskie probleme formirovaniya polozhitel'nogo otnosheniya k trudu / A. A. Prokhvatilov // Chelovek i obshchestvo / LGU. — L., 1971. — Vyp. 8.
13. Rubinshteyn, S. L. Bytie i soznanie / S. L. Rubinshteyn. — M. : AN SSSR, 1957.
14. Terent'eva, N. A. Khudozhestvenno-tvorcheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov na urokakh muzyki v protsesse tselostnogo vospriyatiya razlichnykh vidov iskusstva / N. A. Terent'eva. — M. : Prometey, 1990.
15. Uzhankov, A. N. Vospriyatie tvorchestva i pisatel'skogo truda v Drevney Rusi / A. N. Uzhankov // Baltiyskiy filologicheskii kur'er. — 2005. — № 5.

Ю. А. Королева **Y. A. Koroleva**
Оренбург, Россия Orenburg, Russia

**СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ
И ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ ЛИЦ
С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ:
ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ**

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL
COMPETENCE AND RESILIENCE
OF PERSONS
WITH DEVELOPMENTAL
DISABILITIES: FACTOR ANALYSIS**

Аннотация. Предметом исследования в данной работе является феномен социально-психологической компетентности и его взаимосвязь с жизнеспособностью личности. Известно, что ресурсы личности с отклонениями в развитии психологически ослаблены, что не позволяет данной группе лиц своевременно и полноценно овладеть и социально-психологической компетентностью, и жизнеспособностью. В статье приводятся результаты экспериментального исследования следующих факторов социально-психологической компетентности лиц с отклонениями в развитии: способности к социальной адаптации и способности к саморегуляции. В ходе экспериментального исследования были выявлены факторы, влияющие на способность к межличностному взаимодействию младших подростков: коммуникативная направленность, поведение по отношению к ближайшему окружению, детерминанты характеристик общения, реакция на фрустрацию и др. Анализ отдельных качеств, представляющих шкалы двух ведущих факторов (способность к социальной адаптации и саморегуляции), позволяет выделить те составляющие социально-педагогической компетентности, которые у младших подростков с умственной отсталостью и задержкой психического развития нарушены в большей степени: понимание эмоциональных состояний и адекватные ответы

Abstract. The paper studies socio-psychological competence and its correlation with the person's resilience. It is common knowledge that resources of persons with developmental disabilities are psychologically weakened, which prevents this group of persons from timely and full acquisition both socio-psychological competence and resilience. The article presents the results of an experimental study of the following key factors of socio-psychological competence of persons with developmental disabilities: ability of social adaptation and ability of self-regulation. The experimental study revealed the factors regulating ability to personal interaction junior teenagers: communicative purpose, behavior in relation to the nearest environment, communication characteristics determinants, reaction to frustration, etc. Analysis of separate properties representing the scales of two leading factors (ability of social adaptation and self-regulation) allows the researcher to single out those components of socio-pedagogical competence which are severely disabled in junior teenagers with intellectual disability and psychological retardation: realization of emotional states and adequate responses to requests, control of non-verbal responses in difficult situations of interaction, rigidity, prevention and control of aggressive responses in conflict situations.

на просьбы, контроль невербальных реакций в трудных ситуациях взаимодействия, ригидность, предупреждение и направленность агрессивных реакций в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность; жизнеспособность; отклонения в развитии.

Сведения об авторе Королева Юлия Александровна, кандидат психологических наук, доцент.

Место работы: кафедра специальной психологии ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург.

Контактная информация: 460000 г. Оренбург, пр-т Коммунаров, 57, к. 306.

E-mail: koroleva-y@yandex.ru.

Изменение социальных связей, межличностного взаимодействия между людьми, незащищенность личности, наметившиеся в последние годы, приводят исследователей к мысли о необходимости изучения таких психологических явлений, как жизнеспособность (Э. В. Галажинский, А. И. Лактионова, А. В. Махнач, Ю. В. Науменко, А. А. Нестерова, Е. А. Рыльская, М. Унгар и др.) и социально-психологическая компетентность личности (А. А. Деркач, А. В. Квитчастый, Е. С. Кузьмин, В. Н. Куницына, Л. А. Петровская, В. С. Семенов, А. Н. Сухов).

Анализ изучаемых психологических феноменов позволяет обозначить их взаимосвязь через определение как общего, так и различного.

Жизнеспособность и социально-психологическая компетентность (далее СПК) — личностные образования, которые являются прижизненно формирующимися конструктами, результатом соци-

Key words: socio-psychological competence, person's resilience, developmental disorders.

About the author: Koroleva Yuliya Aleksandrovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

Place of employment: Department of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg.

ального взаимодействия, что подчеркивает некоторую схожесть в их генезисе. Еще Л. С. Выготский в культурно-исторической теории убедительно доказывает, что даже самые элементарные функции, возникающие на ранних этапах онтогенеза, имеют опосредованный социальный характер [3]. Развитие личности, по мнению Л. И. Анцыферовой, во многом зависит от образа жизни индивида, который определяется через типичные характеристики «индивидуальной и групповой жизнедеятельности людей, их общения...» [2, с. 33—40]. А. S. Masten считает, что жизнеспособность — это продукт социального взаимодействия, включенности человека в социальные сети, взаимодействия человека и средств массовой информации [15]. Эксперименты А. Н. Леонтьева, Ю. Б. Гиппенрейтер и О. В. Овчинниковой позволяют сделать выводы о том, что социально-психологическая компе-

тентность, понимаемая в обобщенном плане как способность к взаимодействию, складывается в процессе «овладения индивидом миром человеческих предметов и явлений» [9, с. 60].

Общим между феноменами СПК и жизнеспособности личности является неоднозначность и многогранность их взаимосвязи с социальной адаптацией, что подтверждено в исследованиях разных авторов [8; 10; 11; 12; 13].

Взаимосвязь жизнеспособности с социальной адаптацией отмечена в дефинициях понятия жизнеспособности у разных авторов. А. А. Нестерова данный феномен понимает как «интегрирующую совокупность психологических проявлений, определяющих способность к успешной адаптации личности на разных уровнях» [12, с. 65], А. В. Махнач и А. И. Лактионова — как индивидуальную способность человека к социальной адаптации и саморегуляции, помогающую ему управлять собственными ресурсами [10].

Взаимосвязь СПК и социальной адаптации личности основана на структурной интеграции этих феноменов. По мнению А. А. Налчаджяна, социальная адаптация считается важной составляющей самой компетентности [11]. В других работах СПК описывается как один из механизмов, помогающих личности достичь состояния адаптированности. Последнее объясняется тем, что адаптивные процессы личности в сложных проблемных ситуациях протекают с участием не отдельных, изолированных меха-

низмов, а их комплексов. Адаптивные комплексы, вновь актуализируясь и используясь в сходных социальных ситуациях, закрепляясь в структуре личности, становятся подструктурами ее характера, личностными образованиями. СПК как способность личности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в условиях динамической социальной среды преобразуется именно под влиянием трудных ситуаций взаимодействия, которые вызывают активность личности, порождают потребность искать способы овладения препятствием, выработать стратегии его преодоления, однако подчеркнем, что происходит это только тогда, когда степень трудности ситуации (или барьер психической адаптации) соответствует возрастным и индивидуальным особенностям ребенка [1].

Взаимосвязь изучаемых феноменов прослеживается и в их структурной интеграции. Так, в исследовании А. А. Нестеровой социальная компетентность и адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения (входящие, по нашему мнению, в СПК) представляют собой структурные элементы жизнеспособности [12]. В. И. Кабрин, рассматривая близкий к СПК феномен — коммуникабельность, считает, что он «занимает особое место в структуре жизнеспособности» [4, с. 217], т. е. социально-психологическая компетентность может обозначаться как структурный элемент жизнеспособности, определяющий «способность личности к устойчивости, к осознанию

себя, планированию, изменению и контролю своего поведения, к сохранению своих функций в резко изменяющихся условиях общества постмодерна» [5].

Опираясь на выявленные связи СПК и жизнеспособности с социальной адаптацией, можно обосновать обратную связь между изучаемыми феноменами: если жизнеспособность понимать как индивидуальную способность человека к социальной адаптации и саморегуляции, помогающую управлять собственными ресурсами, то сама адаптация будет являться движущей силой СПК, некоторым ведущим фактором/ресурсом, встраиваемым в компетентность во взаимодействии.

Известно, что ресурсы личности, способность к адаптации при отклонениях в развитии психологически ослаблены, что не позволяет соответствующей группе лиц своевременно и полноценно овладеть социально-психологической компетентностью. Теоретический анализ характеристик личности при разных отклонениях в развитии свидетельствует о высокой частоте встречаемости полярных свойств в рамках одного континуума: высокие/низкие уровни притязаний и самооценки, высокий/низкий уровень тревожности, недоверчивость/внушаемость. Разброс значений в этих континуумах свидетельствует о неустойчивости рассматриваемых характеристик.

Для многих видов отклоняющегося развития характерны следующие особенности такого сис-

темного конструкта, как социально-психологическая компетентность: недостаток активной социальной позиции, нарушение мотивов и механизмов установления социальных связей со средой, снижение направленности на речевое общение и взаимодействие. Общение со сверстниками — ведущий вид деятельности в подростковом возрасте — требует зрелости и целостности СПК. Снижение способности лиц с отклонениями в развитии к становлению данного личностного конструкта актуализирует вопросы психологического сопровождения развития СПК, прежде всего на этапе младшего подросткового возраста, когда, с одной стороны, уже отчетливо можно определить предпосылки компетентности, а с другой стороны, обнаружить трудности межличностного взаимодействия, вызванные деформациями СПК. Для определения коррекционных мишеней на этапе младшего подросткового возраста необходим экспериментальный анализ ведущих факторов компетентности во взаимодействии. Проведем этот анализ на выборке (150 ч.) младших подростков с разным уровнем интеллекта: с умственной отсталостью легкой степени (ЭГ 1), с задержкой психического развития (ЭГ 2) и условно нормативным развитием (КГ).

Экспериментальное исследование проходило по следующим методикам: «Личностный опросник ригидности» В. Г. Залевского (ТОРЗ), «Тест фрустрационной толерантности» С. Розенцвейга, «Анкета общения» О. В. Заширинской, «Фильм-

тест межличностных отношений» Рене Жиля. Подвергая групповые матрицы результатов всех методик факторному анализу с варимакс-вращением, мы выявили несколько факторов, которые являются доминирующими при рассмотрении способностей к межличностному взаимодействию младших подростков.

Первый фактор ЭГ 1 составили следующие показатели (значимые значения $\geq 0,7$): социальная адаптация, коммуникативная направленность, нормативность и актуальная ригидность (-). Известно, что полюс ригидности — флексибельность — представляет собой ресурс жизнеспособности личности [6]. Наибольший факторный вес при этом получила характеристика «социальная адаптация» (0,814), подразумевающая приспособленность к жизни в коллективе, умение находить общий язык в межличностном взаимодействии. Включение названных показателей в единый фактор позволяет считать его крайне важным, определяющим важнейшую подсистему взаимосвязанных качеств для взаимодействия младших подростков с умственной отсталостью. Этот фактор, определяющий ресурсы и возможность управления ими, мы обозначили как «способность к социальной адаптации».

Второй фактор представлен показателем «направленное вовне поведение», который отражает направленность агрессивных реакций младших подростков с умственной отсталостью на ближайшее окружение. Кроме того, максимально

приближенным к достоверно значимым относится показатель интрапунитивной направленности реакции во фрустрирующей ситуации (-), что интерпретируется как отсутствие возможности брать на себя ответственность за происходящее. Сущностью данного фактора является направленность на разрешение конфликтных ситуаций и способность их регулировать, в связи с чем фактор получил название «*способность к саморегуляции*».

В третий фактор вошли следующие шкалы: «отношение к учителю» и «стремление к уединению, отгороженность». Переменные, входящие в данный фактор, свидетельствуют о зависимости стремления к общению от отношений к учителю. Этот фактор мы обозначили как «детерминанты характеристик общения».

Аналогичные результаты были получены после проведения факторного анализа экспериментальных данных младших **подростков с задержкой психического развития**.

Первый фактор получил название «*способность к саморегуляции 1*». Направленное вовне поведение преобладает так же, как и у младших подростков с умственной отсталостью, но к этому фактору относятся и другие типы реакции, характеризующие специфику взаимодействия: «фиксация на самозащите» и «индекс агрессивности».

Следующий фактор составили такие показатели, как социальная адаптация, актуальная ригидность (-), коммуникативная направленность и нормативность. Наиболь-

ший факторный вес при этом получила характеристика «социальная адаптация» (0,860). Наполняемость этого фактора соответствует выделенному ранее под названием «*способность к социальной адаптации*». Таким образом, выявляется специфическая группа факторов, определяющих успешность или неуспешность взаимодействия при нарушениях интеллектуального развития, что соответствует закономерностям развития младших подростков с данными вариантами дизонтогенеза.

В третий фактор вошел всего один показатель — «фиксация на препятствии», при котором подчеркивается наличие или отсутствие препятствия, степень его значимости. Результаты факторного анализа показывают, что данная характеристика определяет особенности проявлений СПК и является достаточно автономной, составляющей самостоятельную подсистему. Кроме того, достоверно значимым оказался показатель импунитивной направленности реакции во фрустрирующей ситуации. Этот фактор получил название «*реакция на фрустрацию*».

В четвертую группу выделились показатели «отношение к родителям», «стремление к лидерству» и «стремление к уединению, отгороженность» (-). Переменные, входящие в данный фактор, свидетельствуют о положительной связи отношений с родителями и стремлением к лидерству и отрицательной связью со стремлением к уединению. Этот фактор мы обозначили так же, как и схожий по содержа-

нию фактор экспериментальной группы 1 — «*детерминанты характеристик общения 2*». Отличие от предыдущего состоит в том, что детерминантой является не отношение к учителю, а отношение к родителям.

В первый фактор в группе **нормально развивающихся** младших подростков объединились два направления реакции на фрустрацию: «направленное вовне поведение» и «реакция на самого себя» (-), а также «индекс направленности агрессии» (-). Это значит, что младшие подростки этой группы в большей степени осознают конфликтные ситуации, а реакции в этих ситуациях частично направлены на себя, а не на окружающих, как в других группах, т. е. нормально развивающиеся подростки способны в некоторой степени отвечать за свои поступки. На основании анализа схожих сочетаний показателей в двух предыдущих группах мы определяем этот фактор как «*способность к саморегуляции 3*».

В следующий фактор включены такие показатели, как социальная адаптация, коммуникативность, актуальная ригидность (-) и нормативность. Наибольший факторный вес при этом получила характеристика «социальная адаптация» (0,888). Это уже известный по двум другим группам фактор «*способность к социальной адаптации*».

Третий фактор включает в себя следующие шкалы: «фиксация на препятствии», «фиксация на удовлетворении потребности». При

этом знаки этих двух типов реакции противоположны: чем больше ребенок фиксируется во взаимодействии на каком-либо препятствии, тем меньше он акцентируется на удовлетворении своих потребностей. Фактор получил название «*реакция на фрустрацию 1*».

В четвертый фактор вошла переменная, положительно связанная со шкалой «отношение к учителю» и отрицательно связанная со шкалами «конфликтность, агрессивность» и «стремление к уединению, отгороженность». Этим доказывается значимая роль учителя в младшем подростковом возрасте: чем лучше отношения с учителем, тем в меньшей степени у ребенка проявляются конфликтность, агрессивность и стремление к уединению.

Данный фактор, во многом совпадающий с одним из факторов в других группах, получил название «*детерминанты характеристик общения 3*». Основное отличие его от схожих в других группах заключается в том, что основными проявлениями СПК являются низкая конфликтность и агрессивность.

Обобщая, необходимо отметить, что наиболее значимым фактором, определяющим социально-психологическую компетентность младших подростков во всех трех группах, является фактор «*способность к социальной адаптации*». Такие характеристики, как социальная адаптация, актуальная ригидность (–), коммуникативная направленность и нормативность, обуславливают взаимодействие в этом возрасте.

Другим важным фактором является «*способность к саморегуляции*». В его содержании между тремя группами наблюдаются незначительные различия: у подростков с умственной отсталостью выделяется только один преобладающий вид — внешней направленности, характеризующий эту группу как не готовых самостоятельно решать проблему, брать вину на себя. У младших подростков с ЗПР, кроме внешней направленности, в этот фактор выделяется фиксация на самозащите и индексе агрессивности, во многом определяющие все взаимодействие с окружающими; у нормально развивающихся учащихся, по сравнению с предыдущей группой, вместо фиксации на самозащите появляется реакция на самого себя, чувство вины. Следовательно, учащиеся третьей группы отличаются от своих сверстников с интеллектуальными нарушениями большей опосредованностью поведения, осознанием и возможностью принимать на себя ответственность за происходящее.

Выделение двух ведущих факторов СПК позволяет подтвердить взаимосвязь между двумя феноменами: жизнеспособностью и социально-психологической компетентностью личности. Жизнеспособность, которую А. В. Махнач и А. И. Лактионова понимают как способность человека к социальной адаптации и саморегуляции, помогающую ему управлять собственными ресурсами [8; 10], в совокупности представлена в первых двух факторах СПК.

Таким образом, из факторного анализа мы получили главное: предпосылки социально-психологической компетентности у младших подростков с разным уровнем интеллектуального развития являются схожими, а главными факторами, определяющими СПК в этом возрасте, являются «*способность к социальной адаптации*» и «*способность к саморегуляции*». Вхождение таких показателей, определяющих наибольшую часть дисперсии индивидуальных значений, как социальная адаптация, коммуникативная направленность, нормативность и актуальная ригидность (–), в единый фактор позволяет рассматривать данное сочетание как крайне важную, определяющую другие показатели подсистему взаимосвязанных качеств, важнейших для межличностного взаимодействия младших подростков.

Анализ отдельных качеств, представляющих шкалы двух ведущих факторов, позволяет выделить те составляющие СПК, которые у младших подростков с умеренной отсталостью и задержкой психического развития нарушены в большей степени: понимание эмоциональных состояний и адекватные ответы на просьбы, контроль невербальных реакций в трудных ситуациях взаимодействия, ригидность, предупреждение и направленность агрессивных реакций в конфликтных ситуациях. Наличие взаимосвязи СПК и жизнеспособности личности подчеркивает социальную обусловленность изучаемых феноменов, свидетельствует об общности механизмов обретения

и позволяет определить коррекционные механизмы для разработки основ сопровождения лиц с отклонениями в развитии.

Литература

1. Александровский, Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. — М. : Наука, 1976.
2. Анцыферова, Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анцыферова // Вопросы психологии. — 1978. — № 1.
3. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч. / Л. С. Выготский — М. : Педагогика, 1983. — Т. 3.
4. Кабрин, В. И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования / В. И. Кабрин. — М. : Смысл, 2005.
5. Королева, Ю. А. Социально-психологическая компетентность в структуре жизнеспособности личности / Ю. А. Королева // Изв. УрФУ. — 2015. — № 3 (141).
6. Королева, Ю. А. Флексибельность как ресурс жизнеспособности современной личности / Ю. А. Королева // Социальная психология и общество. — 2014. — № 1.
7. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб. : Питер, 2001.
8. Лактионова, А. И. Жизнеспособность и ее место в системе психологических понятий / А. И. Лактионова // Вестн. МГОУ. Сер. «Психологические науки». — 2010. — № 3.
9. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.
10. Махнач, А. В. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция /

А. В. Махнач, А. И. Лактионова // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы — М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007.

11. Налчаджян, А. А. Социально-психологическая адаптация личности / А. А. Налчаджян. — Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1988.

12. Нестерова, А. А. Мотивация к работе в структуре жизнеспособности личности безработной молодежи / А. А. Нестерова // Вестн. ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». — 2011. — Вып. 3.

13. Рылъская, Е. А. Психологическая структура жизнеспособности человека: коммуникативный аспект / Е. А. Рылъская // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. — 2009. — № 4.

14. Усанова, О. Н. Специальная психология : учеб. пособие / О. Н. Усанова. — СПб. : Питер, 2006.

15. Masten, A. S. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises / A. S. Masten // Development and Psychopathology. — 2007. — № 19 (3).

References

1. Aleksandrovskiy, Yu. A. Sostoyaniya psikhicheskoy dezadaptatsii i ikh kompensatsiya / Yu. A. Aleksandrovskiy. — М. : Nauka, 1976.

2. Antsyferova, L. I. Nekotorye teoreticheskie problemy psikhologii lichnosti / L. I. Antsyferova // Voprosy psikhologii. — 1978. — № 1.

3. Vygotskiy, L. S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy // Sobr. soch. / L. S. Vygotskiy — М. : Pedagogika, 1983. — Т. 3.

4. Kabrin, V. I. Kommunikativnyy mir i transkommunikativnyy potentsial zhizni lichnosti: teoriya, metody is-sledovaniya / V. I. Kabrin. — М. : Smysl, 2005.

5. Koroleva, Yu. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya kompetentnost' v strukture zhiznesposobnosti lichnosti / Yu. A. Ko-

roleva // Izv. UrFU. — 2015. — № 3 (141).

6. Koroleva, Yu. A. Fleksibil'nost' kak resurs zhiznesposobnosti sovremennoy lichnosti / Yu. A. Koroleva // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2014. — № 1.

7. Kunitsyna, V. N. Mezhlichnostnoe obshchenie / V. N. Kunitsyna, N. V. Kazarinova, V. M. Pogol'sha. — SPb. : Piter, 2001.

8. Laktionova, A. I. Zhiznesposobnost' i ee mesto v sisteme psikhologicheskikh ponyatiy / A. I. Laktionova // Vestn. MGOU. Ser. «Psikhologicheskie nauki». — 2010. — № 3.

9. Leont'ev, A. N. Problemy razvitiya psikhiki / A. N. Leont'ev — М. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1981.

10. Makhnach, A. V. Zhiznesposobnost' podrostka: ponyatie i kontseptsiya / A. V. Makhnach, A. I. Laktionova // Psikhologiya adaptatsii i sotsial'naya sreda: sovremennye podkhody, problemy, perspektivy — М. : Izd-vo «In-t psikhologii RAN», 2007.

11. Nalchadzhyan, A. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya lichnosti / A. A. Nalchadzhyan. — Erevan : Izd-vo AN Armyanskoy SSR, 1988.

12. Nesterova, A. A. Motivatsiya k rabote v strukture zhiznesposobnosti lichnosti bezrobotnoy molodezhi / A. A. Nesterova // Vestn. TvGU. Ser. «Pedagogika i psikhologiya». — 2011. — Vyp. 3.

13. Ryl'skaya, E. A. Psikhologicheskaya struktura zhiznesposobnosti cheloveka: kommunikativnyy aspekt / E. A. Ryl'skaya // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. — 2009. — № 4.

14. Usanova, O. N. Spetsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie / O. N. Usanova. — SPb. : Piter, 2006.

15. Masten, A. S. Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises / A. S. Masten // Development and Psychopathology. — 2007. — № 19 (3).

А. В. Костюк **A. V. Kostyuk**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ИЗУЧЕНИЕ РЕАКЦИИ
НА СВОЕ ИМЯ
У НЕЙРОТИПИЧНЫХ ДЕТЕЙ
И ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

**A STUDY OF RESPONSE TO ONE'S
NAME OF NEUROTYPICAL
CHILDREN AND CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDERS**

Аннотация. В статье описаны результаты пилотного исследования топографий поведенческих реакций на свое имя у 120 нейротипичных детей и 24 детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Приведены параметры исследования аудиального стимула (имя). Охарактеризованы топографии поведенческих реакций на имя у детей с РАС и нейротипичных детей. Кратко изложены процедуры обучения социально одобряемым поведенческим реакциям на имя 24 детей с РАС с использованием методик дискретных проб и «shaping» и процедуры дифференциального усиления альтернативного поведения. Поведение нейротипичного ребенка при реакции на имя в зависимости от предшествующих событий может быть разным, например: смотрит на говорящего и радостно бежит к нему; смотрит на говорящего и прекращает свою деятельность; смотрит на говорящего и быстро убегает. Реакции ребенка на свое имя рассматривались в связи с субъектным параметром: ребенка звали по имени близкие люди (родители или лица, их заменяющие), а также сиблинги (78 детей); ребенка звали по имени значимые взрослые, не относящиеся к категории близких (педагоги, хорошо знакомые ребенку другие взрослые); к ребенку в естественной среде обращались сверстники или другие дети; ребенка звали по имени посторонние для него люди, в роли которых выступали помощники-

Abstract. The article describes the results of a pilot research of topographies of behavioral responses of 120 neurotypical children and 24 children with autism spectrum disorders (ASD) to their names. The paper provides the parameters of the study of the auditory stimulus (name). The article describes the topographies of behavioral responses to their names of neurotypical children and children with ASD. It summarizes the procedures of training socially approved behavioral responses to their names of 24 children with ASD using DTT and shaping procedures of DRA. A neurotypical child may demonstrate diverse behavior depending on previous events, for example: looks at the speaker and joyfully runs to him; looks at the speaker and stops doing what he was engaged in; looks at the speaker and hastily runs away. Children's responses to their names were studied in connection with a subjective parameter: the child was called by name by close relatives (parents or foster parents) or siblings (78 children); the child was called by name by important grown up people who were not close relatives (teachers, other well familiar people); the child was addressed in a familiar environment by other children of their age; the child was called by name by strangers, whose role was played by volunteer assistants. As a rule, if there was no response the child was addressed several times with changed intonation.

волонтеры. Как правило, при отсутствии реакции на имя ребенка звали несколько раз с изменением интонации.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС); реакция на свое имя; АВА-терапия; дискретные пробы; «shaping».

Сведения об авторе: Костюк Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: avkostuk@mail.ru.

Визуально наблюдаемая социальная реакция ребенка на свое имя относится к базовым социальным навыкам, которые появляются в онтогенезе в раннем возрасте. Она является началом многих эпизодов взаимодействия с окружающими. У детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) часто отмечаются как отсутствие привычной окружающим видимой реакции, так и своеобразная реакция на свое имя.

В онтогенезе складывается следующая последовательность становления реакции ребенка на свое имя как на аудиальный стимул:

– уже во втором полугодии на первом году жизни ребенок проявляет радость, когда слышит свое имя;

– к концу первого года жизни у ребенка происходит становление правильной поведенческой реакции

Key words: autism spectrum disorders (ASD), behavioral response, Discrete Trial Training (DTT), shaping, Differential Reinforcement of Alternative Behavior (DRA).

About the author: Kostyuk Anna Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Associate Professor of the Department of Logopedics and Diagnostics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

на имя, произнесенное с разной интонацией;

– в дальнейшем дифференцируется реакция на имя в зависимости от последствий произнесения взрослым имени и ситуации, в которой это произошло.

Поведенческая реакция нейротипичного ребенка, в зависимости от предшествующих событий, может быть разная:

– смотрит на говорящего и радостно бежит к нему;

– смотрит на говорящего и прекращает свою деятельность;

– смотрит на говорящего и быстро убегает — и др.

Для выявления визуально фиксируемых компонентов социально одобряемой реакции на имя было спланировано и проведено пилотное исследование, в котором была изучена реакция на имя у 120 нейротипичных детей в возрасте от

1 года 6 месяцев до 8 лет 4 месяцев. Основной метод изучения — прямое невключенное наблюдение с подробной фиксацией топографии поведенческих реакций каждого ребенка, а также предшествующих и последующих стимулов (событий). Исследование проводилось в естественной среде в свободной деятельности ребенка.

У каждого ребенка фиксировалась топография поведенческой реакции на имя по субъектному параметру:

1) ребенка звали по имени близкие люди: родители (113 детей) или лица, их заменяющие (7 детей), а также сиблинги (78 детей); при отсутствии реакции на имя ребенка звали несколько раз с изменением интонации;

2) ребенка звали по имени значимые взрослые, не относящиеся к категории близких (педагоги, хорошо знакомые ребенку другие взрослые); при отсутствии реакции на имя ребенка звали несколько раз с изменением интонации;

3) к ребенку в естественной среде обращались сверстники или другие дети;

4) ребенка звали по имени посторонние для него люди, в роли которых выступали помощники-волонтеры; при отсутствии реакции на имя ребенка звали несколько раз с изменением интонации.

Кроме того, в пилотном исследовании изучался пространственный параметр реакции на имя у каждого ребенка. С этой целью были организованы коммуникативные ситуации, когда ребенка звал по

имени человек, находящийся в следующих позициях:

1) в непосредственной близости от ребенка (до 1,5 м);

2) в том же помещении;

3) на улице на расстоянии от 1,5 до 3 м от ребенка;

4) в другом помещении;

5) на улице на расстоянии более 3 м от ребенка (при этом громкость голоса увеличивалась) — данный показатель исключался для 3 детей в возрасте до 2 лет.

Нейротипичные дети, участвующие в пилотном исследовании, а также их сиблинги, не были информированы о цели изучения и о его процедуре. Родители детей или лица, их заменяющие, были подробно ознакомлены с процедурой и целью исследования и дали согласие на участие в нем ребенка. Значимые для детей взрослые, не относящиеся к категории близких, сверстники и другие дети, принимавшие участие в исследовании, не информировались о цели и процедуре исследования для исключения возможных искажений результатов.

При анализе топографий социально одобряемых поведенческих реакций на имя у всех нейротипичных детей, участвовавших в пилотном исследовании, были выявлены общие визуально фиксируемые параметры:

– ребенок поворачивает голову в сторону человека, произнесшего его имя, либо без поворота головы фиксирует взгляд в области его лица (зрительный контакт), при этом изменяя вербальную продукцию или вокализацию;

– зафиксирован подъем головы, или поворот туловища в сторону источника аудиального раздражителя (имя), или передвижение ребенка в сторону человека, произносящего его имя, если он находится вне поля зрения ребенка;

– у всех детей при реакции на имя зафиксированы какие-либо движения мимической мускулатуры, а также у 16 детей в ситуации, когда имя произносили посторонние для них люди, были зафиксированы слабовыраженные вегетососудистые реакции (учащение дыхания, изменение цвета кожных покровов лица);

– латентный период при реакции на имя у нейротипичных детей составлял от 1 до 8 секунд и его продолжительность закономерно зависела от следующих показателей: а) от значимости для ребенка той деятельности, которой он был занят; б) от включенности в совместную с ребенком деятельность коммуникативного партнера, зовущего его по имени; в) от расстояния до человека, который позвал его по имени, и от громкости его голоса;

– при отсутствии у ребенка реакции на имя повторение его имени с изменением интонации вызывало обычную для ребенка топографию изучаемой поведенческой реакции.

Дальнейшие действия каждого нейротипичного ребенка, принимавшего участие в пилотном исследовании, зависели от множества предшествующих факторов, в том числе от его социального опыта, включающего в себя опыт взаимодействия с конкретными взрослыми

и сверстниками, т. е. опыта прогнозирования последствий.

Известно, что ребенок с РАС может проявлять реакцию на имя в социально неодобряемой форме, т. е. реагировать таким образом, что окружающими топография данной поведенческой реакции не распознается как реакция ребенка на имя.

Для изучения характеристик поведенческих реакций на имя с целью последующего планирования индивидуальных программ обучения этому навыку была исследована реакция на имя 24 детей с РАС дошкольного и младшего школьного возраста. Все дети на момент изучения не были включены в программы АВА-терапии. Процедура изучения поведенческих реакций на имя у детей с РАС осуществлялась аналогично пилотному исследованию и по тем же параметрам. Предварительно было организовано наблюдение за поведением каждого ребенка в естественной среде и свободной деятельности с целью определения характерных для него моторных компонентов реакции на имя и на другие аудиальные стимулы невербального и вербального характера. Это было сделано для того, чтобы исключить неверные трактования проявлений при анализе топографий поведенческих реакций на имя, а также для исключения из окружающей среды стимулов, которые вызывают негативную реакцию у ребенка.

8 детей не показывали видимой реакции на имя: не изменяли характера своей деятельности, час-

тота вербальной продукции, сопровождающей деятельность, оставалась прежней. У этих детей также не отмечено видимой вегетососудистой реакции на данный аудиальный стимул: не было изменения цвета кожных покровов, ритм и частота дыхания оставались прежними. Изменение пространственного и субъектного параметров аудиального стимула (имени) не оказывало видимого влияния на поведенческие реакции этих детей.

Пятнадцать детей реагировали на имя непривычным для окружающих образом, их индивидуальные топографии поведенческих реакций на свое имя неверно истолковывалась не только посторонними, но и близкими взрослыми. Из них у 8 детей в качестве реакции на свое имя отмечено усиление двигательной активности и частоты вокализаций; один ребенок катался по полу, стучал руками. Изменение субъектного параметра оказало видимое влияние на изменение топографии поведенческой реакции у всех детей: дети реагировали таким образом только на аудиальный стимул со стороны близких взрослых и значимых взрослых, не являющихся близкими. Это свидетельствует о том, что топография поведенческой реакции на имя является негенерализованным навыком по субъекту. Кроме того, 5 детей (из этих 15) реагировали на имя эхо-реакцией и прекращением деятельности, которой они занимались в момент произнесения взрослым имени. У одного из них аудиальный стимул был генерализован по

месту и субъекту. 2 ребенка (из 15) в качестве реакции на свое имя использовали вербальную продукцию, не являющуюся эхо-реакцией (произносили названия цифр, букв). У обоих детей аудиальный стимул (имя) был генерализован по субъекту, т. е. топография поведенческой реакции оставалась неизменной при изменении субъектного параметра. Но указанная поведенческая реакция фиксировалась только при нахождении субъекта в том же помещении на расстоянии не более 1,5 м. Перечисленные особенности у этих детей связаны с особенностями функционирования сенсорной сферы.

Один ребенок реагировал на имя поворотом головы в сторону человека, который его звал, но дальнейшего зрительного контакта и изменения вербальной продукции у ребенка не было. Только у этого ребенка реакция на имя в виде поворота головы близкими взрослыми интерпретировалась верно.

При обучении 23 детей с РАС (за исключением ребенка с реакцией на свое имя в виде поворота головы в сторону зовущего его по имени взрослого) была использована методика «отдельные пробы», которая позволила формировать реакцию на имя как отдельный навык, путем создания условий для его многократного повторения. Также данная методика была удобна для фиксации частоты реакций и отслеживания изменения частоты проявлений социально одобряемых реакций на имя. Усиление выраженности поведения при реакции на

имя у всех детей осуществлялось при дополнении методики «отдельных проб» методикой «shaping». Вся работа осуществлялась в соответствии с индивидуально составленными программами формирования навыка и фиксации результатов.

У одного ребенка, который реагировал на имя поворотом головы в сторону взрослого, социально одобряемая поведенческая реакция формировалась с помощью методики «shaping». Для этого ребенка было выбрано усиление следующих компонентов реакции на имя: интеграции взгляда и поворота головы, а также ответной улыбки.

Исходя из того, что естественное поощрение для реакции на имя — социальное, индивидуально подобранные в начале работы для усиления формируемой реакции материальные, сенсорные и пищевые поощрения были постепенно, в соответствии с индивидуально составленными программами, переведены в социальное естественное поощрение — продолжение коммуникации или игру. В начале работы по формированию социально одобряемой реакции на имя поощрение предоставлялось по фиксированному расписанию 1:1, в соответствии с индивидуальными программами был осуществлен переход на случайное расписание поощрения. В процессе обучения также использовалась процедура дифференциального усиления социально одобряемой реакции на имя.

В качестве контрольного среза использовалась отсроченная фиксация реакции на имя у всех 23 де-

тей, обучение которых велось с помощью сочетания методик «отдельные пробы» и «shaping», и у 1 ребенка, обучение которого реакции на свое имя осуществлялось только с применением методики «shaping». В 84 % случаев социально одобряемая реакция на имя зафиксирована у 10 детей через 1 год, у 5 детей — через 1 год 2 месяца, у 6 — через 11—12 месяцев. У 2 детей контрольный срез проводился через 6 месяцев (в связи со временем начала обучения) и социально одобряемая реакция на имя наблюдалась в 80 % случаев.

Нам представляется перспективным дальнейшее изучение процесса формирования вербальных поведенческих реакций детей с расстройством аутистического спектра, в том числе реакции ребенка на аудиальный стимул (свое имя).

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. — М. : АСТ : Астрель, 2007.
2. Глухов, В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. П. Глухов, В. А. Ковшиков. — М. : АСТ, 2007.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. А. Глухов. — М. : АСТ : Астрель, 2005.
4. Детская речь: психолингвистические исследования : сб. ст. / отв. ред. Т. Н. Ушакова и Н. В. Уфимцева. — М. : ПЕР СЭ, 2001.

5. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики. — М. : Смысл : Академия, 2005.
6. Леонтьев, А. А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2008.
7. Петрова, А. А. Развитие речи в онтогенезе: проблемы моделирования / А. А. Петрова // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкознание. — 2009. — № 1.
8. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития / Т. Н. Ушакова. — М. : Пер Сэ, 2004.
9. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды. — М., 1989.
10. Cooper, J. O. Applied behavior analysis / John O. Cooper, Timothy E. Heron, William L. Heward. — 2nd ed. — Upper Saddle River, N. J. : Pearson/Merrill-Prentice Hall, 2008.
11. Imafuku, M. «Mom called me!» Behavioral and prefrontal responses of infants to self-names spoken by their mothers [Electronic resource] / M. Imafuku, Y. Hakuno, M. Uchida-Ota, J. Yamamoto, Y. Minagawa // Neuroimage. — 2014. — № 103. P. 476—484. — DOI: 10.1016/j.neuroimage. 2014.08.034. — Mode of access: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii>.
12. L'intervention précoce en autisme. Le Modèle de Denver pour jeunes enfants. — Paris : Dunod, 2013.
13. Skinner, B. F. Verbal Behavior / B. F. Skinner. — Cambridge, Massachusetts, 2014.
14. Sundberg, M. L. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities / Mark L. Sundberg, James W. Parington. — Concord : AVB Press, 1998.
15. Teaching Communication Skills to Children with Autism [Electronic resource]. — Mode of access: https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA_Sample.pdf.

References

1. Arkhipova, E. F. Logopedicheskaya rabo-ta s det'mi rannego vozrasta : ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov / E. F. Arkhipova. — М. : AST : Astrel', 2007.
2. Glukhov, V. P. Psikholingvistika. Teoriya rechevoy deyatel'nosti / V. P. Glukhov, V. A. Kovshikov. — М. : AST, 2007.
3. Glukhov, V. P. Osnovy psikholingvistiki : ucheb. posobie dlya studentov ped-vuzov / V. A. Glukhov. — М. : AST : As-trel', 2005.
4. Detskaya rech': psikholingvisticheskie issledovaniya : sb. st. / otv. red. T. N. Ushakova i N. V. Ufimtseva. — М. : PER SE, 2001.
5. Leont'ev, A. A. Osnovy psikholingvistiki. — М. : Smysl : Akademiya, 2005.
6. Leont'ev, A. A. Prikladnaya psikholingvistika rechevogo obshcheniya i massovoy kommunikatsii / A. A. Leont'ev. — М. : Smysl, 2008.
7. Petrova, A. A. Razvitie rechi v ontogeneze: problemy modelirovaniya / A. A. Petrova // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2, Yazykoznanie. — 2009. — № 1.
8. Ushakova, T. N. Rech': istoki i printsi-py razvitiya / T. N. Ushakova. — М. : Per Se, 2004.
9. El'konin, D. B. Razvitie rechi v do-shkol'nom vozraste / D. B. El'konin // Izbrannye psikhologicheskie trudy. — М., 1989.
10. Imafuku, M. «Mom called me!» Behavioral and prefrontal responses of infants to self-names spoken by their mothers [Electronic resource] / M. Imafuku, Y. Hakuno, M. Uchida-Ota, J. Yamamoto, Y. Minagawa // Neuroimage. — 2014. — № 103. P. 476—484. — DOI: 10.1016/j.neuroimage. 2014.08.034. —

Mode of access: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii>.

11. Cooper, J. O. Applied behavior analysis / John O. Cooper, Timothy E. Heron, William L. Heward. — 2nd ed. — Upper Saddle River, N. J. : Pearson/Merrill-Prentice Hall, 2008.

12. L'intervention précoce en autisme. Le Modèle de Denver pour jeunes enfants. — Paris : Dunod, 2013.

13. Skinner, B. F. Verbal Behavior / B. F. Skinner. — Cambridge, Massachusetts, 2014.

14. Sundberg, M. L. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities / Mark L. Sundberg, James W. Parington. — Concord : AVB Press, 1998.

15. Teaching Communication Skills to Children with Autism [Electronic resource]. — Mode of access: https://www.attainmentfamily.com/PDFs/BookSamples/TSCWA_Sample.pdf.

К. С. Ладович K. S. Ladovich
Москва, Россия Moscow, Russia

**ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД
К ИЗУЧЕНИЮ
ПРОСТРАНСТВЕННЫХ
И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ
ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

**INNOVATIVE APPROACH
TO THE STUDY OF SPATIAL
AND TEMPORAL NOTIONS
IN PRESCHOOL CHILDREN
WITH CEREBRAL PALSY**

Аннотация. В статье рассматривается инновационный подход к разработке комплексной программы для изучения пространственно-временных представлений у дошкольников с детским церебральным параличом. Детский церебральный паралич характеризуется сложной структурой дефекта, при которой наблюдаются двигательные, психические и речевые нарушения разной степени выраженности. Наблюдается несформированность пространственных и временных представлений, а без полноценно сформированных представлений о пространстве и времени невозможна и успешная социальная адаптация детей, т. е. возможность овладевать различными видами деятельности, в том числе учебной и бытовой. Для эффективной коррекционной работы необходимо выявить индивидуальные проблемы каждого ребенка. С этой целью разработана диагностическая программа, направленная на изучение пространственно-временных представлений у дошкольников в возрасте 5—7 лет. Данная программа предполагает 2 этапа: 1) изучение психофизических особенностей детей; 2) изучение пространственных и временных представлений у детей данной категории. На первом этапе используется схема обследования двигательных навыков (удержание вертикального положения;

Abstract. The article discusses an innovative approach to developing a comprehensive program for the study of spatio-temporal notions in preschool children with cerebral palsy. Child cerebral palsy is characterized by a complex structure of defect which manifests motor, psychic and speech disorders of different degrees of severity. It involves absence of formed spatio-temporal notions, which makes successful social adaptation of children impossible, i.e. they cannot master various forms of activity, including learning and every day ones. For organization of effective preventive work it is necessary to find out individual problems for each child. A diagnostic program for the study of spatio-temporal notions of preschool children between the ages of 5 and 7 has been worked out for this purpose. The program presupposes two stages: 1) the study of psycho-physical properties of children; 2) the study of spatio-temporal notions of the children of this category. The first stage involves a special scheme of observation of motor skills (keeping the upright position; method of movement – on crutches, with a walking-stick, etc.; handedness (left or right); use of the disabled arm in games and self-service). The second stage of the diagnostic complex includes the following blocks: notions of parts of the human body; perception of distance from the object; perception of spatial relations between objects; orientation in space; sense of time; understanding of temporal sequence of events.

способ передвижения — с костылями, с опорой на трость и др.; ведущая рука — правая или левая; участие поврежденной руки в игре и процессах самообслуживания). На втором этапе диагностический комплекс включал следующие блоки: представления о человеческом теле; восприятие удаленности предмета; восприятие пространственных отношений между предметами; ориентировка на плоскости; чувство времени; понимание отношений временной последовательности.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; пространственные представления; временные представления; диагностика.

Сведения об авторе: Ладович Кристина Сергеевна, магистр, аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии.

Место работы: учитель-логопед, государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Центр инклюзивного образования „Южный“».

Контактная информация: 121609, г. Москва, ул. Ереванская, д. 19.
E-mail: knazina@list.ru.

Детский церебральный паралич (ДЦП) — тяжелое хроническое инвалидизирующее заболевание центральной нервной системы (ЦНС), распространенность которого, начиная с середины прошлого века, постепенно возрастает во всем мире.

За последние годы оно стало одним из наиболее распространенных заболеваний нервной системы у детей. В среднем 6 из 1000 новорожденных рождаются с такой патологией ЦНС, которая может привести к церебральному параличу [10; 11; 12; 13].

Keywords: cerebral palsy, spatial notions, temporal spatial notions, diagnosis.

About the author: Ladovich Kristina Sergeevna, Master's Degree Student, Postgraduate Student, Department of Special Pedagogy and Special Psychology.

Place of employment: Teacher-Logopedist, State Moscow State Budgetary Educational Institution "Center for Inclusive Education 'South'".

Данная категория детей имеет сложную структуру дефекта, при которой наблюдаются двигательные, психические и речевые нарушения разной степени выраженности [4]. В структуре нарушений у дошкольников с ДЦП наблюдается несформированность пространственных и временных представлений, а значит, не формируется и целостная картина мира и осознание себя в нем. Без полноценно сформированных представлений о пространстве и времени невозможна и успешная социальная адаптация детей, т. е. овладение

различными видами деятельности, в том числе учебной и бытовой [6; 7; 8].

На важность формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП указывали многие исследователи (Е. Ф. Архипова, Р. Д. Бабенкова, Л. О. Бадалян, Л. Б. Баряева, Е. А. Екжанова, Л. А. Данилова, З. М. Дунаева, С. Д. Забрамная, М. В. Ипполитова, Э. С. Калижнюк, И. Ю. Левченко, В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, И. И. Мамайчук, Е. М. Мاستюкова, И. И. Панченко, О. Г. Приходько, Н. В. Симонова, И. А. Смирнова, Г. В. Тугорская, Л. Б. Халилова, М. Б. Эйдинова и др.). Однако, несмотря на достаточно подробное изучение особенностей детей с детским церебральным параличом, на данный момент нет специальных исследований формирования пространственно-временных представлений у дошкольников с ДЦП, что тормозит разработку методов и программ коррекции. Именно это определяет актуальность данной статьи.

В специальных работах установлено, что у детей с ДЦП затруднено формирование пространственно-временных представлений. В структуре деятельности детского сада для детей с ДЦП необходима целенаправленная, специально организованная коррекционно-педагогическая работа по формированию пространственно-временных представлений у детей. Оптимизация коррекционно-развивающего процесса предполагает использование специального содержания, форм, средств и методов педагоги-

ческого воздействия с учетом особенностей дошкольников с ДЦП.

В своем исследовании мы предлагаем инновационный подход к изучению пространственно-временных представлений у детей данной категории. Для эффективной коррекционной работы необходимо выявить индивидуальные проблемы каждого ребенка. С этой целью мы разработали диагностическую программу, направленную на изучение пространственно-временных представлений у дошкольников в возрасте 5—7 лет.

Данная программа предполагает 2 этапа.

Первый этап — изучение психофизических особенностей детей.

Второй этап — изучение пространственных и временных представлений у детей данной категории.

На первом этапе, во время изучения психофизических особенностей дошкольников с ДЦП, мы использовали схему обследования двигательных навыков [5], включающую следующие параметры:

- 1) удержание вертикального положения (сидя, стоя);
- 2) способ передвижения — в коляске, с костылями, с опорой на трость, самостоятельно в пределах помещения, самостоятельно на значительные расстояния;
- 3) ведущую руку (правая, левая);
- 4) функциональные возможности кистей рук (резко ограничены, частично ограничены, не ограничены);
- 5) участие пораженной руки в игре и процессах самообслуживания (функция пораженной руки отсутствует, пораженная рука выпол-

няет поддерживающую роль, пораженная рука принимает участие в выполнении простых двигательных актов, пораженная рука принимает участие в выполнении сложных двигательных актов).

Учет этих особенностей очень важен, так как трудности передвижения, ограничения движения в руках, использование левой руки затрудняют формирование когнитивных функций, особенно пространственных.

При проведении эксперимента учитывались особенности речевого развития: понимание обращенной речи, умение пользоваться речью, сформированность связной речи, степень разборчивости речи.

При определении *наличия нарушений зрения и слуха*, если такое наблюдалось, ориентировались на медицинский диагноз, который фиксировали в протоколе.

Достаточно полно охарактеризовав состояние ребенка на момент диагностики, мы приступили к изучению сформированности пространственно-временных представлений дошкольника.

На втором этапе изучения пространственных и временных представлений у дошкольников с ДЦП в основу предложенной нами программы были положены следующие методики:

- модифицированная методика О. В. Титовой, адаптированная к возможностям детей с ДЦП [15], в основе которой лежит методика М. Г. Аббасова. Последний исследовал пространственные представления умственно отсталых младших школьников, не имеющих наруше-

ний в двигательной сфере [1; 2]. Данная методика учитывает основные категории знаний о пространстве и этапность их формирования;

- методика развития у детей ориентировки во времени, предложенная Т. Д. Рихтерман (1991) [9]. Является результатом многолетних исследований автора и практической работы, проводившейся под его руководством;

- методика изучения процесса идентификации пола и возраста Н. Л. Белопольской [3]. Автор создавал ее для исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста ребенка. Данную методику мы использовали с целью оценки сформированности временных представлений у дошкольников.

Вышеперечисленные методики мы привели в единую систему и разработали оценочные критерии.

Каждая методика требовала индивидуальной процедуры, поэтому обследование включало две встречи по 30 минут.

При первой встрече мы знакомимся с испытуемым и изучали пространственные представления. Данные вносили в специально разработанный протокол. Во время обследования предъявляли картинный стимульный материал. Воспитанники следовали инструкции и выбирали подходящую картинку.

Процедура проводилась в специально отведенном кабинете, что обеспечило комфортное и эффективное взаимодействие специалиста и ребенка.

Во время второй встречи мы изучали временные представления. Данные вносили в тот же протокол. Детям предъявляли стимульный картинный материал, воспитанники же следовали инструкции и давали соответствующие ответы.

Диагностический комплекс состоит из 6 блоков.

1. Исследование ориентировки в схеме тела.

1. Умение ориентироваться в частях собственного тела. Инструкция: «Покажи правую руку».

2. Умение ориентироваться в частях собственного тела. Инструкция: «Покажи левую руку».

3. Умение ориентироваться в частях тела собеседника. Инструкция: «Покажи, где у меня правая рука».

4. Умение ориентироваться в частях тела собеседника. Инструкция: «Покажи, где у меня левая рука».

5. Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «Покажи девочку, которая пирамидку держит в правой руке».

6. Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «Покажи девочку, которая пирамидку держит в левой руке».

7. Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «В какой руке девочка держит цветок?»

8. Умение ориентироваться на рисунке. Инструкция: «В какой руке мальчик держит флажок?»

2. Исследование восприятия удаленности предмета и его местоположения.

1. Умение различать пространственное понятие «ближе». Инструк-

ция: «Покажи матрешку, которая ближе к тебе».

2. Умение различать пространственное понятие «дальше». Инструкция: «Покажи матрешку, которая дальше от тебя».

3. Умение различать пространственное направление «верх». Инструкция: «Назови, что находится вверху».

4. Умение различать пространственное направление «низ». Инструкция: «Назови, что находится внизу».

5. Умение различать пространственное направление «перед». Инструкция: «Назови, что находится впереди» или «Назови, что находится спереди».

6. Умение различать пространственное направление «назад». Инструкция: «Назови, что находится сзади».

3. Исследование восприятия пространственных отношений между предметами.

1. Название предъявляемых предметов. Инструкция: «Что это?» (показывается стакан и ложка).

2. Расположение ложки по отношению к стакану согласно словесной инструкции педагога. Инструкция: «Положи ложку в стакан» — и т. д. (предлоги: *в, на, под, справа, слева, между, за, перед*).

3. Словесное обозначение расположения предметов: *внутри, на, под, перед, за стаканом, справа, слева от него, между стаканами*. Инструкция: «Где ложка?» Поместить ложку согласно словесной инструкции.

4. По изображению на карточке ответить на вопрос. Инструкция: «Что это?»

5. Показать рисунок с изображением предметов, расположение которых словесно обозначил педагог. Инструкция: «Покажи рисунок, где ложка внутри, на, под и т. д.»

6. Словесное обозначение расположения изображенных предметов на карточке (в, на, под, справа, слева, между, за, перед). Инструкция: «Где ложка?»

4. Исследование ориентировки на плоскости.

1. Расположение предмета на листе бумаги согласно словесной инструкции педагога. Инструкция: «Положи мяч наверху слева».

2. Расположение предмета на листе бумаги согласно словесной инструкции педагога. Инструкция: «Положи кубик внизу справа».

3. Расположение предмета на листе бумаги согласно словесной инструкции педагога. Инструкция: «Положи машинку внизу слева»

4. Расположение предмета на листе бумаги согласно словесной инструкции педагога. Инструкция: «Положи пирамидку в середине листа».

5. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Где лежит машинка?» (ответ: «Машинка лежит наверху справа»).

6. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Где лежит мяч?» (ответ: «Мяч лежит в середине листа»).

7. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Где лежит пирамидка?» (ответ: «Пирамидка лежит наверху справа»).

8. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Где лежит машинка?» (ответ: «Машинка лежит наверху справа»).

9. Размещение того же набора предметов на основании наглядной инструкции — показа: педагог раскладывал те же предметы на листе бумаги и давал время детям, чтобы запомнить расположение предметов. После этого предметы убирались. Дошкольники должны были расположить предметы на листе бумаги по памяти. Инструкция: «Посмотри и положи предметы, как у меня они располагались». Первый — мяч — внизу слева.

10. Инструкция: «Посмотри и положи предметы, как у меня они располагались». Второй — пирамидка — вверху справа.

11. Инструкция: «Посмотри и положи предметы, как у меня они располагались». Третий — машинка — вверху слева.

12. Инструкция: «Посмотри и положи предметы, как у меня они располагались». Четвертый — кубик — внизу справа.

5. Оценка чувства времени.

Знание времен года

1. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какие ты знаешь времена года?»

2. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Назови признаки времен года».

3. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какое сейчас время года?»

4. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какое было время года?»

5. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какое будет потом?»

Понятие «год»

1. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какой первый месяц в году?»

2. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какой последний месяц в году?»

3. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какой год сейчас?»

4. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какой будет?»

5. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какой был?»

Представление о месяце

1. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какие месяцы ты знаешь?»

2. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какие месяцы бывают осенью?»

3. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какие месяцы бывают зимой?»

4. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какие месяцы бывают весной?»

5. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какие месяцы бывают летом?»

6. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Сколько месяцев в году?»

Понятие о недели

1. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Сколько недель в месяце?»

2. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Сколько дней в неделе?»

Знакомство с днями недели

1. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какие дни недели ты знаешь?»

2. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Назови по порядку дни недели начиная с понедельника».

Сформированность представлений о частях суток

1. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какое сейчас время суток?»

2. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Какие части суток бывают еще?»

3. По изображению на карточке ответить на вопрос. Инструкция: «Когда это бывает?»

4. Расположение карточек с изображением частей суток по порядку. Инструкция: «Я положу картинку, где нарисована ночь. Какие ты положишь по порядку потом?»

5. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Скажи, что было перед тем, как наступило утро?»

6. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Скажи, что было перед тем, как наступил день?»

7. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Скажи, что было перед тем, как наступил вечер?»

8. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Скажи, что было перед тем, как наступила ночь?»

9. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Скажи, что будет после утра?»

10. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Скажи, что будет после дня?»

11. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Скажи, что будет после вечера?»

12. Словесный ответ ребенка на заданный вопрос. Инструкция: «Скажи, что будет после ночи?»

6. Понимание отношений временной последовательности.

1. Изучение временной последовательности в течение дня ребенка. Инструкция: «Расскажи о том, как проходит твой день (с использованием картинок)».

2. Установление последовательности событий. Инструкция: «Разложи картинки по порядку: с чего все началось и чем закончилось. Составь рассказ».

3. Установление временных представлений. Инструкция: «Я положу первую картинку, а ты продолжи. Что было дальше? Расскажи, что произошло».

4. Изучение сформированности возрастной половой индентификации. Инструкция: «Разложи картинки по порядку (малышка, дошкольница, школьница, женщина, старушка; младенец, дошкольник, школьник, мужчина и старик)».

Результаты вносились в специально разработанный протокол, который дает возможность оценить полученные результаты. Нами были предложены следующие количе-

ственные критерии оценки результатов исследования:

- 3 балла — самостоятельно справляется с предложенным заданием;

- 2 балла — справляется с незначительной помощью педагога;

- 1 балл — выполняет задание с большой помощью педагога;

- 0 баллов — не выполняет предложенное задание.

Опыт применения данной программы на пилотном этапе исследования позволил сформулировать некоторые предварительные выводы:

- сопоставление данных о способе передвижения и результатов изучения пространственных и временных представлений показали, что дети, лишенные самостоятельного передвижения, испытывают большие трудности в овладении представлениями о времени и пространстве;

- использование левой руки в качестве ведущей крайне негативно сказывается на формировании пространственных представлений и фактически не влияет на формирование временных представлений;

- у всех дошкольников с ДЦП независимо от тяжести двигательных и речевых нарушений не сформированы представления в возрастных периодах.

Таким образом, инновационный подход в виде использования диагностической программы, включающей оценку двигательного и речевого статуса ребенка в сочетании с методами оценки простран-

ственных и временных представлений, позволил получить новые данные о когнитивном развитии дошкольников с ДЦП и провести более глубокий анализ возникающих у таких дошкольников трудностей.

Литература

1. Аббасов, М. Г. Практическое овладение учащимися вспомогательной школы пространственной ориентировкой / М. Г. Аббасов // Дефектология. — 1972. — № 6. — С. 70—73.

2. Аббасов, М. Г. Развитие практической пространственной ориентировки у учащихся вспомогательной школы : автореф. ... канд. пед. наук. — М., 1978. — 19 с.

3. Белопольская, Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания / Н. Л. Белопольская. — М. : Когито-Центр, 1998. — 24 с.

4. Епифанцева, Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога / под ред. Т. О. Епифанцева. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 383 с.

5. Левченко, И. Ю. Патопсихология: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко. — М. : Академия, 2000. — 232 с.

6. Левченко, И. Ю. Принципы организации психолого-педагогической помощи детям, страдающим ДЦП / И. Ю. Левченко // Актуальные вопросы психологической помощи больным с нарушением опорно-двигательного аппарата / ЦНИИЭТИН. — М., 1989.

7. Левченко, И. Ю. Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте / И. Ю. Левченко // Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие ДЦП / ЦНИИЭТИН. — М., 1991.

8. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с наруше-

ниями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — М. : Academia, 2001.

9. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. — М. : Просвещение, 1991.

10. Семенова, К. А. Детские церебральные параличи / К. А. Семенова. — М., 1968.

11. Семенова, К. А. Клиника и реабилитационная терапия детского церебрального паралича / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. — М., 1972.

12. Семенова, К. А. Методические рекомендации по этапному лечению детских церебральных параличей / К. А. Семенова — М., 1978.

13. Семенова, К. А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом / К. А. Семенова, Н. М. Махмудова. — Ташкент, 1979.

14. Специальная психология : в 2 т. : учеб. для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 7-е изд., перераб. и доп. — М. : Юрайт, 2014.

15. Титова, О. В. Формирование пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями детского церебрального паралича : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Титова Оксана Владимировна. — М., 2002.

References

1. Abbasov, M. G. Prakticheskoe ovladenie uchashchimisya vspomogatel'noy shkoly prostranstvennoy orientirovkoj / M. G. Abbasov // Defektologiya. — 1972. — № 6. — S. 70—73.

2. Abbasov, M. G. Razvitie prakticheskoy prostranstvennoy orientirovki u uchashchikhsya vspomogatel'noy shkoly : avtoref. ... kand. ped. nauk. — M., 1978. — 19 s.

3. Belopol'skaya, N. L. Polovozrastnaya identifikatsiya. Metodika issledovaniya detskogo samosoznaniya / N. L. Belopol'skaya. — M. : Kogito-Tsentr, 1998. — 24 s.
4. Epifantseva, T. B. Nastol'naya kniga pedagoga-defektologa / pod red. T. O. Epifantseva. — Rostov n/D : Fe-niks, 2007. — 383 s.
5. Levchenko, I. Yu. Patopsikologiya: teo-riya i praktika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / I. Yu. Levchenko. — M. : Akademiya, 2000. — 232 s.
6. Levchenko, I. Yu. Printsipy organizatsii psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam, stradayushchim DTsP / I. Yu. Levchenko // Aktual'nye voprosy psikhologicheskoy pomoshchi bol'nym s narusheniem oporno-dvigatel'nogo apparata / TsNIIETIN. — M., 1989.
7. Levchenko, I. Yu. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya bol'nykh DTsP v det-skom i podrostkovom vozraste / I. Yu. Levchenko // Mediko-sotsial'naya rehabilitatsiya bol'nykh i invalidov vsledstvie DTsP / TsNIIETIN. — M., 1991.
8. Levchenko, I. Yu. Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata / I. Yu. Levchenko, O. G. Prihod'ko. — M. : Academia, 2001.
9. Rikhterman, T. D. Formirovanie predstavleniy o vremeni u detey doskol'nogo vozrasta / T. D. Rikhterman. — M. : Prosveshchenie, 1991.
10. Semenova, K. A. Detskie tserebral'nye paralichi / K. A. Semenova. — M., 1968.
11. Semenova, K. A. Klinika i reabilitatsionnaya terapiya detskogo tserebral'nogo paralicha / K. A. Semenova, E. M. Mastyukova, M. Ya. Smuglin. — M., 1972.
12. Semenova, K. A. Metodicheskie rekomendatsii po etapnomu lecheniyu detskikh tserebral'nykh paralichey / K. A. Semenova — M., 1978.
13. Semenova, K. A. Meditsinskaya rehabilitatsiya i sotsial'naya adaptatsiya bol'nykh detskim tserebral'nym paralichom / K. A. Semenova, N. M. Makhmudova. — Tashkent, 1979.
14. Spetsial'naya psikhologiya : v 2 t. : ucheb. dlya bakalavriata i magistratury / V. I. Lubovskiy [i dr.] ; pod red. V. I. Lubovskogo. — 7-e izd., pererab. i dop. — M. : Yurayt, 2014.
15. Titova, O. V. Formirovanie prostanstvennykh predstavleniy u umstvenno otstalykh mladshikh shkol'nikov s tyazhelymi proyavleniyami detskogo tserebral'nogo paralicha : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Titova Oksana Vladimirovna. — M., 2002.

Н. В. Обухова **N. V. Obukhova**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЛАДЕНЦЕВ С ВРОЖДЕННОЙ РАСЩЕЛИНОЙ ГУБЫ И НЕБА

Аннотация. В работе рассмотрены особенности развития младенцев с врожденной расщелиной губы и неба при раннем хирургическом вмешательстве. Методом исследования послужила стандартно заданная коммуникативная ситуация, наблюдение за поведением детей и беседы с родителями. В ходе проведения исследования фиксировались психомоторные поведенческие реакции младенцев как наиболее информативные в данном возрастном периоде. Анализ индивидуальных количественных показателей психомоторного развития позволил выделить 3 подгруппы детей: дети с психомоторным развитием в пределах возрастной нормы; дети с задержкой психомоторного развития на 2 эпикризных срока; дети с отставанием психомоторного развития на 3 эпикризных срока. Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сформулировать следующие выводы: 1) состояние психомоторного развития младенцев с врожденной расщелиной губы и неба можно диагностировать по поведенческим реакциям в условиях заданной коммуникативной ситуации; 2) сложные полиморфные нарушения в развитии встречаются у 42 % детей с врожденной расщелиной губы и неба, на первом году жизни проявляясь в виде задержки или отставания психомоторного развития; 3) младенцам с врожденной расщелиной губы и неба требуется дифференцированная коррекционно-развивающая работа по формированию психомоторной сферы. Результаты эксперимен-

DEVELOPMENTAL PECULIARITIES IF INFANTS WITH CONGENITAL CLEFT LIP AND PALATE

Abstract. The article deals with peculiarities of development of infants with congenital cleft lip and palate who experienced early surgical treatment.

Methods of investigation include standard test communicative situation, observation of child's behavior and talks with the parents. In the course of the experiment the author registered the psycho-motor behavior responses of infants as the most informative ones at the given age. Analysis of individual quantitative indices of psycho-motor development allowed singling out 3 subgroups of infants: infants with normal delay of psycho-motor development; infants with mild delay of psycho-motor development; infants with serious retardation of psycho-motor development. Quantitative and qualitative analysis of results of the summative experiment led the author to the following conclusions: 1) the state of psycho-motor development of infants with congenital cleft lip and palate may be diagnosed by behavioral responses in conditions of standard test situations; 2) complex poly-morphemic developmental disorders are observed in 42% of cases of infants with congenital cleft lip and palate; in the first year of life they are manifested by delay or retardation of psycho-motor development; 3) infants with congenital cleft lip and palate need differentiated treatment for the formation of psycho-motor sphere. The results of the undertaken experiment made it possible to lay the theoretical

тального изучения позволили научно обосновать и разработать коррекционно-развивающую работу с младенцами, имеющими врожденную расщелину губы и неба.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; врожденная расщелина губы и неба; раннее хирургическое вмешательство; особенности детей с врожденной расщелиной губы и неба; развитие речи детей с врожденной расщелиной губы и неба.

Сведения об авторе: Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук.

Место работы: кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 134.

E-mail: filatova@uspu.ru.

В настоящее время отмечается устойчивая тенденция роста числа детей с ограниченными возможностями здоровья [18; 19; 25; 30; 33 и др.], среди которых одно из ведущих мест занимают дети с врожденной расщелиной губы и неба. Статистические данные указывают, что распространенность врожденной расщелины губы и неба в различных регионах колеблется от 1:1000 до 5,38:1000 [2; 4; 3; 24; 34; 47; 49; 54; 56 и др.].

Применение к детям с ограниченными возможностями здоровья в первые годы жизни лечебно-профилактических мер воздействия направлено на максимально полное восстановление соматического и психологического здоровья. Высокий восстановительный эффект дает педагогическое воздействие,

foundations and work out development treatment of infants with congenital cleft lip and palate.

Key words: children with special needs, congenital cleft lip and palate, early surgical treatment, peculiarities of infants with cleft lip and palate, speech development of children with cleft lip and palate.

About the author: Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Department of Logopedics and Diagnostics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

оказанное в раннем возрасте. Положительный педагогический результат во многом достигается за счет уникальности возраста для становления ряда функций в процессе психического развития. Своевременно и качественно оказанная коррекционно-педагогическая помощь позволяет устранить или максимально смягчить первичный дефект, предупредить вторичные нарушения [1; 12; 23; 27; 28; 29; 32; 37; 40; 41; 50; 51; 53; 57; 58 и др.].

Сформировавшийся в мировой практике комплексный подход к лечению и реабилитации детей с врожденной расщелиной губы и неба определяет прочные междисциплинарные связи в команде специалистов. Многие медицинские центры России по лечению детей с врожденной расщелиной губы и

неба проводят хирургическое вмешательство в трех-, двухлетнем, полуторагодовалом и более раннем возрасте [4; 34; 46; 13 и др.]. Однако все существующие методики коррекции речи у детей с врожденной расщелиной губы и неба ориентированы на дошкольный, дошкольный и школьный возраст [7; 9; 11; 14; 15; 17; 21; 26; 42; 44; 48; 52; 55; 59 и др.].

В педагогической литературе имеются отдельные разрозненные данные об особенностях доречевого развития детей с врожденной расщелиной губы и неба младенческого возраста.

М. Зеeman [20] в развитии речи детей с расщепленным небом различает два периода. В первом периоде голос грудной и произношение некоторых звуков почти не отличается от нормального, потому что у таких детей звуки образуются без влияния и участия резонаторов. Второй период начинается тогда, когда ребенок начинает составлять первые слова и стремиться точно подражать звуку слышимых слов. В этом периоде нарушение речи — явный результат неправильных движений и неправильного голосоведения.

Г. В. Чиркина [55], характеризуя долингвистическое развитие детей с расщелиной губы и неба, отмечает недостаточную активность лепета, позднее начало речи, большой временной интервал между появлением первых слов и фразовой речью.

И. И. Ермакова [17] пишет, что акустические качества голоса детей

с расщелинами неба на первом году жизни не отличаются от голоса при нормальном строении верхней челюсти.

У детей с врожденной расщелиной губы и неба, по свидетельству ряда ученых [10; 16; 45], с первых месяцев жизни замедляется процесс формирования речи, искажается работа слуходвигательного анализатора, несвоевременно появляется лепет, снижается речевая активность, ограничивается словарный запас и понимание обращенной речи на фоне недостаточного эмоционального общения со взрослыми и задержки развития предметных и игровых действий.

Л. И. Вансовская [6] отмечает, что кричат, плачут, гуляют дети с врожденной расщелиной неба нормальным детским голосом. Изменение тембра их голоса — открытый носовой резонанс — появляется впервые при лепете, когда ребенок начинает артикулировать свои первые согласные фонемы.

Таким образом, возникает гипотеза, что раннее развитие детей с врожденной расщелиной губы и неба происходит отлично от существующей возрастной нормы развития, что находит свое отражение в специфичных речевых нарушениях.

Цель исследования — изучение особенностей доречевого развития детей с врожденной расщелиной губы и неба.

Экспериментальная работа выполнялась на базе государственного учреждения здравоохранения «Детская больница восстановительного лечения „Научно-практи-

ческий реабилитационный центр „Бонум“» г. Екатеринбург. В экспериментальном исследовании участвовало 86 младенцев с врожденной расщелиной губы и неба первого года жизни, проживающих в г. Екатеринбурге и Свердловской области.

По результатам анализа анамнестических данных в экспериментальное исследование включены дети, имеющие 1—3 группы по С. М. Громбаху. К первой группе здоровья относятся здоровые дети, не имеющие факторов риска возникновения той или иной патологии. Ко второй группе здоровья относятся дети, у которых отсутствуют хронические заболевания, но имеются некоторые функциональные и морфофункциональные нарушения, реконвалесценты; дети с общей задержкой физического развития без эндокринной патологии; дети с дефицитом массы тела или избыточной массой тела; дети, часто и/или длительно болеющие острыми респираторными заболеваниями; дети с физическими недостатками, последствиями травм или операций при сохранности соответствующих функций. К третьей группе здоровья относятся дети, страдающие хроническими заболеваниями в стадии клинической ремиссии с редкими обострениями, сохранными или компенсированными функциональными возможностями при отсутствии осложнений основного заболевания; дети с физическими недостатками, последствиями травм и операций при условии компенсации соответствующих функций; степень компен-

сации не должна ограничивать возможность обучения ребенка [31].

Клинические диагнозы детей экспериментальной группы:

- 1) врожденная расщелина губы и альвеолярного отростка — 18 %;
- 2) врожденная расщелина твердого и мягкого неба — 46 %;
- 3) врожденная расщелина губы и неба — 23 %;
- 4) врожденная двухсторонняя расщелина губы, твердого и мягкого неба — 13 %.

В течение первого года жизни всем детям выполнена хейлопластика, 8 детям выполнена уранопластика.

Методом исследования послужила стандартно заданная коммуникативная ситуация, наблюдение за поведением детей и беседы с родителями. В ходе проведения исследования нами фиксировались психомоторные поведенческие реакции младенцев как наиболее информативные в данном возрастном периоде.

Полученные данные свидетельствуют, что психомоторное развитие детей с врожденной расщелиной губы и неба укладывается в широкий диапазон состояний от нижней границы возрастной нормы до выраженной патологии. В верхней части диапазона условно предполагаются зрительная и слуховая сферы, у которых самые лучшие показатели. Суммарный балл оценки по зрительной сфере — 0,86, по слуховой сфере — 0,80 при максимально возможной оценке в 1 балл.

Тактильно-двигательная сфера занимает среднюю часть диапазона с результатом 0,72 балла. Нижняя часть принадлежит тактильно-оральной сфере, показатели которой самые низкие — 0,45 балла. Способность взаимодействовать с окружающим миром (свободная деятельность) у детей с врожденной расщелиной губы и неба равна 0,72. Таким образом, у младенцев с врожденной расщелиной губы и неба при формировании произвольных движений ориентировочная фаза приближена к возрастной норме, в то время как исполнительная фаза значительно отстает от нормативных показателей, и в большей степени страдает тактильно-оральная сфера.

Анализ индивидуальных количественных показателей психомоторного развития позволил выделить 3 подгруппы детей:

– *1 подгруппа* — дети с психомоторным развитием в пределах возрастной нормы, 49 детей, 57 %;

– *2 подгруппа* — дети с задержкой психомоторного развития на 2 эпикризных срока, 28 детей, 33 %;

– *3 подгруппа* — дети с отставанием психомоторного развития на 3 эпикризных срока, 9 детей, 10 %.

Клинические диагнозы детей в подгруппах распределяются примерно в тех же пропорциях, что и в общей экспериментальной группе, т. е. между психомоторным развитием и клиническим диагнозом детей отсутствует прямая зависимость. Однако психомоторное развитие детей в каждой подгруппе имело особенности.

Для детей 1 подгруппы характерно своевременное появление комплекса оживления, общих двигательных умений, ориентировочных реакций, исследовательской и манипуляционной деятельности.

В возрасте 3 месяцев дети хорошо удерживали голову, выполняли активные, согласованные движения руками и ногами, захватывали вложенные в руку предметы. Младенцы реагировали на приближение матери большей двигательной активностью и улыбкой, сосредотачивались на лице взрослого, эмоционально-мимически реагировали на голос матери. У них по возрасту появился контактный взгляд, ответная улыбка, громкие интонированные вокализы. Все дети реагировали на звуковой и зрительный раздражитель, следили глазами и поворачивали голову вслед за движущейся игрушкой, прислушивались к звуку погремушки.

В возрасте 6 месяцев дети самостоятельно сидели, пробовали ползать. К этому возрасту дети были способны общаться со взрослым на расстоянии 2—3 метров, используя визуальные, мимические средства коммуникации, а также интонационную речь. Они легко локализовали звук в пространстве, знали собственное имя, проявляли интерес к игрушкам. Предложенную взрослым игрушку брали одной рукой, перекладывали в другую, рассматривали, клали в рот, т. е. манипулировали так же, как их здоровые сверстники.

В 9 месяцев дети стояли, в год — самостоятельно ходили. Мимиче-

ские средства общения сочетались с жестами и интонационно-ритмичной вокализацией, что соответствовало возрастной норме. Активно действовали с предметами, ощупывали и изучали игрушки. Игровые манипуляции дети сопровождали вокализацией. К году появились предметные действия (баюкали и кормили куклу).

Нарушение касалось только тактильно-оральной сферы, что связано с анатомо-функциональным состоянием артикуляционного аппарата. При нарушенной анатомической целостности оральные рефлексы были сохранены, фрагменты разобщенных мышц неба и губы активны, корень языка активно выполнял движения, в то же время отмечалась пассивность кончика языка. Неправильная работа мышц артикуляционного аппарата не позволяла малышу полноценно выполнять жизненно важное сосательное движение, побуждала искать компенсаторный механизм восполнения утраченной функции. При односторонней расщелине неба в момент кормления, ребенок изменял положение языка, прижимал соску к здоровой половине неба. В большинстве случаев родители и врачи помогают младенцу найти необходимую компенсацию, удерживают ребенка в вертикальном положении, используют широкую ортодентальную соску-дозатор или ортодонтическую пластинку, которая закрывает дефект. Правильно подобранная ортодентальная соска и вертикальное положение при кормлении позволили ре-

бенку в течение 1,5—2 месяцев приспособиться к приему пищи, западание пищи в носовую полость наблюдалось крайне редко или совсем отсутствовало.

Ранние вокализации детей этой подгруппы не отличались от вокализаций здоровых детей, младенцы громко кричали, напевно гулили, однако последующая артикуляция звуков родного языка была нарушена. Дети испытывали значительные артикуляционные трудности при воспроизведении лепетных цепочек и звукоподражательных слов за взрослым. В лепетных сочетаниях присутствовали только гласные звуки и носовые согласные. Как и большинство здоровых детей, дети с врожденной расщелиной губы и неба внимательно наблюдали за чужой речью и пытались повторять артикуляцию взрослых, но в силу анатомического дефекта очень редко произносили и грубо искажали среднеязычные согласные [л'], [j]. К году они могли передать свое эмоциональное состояние ритмико-интонационной вокализацией, произносить 3—5 деформированных слов (*мама, ляля, няня, ам, му*). Таким образом, при нормальном психомоторном развитии у детей складывалась патологическая предпосылка фонетико-фонематического недоразвития речи.

Результаты катамнестического наблюдения за состоянием речи этой подгруппы детей в 3 года свидетельствовали о речевом развитии в пределах возрастной нормы (29%), легкой задержке речевого развития (35%), задержке речевого

развития средней степени (36 %). Данные, полученные в 5 лет, свидетельствовали о речевой норме (28 %), фонетическом или фонетико-фонематическом недоразвитии речи (68 %), общем недоразвитии речи 3 уровня (4 %). Состояние голосовой функции не вызывало беспокойств со стороны родителей.

У детей 2 подгруппы, кроме нарушения тактильно-оральной сферы, отмечалось нарушение межличностной коммуникации в схеме общения «ребенок — взрослый», что вело к задержке психомоторного развития.

В возрасте 3 месяцев дети достаточно хорошо удерживали голову, но в комплексе оживления движения рук и/или ног были скованы или ослаблены из-за неуравновешенного мышечного тонуса. В общении со взрослым своевременно появлялись контактный взгляд и ответная улыбка, тем не менее время зрительного и слухового сосредоточения, вокализаций сокращалось; отмечался замедленный или отсроченный характер проявления ориентировочных реакций. Ребенок быстрее, эмоциональней реагировал на более сильный раздражитель — звучащую игрушку, чем на голос взрослого. Рефлексы орального автоматизма сохранены, сосательные движения активно выполнялись корнем языка и фрагментами расщепленной губы. В сравнении с первой подгруппой дети чаще срыгивали пищу через нос, долгое время не могли приспособиться к ортодентальной форме соски, вертикальному поло-

жению при кормлении. Крики детей были громкие, часто продолжительные и непонятные для родителей; чтобы успокоить ребенка, маме требовалось приложить определенные усилия.

В возрасте 6 месяцев дети самостоятельно или с поддержкой сидели, в общении со взрослым на короткой дистанции присутствовал скользкий взгляд, стремление заняться другими предметами. Они отказывались от общения на расстоянии, не замечали слуховые и зрительные раздражители. Сосредоточить внимание ребенка на взрослом можно было только на короткое время с дополнительной стимуляцией (взять на руки, приподнять, говорить громким голосом, фиксировать движения). При наблюдении за игрой ребенка отмечалась кратковременность действий с игрушкой, отсутствие рассматривания, ограниченное количество манипуляций (только размахивает игрушкой или только облизывает, стучит), постоянное стремление к обладанию все новыми и новыми игровыми предметами или пассивное повторяющееся оперирование с одним и тем же предметом. Действия игрушкой дети сопровождают гулением. Оно представляет собой короткое, эмоционально положительное интонирование. При попытке взрослого поддержать вокализацию ребенок замолкает, отворачивается и возобновляет гуление через некоторое время.

В 9 месяцев дети стояли с поддержкой, перемещались по кровати, в год начали самостоятельно

ходить; вглядывались в лицо взрослого, в его действия, но отказывались сотрудничать, их внимание было трудно направить и удержать. Включившись в работу, они быстро уставали, отвлекались или застревали на одном действии. Характер развития ориентировочно-исследовательской деятельности отличается от здоровых сверстников скудностью действий, застреванием на одном движении, быстрой потерей интереса. Дети не могли выделить отдельные действия взрослого, поэтому при выполнении неосознанных подражательных действий отсутствовала точность повторов, отмечались искажение или фрагментарность выполнения; не прислушивались к интонационной оценке взрослого и не стремились действовать в соответствии с ней. У них не было эмоционального предпочтения близких, они могли легко, без страха «контактировать» с незнакомым человеком. Все это повлияло на формирование визуальномимических и жестовых средств общения: неустойчивый кратковременный контактный взгляд, позднее появление указательного жеста, замена указательного жеста вытягиванием руки или движением верхней части корпуса по направлению к предмету, отсутствие соединительного взгляда. Дети часто давали неадекватные ответные реакции на простые вербализованные просьбы и вопросы взрослого («Дай ручку», «Где мама?»). К 9 месяцам складывалась интонированно-ритмичная речь. В ней отсутствовали согласные звуки, но гласные

сочетались между собой ритмично, многократно повторялись до 4—5 раз. К концу первого года дети смотрели в лицо взрослых, но не пытались повторить артикуляцию, хотя при особом эмоциональном настрое могли искаженно произносить подобие искаженных лепетных слов. В целом речевая активность снижена. Таким образом, неточность восприятия и выполнения произвольных движений и действий отражалось на формировании интонационного языка, импрессивной стороны речи и артикуляции.

Динамические наблюдения за речевым развитием детей данной подгруппы показали: в 3-летнем возрасте — возрастную норму (13 %), легкую задержку речевого развития (27 %), задержку речевого развития средней степени (60 %); в 5 лет — фонетико-фонематическое недоразвитие речи (42 %), общее недоразвитие речи 3-го уровня (58 %). В этой группе детей чаще отмечались незначительная назальность, искажение отдельных звуков и недоразвитие фонематического слуха.

У детей 3 подгруппы наблюдается нарушение тактильно-оральной сферы, межличностной коммуникации, а также резкое снижение действий с предметами в схеме общения «взрослый — ребенок — предмет», что явилось отягчающим моментом развития познавательной активности.

Если дети предыдущих 2 подгрупп первично встречались с логопедом на 1 и 2 месяце жизни, то у 3 подгруппы первичный логопеди-

ческий осмотр проходил в возрасте 3 месяцев. Более ранние сроки проведения логопедического осмотра были невозможны, так как дети находились в детских клиниках, где получали лечение. У всех детей в возрасте 3 месяцев наблюдалось отставание в развитии общих двигательных навыков: неестественное положение тела, плохо удерживали голову, отсутствовал комплекс оживления, на действия взрослого дети выражали защитную реакцию — испуг, отрицательные эмоции, угнетение элементарной двигательной активности, генерализованную ответную реакцию. В 3-месячном возрасте зрительные и слуховые функции находилось на уровне физиологических реакций, слабые ориентировочные реакции возникали при активной стимуляции со стороны взрослого. Захват предмета превращался в размахивание рукой в заданном направлении, случайное касание, которое редко заканчивалось схватыванием и удержанием. Серьезные проблемы отмечались со стороны артикуляционного аппарата. Кроме врожденной расщелины губы и неба, были ослаблены рефлексы орального автоматизма, угнетен сосательный рефлекс. Дети этой подгруппы долго не могли приспособиться к приему пищи, большой объем жидкости при кормлении вытекал из носа, наблюдались поперхивания и срыгивания, некоторые дети находились на зондовом вскармливании. В голосовых реакциях отмечался слабый крик или рипы.

В 6-месячном возрасте общение было возможно при условии комплексного воздействия со стороны взрослого, включающего присутствие взрослого в зоне ребенка, взгляд в глаза, разговор, тактильное воздействие. Только в такой ситуации дети проявляли ответные реакции: удерживали на короткое время контактный взгляд, слегка улыбались. При отслеживании предмета движения глаз ступенчатые, дети часто теряли предмет, поиск утерянного предмета не возобновляли. Отмечались изменения в формировании общих двигательных навыков и функциональных возможностях кистей и пальцев рук. В этом возрасте дети самостоятельно не сидели, однако родители сознательно придавали им сидячее положение на коленях, в подушках, что обеспечивало появление захвата предметов, но следующая за ним ориентировочно-исследовательская деятельность (рассматривание, ощупывание, действие с предметом) отсутствовала. Гуление напоминало растянутое произношение отдельных гласных звуков, было плохо интонировано, ослаблено, быстро угасало.

В 9 месяцев складывалось непосредственное эмоционально-личностное общение, подкрепленное зрительными, слуховыми и моторными координациями. Дети могли самостоятельно переворачиваться со спины на живот, приподнимать верхнюю часть туловища в попытке сесть, сидеть (чаще с поддержкой). В этом возрасте комплекс оживления дифференцировался:

в ответ на приближение взрослого ребенок внимательно вглядывался в его лицо, на голос взрослого — сосредотачивался, поворачивал голову в сторону источника звука. При предъявлении предмета отмечается снижение познавательного интереса, непродуктивная игровая деятельность. Если игрушка находилась в руках взрослого, дети делали направленное движение к ней, если внимание ребенка взрослый не направлял, игрушка оставалась не востребованной. Вложенную в руку игрушку удерживали, но не рассматривали, не перекладывали из одной руки в другую. К 9 месяцам дети практически полностью приспособились к неправильному строению артикуляционного аппарата. При кормлении очень редко жидкость вытекала из носа, ослабленный язык находился на нижних деснах, отмечалась повышенная саливация. Вокализация представляла собой гуление. Голосовые реакции детей напоминали тягучее гуление без яркой интонационной окраски. Голос обретал достаточную силу, хотя хрипящие звуки оставались.

Ближе к году дети могли стоять с поддержкой, но не могли самостоятельно ходить. Развитие общей моторики запаздывало, нарушалась последовательность освоения двигательных навыков. В этом возрасте у младенцев наблюдались элементы ситуативно-деловой формы взаимодействия с родителями при доминирующей активности со стороны взрослых. Дети были эмоционально положительно настро-

ны на общение со взрослым, легко откликались на игру, но сами инициативы не проявляли, отсутствовала продуктивная коммуникация. Взрослый подавал игрушку, ребенок брал ее, тянул в рот, бросал, редко рассматривал. Ввиду того, что дети пассивны, контакты со взрослым кратковременны и малоэффективны, складывалась искаженная визуально-акустическая и мимическая форма коммуникации, отсутствовала жестовая речь. Младенцы не выражали свои желания, отсутствовал указательный жест, взрослый догадывался о намерениях ребенка по направлению взора, положению тела и ситуации. К году дети понимали не более трех отдельных слов, появлялся лепет с назальным оттенком, визг, очень редко появлялся недифференцированный согласный звук [м/н], сохранялись хрипы. У младенцев этой группы легко появлялись патологические привычки, например, сосание пальца. Только в год дети могли захватывать игрушку рукой и рассматривать ее, брать мелкие игрушки щепотью.

Катамнестические наблюдения показали, что в 3 года дети этой подгруппы имели среднюю и выраженную задержку речевого развития (100 %), в 5 лет — общее недоразвитие речи 3 уровня (40 %) и общее недоразвитие речи 2 уровня (60 %). Эти дети долгое время не могли сформировать направленный ротовой выдох, с трудом дифференцировали носовой и ротовой выдох, артикуляционные позиции звуков. В их голосе можно слышать

выраженную назальность и особые призвуки, вызванные турбулентностью выдыхаемой воздушной струи. У детей значительно снижена познавательная деятельность.

Количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил сформулировать следующие выводы.

1. Состояние психомоторного развития младенцев с врожденной расщелиной губы и неба можно диагностировать по поведенческим реакциям в условиях заданной коммуникативной ситуации.
2. Сложные полиморфные нарушения в развитии встречаются у 42 % детей с врожденной расщелиной губы и неба, на первом году жизни они проявляют себя как задержка или отставание психомоторного развития.
3. Младенцам с врожденной расщелиной губы и неба требуется дифференцированная коррекционно-развивающая работа по формированию психомоторной сферы.

Результаты экспериментально-го изучения позволили научно обосновать и разработать коррекционно-развивающую работу с младенцами, имеющими врожденную расщелину губы и неба.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с детским церебральным параличом (доречевой период) / Е. Ф. Архипова. — М. : Просвещение, 1989. — 76 с.
2. Баландина, Е. А. Вопросы медицинского и социального здоровья детей

Пермского региона / Е. А. Баландина, Е. Ю. Симановская, Н. В. Зайцева // Врожденная и наследственная патология головы, лица и шеи у детей: актуальные вопросы комплексного лечения. — М. : МГМСУ, 2002.

3. Баранская, Л. Т., Леонов А. Г., Блохина С. И. Психологическое сопровождение пациентов с врожденными и приобретенными дефектами и деформациями челюстно-лицевой области / Л. Т. Баранская, А. Г. Леонова, С. И. Блохина. — Екатеринбург: СВ-96, 2005. — 128 с.

4. Блохина, С. И. Медико-социальная реабилитация больных с врожденными расщелинами лица и неба в условиях специализированного центра : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. — М., 1992. — 50 с.

5. Вансовская, Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба / Л. И. Вансовская. — СПб. : Гиппократ, 2000. — 136 с.

6. Вансовская, Л. И. Практикум по технике речи (фонационный тренинг) : учеб. пособие / Л. И. Вансовская. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та., 2001. — 123 с.

7. Вансовская, Л. И. Фонетические нарушения речи и пути устранения их у больных с открытой ринолалией после уранопластических операций : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Вансовская Л. И. — Л., 1977. — 24 с.

8. Васильева, Е. П. Особенности речевых нарушений у детей при врожденной расщелине губы и неба / Е. П. Васильева // Современные технологии в диагностике и лечении. — 2011. — № 1. — С. 46—48.

9. Васильева, Т. В. Формирование лексики младших школьников с ринолалией : дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Васильева. — Екатеринбург, 1998. — 192 с.

10. Волосовец, Т. В. К проблеме изучения детей с врожденными расщели-

- нами губы и неба в преддошкольном периоде / Т. В. Волосовец // Актуальные проблемы фониапии : тез. докл. Междунар. симпозиума (Екатеринбург, 29—31 мая 1996 г.). — М., 1996. — С. 80.
11. Волосовец, Т. В. Логопедическая работа с детьми в возрасте 1—3 лет с врожденными расщелинами губы и неба : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Волосовец Т. В. — М., 1995. — 18 с.
12. Выготский, Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. — М. : Педагогика, 1984.
13. Гуцан, А. Э. Уранопластика взаимоперекидными лоскутами / А. Э. Гуцан. — Кишинев : Штиинца, 1982. — 94 с.
14. Дерунова, Т. Ю. Дифференцированный подход к коррекции речи детей с врожденной расщелиной губы и неба : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Дерунова Т. Ю. — М., 2003. — 17 с.
15. Доросинская, А. В. Психолого-педагогическая технология коррекции нарушений голосовой функции у детей дошкольного возраста с врожденной расщелиной губы и неба в системе комплексной реабилитации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Доросинская А. В. — Екатеринбург, 2000.
16. Доросинская, А. В. Ранняя речевая реабилитация детей с врожденными расщелинами лица / А. В. Доросинская // Актуальные проблемы фониапии : тез. докл. междунар. симпозиума 29 мая—31 мая в г. Екатеринбурге. — М., 1996. — С. 78—79.
17. Ермакова, И. И. Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков / И. И. Ермакова. — М. : Педагогика, 1984.
18. Зайцев, Д. В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Д. В. Зайцев // Library.by : сайт. — 2007. — 18 окт. — Публ. № 1192708151. — Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?archive=1196815207&id=1192708151&start_from=&subaction=showfull&ucat=
19. Зак, Г. Г. Социальная реабилитация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях детского дома / Г. Г. Зак // Специальное образование. — 2012. — № 2. — С. 49—57.
20. Зеeman, М. А. Расстройства речи в детском возрасте / М. А. Зеeman. — М. : Медгиз, 1962.
21. Ипполитова, А. Г. Приемы логопедической работы при открытой гнусавости / А. Г. Ипполитова // Уч. зап. / Моск. гос. пед. ин-т. им. В. И. Ленина. — М., 1955. — Т. 85. — С. 153—175.
22. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия / А. Г. Ипполитова. — М. : Просвещение, 1983. — 95 с.
23. Исенина, Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1986. — 163 с.
24. Калюш, А. В. К вопросу о профилактике врожденной челюстно-лицевой патологии / А. В. Калюш, С. И. Блохина // Детская стоматология. — 1999. — № 2. — С. 32—37.
25. Коркунов, В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации / В. В. Коркунов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1998. — 124 с.
26. Куколь, В. В. Основы логотерапии открытой гнусавости при расщеплениях неба / В. В. Куколь // Вопросы логопедии. — Харьков, 1941. — Вып. 4. — С. 49—93.
27. Лазуренко, С. Б. Коррекционно-педагогическая работа с недоношенными детьми первого года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Б. Лазуренко. — М., 2005. — 26 с.
28. Лазуренко, С. Б. Психолого-педагогическая характеристика детей-

- инвалидов с умственной отсталостью, поступивших в дома-интернаты в дошкольном возрасте / С. Б. Лазуренко // Дефектология. — 2008. — № 5. — С. 11—20.
29. Лазуренко, С. Б. Современные задачи и содержание медико-психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях амбулаторно-поликлинического участка / С. Б. Лазуренко // Дефектология. — 2013. — № 3. — С. 35—46.
30. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие для студентов дефектологических фак. пед. вузов / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева ; под ред. В. И. Лубовского. — М., 2006.
31. Макарова, З. С. Задачи педиатрической службы в обеспечении здоровья детей в современных условиях / З. С. Макарова, В. А. Доскин, Р. В. Тонкова-Ямпольская, Л. Г. Голубева // Здоровый ребенок : материалы 5 конгресса педиатров России. — М., 1999. — С. 132—133.
32. Малофеев, Н. Н. Бучение слепых в России XIX века: государство и филантропия / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 2004. — № 5. — С. 74—82.
33. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 1997. — № 4.
34. Мамедов, Ад. А. Врожденная расщелина неба и пути ее устранения / Ад. А. Мамедов. — М. : Детстомиздат, 1998. — 309 с.
35. Мамедов, Ад. А. Нарушение речи и ее взаимосвязь с небно-глоточной недостаточностью / Ад. А. Мамедов, Н. В. Обухова, А. В. Доросинская, Е. С. Набойченко, А. М. Крылова // Вопросы практической фониатрии : матер. Междунар. симпозиума (27—29 мая 1997 г.). — М., 1997. — С. 212—214.
36. Марчук, Ю. В. Структурное моделирование информационно-интеллектуального подсказчика логопеда / Ю. В. Марчук, Н. В. Обухова, Д. Г. Степаненко // Инженерия и инновационные технологии в медицине : сб. статей / под ред. В. М. Лисенко, С. И. Блохиной. — Екатеринбург: СВ-96, 2006. — С. 234—239.
37. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. — М. : Просвещение, 1992. — 95 с.
38. Набойченко, Е. С. Исследование психологического здоровья у пациентов с небно-глоточной недостаточностью / Е. С. Набойченко, Ад. А. Мамедов, Н. В. Обухова // Современные реабилитационные технологии и качество здоровья : итоговый сборник науч. материалов за 1996 г. — Екатеринбург : РНПЦ «Бонум», 1997. — С. 182—186.
39. Пономарева, Е. А. Значение раннего логопедического воздействия для воспитания правильной речи у детей, страдающих врожденными расщелинами неба / Е. А. Пономарева // Дефектология. — 1978. — № 5. — С. 59—61.
40. Приходько, О. Г. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста, страдающими церебральным параличом : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Приходько О. Г. — М., 2001. — 24 с.
41. Разенкова, Ю. А. Коррекционно-педагогическая работа с детьми первого года жизни группы риска в условиях дома ребенка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Разенкова Ю. А. — М., 1997. — 16 с.
42. Рау, Е. Ф. Практическое руководство по исправлению речи при различных видах гнусавости / Е. Ф. Рау. — М. : Учпедгиз, 1933. — 47 с.
43. Репина, З. А. Недостатки речи у детей с дефектом анатомического

- строения речевого аппарата / З. А. Репина // Дефектология. — 1971. — № 5. — С. 8—10.
44. Репина, З. А. Нарушение письма у учащихся с дефектами артикуляционного аппарата : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1975. — 173 с.
45. Репина, З. А. Формирование психологической базы речи у детей с врожденной расщелиной губы и неба в младенческом возрасте : учеб. пособие / З. А. Репина, Н. В. Обухова. — Екатеринбург : НПРЦ «Бонум», 1999. — 54 с.
46. Семенченко, Г. И. Обоснование оптимальных возрастных сроков хирургического восстановления верхней губы и неба при их врожденном незаращении / Г. И. Семенченко // Вопросы стоматологии. — 1970. — С. 98—107.
47. Соболева, Е. А. Ринолалия / Е. А. Соболева. — М. : АСТ : Астрель, 2006.
48. Соломатина, Г. Н. Формирование звуко-слоговой структуры слова у детей с врожденными расщелинами губы и неба : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Соломатина Г. Н. — М., 2003. — 25 с.
49. Степаненко, Д. Г. Особенности нервной системы у детей с врожденной расщелиной неба / Д. Г. Степаненко, Н. В. Обухова // 7 Междунар. медицин. конгресс студентов и молодых учёных : материалы к конгрессу. — Тернополь : УКРМЕД книга, 2003. — С. 175.
50. Стребелева, Е. А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушение в развитии / Е. А. Стребелева // Дефектология. — 1996. — № 4. — С. 80—83.
51. Стребелева, Е. А. Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Стребелева // Дефектология. — 2003. — № 3. — С. 39—42.
52. Таптапова, С. Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушении голоса : кн. для логопеда / С. Л. Таптапова. — М. : Просвещение, 1984. — 112 с.
53. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Оздоровительная и воспитательная работа в доме ребенка / Р. В. Тонкова-Ямпольская, Э. Л. Фрухт, Л. Г. Голубева, К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина ; сост. Э. Л. Фрухт. — М. : Просвещение, 1989. — 192 с.
54. Фролова, Л. Е. Лечение врожденных расщелин верхней губы. — Ташкент : Медицина, 1967. — С. 35—43.
55. Чиркина, Г. В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Чиркина Г. В. — М., 1987. — 34 с.
56. Чуйкин, С. В. Реабилитация детей с врожденной расщелиной верхней губы и неба / С. В. Чуйкин, Н. А. Давлетшин, Л. Н. Герасимов. — М. : Башгосмедуниверситет МЗ РФ, 2005. — 294 с.
57. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит / Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская. — М. : Просвещение, 1995. — 126 с.
58. Штрасмайер, В. Обучение и развитие ребенка раннего возраста / В. Штрасмайер ; пер. с нем А. А. Михлина, И. М. Назаровой. — М. : Академия, 2002. — 240 с.
59. Юрова, Р. А. Формирование связанной речи у детей-ринолаликов дошкольного возраста / Р. А. Юрова // Дефектология. — 1996. — № 2. — С. 74—76.

References

1. Arkhipova, E. F. Korrektsionnaya rabota s det'mi s detskim tserebral'nyim paralichom (dorechevoy period) / E. F. Arkhipova. — М. : Prosveshchenie, 1989. — 76 s.
2. Balandina, E. A. Voprosy meditsinskogo i sotsial'nogo zdorov'ya detey Permskogo regiona / E. A. Balandina, E. Yu. Simanovskaya, N. V. Zaytseva // Vrozhdannaya i nasledstvennaya patologiya golovy, litsa i shei u detey:

- aktual'nye voprosy kompleksnogo lecheniya. — M. : MGMSU, 2002.
3. Baranskaya, L. T., Leonov A. G., Blokhina S. I. Psikhologicheskoe soprovozhdenie patsientov s vrozhdennymi i priobretennymi defektami i deformatsiyami chelyustno-litsevoy oblasti / L. T. Baranskaya, A. G. Leonova, S. I. Blokhina. — Ekaterinburg: SV-96, 2005. — 128 s.
4. Blokhina, S. I. Mediko-sotsial'naya rehabilitatsiya bol'nykh s vrozhdennymi rasshchelinami litsa i neba v usloviyakh spetsializirovannogo tsentra : avtoref. dis. ... d-ra med. nauk. — M., 1992. — 50 s.
5. Vansovskaya, L. I. Ustranenie narusheniy rechi pri vrozhdennykh rasshchelinakh neba / L. I. Vansovskaya. — SPb. : Gipokrat, 2000. — 136 s.
6. Vansovskaya, L. I. Praktikum po tekhnike rechi (fonatsionnyy trening) : ucheb. posobie / L. I. Vansovskaya. — 2-e izd., pererab. i dop. — SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta., 2001. — 123 s.
7. Vansovskaya, L. I. Foneticheskie narusheniya rechi i puti ustraneniya ikh u bol'nykh s otkrytoy rinolaliy posle uranoplasticheskikh operatsiy : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Vansovskaya L. I. — L., 1977. — 24 s.
8. Vasil'eva, E. P. Osobennosti rechevykh narusheniy u detey pri vrozhdennoy rasshcheline guby i neba / E. P. Vasil'eva // Sovremennye tekhnologii v diagnostike i lechenii. — 2011. — № 1. — S. 46—48.
9. Vasil'eva, T. V. Formirovanie leksiki mladshikh shkol'nikov s rinolaliy : dis. ... kand. ped. nauk / T. V. Vasil'eva. — Ekaterinburg, 1998. — 192 s.
10. Volosovets, T. V. K probleme izucheniya detey s vrozhdennymi rasshchelinami guby i neba v preddoshkol'nom periode / T. V. Volosovets // Aktual'nye problemy foniatritii : tez. dokl. Mezhdunar. simpoziuma (Ekaterinburg, 29—31 maya 1996 g.). — M., 1996. — S. 80.
11. Volosovets, T. V. Logopedicheskaya rabota s det'mi v vozraste 1—3 let s vrozhdennymi rasshchelinami guby i neba : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Volosovets T. V. — M., 1995. — 18 s.
12. Vygotskiy, L. S. *Sobr. soch.* V 6 t. T. 4. — M. : Pedagogika, 1984.
13. Gutsan, A. E. Uranoplastika vzaimoperekidnymi loskutami / A. E. Gutsan. — Kishinev : Shtiintsa, 1982. — 94 s.
14. Derunova, T. Yu. Differentsirovanny podkhod k korrektsii rechi detey s vrozhdennoy rasshchelinoy guby i neba : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Derunova T. Yu. — M., 2003. — 17 s.
15. Dorosinskaya, A. V. Psikhologo-pedagogicheskaya tekhnologiya korrektsii narusheniy golosovoy funktsii u detey doshkol'nogo vozrasta s vrozhdennoy rasshchelinoy guby i neba v sisteme kompleksnoy rehabilitatsii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Dorosinskaya A. V. — Ekaterinburg, 2000.
16. Dorosinskaya, A. V. Rannyya rechevaya rehabilitatsiya detey s vrozhdennymi rasshchelinami litsa / A. V. Dorosinskaya // Aktual'nye problemy foniatritii : tez. dokl. mezhdunar. simpoziuma 29 maya—31 maya v g. Ekaterinburge. — M., 1996. — S. 78—79.
17. Ermakova, I. I. Korrektsiya rechi pri rinolalii u detey i podrostkov / I. I. Ermakova. — M. : Pedagogika, 1984.
18. Zaytsev, D. V. Problemy obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] / D. V. Zaytsev // Library.by : sayt. — 2007. — 18 okt. — Publ. № 1192708151. — Rezhim dostupa: http://library.by/port alus/modules/shkola/readme.php?archive=1196815207&id=1192708151&start_from=&subaction=showfull&ucat=.
19. Zak, G. G. Sotsial'naya rehabilitatsiya detey s umerennoy i tyazhelyoy umstvennoy otstalost'yu v usloviyakh detskogo doma / G. G. Zak // Spetsial'noe obrazovanie. — 2012. — № 2. — S. 49—57.
20. Zeeman, M. A. Rasstroystva rechi v detskom vozraste / M. A. Zeeman. — M. : Medgiz, 1962.

21. Ippolitova, A. G. Priemy logopedicheskoy raboty pri otkrytoy gnusavosti / A. G. Ippolitova // Uch. zap. / Mosk. gos. ped. in-t. im. V. I. Lenina. — M., 1955. — T. 85. — S. 153—175.
22. Ippolitova, A. G. Otkrytaya rinolaliya / A. G. Ippolitova. — M. : Prosveshchenie, 1983. — 95 s.
23. Isenina, E. I. Doslovesnyy period razvitiya rechi u detey / E. I. Isenina. — Saratov : Izd-vo Saratov. un-ta, 1986. — 163 s.
24. Kalyush, A. V. K voprosu o profilaktike vrozhdennoy chelyustno-litsevoy patologii / A. V. Kalyush, S. I. Blokhina // Detskaya stomatologiya. — 1999. — № 2. — S. 32—37.
25. Korkunov, V. V. Kontseptual'nye polozheniya razvitiya spetsial'nogo obrazovaniya v regione: ot teoreticheskikh modeley k prakticheskoy realizatsii / V. V. Korkunov ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 1998. — 124 s.
26. Kukul', V. V. Osnovy logoterapii otkrytoy gnusavosti pri rasshchepleniyakh neba / V. V. Kukul' // Voprosy logopedii. — Khar'kov, 1941. — Vyp. 4. — S. 49—93.
27. Lazurenko, S. B. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota s nedonoshennymi det'mi pervogo goda zhizni : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / S. B. Lazurenko. — M., 2005. — 26 s.
28. Lazurenko, S. B. Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey-invalidov s umstvennoy otstalost'yu, postupivshikh v doma-internaty v doshkol'nom vozraste / S. B. Lazurenko // Defektologiya. — 2008. — № 5. — S. 11—20.
29. Lazurenko, S. B. Sovremennye zadachi i sodержanie mediko-psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh ambulatorno-poliklinicheskogo uchastka / S. B. Lazurenko // Defektologiya. — 2013. — № 3. — S. 35—46.
30. Lubovskiy, V. I. Spetsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie dlya studentov defektologicheskikh fak. ped. vuzov / V. I. Lubovskiy, T. V. Rozanova, L. I. Solntseva ; pod red. V. I. Lubovskogo. — M., 2006.
31. Makarova, Z. S. Zadachi pediatricheskoy sluzhby v obespechenii zdorov'ya detey v sovremennykh usloviyakh / Z. S. Makarova, V. A. Doskin, R. V. Tonkova-Yampol'skaya, L. G. Golubeva // Zdorovyy rebenok : materialy 5 kongressa pediatrov Rossii. — M., 1999. — S. 132—133.
32. Malofeev, N. N. buchenie slepykh v Rossii XIX veka: gosudarstvo i filantropiya / N. N. Malofeev // Defektologiya. — 2004. — № 5. — S. 74—82.
33. Malofeev, N. N. Sovremennyy etap v razvitii sistemy spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii: rezul'taty issledovaniya kak osnova dlya postroeniya programmy razvitiya / N. N. Malofeev // Defektologiya. — 1997. — № 4.
34. Mamedov, Ad. A. Vrozhdennaya rasshchelina neba i puti ee ustraneniya / Ad. A. Mamedov. — M. : Detstomizdat, 1998. — 309 s.
35. Mamedov, Ad. A. Narushenie rechi i ee vzaimosvyaz' s nebnoglotochnoy nedostatochnost'yu / Ad. A. Mamedov, N. V. Obukhova, A. V. Dorosinskaya, E. S. Naboychenko, A. M. Krylova // Voprosy prakticheskoy foniatrii : mater. Mezhdunar. simpoziuma (27—29 maya 1997 g.). — M., 1997. — S. 212—214.
36. Marchuk, Yu. V. Strukturnoe modelirovanie informatsionno-intellektual'nogo podskazchika logopeda / Yu. V. Marchuk, N. V. Obukhova, D. G. Stepanenko // Inzheneriya i innovatsionnye tekhnologii v meditsine : sb. statey / pod red. V. M. Lisienko, S. I. Blokhinoy. — Ekaterinburg: SV-96, 2006. — S. 234—239.
37. Mastjukova, E. M. Rebenok s otkloneniyami v razvitii: rannaya diagnostika i korrektsiya / E. M. Mastjukova. — M. : Prosveshchenie, 1992. — 95 s.

38. Naboychenko, E. S. Issledovanie psikhologicheskogo zdorov'ya u patsientov s nebno-glotochnoy nedostatochnost'yu / E. S. Naboychenko, Ad. A. Mamedov, N. V. Obukhova // *Sovremennye reabilitatsionnye tekhnologii i kachestvo zdorov'ya : itogovyy sbornik nauch. materialov za 1996 g.* — Ekaterinburg : RNPTs «Bonum», 1997. — S. 182—186.
39. Ponomareva, E. A. Znachenie ranego logopedicheskogo vozdeystviya dlya vospitaniya pravil'noy rechi u detey, stradayushchikh vrozhdennymi rasshchelina-mi neba / E. A. Ponomareva // *Defektologiya.* — 1978. — № 5. — S. 59—61.
40. Prikhod'ko, O. G. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota s det'mi ranego vozrasta, stradayushchimi tsebral'nym paralichom : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Prikhod'ko O. G. — M., 2001. — 24 s.
41. Razenkova, Yu. A. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota s det'mi pervogo goda zhizni gruppy riska v usloviyakh doma rebenka : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Razenkova Yu. A. — M., 1997. — 16 s.
42. Rau, E. F. Prakticheskoe rukovodstvo po ispravleniyu rechi pri razlichnykh vidakh gnusavosti / E. F. Rau. — M. : Uchpedgiz, 1933. — 47 s.
43. Repina, Z. A. Nedostatki rechi u detey s defektom anatomicheskogo stroeniya rechevogo apparata / Z. A. Repina // *Defektologiya.* — 1971. — № 5. — S. 8—10.
44. Repina, Z. A. Narushenie pis'ma u uchashchikhsya s defektami artikulyatsionnogo apparata : dis. ... kand. ped. nauk. — M., 1975. — 173 s.
45. Repina, Z. A. Formirovanie psikhologicheskoy bazy rechi u detey s vrozhdennoy rasshchelinoy guby i neba v mladencheskom vozraste : ucheb. posobie / Z. A. Repina, N. V. Obukhova. — Ekaterinburg : NPRTs «Bonum», 1999. — 54 s.
46. Semenchenko, G. I. Obosnovanie optimal'nykh vozrastnykh srokov khirurgicheskogo vosstanovleniya verkhney guby i neba pri ikh vrozhdennom nezarashchenii / G. I. Semenchenko // *Voprosy stomatologii.* — 1970. — S. 98—107.
47. Soboleva, E. A. Rinolaliya / E. A. Soboleva. — M. : AST : Astrel', 2006.
48. Solomatina, G. N. Formirovanie zvuko-slogovoy struktury slova u detey s vrozhdennymi rasshchelina-mi guby i neba : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Solomatina G. N. — M., 2003. — 25 s.
49. Stepanenko, D. G. Osobennosti nervnoy sistemy u detey s vrozhdennoy rasshchelinoy neba / D. G. Stepanenko, N. V. Obukhova // *7 Mezhdunar. meditsin. kongress studentov i molodykh uchenykh : materialy k kongressu.* — Ternopol' : UKRMED kniga, 2003. — S. 175.
50. Strebeleva, E. A. Korrektsionno-vospitatel'naya rabota s det'mi ranego vozrasta, imeyushchimi narushenie v razvittii / E. A. Strebeleva // *Defektologiya.* — 1996. — № 4. — S. 80—83.
51. Strebeleva, E. A. Rannyya korrektsionno-pedagogicheskaya pomoshch' detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / E. A. Strebeleva // *Defektologiya.* — 2003. — № 3. — S. 39—42.
52. Taptapova, S. L. Korrektsionnolopedicheskaya rabota pri narushenii golosa : kn. dlya logopeda / S. L. Taptalova. — M. : Prosveshchenie, 1984. — 112 s.
53. Tonkova-Yampol'skaya, R. V. Ozdorovitel'naya i vospitatel'naya rabota v dome rebenka / R. V. Tonkova-Yampol'skaya, E. L. Frukht, L. G. Golubeva, K. L. Pechora, G. V. Pantyukhina ; sost. E. L. Frukht. — M. : Prosveshchenie, 1989. — 192 s.
54. Frolova, L. E. Lechenie vrozhdennykh rasshchelin verkhney guby. — Tashkent : Meditsina, 1967. — S. 35—43.
55. Chirkina, G. V. Narusheniya rechi pri rinolalii i puti ikh korrektsii : avtoref.

dis. ... d-ra ped. nauk / Chirkina G. V. — M., 1987. — 34 s.

56. Chuykin, S. V. Reabilitatsiya detey s vrozhdennoy rasshchelinoy verkhney guby i neba / S. V. Chuykin, N. A. Davletshin, L. N. Gerasimov. — M. : Bashgosmeduniversitet MZ RF, 2005. — 294 s.

57. Shmatko, N. D. Esli malysh ne slyshit / N. D. Shmatko, T. V. Pelymskaya. — M. : Prosveshchenie, 1995. — 126 s.

58. Shtrasmayer, V. Obuchenie i razvitie rebenka rannego vozrasta / V. Shtrasmayer ; per. s nem A. A. Mikhlina, I. M. Nazarovoy. — M. : Akademiya, 2002. — 240 s.

59. Yurova, R. A. Formirovanie svyaznoy rechi u detey-rinolalikov doshkol'nogo vozrasta / R. A. Yurova // Defekto-logiya. — 1996. — № 2. — S. 74—76.

Е. А. Стебляк Е. А. Steblyak
Омск, Россия Omsk, Russia

**СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**IDEAS ABOUT SOCIETY
OF INTELLECTUALLY DISABLED
SENIOR SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. В статье отражены современные тенденции в изучении социальных представлений умственно отсталых лиц. Рассматривается применение метода невербального семантического дифференциала. Впервые представляются и анализируются семантические оценки, даваемые умственно отсталыми старшеклассниками успешным и кризисным ситуациям жизнедеятельности, связанным с приобретением собственного жилья и заботой о нем, с разным достатком, с поддержанием здорового образа жизни и физической формы, вредными привычками. С учетом полученных данных даются рекомендации по развитию методик семантического оценивания представлений умственно отсталых лиц. Рассмотрение групповых семантических универсалий трудных ситуаций позволяет предположить, что в социальной среде умственно отсталых старшеклассников не сформировано единое общественное мнение о критических обстоятельствах жизнедеятельности, отчего личность человека, оказавшегося в подобных обстоятельствах, неосознанно воспринимается диффузно и противоречиво. Представляется, что это связано с акцентированием в воспитательной практике стандартного социального образца положительной личности. Между тем воспитанники с трудом представляют себе, каким образом этой личности удастся преодолеть трудные жизненные ситуации, сохраняя свое благополучие и развивая успех. В связи с разнообразием индивидуальных профи-

Abstract. The article reflects current trends in the study of ideas about society of intellectually disabled senior schoolchildren and deals with the method of non-verbal semantic differential. For the first time the article presents and analyzes semantic evaluations given by intellectually disabled senior schoolchildren to situations of crisis and success in life related to the acquisition of their own homes and taking care of them, to different incomes, to maintaining a healthy lifestyle and physical fitness and to bad habits. Taking into account the obtained results the article provides recommendations for the development of the methods of semantic evaluation of intellectually disabled persons. The analysis of group semantic universals of problematic situations leads to the conclusion that the social sphere of intellectually disabled senior schoolchildren has no uniformed social opinion about critical life situations, due to which the personality in such situations is subconsciously seen in a diffused and controversial way. It may be connected with accentuation of a standard social image of a positive personality in educational practice. But the pupils hardly realize how this personality manages to overcome difficulties preserving their wellbeing and gaining more success. It seems that due to the variety of individual profiles of evaluation it is necessary to organize socio-psychological discussions aimed at consideration, reflection and adjusting the positions of the pupils with intellectual disabilities.

лей оценок представляется необходимым устраивать социально-психологические дискуссии, направленные на обсуждение, рефлексию и уточнение позиций испытуемых.

Ключевые слова: социальные представления; невербальный семантический дифференциал; семантическая оценка; умственная отсталость; социальная ситуация.

Сведения об авторе: Стебляк Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра специальной психологии Омского государственного педагогического университета, доцент (Россия).

Контактная информация: 644050, Россия, г. Омск, пр-т Мира, 32, ауд. 103.
E-mail: steblyak@list.ru.

В настоящее время все более широкое признание в специальной психологии получает факт влияния когнитивных моделей социального взаимодействия субъектов на поведение и социальную адаптацию умственно отсталых лиц (УО) [1; 3; 4; 7; 8; 10 и др.]. Характерные для них недостатки формирования социального интеллекта и ослабленная критичность, коммуникативные затруднения и примитивный уровень рефлексии по поводу текущих событий и собственного отношения к ним делают труднодостижимым решение адаптивных задач в личном и социальном пространстве [1; 2; 3; 5; 6; 7; 9; 10; 12; 14 и др.]. Самовосприятие и осмысление социальных ситуаций УО лицами ослаблено по причине недоразвития когнитивной компоненты. Отмечается низкая осмысленность реагирования на те объекты познания, с которыми трудно себя идентифи-

Key words: social notions; nonverbal semantic differential; semantic evaluation; intellectual disability; social situation.

About the author: Steblyak Elena Anatol'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Special Psychology, Omsk State Pedagogical University, Omsk.

цировать, преобладание поведенческой стратегии копинга с одновременным недоразвитием когнитивных механизмов совладения (Т. А. Колосова, П. О. Омарова, О. И. Суворова, Ю. В. Чиркова и др.). В целом смысловая структура мировоззрения характеризуется предельной упрощенностью и мозаичностью, а внутренний мир — «исходной бедностью, затрудняющей ориентацию на сложные системы смысловых связей» (Д. А. Леонтьев, В. Н. Бузин; цит. по: [14, с. 33]). В отношении проблемных и кризисных ситуаций противоречивость и непоследовательность осмысленного реагирования возрастает, что ограничивает дальнейшее развитие образа жизни умственно отсталых и осмысления социальных практик взаимодействия. В связи со сказанным становится очевидной необходимость психотехнического сопровождения развития социальных

представлений УО лиц с учетом их качественной специфики. Однако конструирование психотехники развития социального познания может быть осуществлено лишь с опорой на эмпирический материал, характеризующий вербальные и невербальные репрезентативные когнитивные системы, конституирующие картину мира, жизненный мир и социальные представления указанной категории лиц. Слабая осведомленность олигофренопсихологов о феноменологии и задачах амплификации социальных представлений УО старшекласников побудили нас предпринять собственное эмпирическое исследование [12; 13; 14]. Его целью стало изучение социальных представлений УО старшекласников о значимых ситуациях жизнедеятельности, связанных с включением во взрослую жизнь в период послешкольной адаптации, — с созданием романтических и брачно-семейных отношений, с приобретением собственного жилья и заботой о нем, с разным достатком, ведением здорового образа жизни и поддержанием физической формы, вредными привычками (всего 15 ситуаций). Ситуации жизнедеятельности были представлены тематическими видеофрагментами (фрагментами профессиональных игровых и документальных фильмов, рекламными роликами, кадрами любительской съемки). Условные темы «Дети», «Жилье», «Брак», «Беременность», «Собственность», «Достаток» и «Здоровье» были представлены 2 стимульными ситуа-

циями с целью демонстрации как позитивного, так и кризисного варианта развития событий (в данной статье будут представлены эмпирические наблюдения, касающиеся лишь 9 ситуаций). Так, например, с целью моделирования образа жизни лиц без определенного места жительства мы использовали фрагмент профессиональной натурной съемки на Павелецком вокзале г. Москвы, в котором персонажи показаны и панорамно, и крупным кадром (закадровый голос комментирует типичное времяпрепровождение таких лиц, их отношение друг к другу, к благотворительной помощи горожан).

Реконструкция семантического содержания отношений к названным ситуациям осуществлялась методом невербального семантического дифференциала (НСД). Отношение к образу жизни при разном достатке (материально обеспеченный vs малообеспеченный образ жизни), в разных квартирных условиях (проживание в съемном жилье vs жизнь в собственном жилье), с разным отношением к условиям жизни (забота о своем жилище в виде усилий по ремонту квартиры vs условия жизни божя) реконструировалось с помощью специализированного СД «Образ жизни» [11]. Личностные черты человека, уступающего настоящим выпить за компанию, реконструировались при помощи личностного СД, а семантическая оценка ситуации пробежки в компании бегунов — посредством стандартного СД [11].

Исследование проводилось на базе КОУ Омской области «СКО-ШИ № 5 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» и «СКОШ № 6 VIII вида» в 2012—2013 гг. В нем приняли участие 25 старшеклассников в возрасте 15—17 лет с диагнозом «легкая степень умственной отсталости». Пилотный этап исследования проводился в соответствии с принципами и рекомендациями И. А. Коновой, апробированными в процессе применения репертуарных ранговых решеток [8]. Обследование осуществлялось сначала строго индивидуально, потом, по мере упрочения в памяти значения слов-дескрипторов описания НСД, — в парах испытуемых при непосредственном контакте с каждым. Обработка результатов проводилась согласно пошаговому алгоритму выделения групповых семантических универсалий оценки Е. Ю. Артемьевой [11]. Рассмотрим групповые универсалии названных ситуаций — семантические «координаты опыта», одинаково оцениваемые большинством испытуемых [11, с. 259].

Ситуация «Мама и сын делают ремонт в комнате», n = 20.

Групповой семантической универсалией оценки представлений об образе жизни семьи, своими силами пытающейся отремонтировать комнату в доме, сменив в ней обои, при 10%-м интервале допуска является длинный список из 28 дескрипторов: *веселый* (3,00), *ответственный*, *интересный*, *дружеский* (2,95), *добрый*, *бодрый*, *миролюбивый* (2,90), *активный*, *осмысленный*,

уважительный (2,85), *достойный*, *сытый*, *открытый*, *обеспеченный* (2,80), *смелый*, *привлекательный* (2,75), *понимающий*, *подвижный* (2,65), *творческий*, *настоящий* (2,60), *упорядоченный*, *комфортный*, *альтруистичный*, *спокойный*, *истинный* (2,55), *счастливый* (2,50), *уверенный*, *положительный* (2,45). Все дескрипторы характеризуют образ положительно. Оценки разнообразны, высоки, что говорит о яркой выраженности заявленных качеств в оцениваемом образе жизни, единодушии испытуемых в его оценке.

Ситуация «Люди без определенного места жительства», n = 20.

Групповой семантической универсалией оценки представлений об образе жизни людей без определенного места жительства («бомжей») при 10%-м интервале допуска является следующий список из 8 дескрипторов: *беспорядочный* (2,6), *непривлекательный*, *несчастный* (2,5), *голодный* (2,45), *безответственный* (2,3), *необеспеченный* (2,25), *старый* (2,15), *безнравственный* (2,1). В приведенном перечне представлены оценки двух отрицательных личностных качеств — безответственности и безнравственности. Остальные дескрипторы характеризуют возрастные, материальные, финансовые аспекты образа жизни, дают ему общую оценку (негативную). Отметим, что в оценке столь вызывающего, для большинства граждан отталкивающего социального явления количество признаков оцениваемого объекта, разделяемых большинством

группы испытуемых, сократилось в 3 раза по сравнению с предыдущей ситуацией, т. е. семантическое оценивание характеризуется отсутствием единства мнений. Анализ индивидуальных профилей обнаружил оценки, диаметрально расходящиеся с типичными. Так, несмотря на шокирующий реализм съемки, представленный образ жизни был признан комфортным 3 испытуемыми, еще 3 — минимально дискомфортным. Пятеро испытуемых из 20 признали такой образ жизни настоящим, четверо испытуемых — истинным. Весьма вариативными оказались оценки данного социального явления с позиций пары дескрипторов «уважительный — неуважительный» — 8 испытуемых считают такой образ жизни уважительным, еще трое заняли нейтральную позицию. Только 9 испытуемых нашли данное положение человека — социального иждивенца без определенного места жительства, общественно полезных занятий, опекаемого круга близких людей, гарантированного источника дохода, наконец, без цели жизнедеятельности и социального признания — неуважительным. Допустим, что обнаруженная частью УО старшеклассников толерантность к предоставленному социальному явлению выражает их гуманное отношение к падшим и отверженным членам общества. Вероятно, эта тенденция является признаком других особенностей социального развития, в частности, диффузии социального идеала испытуемых.

Ситуация «Свое жилье», n=20.

Групповой семантической универсалией оценки представлений об обладании собственным жильем при 10%-м интервале допуска является следующий список из 20 дескрипторов: *достойный* (2,85); *уверенный* (2,7); *понимающий, добрый, смелый, сытый* (2,55); *открытый, обеспеченный* (2,4), *активный, ответственный, подвижный* (2,35); *насыщенный, положительный, настоящий, миролюбивый, веселый* (2,3); *дружеский* (2,25); *нравственный, безопасный* (2,2); *бодрый* (2,15). Как и в оценке ситуации ремонта, в данном случае испытуемые единодушны и разнообразны в положительных оценках, признают яркую выраженность положительных качеств оцениваемого образа жизни. Подобная картина оказалась характерной для вынесения суждений о разных успешных социальных ситуациях, выражая тенденцию к «склеиванию» в социальном мышлении УО старшеклассников представлений о благополучии и высоких личностных качествах благополучных людей. Наши данные подтверждают отмечаемую ранее низкую способность УО подростков отличать имидж от подлинного содержания личности, материальные обстоятельства жизнедеятельности от духовных и душевных качеств человека [9].

Ситуация «Человек снимает жилье», n = 20.

Групповой семантической универсалией оценки представле-

ний об образе жизни в неуютном съемном жилье при 10%-м интервале допуска является список из 4 дескрипторов: *дружеский* (2,15), *обычный* (1,7), *миролюбивый* (1,6), *активный* (1,55). Столь малое количество групповых универсалий оценки свидетельствует о мало дифференцированном представлении об этой ситуации. При расширении интервала допуска список универсалий пополняется следующими: *бодрый* (1,7), *смелый* (1,65) и *оправданный, уважительный* (1,05). Их атрибутирование обсуждаемому образу жизни не столь единодушно, однако показывает, в каком направлении развивается его понимание. Значительная часть воспитанников тяготеет к уважительному признанию и оправданию этого образа жизни, связывая его с проявлением комплекса черт активного, бодрого и смелого характера. Представляется, что эту тенденцию необходимо поощрять и развивать, формируя когнитивный опыт преобразования восприятия фрустрирующей ситуации как «барьерной» в приемлемую, ресурсную и т. п.

Ситуация «Бедность, экономия», n = 19.

Групповой семантической универсалией оценки представлений о бедном и экономном образе жизни при 10%-м интервале допуска является удручающе краткий список из 4 дескрипторов: *рациональный* (2,21), *необеспеченный* (1,95), *напряженный* (1,84), *подвижный* (1,79). Учитывая, что УО старшекласники должны быть готовы к режиму домашней эконо-

мии, столь скудная вербальная презентация вероятной жизненной практики говорит о психологической неготовности к ней и негативной установке, о вытеснении соответствующих представлений. Обращает на себя внимание признание рационального характера данного образа жизни, в связи с чем целесообразно дальнейшее рассмотрение личностных качеств, действий и поступков, обеспечивающих рациональный подход к экономному образу жизни.

Ситуация «Хороший достаток», n = 20.

Групповой семантической универсалией оценки представлений об обеспеченном образе жизни при 10%-м интервале допуска является пространный список из 24 дескрипторов: *безопасный* (2,8), *понимающий* (2,7), *активный, достойный, обеспеченный, сытый* (2,65), *творческий, уверенный, насыщенный, привлекательный, ответственный, добрый, новый* (2,6), *дружеский, счастливый, уважительный* (2,55), *комфортный* (2,5), *веселый* (2,4), *настоящий, бодрый* (2,25), *положительный* (2,2), *рациональный, открытый, согласованный* (2,15). При расширении интервала допуска обнаруживается тенденция пополнения списка универсалий следующими: *спокойный* (2,2), *нравственный, истинный, миролюбивый* (2,1), *смелый* (2,05), *осмысленный, упорядоченный* (1,75), *компромиссный, оправданный* (1,7), *целостный* (1,65). Очевидно, что УО старшекласники связывают с данным образом жизни макси-

мально полную самореализацию человека в лучших проявлениях человеческой души и духа.

Ситуация «Моцион, пробежка», n = 20.

Групповой семантической универсалией оценки представлений о моционе, зарядке в виде пробежки по городским улицам при 10%-м интервале допуска является следующий список из 15 дескрипторов: *быстрый* (3), *радостный*, *активный* (2,95), *умный* (2,9), *добрый* (2,85), *любимый*, *свежий* (2,8), *гладкий*, *острый* (2,7), *хороший*, *большой* (2,75), *сильный*, *жизнерадостный* (2,65), *чистый* (2,6), *горячий* (2,5). Анализ устных комментариев при заполнении протокола НСД позволяет усомниться в том, что данные характеристики испытуемые относят исключительно к качествам личности «бегуна», а не к его телесности. Представляется, что есть необходимость рассмотрения взаимосвязи усилий по поддержанию физической формы не только с качествами тела, но и с соответствующими духовными чертами личности.

Ситуация «Нездоровый образ жизни», n = 20.

Групповой семантической универсалией оценки представлений о нездоровом образе жизни (употреблении наркотических веществ, посещении ночных клубов с подозрительной репутацией) при 20%-м интервале допуска является список из 10 дескрипторов: *безответственный* (1,8), *опасный* (1,7), *бесмысленный* (1,65), *обеспеченный* (1,6), *иррациональный* (1,55),

ложный (1,45), *недостойный* (1,4), *подвижный* (1,25), *профанный* (1,2), *активный* (1,1). Несмотря на сложность в понимании ряда определений, испытуемые остановили свой выбор на выражаемых ими оценках, что не отменяет необходимости дальнейшей семантизации соответствующих понятий применительно к оцениваемому образу жизни. Представляется, что данное семантическое содержание является результатом систематической работы педагогических коллективов СКОУ VIII вида по профилактике наркозависимости.

Ситуация «Спаивание человека», n = 20.

Групповой семантической универсалией оценки представлений о ситуации спаивания человека, уступающего манипуляциям завязатого пьяницы, при 10%-м интервале допуска является следующий список из 8 дескрипторов: *иррациональный* (1,7), *отрицательный* (1,55), *компромиссный*, *опасный* (1,35), *дискомфортный* (1,25), *обеспеченный* (1,2), *открытый*, *бесмысленный* (1,05). При расширении интервала допуска список пополняется следующими определениями: *зависимый*, *непривлекательный* (1,25), *авторитарный* (1,15), *подвижный* (1,1), *миролюбивый* (0,9), *обычный* (0,85), *социальный* (0,8), *консервативный*, *веселый* (0,75), что показывает тенденцию к пониманию данной ситуации значительной частью испытуемых. Большое количество оценок свидетельствует об осознанности и когнитивной дифференцированности

представлений о данной ситуации. Однако некоторая непоследовательность и двойственность в трактовке ситуации требует снятия противоречий через выделение семантического ядра оценок в процессе группового обсуждения логики данного характера.

Таким образом, психосемантический эксперимент продемонстрировал, что представления УО старшеклассников о вариантах образа жизни, связанных с различным достатком и жилищными условиями, наличием вредных или полезных привычек, значительно варьируются по полноте и качеству, степени социальной зрелости и реализма. Семантические оценки кризисных ситуаций характеризуются малым количеством групповых универсалий и низкими средними значениями, что свидетельствует о разобщенности, низкой согласованности мнений; о фрагментарности, бедности и недостаточной дифференцированности семантического содержания оценок этих ситуаций. Рассмотрение групповых семантических универсалий трудных ситуаций позволяет предположить, что в социальной среде развития УО старшеклассников не сформировано единое общественное мнение о критических обстоятельствах жизнедеятельности, от чего личность человека, оказавшегося в подобных обстоятельствах, неосознанно воспринимается диффузно и противоречиво. Представляется, что это связано с акцентированием в воспитательной практике стандартного социального об-

разца положительной личности. Между тем воспитанники с трудом представляют себе, каким образом этой личности удастся преодолеть трудные жизненные ситуации, сохраняя свое благополучие и развивая успех. В связи с разнообразием индивидуальных профилей оценок представляются необходимыми социально-психологические дискуссии, направленные на обсуждение, рефлексии и уточнение позиций испытуемых.

С другой стороны, высокая согласованность оценок, их значительное количество, качественное разнообразие и сравнительно высокие средние значения характерны для оценивания УО старшеклассниками позитивных социальных ситуаций. На основании полученных данных и анализа вербальных комментариев к протоколам НСД можно предположить, что позитивные социальные ситуации и социальные роли вызывают более активное социальное мышление и связаны с более дифференцированными социальными представлениями. Во многом это объяснимо активной трансляцией идеологии потребительского общества в современной российской социокультурной ситуации. Сравнительный анализ распределения количеств групповых универсалий оценок кризисных и благополучных ситуаций показывает, что в социуме, имеющем влияние на УО воспитанников, доминирует дискурс, живописующий положительный образ материально-финансового благополучия и личного преуспевания.

Представляется, что лучшему осознанию УО старшекласниками представлений о разных сторонах материального благополучия — будь то финансово обеспеченный образ жизни, дорогая свадьба или владение собственным, с энтузиазмом облагораживаемым жильем — способствует активное обсуждение в социальной среде развития испытуемых соответствующих сторон жизнедеятельности. Активная трансляция и пропаганда через массмедиа и общественные коммуникации соответствующих ценностей делает УО лиц их приверженцами без учета ограничений, связанных с диагнозом, личными возможностями и способностями, полученным образованием. Итогом этого процесса становятся завышенные, порой нереалистичные ожидания, неготовность решать проблемы и нежелание искать приемлемые компромиссы в решении трудных жизненных ситуаций.

Представляется, что большое количество групповых универсалий семантической оценки той или иной ситуации, выражая доминирующие в дискурсивных практиках атрибуции соответствующих жизненных реалий, свидетельствует не об общности жизненного опыта испытуемых, но об ориентации на схожие популярные ценности, об идентификации с пропагандируемым социальным идеалом. Понимание социального идеала при этом тенденциозно, что проявляется в наделении всевозможными хорошими качествами только тех персонажей и только таких образов

жизни, которые соответствуют эталону благополучия и/или преуспевания. Вместе с тем подлинное понимание секретов успеха не может зиждиться только на муссировании идеализированного образа, требует осмысления всей последовательности этапов процесса труда и борьбы героя за свое «место под солнцем».

Полезный опыт в этом отношении аккумулирован в методиках анализа социально значимых образов художественной литературы и кинодраматургии [9; 15 и др.]. Процесс познания типов социальных идеалов УО подростками не ограничивается выбором достаточных качеств для социального идеала, но обязательно предполагает критическую оценку поступков героя [9]. Остановимся на драматургическом опыте как наиболее близком по целевым и процедурным аспектам целесообразному социально-психологическому обучению. Репетиционный процесс сориентирован на рассмотрение «логики существования образа в предлагаемых обстоятельствах» и отбор действий и поступков, присущих данному образу; основан на проигрывании «идеального» образа в цепочке событий и ситуаций, что позволяет уточнить его действительные характеристики. В процессе обсуждения характеров и поступков героев, построения и закрепления мизансцен идеальный образ приобретает конкретные черты и атрибутируется с позиций его целей, мотивов, личностных качеств и образа действий. Таким образом, в театральной деятельности СКОУ VIII вида от-

крыт принцип, применимый в активном социально-психологическом обучении УО воспитанников, — привлечение к раскрытию существенных, но разных сторон социального бытия героя, к моделированию фактов его биографии, остающихся за рамками актуальной жизненной ситуации, но являющихся ее предысторией — своего рода «биографии до занавеса» [9, с. 148]. Формирование когнитивной модели «жизненного» образа социального идеала предполагает обогащение социального опыта в процессе моделирования разрешения противоречий в проблемных ситуациях, что, как убеждена Н. Х. Князькина, поможет воспитанникам СКОУ VIII вида «защитить себя от ошибок в жизни и преодолеть уже полученные душевно-болевые проблемы» [9, с. 70].

Литература

1. Былинкина, О. В. Временная перспектива и жизненные планы детей-сирот с недоразвитием интеллекта / О. В. Былинкина // *Коррекционная педагогика*. — 2004. — № 2 (4).
2. Ватина, Е. В. Социальный интеллект учащихся с недоразвитием познавательной деятельности : моногр. / Е. В. Ватина. — Соликамск : СГПИ, 2011.
3. Володина, И. С. Специфика развития социального интеллекта младших школьников с умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Володина Инна Сергеевна. — СПб., 2004.
4. Дегтярева, В. В. Стратегии социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Дегтярева Валерия Викторовна. — Новосибирск, 2007.
5. Завражин, С. А. Ребенок со сниженным интеллектом в кризисной ситуации / С. А. Завражин, С. А. Алексеева // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. — 2004. — № 1.
6. Завражин, С. А. Исследование отношения к жизни и смерти у подростков с нарушением интеллекта / С. А. Завражин, Н. В. Жукова // *Вопросы психологии*. — 2006. — № 2.
7. Инденбаум, Е. Л. Психосоциальное развитие при легких формах интеллектуальной недостаточности : моногр. / Е. Л. Инденбаум. — Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2011.
8. Кисова, В. В. Практикум по специальной психологии / В. В. Кисова, И. А. Конева. — СПб. : Речь, 2006.
9. Князькина, Н. Х. Развитие социальных идеалов подростков с пограничными состояниями средствами театральной педагогики : моногр. / Н. Х. Князькина ; [науч. ред. С. А. Маврин]. — Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015.
10. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — М. : ПЕР СЭ, 2002.
11. Серкин, В. П. Методы психологии субъективной семантики : учеб. пособие для вузов / В. П. Серкин. — М. : ПЧЕЛА, 2008.
12. Стебляк, Е. А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии : учеб. пособие / Е. А. Стебляк. — Омск : Татьяна, 2013.
13. Стебляк, Е. А. Методика изучения восприятия социальных ситуаций подростками с интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Стебляк // *Актуальні досягнення педагогіки та психології в ХХІ столітті / Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень»*. — Харків, 2012.

14. Стебляк, Е. А. Социальные представления подростков с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... маг. психол. : 030300.68 : защищена 02.06.2013 / Стебляк Елена Анатольевна. — Омск, 2013.

15. Цыбикова, А. Ц. Система работы над литературными персонажами в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Цыбикова Александра Цыренжаповна. — М., 1998.

References

1. Bylinkina, O. V. Vremennaya perspektiva i zhiznennyye plany detey-sirot s nedorazvitiem intellekta / O. V. Bylinkina // *Korreksionnaya pedagogika*. — 2004. — № 2 (4).

2. Vatina, E. V. Sotsial'nyy intellekt uchashchikhsya s nedorazvitiem poznavatel'noy deyatel'nosti : monogr. / E. V. Vatina. — Solikamsk : SGPI, 2011.

3. Volodina, I. S. Spetsifika razvitiya sotsial'nogo intellekta mladshikh shkol'nikov s umstvennoy otstalost'yu : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.10 / Volodina Inna Sergeevna. — SPb., 2004.

4. Degtyareva, V. V. Strategii sotsial'noy adaptatsii cheloveka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: sotsial'no-filosofskiy analiz : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11 / Degtyareva Valeriya Viktorovna. — Novosibirsk, 2007.

5. Zavrzhin, S. A. Rebenok so snizhennym intellektom v krizisnoy situatsii / S. A. Zavrzhin, S. A. Alekseeva // *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*. — 2004. — № 1.

6. Zavrzhin, S. A. Issledovanie otnosheniya k zhizni i smerti u podrostkov s narusheniem intellekta / S. A. Zavrzhin, N. V. Zhukova // *Vopro-sy psikhologii*. — 2006. — № 2.

7. Indenbaum, E. L. Psikhosotsial'noe razvitie pri legkikh formakh intellektual'noy nedostatochnosti : monogr. / E. L. Indenbaum. — Irkutsk : Izd-vo VSGAO, 2011.

8. Kisova, V. V. Praktikum po spetsial'noy psikhologii / V. V. Kisova, I. A. Koneva. — SPb. : Rech', 2006.

9. Knyaz'kina, N. Kh. Razvitie sotsial'nykh idealov podrostkov s pogranichnymi sostoyaniyami sredstvami teatral'noy pedagogiki : monogr. / N. Kh. Knyaz'kina ; [nauch. red. S. A. Mavrin]. — Omsk : Izd-vo Om. gos. un-ta, 2015.

10. Korobeynikov, I. A. Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya / I. A. Korobeynikov. — M. : PER SE, 2002.

11. Serkin, V. P. Metody psikhologii sub'ektivnoy semantiki : ucheb. posobie dlya vuzov / V. P. Serkin. — M. : PChELA, 2008.

12. Steblyak, E. A. Vnutrenniy mir razvivayushcheyasya lichnosti pri normal'nom i narushennom razvitiy : ucheb. posobie / E. A. Steblyak. — Omsk : Tat'yana, 2013.

13. Steblyak, E. A. Metodika izucheniya vospriyatiya sotsial'nykh situatsiy podrostkami s intellektual'noy nedostatochnost'yu / E. A. Steblyak // *Aktual'ni dosyagnennya pedagogiki ta psikhologii v XXI stolitti / Skhidnoukrains'ka organizatsiya «Tsentri pedagogichnikh doslidzhen'»*. — Kharkiv, 2012.

14. Steblyak, E. A. Sotsial'nye predstavleniya podrostkov s intellektual'noy nedostatochnost'yu : dis. ... mag. psi-khol. : 030300.68 : zashchishchena 02.06.2013 / Steblyak Elena Anatol'evna. — Omsk, 2013.

15. Tsybikova, A. Ts. Sistema raboty nad literaturnymi personazhami v starshikh klassakh spetsial'noy (korrektsionnoy) shkoly VIII vida : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Tsybikova Aleksandra Tsyrenzhapovna. — M., 1998.

РЕЧЕВОЙ ТРЕНИНГ — ПРОЦЕСС ТВОРЧЕСКИЙ

Аннотация. В статье рассматривается новая философия речевых тренингов — синхронизированного тренинга сенсорных механизмов пластики, голоса и речи, отражающая диалогичность актерского искусства, объединяющая глубинные процессы порождения действительной речи, отражающая сочетаемость в речевом искусстве актера вербального и невербального уровней воздействия на партнеров и на зрителей. Новый подход к речевому обучению актера включает четыре основных направления. Первое выражается в своеобразной творческой последовательности постижения азов речевого искусства актера: ощущение — движение — звучание. Методологической базой обучения в этом случае становится не «постановка голоса, дикции, дыхания», а стремление к рождению голосового звучания, как реакции на внутренние импульсы и на внешние раздражители. Во втором направлении важна установка на активизацию сенсорных функций организма в процессе совершенствования речевой выразительности актера. Здесь занятия предполагают последовательное продвижение по следующим этапам: восприятие — воображение — воздействие. Третье направление нацелено на синтез актерской выразительности посредством генетической связи движения и речи. Методологической основой тренинга становится триада, образуемая тремя стадиями в развитии явлений действительности (тезис, антитезис и синтез): осво-

SPEECH TRAINING AS A CREATIVE PROCESS

Abstract. The article deals with the new philosophy of speech training – a synchronized training of the sensory mechanisms of plastics, voice and speech reflecting the dialogic character of the performing art, uniting the deep processes of actual speech generation and demonstrating the unity of verbal and non-verbal influence upon the partners and the audience in the speech of an actor. The new approach to speech training of an actor includes four basic components. The first component is expressed by a specific creative sequence of learning the foundations of acting: feeling – movement – voice. What serves as the methodological basis of teaching in this case is not “training of voice, diction and breathing” but a desire to give birth to voice modulations as a response to internal impulses and external signals. The second component focuses on activation of sensory functions of the human organism in the process of development of the actor’s expressiveness of speech. Training presupposes the following stages: perception – imagination - influence. The third component concentrates on the synthesis of the actor’s expressiveness by means of the genetic unity between movement and speech. The methodological basis is made up by a triad formed by the three stages of development of real events (thesis, antithesis and synthesis): freedom – rhythm – expressiveness. The fourth component is connected with one of the central notions in the technology

бождение — ритм — выразительность. Четвертое направление связано с одним из центральных понятий в технологии сценической речи — со словесным действием — и может быть определено как словесное творчество. В названных направлениях прослеживается несколько этапов обучения: ощущение творческой свободы — вариативность при овладении техническими навыками — импровизационность поведения в ходе реализации высказывания — диалогичность в общении со сценическим противником.

Ключевые слова: речевой тренинг; актерское мастерство; сценическая речь; дикция; драматургия; импровизация; метод речевого творчества.

Сведения об авторе: Васильев Юрий Андреевич, кандидат искусствоведения, профессор, заслуженный деятель искусств России.

Место работы: Российский государственный институт сценических искусств.

Контактная информация: 191028, Россия, д. 34.

E-mail: rector@tart.spb.ru.

Педагогическая практика и учебная литература по речи свидетельствуют, что за прошедшие сто — сто тридцать лет методические приемы изменяются слишком скромно. Усовершенствования касаются только технических (по большей части консервативных) приемов воздействия на голос, дыхание и дикцию актеров. В основе обучения — привитие навыков по принципу механического повторения, «топтанье на гаммах» (на выговаривании звуков — слогов — звукосочетаний — слов). В основе популярных до сей поры методик речевого обучения продолжает ца-

of scenic speech – with verbal action – and may be defined as verbal creativity. All the above-mentioned components display several stages of training: feeling of creative freedom – variability of mastering technical skills – improvisation in the process of realization of an utterance – dialogue in communication with the stage opponent.

Keywords: speech training; performing art; scenic speech; diction; drama; improvisation; method of speech creativity.

About the author: Vasil'ev Yuriy Andreevich, Candidate of Arts, Professor, Honored Worker of Arts of Russia

Place of employment: Russian State Institute of Performing Arts, St.Petersburg.

Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Мох-

реть установка на изолированную обработку голосовых, дикционных и дыхательных навыков. Работа же над выразительностью сценической речи ведется с опорой на «художественное чтение», которое принципиально отличается от реального актерского творчества, так как направлено прежде всего на высказывание чтеца от собственного имени и в принципе не учитывает диалогическую природу сценического творчества актера. Диалогу как основной форме драматического театра не остается реального места в практической педагогике сценической речи. Естественное рождение

голосового и речевого поступка, живого творческого высказывания консервативные методики воспитания техники и выразительности речи не предусматривают. И даже полезные методологические начинания, возникшие в последние десятилетия, такие как комплексный метод обучения сценической речи, опосредованное воздействие на технические навыки голоса и речи, игровой метод, воспитание речи в движении, не спасают положения, не решают главные проблемы речевого обучения. Все это слишком от театральности, от современности. Именно это имеют в виду режиссеры нового поколения, когда предъявляют серьезные претензии к качеству речи выпускников театральных школ. Константин Богомолов прямо заявляет в одном из интервью: «Самое страшное, что чаще всего молодые артисты обучаются даже не мастерами, а педагогами по сценической речи. И ладно бы речевики занимались со студентами голосом, дикцией, но они занимаются художественным словом — и это катастрофа. В результате из училищ выходят люди, которые говорят чужими, а не своими голосами и интонациями. Если сказать одним словом, то из училищ с дипломами артистов выходят несвободные люди, не умеющие нормально, спокойно разговаривать, строить процесс» [5]. Если же всерьез учитывать прогрессивные тенденции в развитии драматического театра XX — начала XXI в., силу и организующее начало режиссерского искусства в создании теат-

рального представления, то мы увидим, что назрела необходимость в формировании особой системы обучения актеров «речевому творчеству». Требуется система, развивающаяся в сторону гармоничного, синхронизированного тренинга сенсорных механизмов пластики, голоса и речи, отражающая диалогичность актерского искусства, объединяющая глубинные процессы порождения действенной речи, отражающая сочетаемость в речевом искусстве актера вербального и невербального уровней воздействия на партнеров и на зрителей. Необходима система актуального тренинга сценической речи для ученика, стремящегося всколыхнуть генетическую память о Речедвижении как о некогда едином даре Природы, эволюции и некоей прашколы.

Учитывая сказанное, я разработал несколько направлений принципиально иного подхода к речевому обучению актера. Первое направление выражается в своеобразной творческой последовательности постижения азов речевого искусства актера: «ощущение — движение — звучание» [2]. Методологической базой обучения в этом случае становится не «постановка голоса, дикции, дыхания», а стремление к рождению голосового звучания как реакции на внутренние импульсы и на внешние раздражители. Я убежден, что постепенно следует полностью отказаться от оперативного вмешательства в речь и голос, от постановки голоса, дикции и дыхания. Природ-

ные данные студента, его начальные умения используются как база для индивидуального совершенствования, как материал для самостоятельных открытий студента и его самонаучения. Каждое занятие должно открывать перед занимающимся возможность на себе испытать разнообразные приемы освобождения тела и речеголового аппарата от излишних мышечных напряжений. Для этого полезно вводить в тренинг новую терминологию, основанную на так называемых «расплывчатых образах» (понятие, заимствованное из области психологии бессознательного [6]). Оценки и представления, связанные с «расплывчатыми образами», будучи субъективными, являются удобным средством изучения неосознаваемых реакций и позволяют использовать «расплывчатые образы» в процессах опосредованного воздействия на механизмы дыхания, голоса и речи во время тренинга, основанного на активности бессознательного.

Упражнения могут быть полезны только в том случае, если с их помощью активизируются сенсорные механизмы человека, развивается естественная потребность единого действия словом и телом, укрепляются эмоционально-волевые импульсы речевого высказывания. С этой целью в тренинг вводятся упражнения вибрационного характера (вибрирование губ при прохождении воздушной струи), импульсные упражнения, затрагиваются зоны внутренней речи и внутреннего видения-знания. По-

лезны упражнения, основанные на музыкально-ритмическом формировании высказывания. Нам, к примеру, обязательно нужно добиться раскрытия голосо-речевого рупора по вертикали. С этой целью используются и движение кисти сверху вниз, и действие коленей, их упругость, и ощущение тяжести в плечах, и воображаемое раскрытие рупора от центра спины. И здесь вполне подходят ритмические сочетания со слогом «да». Прочувствованность вертикальных артикуляторных движений на слоге «да» всем телом обязательна. Здесь возможны любые психофизические действия: дразню, иронизирую, зазываю... А дальше мы вправе включать в тренинг слова и понятия с ударным слогом «да»: *дача, дама, нет стыда, удар, продать*; «данное издание — задаток назидания»; «редакторша кудахтала над дактилем» и пр.

Единую тренировку артикуляционной, энергетической и резонаторной систем следует проводить в сочетании с тренировкой жестовой, пластической. Объединять работу кистей с работой тончайших двигательных частей артикуляции. Работу кистей и коленей проводить в сочетании с ращмашистыми движениями нижней челюсти и спинки языка. Работу корпуса, рук, ног налаживать в сочетании с развитием голоса, резонаторной системы. Все это — работа пластическая, эстетическая, художественная.

Особое внимание на тренинге следует уделять развитию кантилены в пластике и в речи. Кантилена

охватывает дыхание, голос, артикуляторные движения, пластику тела. Резонансные упражнения для голоса должны учитывать резонансные свойства выдыхательной струи и формировать резонансное звучание актерского голоса в пространстве. Все упражнения нацелены на пробуждение эмоциональности будущих актеров. Умная эмоция, эмоциональный слух, яркое проявление эмпатии присутствуют в каждой пробе обучающегося. Методика «ненавязчивого» овладения речевыми и голосовыми навыками строится на принципе вариативности.

Второе направление усложняет приемы, являющиеся основой первого направления: это генетическая связь движения и речи и установка на активизацию сенсорных функций организма в процессе совершенствования речевой выразительности актера. Наряду с этим вводятся новые темы: зависимость речевой функции от феномена восприятия, установка на «высказывание», принцип «вертикали», принцип балансирования, приемы импровизационности, способы организации художественной речи в ритмах времени и пространства [1]. Здесь обретает значение последовательность «восприятие — воображение — воздействие». Воспитание дикции и голоса переводится в зону творческого общения. Многие в тренинге построены на взаимодействии с партнером. Парный тренинг, импровизированные учебные диалоги, сценические диалоги, постепенно перетекая из одного этапа тренинга в другой, настраивают

обучающихся на драматизм речевого искусства.

Насыщенный музыкально-речевой тренинг эмоционально подкрепляет полученные навыки, создает замечательную художественную атмосферу во время уроков. Музыкальность тела, голоса и речи отражает искания режиссерского театра XX в., настраивает студентов на синтетизм актерского творчества. Сродни музыкальности оказываются принципы игрового метода. Игра становится одним из самых действенных способов воспитания и технических навыков, и речевой воли, внутренней и внешней эмоциональной подвижности студента-актера. Особые циклы составляют упражнения с предметами (гимнастические палки и скакалки), становящиеся на уроках по речи частью творческого актерского поступка. Предметы не как помощники в воспитании голоса и речи, но как равноправный элемент воздействия на партнера и на публику. С помощью этих предметов воспитывается ритмичность речи, настраивается пространственное звучание речевого голоса. Специально изобретенная система использования тренировочного материала направлена на перевод наработанных навыков техники речи в область речевой и голосовой выразительности. Любой авторский текст ориентируется на театральность. Авторский текст используется как актерское высказывание, но не как монолог. Театрализация подразумевает участие партнера в сценическом действии, поэтому в

тренинг включены упражнения парные и коллективные. Сложнейшей задачей речевого обучения является воспитание «жизненности» (не деланости) сценической речи, поэтому импровизация становится насущной заботой обучения творческой речи. Импровизационное самочувствие позволяет обрести в речи сиюминутность, легкость. Импровизационность исходит от партнера — поэтому полезны упражнения, включающие в себя стихию телесно-речевых импровизаций.

Третье направление налаживает синтез актерской выразительности посредством генетической связи движения и речи, исходящих из законов ритмической организации стихотворной и прозаической речи и развивающих навыки интонационно-логической, темпоритмической, эмоционально-чувственной, семантической структуры высказывания [4]. Методологической основой тренинга становится триада, образуемая тремя стадиями в развитии явлений действительности, — тезис, антитезис и синтез: «освобождение — ритм — выразительность». В этом подходе просматривается на глубинном уровне ритм — основа любого речевого или пластического поступка, любого творческого создания, будь то произведение живописное, музыкальное, архитектурное или любой элемент, определяющий художественную целостность спектакля. Антитезой ритму выступает разум. Гармония ритма и разума, соединение их в речевом искусстве драматического актера порождает радость. Познание рит-

мической структуры сценической речи — процесс постепенный. В тренинг вводится теннисный мяч. Этот непредсказуемый игровой предмет превращается и в раздражитель действия, и в объединяющий объект одновременно. Если на начальных этапах речевого тренинга движения исполняли роль вспомогательного тренировочного средства, то постепенно тема «речь и движение» выходит на новый уровень — и речь, и движения видятся в едином комплексе выразительных средств актера. И физические движения, и жесты, и пластика, и дикция, и голос, и дыхание, и интонация, и темпоритмы речи и движений становятся элементами актерской выразительности. Все вместе они создают гармонию актерской экспрессии — без какого-либо из этих элементов творчество тускнеет. С учетом этого и выстраивается тренинг ритмики сценической речи. Методическим принципом тренинга можно считать связку «ритм — разум — радость».

Четвертое направление связано с одним из центральных понятий в технологии сценической речи — со словесным действием [3]. Постигание действенности голоса, дикции и сценического слова должно протекать от самых простых голосовых и дыхательных упражнений до сценических диалогов. Становится ценным овладение содержательностью дыхания, семантикой ритма сценического существования, его музыкальности, физической фактуры. Выразительность актера возникает в сочетании

с партнером и развивается в соотношении со сценическим временем и сценическим пространством. Овладение выразительностью напрямую связано с изначальным развитием отношений актерского действия с этими измерениями театра. Обучающийся приучается самостоятельно создавать, менять — варьировать! — временные и пространственные обстоятельства, в которых он действует. Материалом, из которого актер строит театральное время и пространство, могут быть и движение, и звуки, и выкрики, и слова, речь в разнообразии ее форм. К финалу тренинга обучающимся предлагается развитие таких сложных уровней актерского действия, как процессуальное восприятие партнера, согласование игры с партнером. Импровизация становится частью каждого урока. Любая модель тренинга должна перерасти в создание собственных вариаций действия, сценического текста (в широком понимании форм этого текста — игровых, звуковых, прежде всего речевых). Активность выразительных средств связывается с феноменом восприятия всего и всех вокруг актера и воздействия на всё и всех вокруг. В результате обучающиеся подводятся к понятию речевого целого как высказывания. В свою очередь, каждое высказывание находится в цепи других высказываний.

В названных направлениях прослеживаются несколько этапов обучения: ощущение творческой свободы — вариативность при овладении техническими навыка-

ми — импровизационность поведения в ходе реализации высказывания — диалогичность в общении со сценическим противником. Диалогическое начало вплотную приближает речевой тренинг к сценическим условиям. Это, в свой черед, переводит тренинг в область контактного взаимодействия: а) единение с партнером в парном тренинге; б) ритмика взаимодействия; в) выразительность театрального диалога. Методическая последовательность тренинга основана на следующих педагогических формулах автора: «ощущение — движение — звучание» — «восприятие — воображение — воздействие» — «освобождение — ритм — выразительность». Все это создает условия для живого сиюминутного общения и на уровне парного упражнения, и в условиях сценического диалога. Вариативность тренинга отрицает отжившую декламационную манеру подачи текста роли, решает проблему избавления от «зачученности» речевых интонаций. В этом — современность метода «речевого творчества», здесь его соотношение с сегодняшним пониманием актерского существования как естественной, многообразной в физических проявлениях жизни на сцене в условиях театрального пространства и театрального времени, — в условиях, которые могут быть жизнеподобными, а чаще бывают предельно условными.

Литература

1. Васильев, Ю. А. Сценическая речь: вариации для творчества / Ю. А. Васильев. — СПб., 2007. — 432 с.

2. Васильев, Ю. А. Сценическая речь: вариации для тренинга / Ю. А. Васильев. — СПб., 2005. — 342 с.
3. Васильев, Ю. А. Сценическая речь: голос действующий / Ю. А. Васильев. — СПб., 2010. — 46 с.
4. Васильев, Ю. А. Сценическая речь: ритмы и вариации / Ю. А. Васильев. — СПб., 2009. — 416 с.
5. Константин Богомолов: «Наша театральная школа губит молодых артистов» [Электронный ресурс] : интервью с Жанной Зарецкой. — Режим доступа: <http://www.openspace.ru/theatre/events/details/23841/?expand=yes#expand>.
6. Шапиро, Д. И. Об использовании «расплывчатых образов» как средства изучения неосознаваемой психической деятельности / Д. И. Шапиро // Бессознательное: природа. Функции. Методы. Исследования. — Тбилиси, 1978. — Т. 3. — С. 667—673.

References

1. Vasil'ev, Yu. A. Stsenicheskaya rech': variatsii dlya tvorchestva / Yu. A. Vasil'ev. — SPb., 2007. — 432 s.
2. Vasil'ev, Yu. A. Stsenicheskaya rech': variatsii dlya treninga / Yu. A. Vasil'ev. — SPb., 2005. — 342 s.
3. Vasil'ev, Yu. A. Stsenicheskaya rech': golos deystvuyushchiy / Yu. A. Vasil'ev. — SPb., 2010. — 46 s.
4. Vasil'ev, Yu. A. Stsenicheskaya rech': ritmy i variatsii / Yu. A. Vasil'ev. — SPb., 2009. — 416 s.
5. Konstantin Bogomolov: «Nasha teatral'naya shkola gubit molodykh artistov» [Elektronnyy resurs] : interv'yu s Zhannoy Zaretskoy. — Rezhim dostupa: <http://www.openspace.ru/theatre/events/details/23841/?expand=yes#expand>.
6. Shapiro, D. I. Ob ispol'zovanii «rasplyvchatykh obrazov» kak sredstva izucheniya neosoznavaemoy psikhicheskoy deyatel'nosti / D. I. Shapiro // Bessoznatel'noe: priroda. Funktsii. Metody. Issledovaniya. — Tbilisi, 1978. — T. 3. — S. 667—673.

Д. Е. Чернов D. E. Chernov
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ПРОБЛЕМА
ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
И МЫШЕЧНОЙ СВОБОДЫ
МУЗЫКАНТА-ИСПОЛНИТЕЛЯ**

**THE PROBLEM OF MOTOR
ACTIVITY AND MUSCLE
RELAXATION
OF A MUSIC PERFORMER**

Аннотация. Описывается терапевтический эффект музыки. Рассматривается проблема развития технических навыков музыкантов, их психомоторного развития в различных видах музыкально-исполнительской деятельности. Прослеживается взаимосвязь моторики и слухового представления музыкального образа, а также двигательной активности с мышечной свободой исполнителя. Обосновывается необходимость чередования напряжения и расслабления мышечного аппарата в процессе пения, дирижирования и игры на музыкальных инструментах. Обращается внимание на существующие различные авторские методики психомоторного развития музыкантов, включающие тренинг актерского мастерства К. С. Станиславского, гимнастику чувств (С. В. Гиппиус), комплекс упражнений по воспитанию пианистических навыков и лечению профессиональных заболеваний музыкантов (А. А. Шмидт-Шкловская), упражнения для лечения профессиональных заболеваний рук пианистов (В. А. Гутерман), методики гимнастики голосового аппарата (Э. М. Чарели, Оскар Гутман, Лео Кофлер). Многие из указанных систем и видов упражнений на развитие двигательных навыков можно применять в работе с учениками при условии их адаптации к определенной возрастной группе и музыкальному опыту учащихся. Проблема психомоторного развития должна быть в центре внимания всех тех педагогов, которые воспитывают музы-

Abstract. The article describes the therapeutic effect of music. It deals with the problem of the development of technical skills of musicians, their psychomotor development in different types of musical activities. The author traces the relationship of motor skills and auditory presentation of the musical image, and motor activity with muscular relaxation of the performer. The article substantiates the necessity of alternating tension and relaxation of the muscular apparatus in the process of singing, conducting and playing musical instruments. The article reviews various methods of psychomotor development of musicians including the training of the performing art by K. S. Stanislavskiy, gymnastics of feelings by S. V. Gippius, a complex of exercises in training piano playing and for treatment of professional diseases of musicians by A. A. Shmidt-Shklovskaya, exercises for treatment of professional diseases of pianists' arms by V. A. Guterman, method of voice gymnastics of the speech apparatus by E. M. Chareli, Oskar Gutman, Leo Kofler. Many of the above-mentioned systems and kinds of exercises for the development of motor skills can be used in the work with pupils on condition they are adapted to the definite age group and the musical experience of the learners. The problem of psychomotor development should be in the center of attention of all those teachers who train future musicians (instrument players, conductors, singers, etc. Relaxa-

канта-исполнителя (инструменталиста, дирижера, певца и т. д.). Релаксация, саморегуляция и самоконтроль, применение разного рода упражнений, правильное использование и распределение мышечной нагрузки во время исполнительской деятельности являются необходимыми условиями качественной реализации юными музыкантами поставленных художественных задач.

Ключевые слова: музыкально-исполнительская деятельность; двигательная активность; мышечная свобода; слуховые представления; психомоторика.

Сведения об авторе: Чернов Даниил Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра анатомии, физиологии и валеологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: foniatr@r66.ru.

В глубокой древности человечество воспевало музыку как прекрасный дар богов. В мифах и сказаниях разных народов встречается много рассказов о чудодейственной силе музыки. Философы, ученые, представители верховной власти вместе с людьми искусства наблюдали за ее действием на окружающих. Музыка нашла применение и в медицине: с давних пор у многих народов она использовалась для исцеления больных. Оздоровляющему действию искусства уделял значительное внимание Пифагор, широко применяя средства музыкального искусства не только для устранения душевных расстройств, но и для их предупреждения, т. е. с целью профилактики и психогигиены. К помощи музыки прибегали как при пси-

tion, self-regulation and self-control, use of various exercises and correct usage and shift of muscular tension in performing are the necessary conditions of high quality realization of creative tasks by young musicians.

Keywords: music performing activity, motor activity, muscle relaxation, auditory notions, psychomotor system.

About the author: Chernov Daniil Evgn'evich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Anatomy, Physiology and Valeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

хических недугах, так и при физическом недомогании. Использование музыки в лечебных и профилактических целях постепенно получает прочные научные основы. На стыке нескольких наук (*нейрофизиологии, музыкальной психологии, музыковедения и др.*) появилась новая интегративная дисциплина «музыкотерапия». Признавая оздоровительную силу музыки, ее стали использовать и как средство педагогического воздействия на детей с проблемами здоровья. На основании анализа практических наблюдений ученые утверждали, что слух, развивающийся под воздействием музыки, важнее зрения, ибо лишенный слуха ребенок из-за глухонемоты резко отстает в своем развитии, гораздо заметнее, чем слепые от рождения.

Действительно, из истории музыкального искусства известно, что среди слепых от рождения детей (тотальников) встречаются великолепные исполнители инструментальной и вокальной музыки. Это нашло отражение и в художественных произведениях: вспомним знаменитую повесть В. Г. Короленко «Слепой музыкант». Назовем также выдающихся мировых слепых музыкантов: это знаменитый итальянский оперный певец Андреа Бочелли (1958); великий чернокожий американский композитор Рэй Чарльз Робинсон (Ray Charles, 1930—2004), проложивший дорогу для афроамериканцев в музыкальную индустрию; Стиви Уандер (1950), также чернокожий американский композитор и певец, обладающий магическим сценическим обаянием, и многие, многие другие слепые музыканты зарубежья. В отечественной истории музыкального исполнительства также во все времена встречались удивительно одаренные слепые музыканты. Совсем недавно большой интерес у любителей музыки вызвал слепой от рождения Олег Аккуратов, виртуозно играющий джаз и классическую музыку (Людмила Гурченко посвятила Олегу свою дебютную режиссерскую работу — снятый в 2009 г. фильм «Пестрые сумерки»). Широко известны также стали незрячие певицы Диана Гурцкая и Патриция Курганова. Не меньшее удивление вызывают глухие музыканты — это флейтистка Руфь Монтгомери и шотландская перкуссионистка Эвелин

Гленни (играющая одновременно на разных ударных музыкальных инструментах, что требует специальных навыков и хорошей координации).

Итак, музыкальная деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья подтверждает терапевтический эффект музыки, ее педагогическое воздействие на детей с разными физическими возможностями не вызывает сомнения. В то же время исполнительская деятельность любого музыканта — дирижера, певца, инструменталиста — весьма сложна и разнообразна по своей структуре. Для ее реализации необходима согласованность отлаженных психических процессов с наличием тонких целесообразных физических движений. Двигательная активность играет существенную роль в музыкальном исполнительстве. Движения музыканта всегда должны отражать определенное исполнительское намерение. Решение многих художественных задач невозможно без правильной организации этих движений. Все действия музыканта-исполнителя так или иначе проявляются в мышечных сокращениях или изменениях мышечного напряжения (тонуса). Физиологи неоднократно указывали на единство познавательного процесса и двигательного акта. В результате физиологом И. М. Сеченовым было введено понятие «психомоторика». В практике изучения взаимодействия познавательного процесса и двигательного акта этот термин часто подменяется близкими понятиями: «двигательная ак-

тивность», «двигательная деятельность», «сенсомоторика», «идеомоторика» и т. п.

На протяжении всей творческой жизни исполнителя происходит процесс его духовного, интеллектуального, психического и психомоторного развития. Поэтому психомоторное развитие музыканта-исполнителя является изменением его управляемых действий, обусловленных морфофункциональными, физиологическими и психологическими особенностями. Изучение развития психомоторики у музыкантов затруднено в связи с постоянно возникающими вопросами исполнительского мастерства, сложного взаимодействия между интеллектуальной, эмоциональной сферой, музыкальным слухом и моторикой. Согласно мнению некоторых музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов, наш организм иногда интуитивно отбирает самые целесообразные движения в процессе разных видов музыкально-исполнительской деятельности. Но основная масса исполнителей овладевает рациональными движениями только путем осознанной и кропотливой работы над ними, постигая их свободу через ощущения.

В самом начале выработки навыка слуховые представления, как правило, либо примитивны, либо недостаточно отчетливы. Вследствие этого в двигательной сфере должны закрепиться соответственно приблизительные и примитивные движения. Представление о музыкальном образе в процессе работы постоянно меняется, углуб-

ляется и совершенствуется. Именно этот фактор не позволяет даже думать о возможности интуитивного нахождения и закрепления какого-либо ряда движений на ранних этапах выработки навыка. Слуходвигательная связь в таком случае формируется в условиях подвижности слуховых представлений и вытекающей отсюда постоянной модификации самих движений. Таким образом, выбирая «слуховой» или «двигательный» метод обучения, педагог должен уяснить общий характер музыкально-слуховых данных ученика, характер его моторной одаренности, типологические особенности высших отделов центральной нервной системы, возраст ученика. В зависимости от этих данных и должен строиться общий метод преподавания. Реализация правильной организации и овладения двигательным аппаратом должна быть направлена на решение многих художественных задач. Правильно сформированные навыки во многом определяют профессиональные достижения музыканта-исполнителя. И наоборот, неправильное распределение и применение мышечных нагрузок, неправильное дыхание, перенапряжение организма в целом являются препятствием к реализации поставленных художественных задач. В связи с этим в отечественной и зарубежной науке разрабатывались и разрабатываются множество теоретических концепций и практических подходов для решения данной проблемы. Существуют различные авторские методики психомоторно-

го развития в разных видах художественной деятельности, изучение и рациональное использование которых может быть полезно музыканту:

- *система тренингов актерского мастерства К. С. Станиславского;*
- *гимнастика чувств (С. В. Гиптиус);*
- *комплекс упражнений по воспитанию пианистических навыков и лечению профессиональных заболеваний музыкантов (А. А. Шмидт-Шкловская);*
- *упражнения для лечения профессиональных заболеваний рук пианистов (В. А. Гутерман);*
- *дыхательная гимнастика для снятия мышечных зажимов в хореографии (Е. Я. Попова);*
- *лечебная гимнастика голосового аппарата певцов (Лео Кофлер, О. Г. Лобанова);*
- *система упражнений за роялем и без рояля (Йозеф Гат);*
- *гимнастика голоса (Оскар Гутман);*
- *упражнения для выработки дирижерской техники (С. Качков, И. Мусин) и др.;*
- *массаж и гимнастика голосового аппарата (Э. М. Чарели) и т. д.*

Во всех этих методиках, как правило, обращается внимание на то, что излишнее физическое напряжение парализует всю нашу деятельность, активность, напряжение мышц связывает психическую жизнь человека. Так, напри-

мер, К. С. Станиславский видел главное «зло» для творческого процесса в мышечных судорогах и телесных зажимах. «Когда они создаются в голосовом органе, — писал Станиславский, — люди с прекрасным от рождения звуком начинают сипеть, хрипеть или доходят до потери способности говорить. Когда зажим утверждается в ногах, актер ходит точно паралитик, когда зажим в руках — руки коченеют, превращаются в палки и поднимаются точно шлагбаумы. Такие же зажимы, со всеми их последствиями, бывают в спинном хребте, в шее, в плечах» [15]. К. С. Станиславский подчеркивал, что мускульные напряжения мешают внутренней работе и тем более переживанию, тонкому чувствованию. Поэтому, прежде чем начать творить, надо привести в порядок мышцы, чтобы они не сковывали свободы действия.

В то же время многие музыканты-исполнители и педагоги осознавали, что в процессе исполнения возникает определенное мышечное напряжение, без которого никакое движение не может состояться. Они понимали, что полное владение своими движениями в процессе игры на инструменте, в пении, в дирижировании предполагает правильное и точное *чередование напряжения и расслабления*. Поэтому поиски музыкального звука связывались ими с поисками определенного тонуса мышц, мускульного ощущения от движения. Именно способ активизации мышечного тонуса использовала пиа-

нистка и педагог А. А. Шмидт-Шкловская для предупреждения и лечения профзаболеваний пианистов. В отличие от педагогов, начинающих лечение профзаболеваний с расслабления мышц, А. А. Шмидт-Шкловская почти во всех случаях начинала с организации рабочего тонуса, активизации всего мышечного аппарата. Она советовала ученикам делать гимнастику, развивающую общую ловкость тела, которая должна предшествовать работе за инструментом [17].

Прогрессивный деятель музыкальной культуры Венгрии профессор Музыкальной академии им. Ф. Листа по курсу методики фортепианной игры Йожев Гатакже отмечал, что развитию фортепианной техники во многом способствуют регулярные гимнастические упражнения. Хорошо подобранные упражнения обеспечивают правильную иннервацию наиболее существенных движений и гармоничность развития мускулатуры. Регулярная гимнастика дает более быстрые и прочные результаты, чем занятия только за инструментом. Полезно всякое упражнение, способствующее гармоническому развитию мышц, делающее наши движения свободными, живыми. Следует избегать только тех упражнений, которые основаны на перегрузке какой-нибудь одной группы мышц и могут иннервировать напряженность, судорожность. [6]. Этой же позиции придерживался дирижер-хормейстер С. Казачков при постановке дирижерского аппарата: «...свобода движений, —

писал он, — должна пониматься, как рациональное напряжение... Абсолютной мышечной свободы не бывает. Даже для отдыхающего, выключенного из действия органа характерно наличие мышечного тонуса. В процессе исполнения возникает определенное мышечное напряжение, без которого никакое движение не может состояться... Полное владение своими движениями предполагает правильное и точное чередование напряжения и расслабления, создающее в наших мышцах поток свободно льющейся энергии» [7]. Аналогично понимал принцип мышечной свободы симфонический дирижер И. Мусин. Для устранения всевозможных двигательных дефектов в начальной стадии обучения дирижера он применял специальные упражнения. При этом добивался не расслабленности мышц, а лишь отсутствия судорожности, скованности, неуклюжести, некоординированности движений [10].

Совершенно особой, по сравнению с другими мышцами и нервами тела, является работа голосовых мышц и нервного аппарата гортани. Вопрос их освобождения изучался не одно столетие и до сих пор волнует вокальных педагогов. Несколько способов, препятствующих мышечному утомлению певца, было предложено еще в конце XIX в. Оскаром Гутманом [4]. Это гимнастические упражнения для языка, нижней челюсти, небной занавески, губ, дыхания.

Примерно в это же время в Америке большой популярностью

пользовалась методика восстановления и лечения певческого голоса Лео Кофлера. Будучи певцом одного из театров Германии, он заболел туберкулезом и потерял голос. Изучив огромное количество работ по физиологии и медицине, а также систему йогов, Кофлер разработал собственный метод лечения голосовых расстройств при помощи дыхательной гимнастики. Его «школа дыхания» основывалась на речевых, певческих упражнениях и упражнениях с движением. В России его методику использовала и пропагандировала одна из его ученица — Ольга Лобанова.

В настоящее время в практике работы с голосами детей и взрослых, с исправлением недостатков в звучании мы успешно используем упражнения, составленные профессором Уральской государственной консерватории им. М. П. Мусоргского, автором целого ряда учебных пособий — Эдуардом Михайловичем Чарели. Кроме того, весьма эффективны его рекомендации для лечения и профилактики голосовых заболеваний.

Полагаем, что многие из указанных систем и видов упражнений на развитие двигательных навыков можно применять в работе с учениками при условии их адаптации к определенной возрастной группе и музыкальному опыту учащихся.

Таким образом, проблема психомоторного развития должна быть в центре внимания всех тех педагогов, которые воспитывают музыканта-исполнителя (инструменталиста, дирижера, певца и т. д.). Ре-

лаксация, саморегуляция и самоконтроль, применение разного рода упражнений, правильное использование и распределение мышечной нагрузки во время исполнительской деятельности являются необходимыми условиями качественной реализации юными музыкантами поставленных художественных задач.

Литература

1. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологической активности / Н. А. Бернштейн. — М.: Наука, 1966. — 172 с.
2. Гиппиус, С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств / С. В. Гиппиус. — СПб.: Речь, 2001. — 346 с.
3. Гутерман, В. А. Возвращение к творческой жизни. Профессиональные заболевания рук / В. А. Гутерман. — Екатеринбург: Гуманитарно-экологический лицей, 1994. — 90 с.
4. Гутман, О. Гимнастика голоса. Руководство к развитию и правильному употреблению органов голоса в пении. Система правильного дыхания: перевод с 5-го немецкого издания / О. Гутман. — СПб.: Изд. Вега, 1899. — 74 с.
5. Ильин, Е. П. Психомоторная организация человека: учеб. для вузов / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2003. — 384 с.
6. Йожеф Гат. Техника фортепианной игры / Й. Гат. — Будапешт, 1967. — 242 с.
7. Казачков, С. Дирижерский аппарат и его постановка / С. Казачков. — М.: Музыка, 1967. — 112 с.
8. Мазель, В. Х. Музыкант и его руки: физиологическая природа и формирование двигательной системы / В. Х. Мазель. — СПб.: Композитор, 2002. — 180 с.

9. Максимов, В. А. Баян. Основы исполнительства и педагогики. Психомоторная теория артикуляции на баяне / В. А. Максимов. — СПб. : Композитор, 2003. — 256 с.

10. Мусин, И. А. Техника дирижирования / И. А. Мусин. — Л. : Музыка, 1967. — 352 с.

11. Никандров, В. В. Психомоторика : учеб. пособие / В. В. Никандров. — СПб. : Речь, 2004. — 104 с.

12. Озеров, В. П. Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. — Дубна : Феникс+, 2002. — 320 с.

13. Перельман, С. М. Характеристика и основные причины профессиональных заболеваний рук музыкантов : сб. науч.-метод. зап. / С. М. Перельман ; под ред. И. В. Громовой. — Свердловск, 1959. — Вып. 11. — С. 264—284.

14. Сивазьянов, А. С. Проблема мышечной свободы дирижера хора / А. С. Сивазьянов. — М. : Музыка, 1983. — 55 с.

15. Станиславский, К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. — М. : Искусство, 1985. — 480 с.

16. Чарели, Э. М. Массаж и гимнастика голосового аппарата : учеб.-метод. пособие / Э. М. Чарели. — Екатеринбург : Академкнига, 2003. — 242 с.

17. Шмидт-Шкловская, А. А. О воспитании пианистических навыков / А. А. Шмидт-Шкловская. — М. : Классика-XXI, 2002. — 84 с.

References

1. Bernshteyn, N. A. Ocherki po fiziologii dvizheniy i fiziologicheskoy aktivnosti / N. A. Bernshteyn. — М. : Nauka, 1966. — 172 s.

2. Gippius, S. V. Trening razvitiya kreativnosti. Gimnastika chuvstv / S. V. Gippius. — SPb. : Rech', 2001. — 346 s.

3. Guterman, V. A. Vozvrashchenie k tvorcheskoy zhizni. Professional'nye zabolevaniya ruk / V. A. Guterman. —

Ekaterinburg : Gumanitarno-ekologicheskii litsey, 1994. — 90 s.

4. Gutman, O. Gimnastika golosa. Ruko-vodstvo k razvitiyu i pravil'nomu upotrebleniyu organov golosa v penii. Sistema pravil'nogo dykhaniya : perevod s 5-go nemetskogo izdaniya / O. Gutman. — SPb. : Izd. Vege, 1899. — 74 s.

5. Il'in, E. P. Psikhomotornaya organizatsiya cheloveka : ucheb. dlya vuzov / E. P. Il'in. — SPb. : Piter, 2003. — 384 s.

6. Yozhef Gat. Tekhnika fortepiannoy igry / Y. Gat. — Budapesht, 1967. — 242 s.

7. Kazachkov, S. Dirizherskiy apparat i ego postanovka / S. Kazachkov. — М. : Muzyka, 1967. — 112 s.

8. Mazel', V. Kh. Muzykant i ego ruki: fiziologicheskaya priroda i formirovanie dvigatel'noy sistemy / V. Kh. Mazel'. — SPb. : Kompozitor, 2002. — 180 s.

9. Maksimov, V. A. Bayan. Osnovy ispolnitel'stva i pedagogiki. Psikhomotor'naya teoriya artikulyatsii na bayane / V. A. Maksimov. — SPb. : Kompozitor, 2003. — 256 s.

10. Musin, I. A. Tekhnika dirizhirovaniya / I. A. Musin. — L. : Muzyka, 1967. — 352 s.

11. Nikandrov, V. V. Psikhomotorika : ucheb. posobie / V. V. Nikandrov. — SPb. : Rech', 2004. — 104 s.

12. Ozerov, V. P. Psikhomotornye sposobnosti cheloveka / V. P. Ozerov. — Dubna : Feniks+, 2002. — 320 s.

13. Perel'man, S. M. Kharakteristika i osnovnye prichiny professional'nykh zabolevaniy ruk muzykantov : sb. nauch.-metod. zap. / S. M. Perel'-man ; pod red. I. V. Gromovoy. — Sverdlovsk, 1959. — Vyp. 11. — S. 264—284.

14. Sivaz'yanov, A. S. Problema myshechnoy svobody dirizhera khora / A. S. Sivaz'yanov. — М. : Muzyka, 1983. — 55 s.

15. Stanislavskiy, K. S. Rabota aktera nad soboy / K. S. Stanislavskiy. — М. : Iskusstvo, 1985. — 480 s.

16. Chareli, E. M. Massazh i gimnastika golosovogo apparata : ucheb.-metod. posobie / E. M. Chareli.— Ekaterinburg : Akademkniga, 2003. — 242 s.

17. Shmidt-Shklovskaya, A. A. O vospitanii pianisticheskikh navykov / A. A. Shmidt-Shklovskaya. — M. : Klassika-XXI, 2002. — 84 s.

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ



ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного
педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ПРОФИЛЬ: ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА**
- **ПРОФИЛЬ: ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**
- **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МАГИСТРАТУРА

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Организация обучения и управление образованием лиц с ОВЗ.

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Логопедия.

Наш адрес:

620017, г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26,
Институт специального образования
Факультет коррекционной педагогики
Тел.: (343) 336-14-38

Приемная комиссия УрГПУ:

620017, г. Екатеринбург,
проспект Космонавтов, 26,
кабинет 152
телефон (343) 235-76-43

Для лиц, имеющих высшее образование,

**есть возможность пройти
профессиональную переподготовку
по программам дополнительного образования:**

**«ЛОГОПЕДИЯ»
«СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
«ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»
«СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛО-
ГИЯ»**

Срок обучения 1 год, форма обучения — заочная, обучение платное.
По окончании курса профессиональной переподготовки выдается диплом
установленного образца, дающий право на ведение профессиональной
деятельности в сфере образования лиц с ограниченными возможностями
здоровья.

Документы принимаются в течение года

- ◆ Заявление
- ◆ Договор с университетом об оплате обучения
- ◆ Документ государственного образца о высшем образовании или его
копия, заверенная нотариально или в приемной комиссии
- ◆ Приложение к диплому
- ◆ Копия свидетельства о браке (если фамилия изменена)
- ◆ Три фотографии (3х4 см)
- ◆ Почтовый конверт по России
- ◆ Паспорт предъявляется лично при подаче документов

***Зачисление проводится по результатам собеседования
Начало занятий по мере комплектования групп***

НАШ АДРЕС:

620017, г. Екатеринбург,
проспект Космонавтов, 26, кабинет 128;
тел.: (343) 336-11-99

Электронная почта: fpkiso@mail.ru

Деканат факультета повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников специального образования

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.05—2008.

Пример оформления списка литературы

Книга, изданная 1 автором	Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов. — М. : Наука, 2004. Внимание! Пробел до и после знака «двоеточие»
Книга, изданная 2—3 авторами	Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — М. : Наука, 2004.
Диссертация	Иванов, И. И. Название : дис. ... д-ра пед. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004. Иванов, И. И. Название : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004.
Статья из сборника	Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004.
Статья из журнала	Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов // Наука и жизнь. — 2004. — № 1.
Электронные ресурсы (по ГОСТ 7.82—2001)	Иванов, И. И. Компьютерная графика [Электронный ресурс] : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. и прогр. — Екатеринбург, 2006. — 1 дискета. — Систем. требования : IBM PC, Windows 95, Word 6.0. Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] / ред. И. И. Иванов ; Web-мастер Н. Козлова. — Электрон. дан. — М. : РГБ, 2003. — . — Режим доступа: http://www.rsl.ru .

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых

форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):

- фамилия, имя, отчество полностью;
- ученая степень, звание, должность;
- полное и точное место работы;
- контактная информация (e-mail, № телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

Примечание 1. ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

Примечание 2. В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме 150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов) и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (5—7 слов).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте *grnti.ru*) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте *vak.ed.gov.ru*).

Обязательным условием публикации является наличие отзыва доктора наук, имя которого будет указано в журнале.

В рецензии отражается:

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами.

Уважаемые читатели!

Научно-методический журнал «**Специальное образование**»
включен в Каталог Роспечати — **подписной индекс 81956.**

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении
России. По вопросам подписки и публикаций Вы можете обращаться
по электронной почте: **specobr@uspu.me**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет реги-
страционный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистра-
ции периодических изданий (г. Париж, Франция).

Адрес редакции: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 134

Электронная почта: specobr@uspu.me

Телефон/факс редакции: (343) 336-14-38

Главный редактор: директор Института специального образования
Уральского государственного педагогического
университета **Филатова Ирина Александровна**