

УДК 371.90 (05)
ББК Ч-430
С71

ISSN 1999-6993

Учредители:

**ФГБОУ ВО «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. Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930

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. ГЛУХАНИЮК

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 ВО

С71 «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2016. —
№ 2 (42). — 151 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 2 (42)

Подписано в печать 15.06.2016. Формат 60x84 1/16.

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

Усл. печ. л. 8,8. Уч.-изд. л. 9,6. Тираж 500 экз. Заказ .

© ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2016
© Специальное образование, 2016

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

2 (42) ` 2016

Editor-in- Chief:

I. A. FILATOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

Deputy Editor:

A. V. KUBASOV, Doctor of Philology, Prof.

Editorial board:

O. V. ALMAZOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

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

A. A. DMITRIEV, Doctor of Pedagogy, Prof.

M. N. DUDINA, Doctor of Pedagogy, Prof.

B. M. IGOSHEV, Doctor of Pedagogy, Prof.

T. OCHIAI, Prof.

Z. A. REPINA, Candidate of Pedagogy, Prof.

A. P. CHUDINOV, Doctor of Philology, Prof.

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

Executive Editor:

I. A. FILATOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

Ekaterinburg 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Белявский Б. В., Соловьева И. Л.

Москва, Россия

**Система работы по профориентации обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья
в образовательных организациях 5**

Грибова О. Е.

Москва, Россия

**Становление текстовой компетенции
у обучающихся с общим недоразвитием речи
(аспект понимания фактуальной информации текста):
этапы и закономерности 15**

Григоренко Н. Ю.

Москва, Россия

**Логопедическое сопровождение детей раннего
и дошкольного возраста с ограниченными
возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики 26**

Гридина Т. А., Коновалова Н. И.

Екатеринбург, Россия

**Диагностика грамматико-словообразовательных умений
детей с общим недоразвитием речи
как основа коррекционной работы 39**

Иншакова О. Б., Белякова Л. И.

Москва, Россия

Значение психосоматического фактора в динамике дисграфии 51

Лубовский В. И., Валявко С. М.

Москва, Россия

О психодиагностическом значении тестовой инструкции 65

Назарова А. А.

Москва, Россия

**Стандартизация и валидизация
методики выявления дизорфографии
у детей в общеобразовательной школе 77**

Приходько О. Г., Югова О. В.

Москва, Россия

**Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития
у детей первых лет жизни 85**

ВОСПИТАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СЕМЬЕ

Афанасьева Р. А., Карпушенко В. И.

Иркутск, Россия

**Качество жизни и профессиональное самоопределение
лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности
в условиях семьи 94**

Олешова В. В.

Москва, Россия

Надомное визитирование: история и современность 105

Сабуров В. В.

Екатеринбург, Россия

**Удовлетворение индивидуальных потребностей
ребенка-дошкольника
с ограниченными возможностями здоровья 114**

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Мартынова Е. А., Романенкова Д. Ф.

Челябинск, Россия

**Принципы разработки и реализации
адаптированных образовательных программ
профессионального образования и обзорный анализ
их внедрения в вузах и колледжах России 122**

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

А. Зарин

Санкт-Петербург, Россия

Э. М. Кулеша

Варшава, Польша

**Опыт взаимодействия вуза и работодателей
в процессе профессионального образования
будущих педагогов в Польше 135**

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ 147

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.1:37.048.45

ББК Ч450.027.6

ГСНТИ 14.29.05

Код ВАК 13.00.01; 13.00.03

Б. В. Белявский, И. Л. Соловьева **B. V. Belyavskiy, I. L. Solov'eva**

Москва, Россия Moscow, Russia

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРОФОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

CAREER EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AT SCHOOLS AND UNIVERSITIES

Аннотация. В статье описаны особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, без учета которых невозможна организация урочной и внеурочной деятельности современной образовательной организации. Изложена система профессиональной ориентационной деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, инвалидами, раскрыто ее содержание и основные задачи. Анализируются основные направления профориентационной работы, обеспечивающей возможность профессионального выбора и самоопределения этой категории обучающихся в условиях педагогического руководства. Показан индивидуальный подход к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в тех или иных видах профориентационной деятельности, с учетом их особых образовательных потребностей.

В статье ретроспективно излагается история профессионального образования лиц с инвалидностью, а также современные тенденции и перспективы организации успешного непрерывного образова-

Abstract. The article describes special educational needs of students with health problems which should be taken into account while organizing in-class and out-of-class activities of a modern educational institution. The article sets out the system of career education of students with special educational needs and defines its content and principal tasks. The authors analyze the main lines of career education granting a possibility of choice of future profession and self-determination of these students under the guidance of pedagogues. The article demonstrates individual approach to psycho-pedagogical support for students with special educational needs in various kinds of career education taking into account their possible professional choice.

The article looks at the history of professional training of persons with special educational needs and describes the modern tendencies and perspectives of organization of successful continuing education of such persons in the system of secondary and further education. The article deals with the peculiarities of organization of state final certification of students with special educational needs. It also defines

ния студентов-инвалидов в системе школьного и послешкольного образования. Раскрыты особенности проведения государственной итоговой аттестации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов. Выявлены педагогические условия развития системы среднего и высшего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, определены социально-реабилитационные технологии, способствующие их максимальному личностному развитию и самоопределению в условиях современного толерантного гражданского общества.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Сведения об авторе: Белявский Борис Викторович, кандидат педагогических наук.

Место работы: заместитель руководителя Центра дошкольного, общего и коррекционного образования федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки Российской Федерации».

Контактная информация: 125319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1.
E-mail: specobr2010@yandex.ru

Сведения об авторе: Соловьева Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: заведующий отделом непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья Центра дошкольного, общего и коррекционного образования федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования Министерства образования и науки Российской Федерации».

Контактная информация: 125319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1.
E-mail: 89036283574@mail.ru.

pedagogical conditions for the development of secondary and higher vocational and professional education of persons with special educational needs, and socio-rehabilitation technologies ensuring maximum personal development and self-determination in the context of the modern tolerant civilized society.

Key words: students with special educational needs (SEN); professional self-determination; psychological support for students with SEN.

About the author: Belyavskiy Boris Viktorovich, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Deputy director of the Center for Preschool, General and Special Education of the Federal Institute for the Development of Education of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

About the author: Solov'eva Irina Leonidovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Head of Department of Continuing Education of Persons with SEN of the Center for Preschool, General and Special Education of the Federal Institute for the Development of Education of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Профессиональная ориентация в привычном понимании заключается в системе мероприятий, направленных на поддержку подрастающего поколения в выборе профессии для будущей работы. В системе школы общего назначения эта значимая деятельность позволяет старшеклассникам определиться с выбором вида занятости и подбора в дальнейшем места для трудоустройства.

В настоящее время накоплен достаточно богатый опыт профессиональных служб региональных центров занятости, в которых с помощью процедуры тестирования, необходимой для определения склонностей молодого человека, а затем и профессиограмм психологам удается весьма успешно содействовать профессиональному определению юноши или девушки. Многолетняя система политехнической образовательной деятельности формирует у обучающегося собственную картину мира профессий, позволяет ему выявить собственные предпочтения, которые впоследствии могут способствовать как успешной социализации, так и возможностям построения профессиональной карьеры. Как правило, в систему школьных ценностей входит воспитание трудолюбия, работоспособности, ответственности за порученное дело. Традиционно в системе профессиональной ориентации различают профессиональное просвещение, профессиональное воспитание, профессиональное консультирование и содей-

ствии послешкольному трудоустройству.

Определим особенности, характерные для всех категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инвалидностью. Это выраженные затруднения в возможности сбора и переработки информации, что сказывается в более позднем по времени формировании у детей с ОВЗ картины мира, а также их низком уровне работоспособности. Академик В. И. Лубовский сформулировал положения «об общих и специфических закономерностях нарушенного психического развития». К таким закономерностям относятся замедленный прием и переработка информации. Это проявляется во всех функциях, а не только в первичном (основном) дефекте. Ограничен и объем сохраняемой информации (меньше доступная порция знаний). Второй закономерностью является отставание в речевом развитии, которое затрудняет понимание сообщения учителя, учебных текстов и активное использование речи. Процесс познания таких детей необходимо оценивать через призму многолетней когнитивной деятельности, выходящей за рамки дошкольного и школьного образования. Сложность получения информации нивелируется, как правило, в среднем профессиональном и высшем образовании. Успех непрерывного образования заключается в «простройке» цикла информационной поддержки лиц с ОВЗ и выстраивании обходных путей для овладения по-

сильной учебной, а затем и профессиональной деятельности в триаде «школа — колледж — вуз».

Известно, что в 30-х гг. инвалиды по слуху и зрению осваивали все ступени непрерывного образования: от основного общего до высшего образования через специальную школу, а затем рабфак. Они успешно учились в Томске, Москве, Новосибирске. Однако, изучая варианты непрерывного образования, можно констатировать, что получить полный цикл образования удается только наиболее целеустремленным людям с ОВЗ, которым специальная школа при поддержке семьи сумела создать условия для реализации собственного образовательного конструкта. Опросы на сайте *defnet.ru*, проведенные в 2011/12 уч. г., позволили выявить наиболее значимые условия получения высшего образования у лиц с нарушениями слуха. В качестве значимых условий были названы хорошая дошкольная подготовка, высокий уровень школьного образования и поддержка семьи.

Вместе с тем исторически сложилось, что усилия ученых-дефектологов были сосредоточены в основном на начальном общем образовании (НОО), поэтому разработанные ими специальные методики преподавания ограничены первой ступенью образования, в расчете на то, что основное общее образование (ООО) и среднее общее образование (СОО) лица с ОВЗ будут получать по тем же методикам, что и нормально развивающиеся школьники. Однако, как показывает прак-

тика, необходимость использования специальных методик для этой категории обучающихся сохраняется как в инклюзивной школе, так и в специальной.

Вследствие перечисленных нами ограничений представления у детей с ОВЗ формируются позже, чем в онтогенезе, на 5—7 лет. В этой связи помощь детям с ОВЗ в профессиональном и личностном самоопределении должна быть ориентирована на поиск личностного смысла в профессиональной (трудовой) деятельности. Так, например, дети с нарушениями интеллекта склонны переоценивать свои умственные и физические способности, самостоятельно не могут определить необходимые профессиональные навыки для той или иной сферы профессиональной деятельности, демонстрируют отсутствие стойких трудовых интересов. В таком случае должен меняться и сам характер профориентационной помощи детям с ОВЗ. Условно можно выделить в ней профессиональное просвещение, консультирование и психологическое «настраивание» на профессию.

В условиях специальной (коррекционной) образовательной организации можно организовать работу по формированию жизненных планов обучающихся, выявлению наиболее значимых жизненных ориентиров, что будет содействовать самоопределению подростков с ОВЗ, формированию способности сделать осознанный выбор жизненного пути и выбор будущей профессии.

Выбор профиля трудового обучения в образовательной организации должен осуществляться с учетом региональных, местных, этнонациональных условий, ориентироваться на потребность в рабочих кадрах, квотирование рабочих мест, возможности трудоустройства выпускников, продолжение их обучения в организациях среднего профессионального образования, а также интересы обучающихся и их родителей (законных представителей).

Выделим основные методы, используемые во время занятий:

- словесные (объяснение, разъяснение, рассказ, беседа);
- наглядные (наблюдение, иллюстрация, демонстрация через использование компьютерных систем);
- практические (упражнения, деловые игры, практические работы, экскурсии, общественно-полезный труд).

Структура профориентационных занятий основывается на возрастных особенностях обучающихся, опирается на познавательные интересы детей (применяемые средства: слушание и обсуждение, рисование «своей жизни», рассказы о себе, решение кроссвордов, ребусов, разыгрывание сценок, ролевые игры).

Формами работы, используемыми на профориентационных занятиях, являются:

- психологические и социологические тесты и методики,
- игры и праздники, связанные с профессией,
- оформление уголка профессии в классе,

- общественно полезный труд.

Эффективность усвоения содержания курса выражается в расширении знаний обучающихся с ОВЗ о мире профессий и оценивается по уровню сформированности у них адекватного восприятия своих способностей и возможностей при выборе профессии.

Образование человека с ОВЗ — процесс специфический и глубоко индивидуальный. Во многом он зависит от характера отклонения (отклонений) в структуре дефекта, сохранности анализаторов, возможностей познавательной деятельности, соматического здоровья, социокультурных и этнокультурных возможностей семьи по сопровождению жизнедеятельности ребенка.

Образование лиц с ОВЗ, инвалидов самым тесным образом взаимосвязано с их социальной защитой. Система социальной защиты лиц с ОВЗ и инвалидов в настоящее время в России существенно преобразуется в условиях фундаментальных изменений сложившихся в течение десятилетий политических, экономических, социальных и идеологических структур. По данным Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, в нашей стране проживает более 13 миллионов инвалидов, 70 % из них — люди трудоспособного возраста, и только от 3,4 % до 6,8 % из них имеют постоянную работу (С. Н. Кавокин, 2013).

В Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов в области образования (ООН, 1993), в Федеральном законе

«О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (1995) в качестве одного из наиболее эффективных механизмов повышения социального статуса и защищенности инвалидов называется получение ими полноценного профессионального образования.

Совершенствование профессионального образования лиц с ОВЗ, в том числе и инвалидов, стало возможным в связи с принятием Федерального закона «О порядке оказания помощи инвалидам в разных сферах жизни» (13.10. 2015, № 419). Принятый закон обеспечивает новый формат участия этой части гражданского общества в социальной жизни: человек с ОВЗ или инвалид сам стремится освободиться от необходимости получать различные социальные пособия и жить на заработанные им самим средства.

Достижение лицами с ОВЗ, инвалидами статуса высококвалифицированных специалистов и профессионалов остается проблематичным в силу разных причин, в том числе высокой экономической затратности их профессионального образования.

Во многом это связано с разрушением в начале 90-х гг. прошлого столетия взаимосвязи между образовательными организациями для лиц с ОВЗ и их базовыми предприятиями, на которых старшеклассники проходили производственную практику, получали качественные умения и навыки рабочей специальности и трудоустраивались. Следует учитывать, что мно-

гие десятилетия выпускникам, имеющим нарушения слуха и зрения, предоставлялась возможность получать профессию в учебно-производственных предприятиях (УПП) Всероссийского общества глухих (ВОГ) и Всероссийского общества слепых (ВОС). Лица с ОВЗ, инвалиды параллельно обучались в очно-заочных школах или центрах образования. Получив за три-четыре года среднее общее образование, некоторые из них могли поступить учиться дальше в технические вузы или втузы.

Новый путь развития страны значительно сократил экономические возможности общественных организаций инвалидов, что привело к существенному сокращению УПП, обучение молодых инвалидов в них практически прекратилось. Одновременно и в большинстве специальных (коррекционных) образовательных организаций по ряду причин (морально и физически устаревший станочный парк учебных мастерских; дороговизна оборудования, инструментов и материалов; невостребованность на рынке труда специальностей, полученных в школьных мастерских) уровень профессионально-трудового обучения снизился. Не имея специальности, многие выпускники данных образовательных организаций, как правило, не могут найти работу и зачастую попадают в тяжелую жизненную ситуацию.

По общему мнению, имеется только один выход из подобного положения — продолжение обучения в организациях профессио-

нального образования. Министерством образования и науки Российской Федерации были предприняты определенные меры по организации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, отраженные в документе «Рекомендации по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в субъекте Российской Федерации» (18.04.2008, № АФ—150/06). В ФГАУ «ФИРО» при информационной поддержке Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минобрнауки Российской Федерации 27—29 ноября 2012 г. была проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Профессионально-трудовое обучение детей с ограниченными возможностями здоровья». Анализ материалов конференции показал, что за прошедшие годы была заметно пересмотрена политика ряда субъектов Российской Федерации в решении вопросов профессионального образования и трудовой занятости лиц с ОВЗ и инвалидов. Проблема трудовой занятости инвалидов стала одной из приоритетных для г. Москвы и Московской области.

Например, в г. Москве ежегодно создаются по две тысячи новых квотируемых рабочих мест для лиц с ОВЗ и инвалидов. В то же время имеются данные о недостаточности предпринятых мер. В настоящее время в столице проживают 330 тысяч инвалидов (АиФ. 2015. № 48) трудоспособного воз-

раста, из них могут работать 150 тысяч человек, а обеспечено должностями только 80 тысяч человек. То есть имеется значительный резерв профессионально невостребованных людей с ОВЗ и инвалидностью, что требует принятия дальнейших мер.

На основании решения коллегии Минобрнауки Российской Федерации (19.05.2010) по итогам конкурса в декабре 2010 г. среди организаций высшего образования были определены 12 стажировочных площадок по обучению инвалидов. В июле 2011 г. приказом Минобрнауки Российской Федерации на основании результатов конкурса среди образовательных организаций различных типов, обучающих инвалидов и детей с ОВЗ, были организованы стажировочные площадки на базе профессиональных училищ Республики Бурятия и Краснодарского края.

В соответствии с государственным заданием «Разработка методических рекомендаций по сопровождению лиц с сенсорными нарушениями в учреждениях среднего и высшего профессионального образования» отделом непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья ФГАУ ФИРО была изучена деятельность образовательных организаций профессионального образования в различных субъектах Российской Федерации.

Анализ деятельности наиболее успешных образовательных организаций позволил выделить основные проблемы в области реализа-

ции прав инвалидов на получение профессионального образования. Оказалось, что значительная часть образовательных организаций профессионального образования Российской Федерации не располагает условиями для беспрепятственного доступа инвалидов, что определено требованиями Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Многие образовательные организации профессионального образования недостаточно обеспечены квалифицированными педагогическими кадрами, обладающими необходимыми знаниями по организации профессионального обучения инвалидов. Требуется улучшения материальная база для проведения психолого-медико-педагогической реабилитации обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ. Поскольку реабилитационные мероприятия требуют значительных материальных затрат, возникает необходимость разработки социально и экономически обоснованных подходов к содержанию и механизмам реализации данных мероприятий.

Подводя итоги, подчеркнем, что получение инвалидами и лицами с ОВЗ полноценного профессионального образования является одним из наиболее эффективных механизмов повышения их социального статуса и социальной защищенности. В этой связи организации профессионального образования призваны выполнять важную роль в становлении новой государственной системы социальной защиты инвалидов и лиц с ОВЗ.

Представленный материал подготовлен в рамках проекта по теме «Система работы по профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях», утвержденной на основании решения Комиссии по формированию государственного задания образовательным организациям высшего образования и научным организациям, подведомственным Министерству образования и науки Российской Федерации (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 декабря 2013 г. № 1414).

Литература

1. Белявский, Б. В. Обучение детей-инвалидов в системе профобразования / Б. В. Белявский, А. С. Госпорян, М. А. Новикова. — М. : Изд-во МАДИ, 2005.
2. Белявский, Б. В. Об опыте работы вузов России по обеспечению доступности высшего профессионального образования для инвалидов / Б. В. Белявский // Профессиональное образование лиц с нарушениями зрения: проблемы, опыт, перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — М. : Флинта : Наука, 2003.
3. Белявский, Б. В. Организация проф. образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Б. В. Белявский // Детская и подростковая реабилитация. — 2006. — № 1.
4. Белявский, Б. В. Состояние и пути развития начального и среднего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации / Б. В. Белявский // От инклюзивного образования к инклюзивному обществу. — Минск : Ковчег, 2009.
5. Белявский, Б. В. Проблемы трудового обучения и профессиональной

подготовки детей и подростков с недостатками интеллектуального развития (из опыта работы некоторых образовательных учреждений Российской Федерации) / Б. В. Белявский // Специальное образование. — 2009. — № 4.

6. Белявский, Б. В. Исследование социального взаимодействия обучающихся с нарушениями интеллекта в процессе их трудовой деятельности / Б. В. Белявский // Специальное образование. — 2012. — № 4.

7. Белявский, Б. В. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки детей и подростков с недостатками интеллектуального развития / Б. В. Белявский // Модернизация предпрофильного и начального профессионального образования лиц с нарушениями интеллекта : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / ГБОУ ВПО МГПУ. — М., 2012.

8. Белявский, Б. В. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и риски / Б. В. Белявский // Образовательная политика. — 2015. — № 3.

9. Дудников, С. В. Профессиональная ориентация и занятость инвалидов в Москве / С. В. Дудников // Реабилитация и занятость инвалидов. — М., 2003.

10. Ермаков, В. П. Профорентация / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин // Основы тифлопедагогики. — М., 2000.

11. Зарубина, И. Н. Проблемы и опыт организации коррекционно-педагогической поддержки студентов с нарушением зрения / И. Н. Зарубина // Коррекционная педагогика. — 2007. — № 3.

12. Мирский, С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе : пособие для учителя / С. Л. Мирский. — М. : Просвещение, 1988.

13. Об итогах коллегии Министерства образования РФ по вопросу «О совер-

шенствовании профессионального образования инвалидов» // Дефектология. — 2004. — № 3.

14. Плаксина, Л. И. Профессиональное образование лиц с нарушением зрения: опыт, проблемы, перспективы / Л. И. Плаксина // Школьный вестник. — 2004. — № 4.

15. Смолин, О. Н. Почему возможности не равны?: Нормативно-правовая база реализации права инвалидов на образование в современной России / О. Н. Смолин, О. Е. Горькая // Коррекционная педагогика. — 2004. — № 3.

References

1. Belyavskiy, B. V. Obuchenie detey-invalidov v sisteme profobrazovaniya / B. V. Belyavskiy, A. S. Gosporyan, M. A. Novikova. — M. : Izd-vo MADI, 2005.

2. Belyavskiy, B. V. Ob opyte raboty vuzov Rossii po obespecheniyu dostupnosti vysshego professional'nogo obrazovaniya dlya invalidov / B. V. Belyavskiy // Professional'noe obrazovanie lits s narusheniyami zreniya: problemy, opyt, perspektivy : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — M. : Flinta : Nauka, 2003.

3. Belyavskiy, B. V. Organizatsiya prof. obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / B. V. Belyavskiy // Detskaya i podrostkovaya rehabilitatsiya. — 2006. — № 1.

4. Belyavskiy, B. V. Sostoyanie i puti razvitiya nachal'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Rossiyskoy Federatsii / B. V. Belyavskiy // Ot inklyuzivnogo obrazovaniya k inklyuzivnomu obshchestvu. — Minsk : Kovcheg, 2009.

5. Belyavskiy, B. V. Problemy trudovogo obucheniya i professional'noy podgotovki detey i podrostkov s nedostatkami intellektual'nogo razvitiya (iz opyta raboty nekotorykh obrazovatel'nykh uch-

- rezhdeniy Rossiyskoy Federatsii) / B. V. Belyavskiy // Spetsial'noe obrazovanie. — 2009. — № 4.
6. Belyavskiy, B. V. Issledovanie sotsial'nogo vzaimodeystviya obuchayushchikhsya s narusheniyami intellekta v protsesse ikh trudovoy deyatel'nosti / B. V. Belyavskiy // Spetsial'noe obrazovanie. — 2012. — № 4.
7. Belyavskiy, B. V. Problemy trudovogo obucheniya i professional'noy podgotovki detey i podrostkov s nedostatkami intellektual'nogo razvitiya / B. V. Belyavskiy // Modernizatsiya predprofil'nogo i nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya lits s narusheniyami intellekta : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. / GBOU VPO MGPU. — M., 2012.
8. Belyavskiy, B. V. Obrazovanie lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: problemy i riski / B. V. Belyavskiy // Obrazovatel'naya politika. — 2015. — № 3.
9. Dudnikov, S. V. Professional'naya orientatsiya i zanyatost' invalidov v Moskve / S. V. Dudnikov // Reabilitatsiya i zanyatost' invalidov. — M., 2003.
10. Ermakov, V. P. Proforientatsiya / V. P. Ermakov, G. A. Yakunin // Osnovy tiflopedagogiki. — M., 2000.
11. Zarubina, I. N. Problemy i opyt organizatsii korrektsionno-pedagogicheskoy podderzhki studentov s narusheniem zreniya / I. N. Zarubina // Korrektsionnaya pedagogika. — 2007. — № 3.
12. Mirskiy, S. L. Metodika professional'no-trudovogo obucheniya vo vspomogatel'noy shkole : posobie dlya uchitelya / S. L. Mirskiy. — M. : Prosveshchenie, 1988.
13. Ob itogakh kollegii Ministerstva obrazovaniya RF po voprosu «O sovershenstvovanii professional'nogo obrazovaniya invalidov» // Defektologiya. — 2004. — № 3.
14. Plaksina, L. I. Professional'noe obrazovanie lits s narusheniem zreniya: opyt, problemy, perspektivy / L. I. Plaksina // Shkol'nyy vestnik. — 2004. — № 4.
15. Smolin, O. N. Pochemu vozmozhnosti ne ravny?: Normativno-pravovaya baza realizatsii prava invalidov na obrazovanie v sovremennoy Rossii / O. N. Smolin, O. E. Gor'kavaya // Korrektsionnaya pedagogika. — 2004. — № 3.

О. Е. Грибова **O. E. Gribova**
Москва, Россия Moscow, Russia

**СТАНОВЛЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
(АСПЕКТ ПОНИМАНИЯ
ФАКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ
ТЕКСТА): ЭТАПЫ
И ЗАКОНОМЕРНОСТИ**

**FORMATION OF TEXT
COMPREHENSION COMPETENCE
IN STUDENTS WITH GENERAL
SPEECH
UNDERDEVELOPMENT (UNDERST
ANDING FACTUAL
INFORMATION): STAGES AND
PECULIARITIES**

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования текстовой компетенции у обучающихся с общим недоразвитием речи с точки зрения коммуниктивно-прагматического подхода. На основе многофакторного анализа экспериментальных данных описывается динамика становления механизмов текстовой деятельности и стратегий понимания содержательно-фактуальной информации текста у младших школьников и подростков, обучающихся в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Определены закономерности и этапы формирования указанных механизмов в условиях специального обучения.

Доказывается, что в условиях общего недоразвития речи уровень сформированности текстовой компетенции определяется не столько возрастными параметрами, сколько комплексом причин, важнейшей из которых является зрелость механизмов текстовой деятельности, а именно механизмов компрессии текста, антиципации, реципации, вероятностного прогнозирования, ассоциирования и др. На начальных этапах текст воспринимается как нерасчлененное вербальное единство, из состава которого сначала выделяются ключевые позиции текста (зачин, основная часть, заключение), а затем субъектно-предикатная основа.

Abstract. The article considers the problem of formation of text competences in students with general speech underdevelopment in terms of communicative-pragmatic approach. Based on a multivariate analysis of experimental data, it describes the dynamics of formation of mechanisms of text activity and strategies of comprehending factual text information by primary school children and adolescents enrolled in a school for children with severe speech disorders. The main tendencies and the stages of their formation in the conditions of special education are described.

The article argues that under the conditions of general underdevelopment of speech the level of text competence formation is determined not so much by age parameters as by a complex of reasons, the most important of which is the maturity of text activity mechanisms, namely the mechanisms of text compression, anticipation, recipation, probabilistic prediction, association, etc. At beginner levels, the text is perceived as a whole verbal unity from which the learner first singles out the key positions of the text (introduction, main part, conclusion), and then determines the subject-predicate base.

Successful comprehension of factual information is determined by the possibil-

Успешность понимания фактологии текста детерминируется возможностями расчлененного восприятия текста, затормаживания побочных ассоциаций, анализа коммуникативной структуры текста, процессами ауторефлексии. Выявляется взаимосвязь уровня развития лексико-грамматических средств и уровня понимания фактуальной информации текста. Если на начальных этапах сужение словарного запаса и недоразвитие грамматического строя речи препятствуют пониманию содержания текста, то в последующем, при развитии механизмов текстовой деятельности, в частности механизмов выводного знания, у учеников формируется языковая догадка, что позволяет компенсировать недостатки развития лексико-грамматического строя речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; понимание содержательно-фактуальной информации текста; текстовая компетенция; механизмы и стратегии текстовой деятельности; этапы становления.

Сведения об авторе: Грибова Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор.

Место работы: кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии федерального государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

Контактная информация: 125212, Россия, г. Москва, Головинское шоссе, д. 8, корп. 2.

E-mail: gribovae21@mail.ru

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего и основного образования, а также в Федеральных государственных стандартах началь-

ного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья значительное внимание уделяется формированию метапредметных результатов.

ity of segmental perception of the text, ruling out irrelevant associations, analysis of the communicative structure of the text, and auto-reflection processes. The article also reveals the relationship between the level of development of lexicogrammatical skills and the level of understanding of the factual information of the text. At early stages, limited vocabulary and underdevelopment of grammatical skills hinder text comprehension; later on, after the formation of text activity mechanisms, and especially the mechanisms of reasons-based knowledge, the students master contextual guess which allows them to overcome the lack of proper lexicogrammatical skills.

Key words: general speech underdevelopment, understanding factual information of the text, text comprehension competence, mechanisms and strategies of text comprehension activity, stages of formation.

About the author: Gribova Ol'ga Evgen'evna, Candidate of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Department of Special Pedagogy and Special Psychology of the Academy of Advanced Training and Professional Development of Teachers.

Одной из метапредметных компетенций является текстовая, поскольку обеспечивает учащимся не только освоение предметных областей стандарта, но и дальнейшую успешную социализацию в обществе [7; 11]. Умение эффективно работать с текстом является одним из условий формирования профессиональной компетентности и социальной адекватности члена цивилизованного общества. Именно поэтому в современных педагогических исследованиях широко дискутируется проблема изучения и формирования текстовой компетенции в процессе школьного и профессионального обучения.

Основное внимание в методической литературе уделяется вопросам формирования навыков самостоятельного продуцирования текстов. Однако не менее важна проблема формирования навыков понимания содержания текстов, принадлежащих к различным жанрам, в разнообразных условиях восприятия. К сожалению, данная проблема, а именно формирование текстовой компетенции в аспекте понимания текстов, рассматривается в основном в рамках обучения и совершенствования навыков работы с письменными текстами. Исключением являются методические разработки в области обучения иностранному языку, в рамках которых предлагаются методические примы по развитию понимания аудируемых текстов.

Изучение особенностей становления текстовой компетенции в аспекте понимания содержания тек-

стовой информации выявило определенные закономерности (Е. Д. Божович, Н. И. Жинкин, Н. А. Пленкин, К. Ф. Седов и др.).

– К моменту начала обучения в школе ученики могут воспринимать содержание текста, при условии, что оно соответствует их жизненному опыту. Механизмы текстовой деятельности (в данном случае мы имеем в виду механизмы, которые лежат в основе понимания текста, например, механизмы компрессии, антиципации, реципации и т. п. [3]) находятся в зачаточном состоянии. При этом достаточно сильны ассоциативные, которые препятствуют полноценному пониманию текста. Новобразованием данного уровня является формирование представления о тексте как о завершенной языковой единице.

– На уровне 3—4 классов формируется представление о цельности текста, что позволяет ученикам самостоятельно определять тему текста. При воспроизведении первичного текста учащиеся стремятся максимально полно воспроизвести его вербальную оболочку (пересказ, близкий к тексту). При выделении ключевых слов предпочтение отдается денотатному плану.

– В 5—6-х классах за счет формирования механизма упреждения формируется понятие о цельности текста. Текст воспринимается как самостоятельное произведение. Формируется проекция текста при его восприятии.

– 8—9 класс: пересказы представляют собой перекодированную информацию. Механизмы тексто-

вой деятельности в основном сформированы.

По имеющимся данным, в последнее десятилетие отмечается противоречие между достаточно хорошим уровнем понимания текстов в начальной школе и низким уровнем их понимания в основной и средней [4; 6].

Данное противоречие может иметь достаточно большое количество объяснений и трактовок. В частности, мы полагаем, что «корень зла» кроется в отсутствии методик, направленных на формирование механизмов текстовой деятельности, и в опоре на интуитивное владение ими обучающимися как начальной школы, так и старших ступеней обучения.

Особенно актуальна разработка подобных методик в рамках коррекционной педагогики, что поможет не только решить проблему методического оснащения процесса обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, но и выявить трудности обучающихся с условно нормативным развитием.

Проблема методов диагностики и технологий формирования текстовой компетенции у детей с речевой патологией активно обсуждается в российской и зарубежной логопедии (Г. В. Бабина, В. П. Глухов, Л. Ф. Спирина, D. V. M. Bishop, K. Cain & J. Oakhill, B. Leonard Laurence и др.), при этом основное внимание уделяется исследованию речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Е. Н. Российская, Л. Ф. Спирина,

Г. В. Чиркина и др.). Это свидетельствует о дефиците исследований в области подросткового возраста.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей становления текстовой компетенции в аспекте понимания фактуального содержания текста у обучающихся с общим недоразвитием речи (ОНР).

Методологической основой явились положения лингвистики о тексте как многоуровневой иерархически структурированной единице семиотической системы (И. Р. Гальперин, А. А. Залевская, W. Kintsch и др.), теории психолингвистики о процессах понимания текста, в том числе о формировании в сознании реципиента целостного образа содержания, в котором реализуется информационный аспект текста (В. З. Демьянков, А. И. Новиков, T. A. van Dijk & W. Kintsch), постулат Л. С. Выготского о единстве закономерностей становления психических функций у детей с нормой и с отклонениями в развитии; положения онтолингвистики о процессе формирования текстовой компетенции как длительном скачкообразном процессе, имеющем большую индивидуальную вариативность (Н. И. Жинкин, К. Ф. Седов), психолого-педагогический подход к анализу речевой деятельности у детей с ОНР (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина и др.).

В эксперименте участвовало 70 учеников начальных классов и 209 учеников 5—10 классов школ-интернатов для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) Москвы, Владимира, Краснодара.

При планировании экспериментального изучения основ послужило положение о необходимости комплексного подхода к изучению речезыковой деятельности школьников и использования «батарей» методик и приемов [3; 9], а также положение, научно обоснованное Е. Л. Гончаровой: одно задание — много текстов [4].

В результате было проанализировано следующее количество вторичных текстов: в начальной школе — 205 пересказов и работ с

выделенными ключевыми позициями; в основной школе — 525 изложений, 438 работ с выделенными ключевыми словами; 169 клоуз-тестов.

Данные многофакторного анализа вторичных текстов обучающихся 5—10 классов позволили выделить четыре уровня сформированности текстовой компетенции и выявить динамику ее становления у подростков с общим недоразвитием речи (рис. 1).

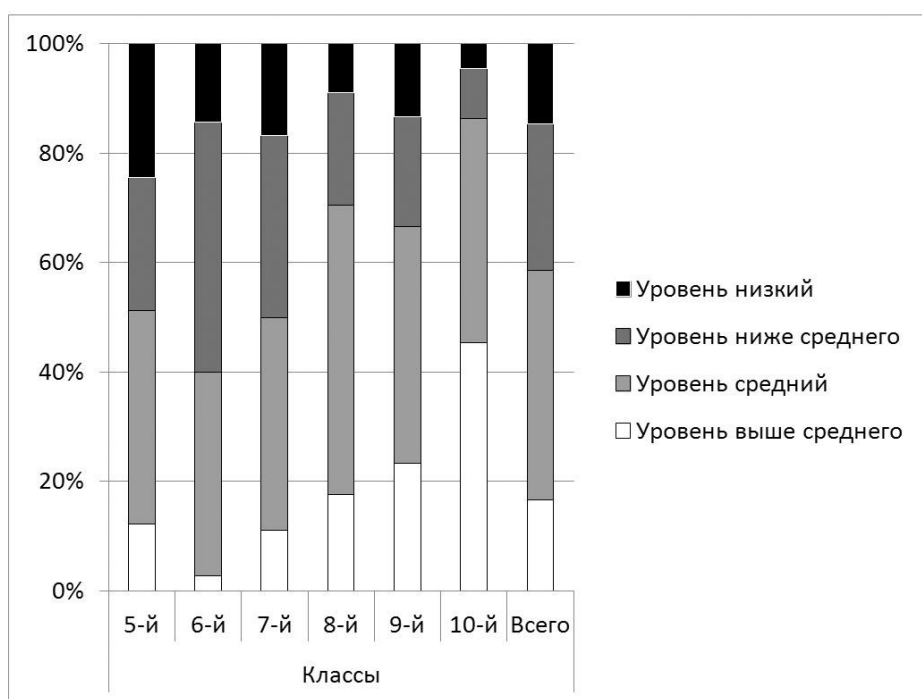


Рисунок 1. Показатели динамики формирования текстовой компетенции в аспекте понимания содержательно-фактуальной информации обучающимися с ТНР 5—10 классов (доля обучающихся, %)

Наибольшее количество детей с низким уровнем текстовой компетенции обнаруживается в 5-х классах.

Это свидетельствует о том, что процессы понимания фактуальной информации в данный возрастной

период еще недостаточно сформированы.

В дальнейшем число детей, имеющих низкий уровень понимания, несколько уменьшается к 6 классу, но подобные проблемы обнаруживаются на протяжении всего времени обучения. Наличие детей с низким уровнем сформированности текстовой компетенции после 8 класса и с уровнем выше среднего до 8 класса можно рассматривать как вариативный признак, зависящий от переменной «состав класса».

Иная динамика наблюдается при анализе представленности детей, имеющих уровень выше среднего. Если в пятом-шестом классах таких детей единицы, то к десятому классу их число увеличивается. Однако и в десятом классе уровень выше среднего отмечен только у отдельных учеников.

Наиболее типичными для детей с ОНР являются средний и уровень ниже среднего. Они преобладают на протяжении всего времени обучения в основной школе, начиная с 5 и до 10 класса, демонстрируя обратно пропорциональную зависимость. Критическим является 8 класс, в котором увеличивается количество детей, имеющих средний уровень сформированности текстовой компетенции, и уменьшается число учащихся, имеющих уровень ниже среднего. В 10 классе учеников, имеющих средний уровень и уровень выше среднего, оказывается примерно поровну. Таким образом, можно утверждать, что динамика формирования текстовой компетенции подростков с ОНР

заключается прежде всего в переходе от уровня ниже среднего к среднему. Количественно-качественный и статистический анализ динамики формирования текстовой деятельности и текстовой компетенции в аспекте понимания содержательно-фактуальной информации текста обучающимися с общим недоразвитием речи позволили выявить основные закономерности их становления в условиях коррекционного обучения.

На начальных этапах становления текстовой компетенции основное внимание обучающихся сосредоточено на вербальной оболочке текста, которая имеет для них сверхценное значение, поэтому в своих вторичных текстах они пытаются дословно воспроизвести образец, не выделяя из него факты (информацию) и не создавая за-текст. Анализ содержания информации практически не осуществляется самостоятельно и возможен только под руководством взрослого. Встречная активность обучающихся низкая. Тем не менее к концу обучения в начальной школе ученики овладевают знанием о трехчастности текста, что в дальнейшем облегчает им понимание текста, поскольку зачин и заключение являются его сильными позициями.

В основной школе происходит увеличение объемов текстов, поэтому механизм их дословного запоминания, которым учащиеся начальной школы преимущественно пользовались, уже не срабатывает, так как предлагаемый объем материала превышает возможности их

кратковременной вербальной памяти. Это стимулирует развитие иных механизмов работы с текстом.

В частности, у учеников наблюдается процесс формирования механизма выделения ключевых элементов текста, в качестве которых выступают субъект и действия, им производимые. В первую очередь данный механизм начинает эффективно использоваться при понимании информации повествовательных текстов линейной структуры, что повышают уровень понимания данных текстов, поскольку выделенные элементы составляют основной сюжет. Вторичные тексты приобретают относительную оригинальность по сравнению с первичными.

Это явление может расцениваться как показатель роста встречной активности детей при понимании текста. Однако на данном уровне становления текстовой деятельности отмечается сосуществование стратегий трансформации первичного текста и стратегии его прямого цитирования, что в ряде случаев детерминирует появление так называемых псевдотекстов или десемантизированных лексических единиц.

Качественный анализ характера выделения ключевых единиц текста позволил выявить, что они носят скорее референциальный, а не денотатный характер (разницу между референтом и денотатом знака можно определить как различие между его конкретным и обобщенным значением [5]). Данное явление обусловлено тем, что ученик, имеющий низкий уровень

понимания содержательно-фактуальной информации текста, не может пока построить проекцию текста и встать на позицию автора. Полученную в тексте информацию ребенок соотносит со своими теоретическими знаниями и жизненным опытом. Поэтому, выделяя в качестве значимого какой-либо объект из информационного поля текста, ученик подразумевает конкретный объект, знакомый по практике жизни или общения. В результате возникает стратегия ассоциирования референтов текста с объектами из собственного опыта, что обуславливает появление привнесенной информации, не соотносящейся с информацией первичного текста, вплоть до изменения содержания основного массива информации.

Таким образом, на начальных этапах обучения в основной школе при наличии положительной тенденции формирования механизма выделения ключевых слов обнаруживается борьба двух стратегий: стратегии дословного воспроизведения текста и стратегии ассоциирования с референтами вне первичного текста, при этом ассоциации носят, как правило, аффективно окрашенный характер.

Примечательно, что оба механизма: механизм выделения ключевых слов и механизм ассоциирования — формируются параллельно. Основой выделения ключевых позиций является не денотатная структура текста, а субъектно-предикатная. Это обеспечивает понимание фабулы повествовательного текста и непонимание связей между объек-

тами в описательном тексте, поскольку цельность текста на данном уровне в сознании ребенка детерминирована единым субъектом.

Переработка информации текста происходит последовательно от предложения к предложению или от ключевого словосочетания к следующему выделенному ключевому словосочетанию. Тема текста, его общее содержание игнорируются. Трудности удержания вербального материала в памяти обуславливают многочисленные пропуски информации, нарушение последовательности изложения. Инкорпорирования информации при возникновении трудностей понимания не осуществляется, поэтому оценить полноту собственного понимания информации текста ученики на данном уровне развития текстовой компетенции не способны.

Дальнейшее развитие и совершенствование механизма выделения ключевых слов обуславливает возможность выделения в качестве ключевых позиций вступления и заключения текста, что уже обеспечивает тематическое единство содержания текста в сознании ребенка. Таким образом формируется новообразование — представление о трехчастной структуре текста и его ключевых позициях. Механизм ассоциирования также преобразуется: преобладают направленные ассоциации, в основе которых лежат попытки соотнести собственные знания с теми фактами, которые ребенок извлекает из содержания текста. Происходит переход к активному построению проекции текста.

Встречная активность подростка, направленная на интерпретацию содержательно-фактуальной информации текста, возрастает. Однако на данном уровне понимания возможность проникнуть в модельный мир автора ограничена. Механизм выводного знания еще не сформирован, поэтому ребенок по-прежнему выстраивает проекцию текста в соответствии с имеющимися у него энциклопедическими знаниями и опытом. Кроме того, еще достаточно активно работает стратегия дословного запоминания текста.

На данном этапе становления текстовой компетенции характерно частичное понимание фактологии текста, обусловленное набором разнородных причин: недостаточным объемом кратковременной памяти, трудностями выделения ключевых слов; проблемами затормаживания побочных ассоциаций, несформированностью механизмов антиципации и реципации.

Огромную роль в дальнейшем становлении текстовой компетенции играет формирование механизмов, обеспечивающих анализ темо-рема-тической структуры текста, которая определяет возможность формирования в сознании ребенка понятия о цельности текста. Чем сильнее темо-рема-тическая структура текста отличается от линейного инкорпорирования, тем сложнее подростку обнаружить связи между отдельными фактами в тексте. Поэтому при относительной успешности понимания повествовательных текстов сохраняются трудности понимания текстов-описаний.

Одним из условий, подготавливающих подростков с ОНР к переходу на следующий уровень текстовой компетенции, является расширение номенклатуры языковых средств, в частности, отмечаются случаи использования «взрослой» лексики, которые в большинстве случаев оказываются неудачными вследствие неумения ее адекватно применить в тексте.

На этом этапе, вероятно, происходит совершенствование умения анализировать коммуникативную тему-рематическую структуру текста. Ученики осваивают тексты-описания. Однако анализ сложных тему-рематических структур требует от учащихся понимания различного рода лексико-грамматических конструкций, что, естественно, предполагает достаточно высокий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи, который на данном этапе становления текстовой компетенции остается несовершенным. В результате понимание текста остается достаточно фрагментарным. Недостаток понимания фактологии текста начинает компенсироваться за счет запуска механизма вероятностного прогнозирования, который активизируется при наличии лакун в понимании. Таким образом, данный механизм «рождается» как стратегия разрешения противоречия между потребностью в построении целостного затекста и отсутствием возможности его создать, используя уже освоенные механизмы текстовой деятельности. Функционирование механизма вероятностного

прогнозирования предполагает, что при анализе содержания текста формируются процессы ауторефлексии: насколько адекватно замыслу автора понята информация первичного текста. Это проявляется в виде комментариев, уточнений по поводу информации первичного текста. Во вторичных текстах ученики стремятся не только отразить сухие факты, которые они извлекли из текста, но и выявить позицию автора, его отношение к данным фактам, что, в свою очередь, стимулирует повышение внимания учащихся к образным средствам.

Дальнейшее становление текстовой компетенции обеспечивается развитием вышеперечисленных механизмов, а также за счет затормаживания побочных ассоциаций. Работа с информацией всего массива текста позволяет формироваться языковой догадке, механизмам выводного знания, что в определенной степени компенсирует недостаточность уровня развития лексико-грамматических средств языка. Именно на этом уровне возможно становление и развитие механизмов, обеспечивающих не только самостоятельный анализ содержательно-фактуальной информации текста, но и переход к смысловому анализу.

Подведем некоторые итоги. В ходе экспериментального изучения выяснилось, что уровень сформированности текстовой компетенции в аспекте понимания содержательно-фактуальной информации текста определяется комплексом причин, важнейшей из которых является зрелость механизмов тек-

стовой деятельности. Таким образом, становление текстовой компетенции — процесс длительный и многоступенчатый, в ходе которого затормаживаются непродуктивные стратегии и формируются продуктивные, позволяющие не только постигать фактуальную информацию текста, но и более глубокие смысловые уровни.

При наличии положительной динамики большая часть выпускников основной ступени обучения с общим недоразвитием речи не достигает приемлемого уровня анализа фактологии текста. Каждый класс представляет собой достаточно пеструю картину, поскольку в нем присутствуют ученики, находящиеся на различных уровнях становления текстовой компетенции, что требует пересмотра методик обучения в начальной школе и разработки методик для основной школы.

Литература

1. Глазанова, Е. В. О надежности психолингвистических методов / Е. В. Глазанова // Проблемы социо- и психолингвистики : сб. статей / отв. ред. Е. В. Ерофеева ; Перм.ун-т. — Пермь, 2004. — Вып. 5 : Языковая личность в условиях диглоссии и билингвизма.
2. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Гончарова Елена Львовна. — М., 2009.
3. Грибова, О. Е. К проблеме определения понятия «текстовая деятельность» / О. Е. Грибова // European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук. — 2014. — Т. 1, № 2 (41).
4. Исследование PISA: российские школьники стали грамотнее [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.hse.ru/news/avant>.
5. Мельчук, И. А. Язык: от смысла к тексту / И. А. Мельчук. — М. : Языки славянской культуры, 2012.
6. Основные результаты международного исследования читательской грамотности PIRLS-2011 : аналитический отчет / Г. С. Ковалева и др. ; под науч. ред. Г. С. Ковалевой. — М. : МАКС Пресс, 2013.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. N 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» : с изм. и доп. от 26 нояб. 2010 г., 22 сент. 2011 г., 18 дек. 2012 г., 29 дек. 2014 г., 18 мая, 31 дек. 2015 г. [Электронный ресурс] // Гарант : система правовой информации. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/197127/#ixzz45uwqgoSW>.
8. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. — М. : Айрис-дидактика, 2005.
9. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. — М. : Лабиринт, 2004.
10. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I—IV классы) / Л. Ф. Спирина. — М. : Педагогика.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ria.ru/adaptation/20150525/1066376490.html>.
12. Чиркина, Г. В. Принципы анализа и оценки коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: ди-

агностика и коррекция : моногр. / под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой. — Архангельск : Поморский ун-т, 2009.

13. Bishop, D. V. M. Uncommon understanding // Development and disorders of language comprehension in Children. — Psychology Press, 2005.

14. Cain, K. Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective / K. Cain, J. Oakhill. — Guilford Press, 2007.

15. Leonard, L. B. Children with Specific Language Impairment / B. Leonard Laurence. — Massachusetts Institute of Technology, 2000.

References

1. Glazanova, E. V. O nadezhnosti psikholingvistikeskikh metodov / E. V. Glazanova // Problemy sotsio- i psikholingvistiki : sb. statey / otv. red. E. V. Erofeeva ; Perm.un-t. — Perm', 2004. — Vyp. 5 : Yazykovaya lichnost' v usloviyakh diglossii i bilingvizma.

2. Goncharova, E. L. Rannie etapy stanovleniya chitatel'skoy deyatel'nosti v norme i pri otkloneniyakh v razvitiy : avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk : 19.00.10 / Goncharova Elena L'vovna. — M., 2009,

3. Gribova, O. E. K probleme opredeleniya ponyatiya «tekstovaya deyatel'nost'» / O. E. Gribova // European Social Science Journal = Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk. — 2014. — T. 1, № 2 (41).

4. Issledovanie PISA: rossiyskie shkol'niki stali gramotnee [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.hse.ru/news/avant>.

5. Mel'chuk, I. A. Yazyk: ot smysla k tekstu / I. A. Mel'chuk. — M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2012.

6. Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya chitatel'skoy gramotnosti PIRLS-2011 : analiticheskiy otchet / G. S. Kovaleva i dr. ; pod nauch. red. G. S. Kovalevoy. — M. : MAKS Press, 2013.

7. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 oktyabrya 2009 g. N 373

«Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» : s izm. i dop. ot 26 noyab. 2010 g., 22 sent. 2011 g., 18 dek. 2012 g., 29 dek. 2014 g., 18 maya, 31 dek. 2015 g. [Elektronnyy resurs] // Garant : sistema pravovoy informatsii. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/197127/#ixzz45uwqgoSW>.

8. Rossiyskaya, E. N. Metodika formirovaniya samostoyatel'noy pis'mennoy rechi u detey / E. N. Rossiyskaya. — M. : Ayris-didaktika, 2005.

9. Sedov, K. F. Diskurs i lichnost': evolyutsiya kommunikativnoy kompetentsii / K. F. Sedov. — M. : Labirint, 2004.

10. Spirova, L. F. Osobennosti rechevogo razvitiya uchashchikhsya s tyazhelymi narusheniyami rechi (I—IV klassy) / L. F. Spirova. — M. : Pedagogika.

11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya dlya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ria.ru/adaptation/20150525/1066376490.html>.

12. Chirkina, G. V. Printsipy analiza i otsenki kommunikativno-rechevykh ume-niy detey s narusheniyami rechi // Kommunikativno-rechevaya deyatel'nost' detey s otkloneniyami v razvitiy: diagnostika i korrektsiya : monogr. / pod red. G. V. Chirkinoy, L. G. Solov'evoy. — Arkhangel'sk : Pomorskiy un-t, 2009.

13. Bishop, D. V. M. Uncommon understanding // Development and disorders of language comprehension in Children. — Psychology Press, 2005.

14. Cain, K. Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective / K. Cain, J. Oakhill. — Guilford Press, 2007.

15. Leonard, L. B. Children with Specific Language Impairment / B. Leonard Laurence. — Massachusetts Institute of Technology, 2000.

Н. Ю. Григоренко **N. Yu. Grigorenko**

Москва, Россия Moscow, Russia

**ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ
ПРАКТИКИ**

**SPEECH THERAPY SUPPORT
FOR CHILDREN OF EARLY
AND PRESCHOOL AGE
WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION**

Аннотация. В статье представлены основные изменения в области системы дошкольного образования, происходящие на современном этапе, в том числе ограничение возможностей получения ранней комплексной помощи детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья на базе дошкольных образовательных учреждений, реорганизация дошкольных учреждений компенсирующего и комбинированного видов в общеразвивающие организации и внедрение инклюзивного обучения как альтернативы специальному образованию.

Данные изменения обуславливают актуальность проблемы организации логопедического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Цель данной работы состоит в определении организационно-методических аспектов логопедической работы с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, которые в новых инклюзивных образовательных условиях нуждаются в глобальном пересмотре. В статье подробно рассматриваются новые подходы к оказанию логопедической помощи и подготовке логопедических кадров в рамках реформирования системы дошкольного образования. С учетом активного внедрения интерактивных технологий во все сферы образования осо-

Abstract. The article presents the main changes in the field of pre-school education taking place at the present stage, including limited opportunities for getting early comprehensive support for young children with special educational needs at pre-school educational institutions, reorganization of pre-school institutions of compensatory and combined types into general development organizations and implementation of inclusive education as an alternative to special education.

These changes substantiate the urgency of the problem of organization of logopedic support for children of early and preschool age with special educational needs. The aim of this paper is to define organizational and methodological aspects of logopedic work with children of early and preschool age with special educational needs which need total reconsideration in the new inclusive educational environment. This article dwells in detail on new approaches to the provision of speech therapy and training logopedic personnel in the framework of reform of the system of preschool education. Taking into account active introduction of interactive technologies in all spheres of education, special attention is paid to interactive support for cooperation between professionals and parents of children with special educational needs and normally

бое внимание в статье уделяется интерактивной поддержке взаимодействия специалистов сопровождения и родителей детей с ОВЗ и с нормальным развитием в едином образовательном пространстве. С учетом новых условий и требований, характерных для инклюзивного обучения детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, специалисты, осуществляющие логопедическое сопровождение рассматриваемой категории детей, должны иметь не узкий логопедический профиль, а разностороннюю дефектологическую подготовку.

Ключевые слова: инклюзия; дети раннего и дошкольного возраста; ограниченные возможности здоровья; логопедическая помощь; дошкольные образовательные организации.

Сведения об авторе: Григоренко Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Место работы: кафедра логопедии, Московский городской педагогический университет

Контактная информация: 117261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, стр. 2.
E-mail: info@mgrpu.ru.

Кардинальные изменения, произошедшие в образовательной политике Российской Федерации за последние пятнадцать лет, привели к реструктуризации системы дошкольного образования. С начала 2000-х гг. значительно повысился интерес к психолого-педагогической работе с детьми первых лет жизни с отклонениями в развитии.

Активное становление в этот период теоретико-методологического и практического аспектов системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) позволило кардинально изменить подход

developing children in a common educational environment. In new conditions and requirements specific to inclusive education of children of early and preschool age with special educational needs, the professionals providing logopedic support for this category of children should not have a narrow logopedic profile, but possess broad defectological training.

Key words: inclusion; children of early and preschool age; special educational needs; speech therapy support; preschool educational institutions.

About the author: Grigorenko Natal'ya Yur'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Logopedics, Moscow City Pedagogical University.

к раннему выявлению отклонений различных линий развития от онтогенетических показателей и к коррекционно-развивающей работе с детьми первых лет жизни, направленной на стимуляцию социальных, познавательных, коммуникативных и двигательных навыков [10; 11; 13; 14].

В этот период активно формировались теоретические основы сопровождения основных направлений ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и апробировались методические разработки различных специалистов в данной области: Е. Р. Баенской, О. Е. Громовой,

И. Ю. Левченко, Н. Н. Малофеева, К. Л. Печора, Г. В. Пантюхиной, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенковой, Е. А. Стребелевой, Н. Д. Шматко.

Административные органы управления образованием на местах стимулировали открытие на базе дошкольных учреждений таких структурных подразделений для детей младенческого, раннего и младшего дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитием, как группы кратковременного пребывания (ГКП), центры игровой поддержки ребенка (ЦИПР), службы ранней помощи (СРП), лекотеки, консультативные пункты.

В данные подразделения были очень востребованы в связи с повышением уровня рождаемости и соответствующим пропорциональным увеличением детей с различными отклонениями в развитии, в том числе детей с неврологической патологией [1]. Активное включение детей первых лет жизни и их родителей в систему психолого-педагогического сопровождения в это период позволило преодолеть незначительные и умеренно выраженные отклонения в развитии или максимально сгладить выраженные проявления дизонтогенеза на более поздних возрастных этапах — в дошкольном и младшем школьном возрасте, а также предупредить появление вторичных нарушений развития.

К сожалению, произошедший в дальнейшем пересмотр подходов к бюджетному финансированию сферы дошкольного образования и переориентация дошкольных образовательных организаций на приори-

тетное оказание образовательных услуг детям с нормальным развитием значительно ограничили возможности получения столь необходимой систематической психолого-педагогической помощи детьми первых лет жизни с ОВЗ [11].

Многие дошкольные учреждения комбинированного и компенсирующего видов были реорганизованы в общеразвивающие образовательные организации, что сопровождалось закрытием значительной части групп коррекционной направленности, а также ЦИПРов, СРП, лекотек и т.п. В связи с этим сократилось количество детей с ОВЗ, которые могли получить необходимую психолого-педагогическую поддержку в раннем и дошкольном возрасте от специалистов сопровождения различного профиля. Специальное образование отошло на второй план, изменились подходы к оказанию ранней психолого-медико-педагогической поддержки в едином образовательном пространстве, в том числе логопедической помощи на базе дошкольных организаций [11].

В последние годы был взят ориентир на слияние дошкольных и школьных учреждений в большие общеобразовательные комплексы, что привело к «растворению» в них большинства оставшихся специальных коррекционных организаций, к потере их обособленности и самостоятельности. В настоящее время перспективным направлением работы в таких образовательных комплексах стало *инклюзивное образование* детей с ОВЗ, явившееся

альтернативной системе специального образования [5; 15].

Анализ методической и практической литературы, касающейся проблем внедрения инклюзивного обучения в деятельность образовательных организаций показывает, что наиболее подробно на сегодняшний день разработаны теоретико-методологический аспект инклюзивного обучения как перспективного направления в системе зарубежного и отечественного образования (Н. Н. Малофеев [7]); общие вопросы концепции инклюзивного образования (С. В. Алехина, Т. П. Дмитриева, П. Р. Егоров, Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, Н. Д. Шматко) и основные аспекты психолого-педагогического сопровождения процесса школьного обучения детей с ОВЗ совместно с их обычными сверстниками (С. М. Алехина, Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова, О. Г. Приходько, Д. Е. Шевелева, И. М. Яковлева). Инклюзия детей с ОВЗ и детей-инвалидов раннего и дошкольного возраста в образовательные организации является перспективной темой для исследования и дискуссии в настоящее время и нуждается в активной разработке.

В раннем возрасте ребенок с ограниченными возможностями здоровья, имеющий задержку психомоторного развития, не так резко выделяется на фоне своих благополучных сверстников, как в дошкольном и школьном возрасте. В раннем детстве дети осваивают познавательные, речевые и двигательные навыки в своем индивидуальном темпе. По данным специалистов,

около 83 % всех детей имеют перинатальное поражение центральной нервной системы вследствие влияния различных негативных факторов в периоды формирования плода, родов и раннего развития [1].

В связи с этим у детей первых лет жизни очень часто выявляются различные отклонения в развитии, которые могут протекать в варианте *неспецифической* или *специфической* задержки одной или нескольких линий: познавательной, речевой, двигательной, социальной (О. Г. Приходько [2]).

Следует отметить, что среди детей с ОВЗ выявляются такие категории, отклонения в развитии у которых имеют яркие проявления уже в первые годы жизни. Они выделяются на фоне сверстников за счет особенностей своего поведения, коммуникации, отличаются выраженными проблемами в развитии познавательной и речевой сфер, специфическими чертами внешности. Это дети с расстройствами аутистического спектра, с синдромом Дауна, с выраженными сенсорными дефектами (нарушениями слуховой и зрительной функций).

Таким образом, контингент детей раннего и младшего дошкольного возраста представлен следующими категориями воспитанников, с которыми работают специалисты сопровождения, учитывая специфику их развития:

- дети с развитием, соответствующим возрастной норме;
- дети «группы риска» по возможным проявлениям последствий воздействия негативных факторов в перинатальный период развития;

- дети с резко выраженными отклонениями в развитии, являющимися следствием перинатального поражения центральной нервной системы;
- дети с выраженными отклонениями в развитии (с детским церебральным параличом, с синдромом Дауна и другими генетическими нарушениями, с расстройствами аутистического спектра, с выраженными сенсорными дефектами: с нарушением зрения, слуха).

В течение семи лет мы наблюдали более сорока детей раннего и младшего дошкольного возраста с различными отклонениями в развитии и разной степенью их выраженности в структурных подразделениях образовательных организаций г. Москвы: в условиях ГКП, СРП, ЦИПРа, ясельной и младшей групп. Инклюзия таких детей в среду нормально развивающихся сверстников требует индивидуального подхода в каждом конкретном случае.

Применение инклюзивного образования к детям с особыми образовательными потребностями основывается на концепции «включающего общества» и предполагает изменение сознания и менталитета общества и его институтов с целью, с одной стороны, создания условий для эффективного включения человека с ОВЗ в окружающий социум, а с другой — подготовки самого социума к принятию такого человека на равных условиях с другими членами общества, не имеющими проблем в развитии [5]. Инклюзивное обучение детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ позволяет ориентироваться на формирова-

ние их личности посредством обеспечения наиболее благоприятных и комфортных условий для их социализации, адаптации и саморазвития.

Включение детей с ОВЗ в раннем и дошкольном возрасте в среду нормально развивающихся сверстников при правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении значительно облегчает адаптацию и социализацию данной категории детей при переходе их на школьную ступень обучения, снижает уровень тревожности их родителей, способствует формированию толерантного отношения к ним нормально развивающихся ровесников и их родителей. Надо отметить, что многие родители обычных дошкольников и школьников считают, что присутствие в группе или классе ребенка с проблемами развития негативно влияет на образовательный процесс в целом, снижает качество обучения их нормально развивающихся детей, ухудшает психологическую обстановку в детском коллективе.

Требуется проведение консультативной работы и с родителями детей с ОВЗ, и с родителями нормально развивающихся детей.

Консультативная работа должна быть направлена на формирование психолого-педагогической компетентности родителей в области вопросов, касающихся отклонений психофизического развития у детей, принятия ситуации включения ребенка с ОВЗ в детский коллектив, толерантного отношения к семьям, воспитывающим детей с проблемами развития. Таким образом, при реализации

инклюзивного образования детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в образовательной организации следует проводить специально организованную подготовительную работу со следующими категориями участников образовательного процесса: детьми с ОВЗ и их родителями, нормально развивающимися детьми и их родителями, специалистами и педагогами, работающими в данной образовательной организации.

Анализируя проявления отклонений в развитии у детей раннего и дошкольного возраста, следует отметить, что речевой дизонтогенез рассматривается как наиболее распространенный вариант проблемного развития ребенка. Многие родители детей раннего возраста, обращаясь к специалистам сопровождения, в своем запросе указывают прежде всего на проблемы в усвоении ребенком речевых навыков, на отсутствие средств речевой коммуникации, а иногда и потребности в речевом общении. Такие речевые проблемы в раннем возрасте и определяются как **задержка речевого развития**. В дошкольном возрасте, помимо тяжелого нарушения речи, при котором речевое расстройство будет первичным, при любом другом варианте дизонтогенеза (нарушениях интеллекта, опорно-двигательного аппарата, сенсорных дефектах (расстройствах зрительной и слуховой функций), расстройствах аутистического спектра, тяжелых множественных дефектах развития) наблюдается системное недоразвитие речи как вторичное отклонение в структуре дефекта.

Таким образом, одной из особых образовательных потребностей детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ является потребность в логопедической помощи с учетом особенностей познавательного, коммуникативного (в том числе речевого) и двигательного развития [3; 4]. Без речевой коммуникации включение детей с ОВЗ в коллектив нормально развивающихся сверстников практически невозможно.

Следует отметить, что организационно-методические аспекты логопедической работы с детьми раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в новых инклюзивных образовательных условиях нуждаются в глобальном пересмотре. Рассмотрим направления оказания логопедической помощи, требующие иных подходов к реализации в условиях реформирования дошкольного образования.

1. *Диагностика детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ* нуждается в пересмотре в связи с тем, что диагностические мероприятия, осуществляемые с детьми с ОВЗ на базе образовательной организации, не могут сводиться только к логопедическому обследованию, так как требуется подробная диагностика состояния всех основных линий развития для определения структуры и механизма нарушения [2]. Учитель-логопед должен владеть технологиями комплексной психолого-педагогической диагностики для определения целостной картины развития ребенка с ОВЗ, так как не всегда в дошкольном структурном подразделении общеобразова-

тельной организации работает учитель-дефектолог. Логопедическая диагностика является неотъемлемой частью комплексного психолого-педагогического обследования, но ее результатов не достаточно для формирования соответствующего конкретной ситуации психолого-педагогического заключения. Для детей раннего и дошкольного возраста с различными вариантами дизонтогенеза важным аспектом психолого-педагогической диагностики является не определение состояния речевого развития, а выявление в первую очередь отклонений или сохранности познавательного развития, а затем уже сформированности или недостаточности речевой и двигательной сфер. Практика показывает, что логопед должен расширять поле диагностической деятельности и выступать в качестве логопеда-дефектолога, как того часто требуют педагогическая ситуация и сами родители.

2. Особого подхода требует *разработка индивидуально ориентированной программы коррекционно-развивающей работы* с ребенком раннего или дошкольного возраста с ОВЗ [3; 4], инклюзивным в группу кратковременного пребывания или центр игровой поддержки ребенка, в коллектив нормально развивающихся сверстников или в дошкольную общеразвивающую группу. Такая программа является составной частью адаптированной программы обучения и воспитания для данного ребенка в образовательной организации. Адаптированная образователь-

ная программа разрабатывается совместно педагогами (воспитателями, старшим воспитателем) и специалистами сопровождения (логопедом, психологом, дефектологом, социальным педагогом). Программа направлена на адаптацию ребенка с ОВЗ к дошкольному структурному подразделению образовательной организации, на социализацию в детском коллективе нормально развивающихся сверстников, на преодоление или сглаживание нарушений развития, стимуляцию различных линий развития, формирование универсальных учебных действий, необходимых для обучения детей и подготовки их к школе.

При составлении индивидуально ориентированной программы коррекционно-развивающей логопедической работы логопед обязан учитывать структуру дефекта у ребенка с ОВЗ. При различных вариантах дизонтогенеза необходимо делать акцент не просто на речевое развитие, а на формирование мотивации к общению и развитие невербальных и вербальных навыков коммуникации у ребенка с ОВЗ [3; 4]. Это особенно важно при работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, когда данные навыки только закладываются и от уровня их развития зависит коммуникативное поведение ребенка в последующем [12].

В дальнейшем в течение всего периода инклюзивного обучения проводятся индивидуальные занятия с детьми с ОВЗ в соответствии с разделами коррекционно-развивающей программы. Включение детей с ОВЗ

в коллектив нормально развивающихся сверстников на групповых занятиях и в свободной игровой деятельности осуществляется в соответствии с общеобразовательной программой структурного подразделения (ГКП, ЦИПРа или общеразвивающей группы) на базе дошкольной образовательной организации.

3. Важным аспектом инклюзивного обучения детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ является *специально организованная работа с нормально развивающимися детьми с целью обучения их приемам невербального и вербального общения с детьми с ОВЗ*, имеющими проблемы с коммуникацией. При работе в инклюзивной группе логопед должен заниматься не только с детьми с ОВЗ, но также осуществлять специальную подготовку нормально развивающихся детей к общению со своими сверстниками с особыми образовательными потребностями.

Логопед (по возможности совместно с психологом) должен сформировать у детей мотивацию к общению, стимулировать нормально развивающихся воспитанников к взаимодействию с ребенком с ОВЗ. Необходимо учить детей с терпением относиться к такому воспитаннику, понимать и правильно интерпретировать коммуникативные средства, которые использует ребенок с ОВЗ, адекватно реагировать на попытки ребенка с ОВЗ войти в невербальный и вербальный контакт.

4. Иных подходов требует *консультативная работа с родителями, но не только детей с ОВЗ, но и нормально развивающихся сверст-*

ников. Особая роль в коррекционно-развивающем процессе отводится родителям ребенка с ОВЗ [4; 12; 14]. В рамках индивидуального консультирования ребенка с ОВЗ и членов его семьи специалисты (учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог) учат родителей правильно общаться со своим ребенком, формируют у них мотивацию к активному включению в достаточно длительный коррекционно-развивающий процесс и настраивают родителей на переориентацию своей системы ценностей с учетом нужд и проблем ребенка. При совместной работе родителей с ребенком с ОВЗ на первых занятиях специалисты должны объяснять целесообразность и обоснованность каждого используемого игрового приема, давать рекомендации к закреплению того или иного формируемого речевого, познавательного или двигательного навыка в домашних условиях.

На начальном этапе коррекционной работы у родителей должна сформироваться установка к обязательному выполнению домашних заданий, к систематическому повторению материала занятий в домашних условиях. Следующим этапом психолого-педагогического консультирования родителей является их обучение, которое направлено на приобретение новых знаний и навыков, которые необходимы для реализации индивидуально ориентированной программы коррекционно-развивающей работы с ребенком с ОВЗ по преодолению имеющихся у него отклонений.

На этом этапе обязательно необходимо проводить обучение родителей приемам формирования у ребенка невербальных форм общения (фиксации взгляда на лице взрослого, пониманию жестов различного характера (указательного, приглашающего, приветствия, прощания и т.п.), объятия и др.). Логопед дает методические рекомендации по стимуляции познавательной, речевой и двигательной активности детей, подбирает наиболее оптимальные приемы развития у детей потребности в речевом общении, их адаптации в окружающем социуме, регулирует общение и взаимодействие родителя и ребенка на занятиях по развитию познавательной деятельности, речи, вносит рекомендации по общению членов семьи с ребенком в домашних условиях.

Особое внимание родители должны уделять развитию у ребенка понимания обращенной речи (которое является важнейшей основой и предпосылкой возникновения активной речи). Положительной предпосылкой, способствующей формированию и совершенствованию понимания речи, является развитие зрительного, слухового и двигательного-кинестетического анализаторов. Правильное представление об окружающих предметах вырабатывается на основе зрительно-моторно-кинестетического восприятия. Активизация сенсорного развития способствует лучшему запоминанию тех предметов и игрушек, которые ребенок активно ощупывает, осязает, которыми манипулирует.

Логопед знакомит родителей с этапами формирования понимания обращенной речи (учитывая определенную последовательность, возрастающую сложность, уровень развития импрессивной речи и познавательной деятельности). Развитие речи в процессе формирования познавательной сферы ребенка особенно актуально для детей раннего возраста с задержкой познавательного развития и детей младшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Особое внимание специалистами (педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом) и воспитателями уделяется *работе с коллективом родителей нормально развивающихся воспитанников*, посещающих инклюзивную группу. Работая в образовательных организациях г. Москвы, мы убедились на практике, что в тех дошкольных структурных подразделениях образовательных организаций (например, в ЦИПРе), где родители присутствуют на занятиях совместно с детьми, конфликтов не наблюдалось. Родители нормально развивающихся детей очень быстро привыкали, адаптировались и принимали ситуацию нахождения с их детьми ребенка с ОВЗ. Большинство мам здоровых детей через некоторое время начинали помогать мамам детей с ОВЗ, сами становились инициаторами общения, способствовали сближению своих детей с детьми с отклонениями в развитии. В данном детско-родительском коллективе быстро формиро-

валось доброжелательное отношение друг к другу, уровень тревожности был незначительным.

Несколько иная ситуация наблюдалась в группах кратковременного пребывания. Вначале пара «ребенок с ОВЗ — мама» принималась настороженно со стороны других родителей нормально развивающихся детей. По мере возможности они стремились присутствовать на занятиях, задавать вопросы специалистам и воспитателям. В данной группе требовалось проведение психолого-педагогического консультирования родителей «обычных» детей, направленного на формирование у них толерантного отношения к самому ребенку с проблемами развития и его родителям. Благодаря этому можно было избежать конфликтов между родителями и проявлений негативизма со стороны детей. Однако настороженное отношение в данном детско-родительском коллективе сохранялось еще достаточно долго.

5. Важным аспектом инклюзивной практики является *эффективно организованное взаимодействие логопеда, родителей детей с ОВЗ и нормально развивающихся сверстников*, а также других педагогов и специалистов, работающих в инклюзивной группе. Один из способов активизации такого взаимодействия — интерактивная поддержка всех членов родительского и педагогического коллективов в едином образовательном пространстве [6]. Еще одной формой взаимодействия педагогов и родителей может стать консультативный сайт, ориентиро-

ванный на сопровождение семей, дети которых посещают инклюзивную группу. Различные специалисты сопровождения и педагоги, в том числе логопед, осуществляют в рамках данного сайта интерактивный патронаж (или курирование) родителей детей с ОВЗ и нормально развивающихся воспитанников инклюзивной группы. Такую форму работы мы использовали в течение трех лет, работая на базах образовательных организаций г. Москвы. Задачи сайта: повышение психолого-педагогической компетентности родителей, формирование их готовности и стимуляция их активного участия в коррекционно-развивающем процессе совместно со своим ребенком, снижение уровня их тревожности, улучшение психологического климата в инклюзивной группе.

6. Следует отметить, что при *подготовке педагогических кадров, и прежде всего учителей-логопедов*, к новым условиям образовательно-воспитательного процесса в дошкольной организации *требуются иные, нежели раньше, подходы и технологии* [8; 10]. Очень важно сформировать у будущих логопедов профессиональные умения и навыки в соответствии с новым федеральным государственным стандартом дошкольного образования и профессиональным государственным стандартом специального педагога, а также знания содержательных аспектов ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ [9]. Это необходимо при планировании своей профессиональной деятельности

в дошкольной образовательной организации, и прежде всего при подготовке дошкольников с ОВЗ к школьному обучению, так как одной из основных задач учителя-логопеда в процессе сопровождения дошкольников с ОВЗ на базе дошкольной образовательной организации является подготовка их к начальному общему образованию. От современных логопедов требуются навыки в области комплексной психолого-педагогической диагностики, знания специфики развития детей при разных вариантах дизонтогенеза и особенностей логопедической работы с различными категориями детей с ОВЗ.

Сказанное свидетельствует о необходимости глобальной перестройки системы оказания логопедической помощи детям раннего и дошкольного возраста с ОВЗ в целом и подготовки логопедических кадров для дошкольного образования в частности. Необходимо учитывать, что не все дети раннего и дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями могут быть инклюзированы в общеобразовательные организации, но все должны получить необходимую комплексную психолого-педагогическую помощь. Следовательно, специальное образование должно сохранить свои позиции в системе дошкольного образования параллельно с инклюзивным обучением. Это будет способствовать тому, что большинство детей с ОВЗ смогут получить ценное образование и быть адаптированы к окружающему их социуму.

Необходимо раннее начало психолого-педагогической, в том числе логопедической коррекции специалистами, имеющими разностороннюю дефектологическую подготовку. На смену учителю-логопеду, владеющему только навыками работы с детьми с первичной речевой патологией, должен прийти логопед-дефектолог, способный оказывать логопедическую помощь различным категориям детей с ОВЗ в раннем и дошкольном возрасте.

Литература

1. Батышева, Т. Т. Аналитический обзор состояния и совершенствования реабилитации детей с психоневрологической патологией / Т. Т. Батышева, О. В. Быкова и др. // Детская и подростковая реабилитация. — 2012. — № 2 (19).
2. Безрукова, О. А. Методические рекомендации по ведению речевой карты ребенка дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О. Г. Приходько и др. ; под ред. М. Л. Берсеновой. — М., 2010.
3. Григоренко, Н. Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи) / Н. Ю. Григоренко // Специальное образование. — 2011. — № 1.
4. Григоренко, Н. Ю. Основные направления и содержание логопедической помощи детям первых лет жизни с отклонениями в развитии на базе дошкольных образовательных учреждений / Н. Ю. Григоренко // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты : междунар. сб. науч. трудов ; под ред. С. М. Валявко. — М., 2011.
5. Джексон, Р. О социально-педагогическом подходе в образовании / Р. Джексон, Н. П. Дронишинец, И. А. Фи-

латова // Специальное образование. — 2008. — № 12.

6. Кукушкина, О. И. Компьютерная поддержка взаимодействия специального психолога и педагога / О. И. Кукушкина // Дефектология. — 2002. — № 2.

7. Малофеев, Н. Н. Похвальное слово инклюзии, или Речь в защиту самого себя / Н. Н. Малофеев // Проблемы современного образования. — 2011. — № 6.

8. Мануйлова, В. В. Подготовка педагогических кадров для работы в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование / В. В. Мануйлова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : сб. материалов 4-й Междунар. науч.-практ. конф. — Чебоксары, 2015.

9. Мануйлова, В. В. Моделирование практико-ориентированной среды в системе подготовки кадров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / В. В. Мануйлова // Специальное образование. — 2016. — № 1.

10. Приходько, О. Г. Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании / О. Г. Приходько // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи : материалы междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых: аспирантов и магистрантов / науч. ред. И. А. Филатова, А. В. Кубасов. — Екатеринбург, 2013.

11. Приходько, О. Г. Модель совершенствования психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в едином образовательном пространстве города Москвы / О. Г. Приходько, А. А. М. Гусейнова, Е. В. Ушакова, Н. Ю. Григоренко // Специальное образование. — 2011. — № 4.

12. Приходько, О. Г. Как научить малыша говорить / О. Г. Приходько, О. В. Югова ; отв. ред. сер. О. А. Безрукова. — М., 2010.

13. Приходько, О. Г. Становление системы ранней комплексной помощи в России / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — М., 2015.

14. Разенкова, Ю. А. Система ранней помощи детям с отклонениями в развитии — приоритетное направление специального образования / Ю. А. Разенкова // Специальное образование: состояние, перспективы развития : тематическое приложение к журналу «Вестник образования». — 2003. — № 3.

15. Шашкина, Г. Р. «Плюсы» и «минусы» инклюзивного образования в образовательной школе / Г. Р. Шашкина // Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве: специальное и инклюзивное образование / сост.: О. Г. Приходько, Е. В. Ушакова, А. А. М. Гусейнова, О. В. Титова, Н. Ш. Тюрина. — М., 2014.

References

1. Batysheva, T. T. Analiticheskiy obzor sostoyaniya i sovershenstvovaniya reabilitatsii detey s psikhonevrologicheskoy patologiyey / T. T. Batysheva, O. V. Bykova i dr. // Detskaya i podrostkovaya reabilitatsiya. — 2012. — № 2 (19).

2. Bezrukova, O. A. Metodicheskie rekomendatsii po vedeniyu rechevoy karty rebenka doshkol'nogo vozrasta / O. A. Bezrukova, O. G. Prikhod'ko i dr. ; pod red. M. L. Bersenevoy. — M., 2010.

3. Grigorenko, N. Yu. Logopedicheskaya rabota v sisteme ranney kompleksnoy pomoshchi detyam s otклонeniyami v razvitii (na baze sluzhby ranney pomoshchi) / N. Yu. Grigorenko // Spetsial'noe obrazovanie. — 2011. — № 1.

4. Grigorenko, N. Yu. Osnovnye napravleniya i sodержanie logopedicheskoy

- pomoshchi detyam pervykh let zhizni s otkloneniyami v razvitii na baze doskol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy / N. Yu. Grigorenko // *Sovremennyye problemy rechevogo dizontogeneza: psikhologo-pedagogicheskie aspekty : mezhdunar. sb. nauch. trudov ; pod red. S. M. Vallyavko.* — M., 2011.
5. Dzhekson, R. O sotsial'no-pedagogicheskom podkhode v obrazovanii / R. Dzhekson, N. P. Dronishinets, I. A. Filatova // *Spetsial'noe obrazovanie.* — 2008. — № 12.
6. Kukushkina, O. I. Komp'yuternaya podderzhka vzaimodeystviya spetsial'nogo psikhologa i pedagoga / O. I. Kukushkina // *Defektologiya.* — 2002. — № 2.
7. Malofeev, N. N. Pokhval'noe slovo inklyuzii, ili Rech' v zashchitu samogo sebya / N. N. Malofeev // *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* — 2011. — № 6.
8. Manuylova, V. V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya raboty v edinom obrazovatel'nom prostranstve: spetsial'noe i inklyuzivnoe obrazovanie / V. V. Manuylova // *Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya : sb. materialov 4-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* — Cheboksary, 2015.
9. Manuylova, V. V. Modelirovanie praktiko-orientirovannoy sredy v sisteme podgotovki kadrov po napravleniyu «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» / V. V. Manuylova // *Spetsial'noe obrazovanie.* — 2016. — № 1.
10. Prikhod'ko, O. G. Aktual'nye problemy logopedii v rossiyskom spetsial'nom obrazovanii / O. G. Prikhod'ko // *Logopedicheskie tekhnologii v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya detey s naru-*
- sheniem rechi : materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. nauch. rabotnikov, prepodavateley vuzov, rukovoditeley i logopedov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, reabilitatsionnykh tsentrov; molodykh uchenykh: aspirantov i magistrantov / nauch. red. I. A. Filatova, A. V. Kubasov.* — Ekaterinburg, 2013.
11. Prikhod'ko, O. G. Model' sovershenstvovaniya psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s otkloneniyami v razvitii v edinom obrazovatel'nom prostranstve goroda Moskvy / O. G. Prikhod'ko, A. A. M. Guseynova, E. V. Ushakova, N. Yu. Grigorenko // *Spetsial'noe obrazovanie.* — 2011. — № 4.
12. Prikhod'ko, O. G. Kak nauchit' малыша говорить / O. G. Prikhod'ko, O. V. Yugova ; otv. red. ser. O. A. Bezrukova. — M., 2010.
13. Prikhod'ko, O. G. Stanovlenie sistemy ranney kompleksnoy pomoshchi v Rossii / O. G. Prikhod'ko, O. V. Yugova. — M., 2015.
14. Razenkova, Yu. A. Sistema ranney pomoshchi detyam s otkloneniyami v razvitii — prioritetnoe napravlenie spetsial'nogo obrazovaniya / Yu. A. Razenkova // *Spetsial'noe obrazovanie: sostoyanie, perspektivy razvitiya : tematicheskoe prilozhenie k zhurnalu «Vestnik obrazovaniya».* — 2003. — № 3.
15. Shashkina, G. R. «Plyusy» i «minusy» inklyuzivnogo obrazovaniya v obrazovatel'noy shkole / G. R. Shashkina // *Rebenok s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v edinom obrazovatel'nom prostranstve: spetsial'noe i inklyuzivnoe obrazovanie / sost.: O. G. Prikhod'ko, E. V. Ushakova, A. A. M. Guseynova, O. V. Titova, N. Sh. Tyurina.* — M., 2014.

Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова
Екатеринбург, Россия

T. A. Gridina, N. I. Konovalova
Ekaterinburg, Russia

**ДИАГНОСТИКА ГРАММАТИКО-
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УМЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
КАК ОСНОВА
КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ**

**DIAGNOSTIC OF GRAMMATICAL
AND WORD FORMATION SKILLS
OF CHILDREN WITH GENERAL
SPEECH UNDERDEVELOPMENT
AS A BASIS OF REMEDIAL WORK**

Аннотация. В статье постулируется идея необходимости учета индивидуального латерального профиля конкретного ребенка как на стадии диагностики, так и на стадии коррекции соответствующих умений. Авторами показаны результаты диагностической серии речевых проб, направленных на выявление сформированности грамматико-словообразовательных умений у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня. Такие диагностические срезы имеют и тренировочный характер, поскольку предполагают направленную мотивацию (стимулирование) ребенка к освоению определенного словообразовательного и/или словоизменительного алгоритма при выполнении игрового задания. При этом доминирование левого или правого полушария головного мозга и ведущих модальностей восприятия определяет применение разных стратегий — гештального мышления или логического анализа. Предполагается, что целенаправленный выбор педагогом принципиально разных способов предъявления информации в процессе обучения детей с ОНР, имеющих разную организацию мыслительных процессов, дает возможность создания максимально комфортных условий для когнитивного и речевого развития детей. Образовательно-коррекционная деятельность, построенная с учетом указанных прин-

Abstract. The article postulates an idea that it is necessary to take into account individual functional asymmetry of a concrete child both at the stage of diagnostics and remedial correction of the corresponding skills.

The authors demonstrate the results of a diagnostic series of speech tests aimed at revealing the level of formation of grammatical and word-formation skills in children with level 3 general speech underdevelopment. Such diagnostic tests possess certain training potential as they presuppose selective motivation (stimulus) of a child to master a word-formation and/or inflectional algorithm while doing a learning task in the form of a game. And the domination of the left or right hemisphere of the brain and the leading modalities of perception define the use of different strategies – Gestalt thinking or logical analysis. The article argues that a purposeful choice of principally different methods of presentation of information by the pedagogue in the process of teaching children with general speech underdevelopment having different organization of mental processes offers a possibility for creation of maximum favorable conditions for cognitive and speech development of children. Educational remedial activity built in accordance with these principles should finally lead to the gradual transition of speech cognitive activity of the child from “grammatical convergence” to

ципов, в конечном итоге должна привести к постепенному переходу речемыслительной деятельности ребенка от «грамматической конвергентности» к более сложным дивергентным интеллектуальным операциям с языковыми знаками.

Ключевые слова: индивидуальный латеральный профиль; языковая игра; речевая психодиагностика; тренинговые технологии развития речи; грамматико-словообразовательные и словоизменительные умения детей с ОНР.

Сведения об авторе: Гридина Татьяна Александровна, доктор филологических наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой общего языкознания и русского языка ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Контактная информация: 620017, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 281.

E-mail: tatyana_gridina@mail.ru

Сведения об авторе: Коновалова Надежда Ильинична, доктор филологических наук, профессор.

Место работы: профессор кафедры общего языкознания и русского языка ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

Контактная информация: 620017, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 281.

E-mail: sakralist@mail.ru

Изучение языковой компетенции детей с общим недоразвитием речи (ОНР) дает положительные результаты, как показывает практика современных исследований, при условии междисциплинарного комплексного подхода, соединяющего в себе традиционные коррекционные технологии и психолингвистические методики диагностики, формирования и коррекции соответствующих речевых навыков.

more complex divergent intellectual operations with linguistic signs.

Key words: individual functional asymmetry, language teaching games, speech psycho-diagnostics, training technologies of speech development, inflectional and word-formation skills of children with general speech underdevelopment.

About the author: Gridina Tat'yana Aleksandrovna, Doctor of Philology, Professor.

Place of employment: Head of Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University.

Place of employment: Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 281.

About the author: Konovalova Nadezhda Il'ichna, Doctor of Philology, Professor.

Place of employment: Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University.

В данной статье представлен опыт диагностики и коррекции грамматико-словообразовательных навыков старших дошкольников и младших школьников с ОНР III уровня.

На начальном этапе исследования выявлялись проблемы, связанные с формированием грамматической компетенции у детей обследуемой группы. Для получения валидных результатов был прове-

ден экспериментально-диагностический срез уровня сформированности базовых слово- и формообразовательных умений и навыков детей с ОНР (возрастная группа дошкольников и младших школьников от 5 до 8 лет).

Исследования речевого развития детей анализируемой референтной группы, опыт логопедов-практиков показывают, что у детей дошкольного возраста и у детей с задержкой психического и речевого развития младшего школьного возраста отмечаются затруднения в области словообразования и словоизменения: усваиваются главным образом продуктивные формы образования и изменения слов, встречающихся в обиходной речи. Дети с трудом осознают обобщенные значения морфем в словах, не могут выделять в речи устойчивые элементы (например, повторяющийся в разных словах корень, приставку, суффикс), не умеют подбирать супплетивные формы и т. п. В этой связи показательным является тот факт, что в норме развитие словоизменения опережает словообразование. Как указывал А. Н. Гвоздев, «грамматической системой словоизменения ребенок с нормально развивающейся речью обычно овладевает к 4 годам, тогда как системой словообразования лишь к 7—8» [1, с. 37]. У детей с ОНР III уровня этот разрыв заметен в еще большей степени, при этом и навыки словоизменения остаются также слабо сформированными. Известно, что соотношение сформированности речевых функций

словоизменения и словообразования у детей данной категории имеет как универсальные, так и индивидуальные черты. Это требует проведения диагностических срезов речевых умений и навыков детей данной категории для организации коррекционной работы по развитию соответствующих лингвокогнитивных способностей — с учетом их обусловленности индивидуальными психофизиологическими особенностями ребенка.

Общим условием для предъявления всех диагностических заданий является учет индивидуального латерального профиля ребенка, включающего доминирующее полушарие головного мозга и ведущую модальность восприятия информации. Так, для правополушарных детей должен быть предложен аналог выполнения задания (предметный эталон, вербальный пример, «привязка» к типовой ситуации и т. п.). Для левополушарных детей предлагается подробный алгоритм выполнения задания, пошаговая инструкция с демонстрацией отдельных примеров. Визуалам для выполнения вербальных заданий стимульный материал должен быть представлен в наглядной форме (зрительная опора для опознания и/или подкрепления визуального образа). Аудиалам — четко, спокойно, неторопливо проговаривается инструкция, задание повторяется до тех пор, пока ребенок не поймет суть требуемой операции, при этом ребенок может переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, затем сам должен повторить задание,

в результате чего создается звуковой образ. Кинестетикам данного возраста обязательно предъявляются предметные эталоны (игрушки, кубики, картинки и т. п.), с которыми они могут производить разнообразные действия: трогать, перемещать, раскрашивать и т. п., что позволяет создавать моторный образ в сознании ребенка.

Подробнее остановимся на конкретных диагностических срезах, в основу которых были положены типовые методики диагностики детей с ОНР (см.: [4; 7; 10]), частично модифицированные нами в соответствии с целями исследования и индивидуальными особенностями обследуемой группы детей. Экспериментальные срезы сформированности грамматико-словообразовательных навыков детей с ОНР проводились с учетом тесной взаимосвязи их диагностической и корректирующей направленности, с учетом того, что в процессе выполнения детьми заданных игровых алгоритмов происходит направленное стимулирование научения какому-либо речевому действию.

Задания описываемой нами экспериментально-диагностической серии направлены на изучение объема словаря производных слов, навыков словоизменения и употребления грамматических категорий.

1. Задание на словоизменение (образование словоформы р. п. мн. ч. существительных). Игра «Один — много». Диагностический срез предполагает включение стимульных слов с беглостью гласных, акцентологическими переносами, ва-

риантными окончаниями существительных второго склонения, в том числе с нулевым окончанием.

2. Образование названий детенышей. Игра «Назови детеныша». Модификация данной методики предполагает «обратный ход»: от названия детеныша к названию его мамы: *У волчонка папа — волк, а мама? У лосёнка папа лось, а мама?*

Диагностический стимульный материал подбирался так, чтобы, кроме продуктивных суффиксальных образований, в числе предлагаемых слов были и супплетивные названия (*курица — цыплёнок, лошадь — конь — жеребенок, корова — бык — теленок*).

3. Образование относительных прилагательных. Игра «Что из чего?» (вариант: «Давай смастерим и назовем»). *Самолетик из бумаги какой? Сумка из кожи — ? Варешка из шерсти — ? Чашка из фарфора — ? Мяч из резины — ? Подушка из пуха — ? Варенье из яблок — ? Шапка из меха — ? Домик из картона — ?*

Диагностика составляется таким образом, чтобы относительные прилагательные создавались детьми с помощью разных суффиксов (в том числе — с помощью алломорфов одного суффикса с регулярными чередованиями гласных и согласных).

4. Образование притяжательных прилагательных. Игра «Чей? Чья? Чье?»: *Зубы волка — чьи? Шея жирафа — чья? Горб верблюда — чей? Ухо зайца — чье?*

Модификация данной диагностики (для детей, приближенных в

речевом развитии к норме) — то же задание без наводящего вопроса *Чей? Чья? Чьё? Чьи?*

5. Согласование прилагательных с существительными. Игра «Какой? Какая? Какое?»). Ребенок должен назвать предмет с его главным характеризующим признаком (выраженным прилагательным). Для вводного тренинга предлагается ряд картинок с изображением предметов разного цвета, размера, формы и т. п. и приводятся примеры словосочетаний существительных разного рода с прилагательными (Солнышко какое? — *Желтое*. Шарик какой? — *Круглый*. Травка какая? — *Зеленая, мягкая*). После этого ребенок дает ответы сам, например: *Облако какое? — ... Медведь — ? ... Мел — ? ... Мышка — ? ... Машина — ? ... Травка — ? ...*

Диагностика должна включать разнообразный стимульный материал, т. е. прилагательные должны обозначать различные признаки: визуальные (цвет, вкус, запах, размер, форму), аудиальные (качество и свойства звучания), тактильные признаки (качество поверхности и т. п.). При опросе можно задавать наводящие вопросы, чтобы ребенок отвечал не одним словом, а несколькими (например, огурец может быть *зеленым, шершавым, длинным, хрустящим, маленьким, свежим* и т. д.).

6. Согласование существительных с числительными. Игра «Сосчитай один — два — пять».

Данная диагностика предполагает, что числительное проговаривается вместе с существительным,

так как при этом автоматизируется навык согласования существительного в словосочетании с числительным. Стимульный материал подбирается таким образом, чтобы подряд не встречалось одинаковых финальных комплексов слов, т. е. были бы варианты окончаний и различное оформление основы с чередованием гласных и согласных.

Представим результаты проведенных нами в НПЦ «Бонум» г. Екатеринбурга речевых диагностик старших дошкольников и младших школьников с ОНР III уровня. Дети целенаправленно обследовались нами в течение 2 лет (2013—2015 гг.) по составленной программе диагностики [2; 4, 5]. Это позволило выявить типичные грамматические ошибки в речи обследуемых детей и динамику их речевого развития.

Методика «Один — много»

(Здесь и далее жирным курсивом выделены ошибочные словоформы.)

Никита К., 5,2 года:

Дерево — деревья — много **деревов**

ухо — **Ухи** — много **Ухов**

окно — **окны** — много **Окнов**

колесо — колёса — много **колесов**

кукла — куклы — много **куклов**

пень — **пени** — много **пенёв**

рот — роты — много **ортОв**

табуретка — табуретки — много **табуретков**

ведро — **ведры** — много **ведров**

глаз — глаза — много **гЛАЗов**

платье — платья — много **платий**

Маша Ш., 6,2 года:

Дерево — *деревА* — много деревьев

ухо — уши — много ушей

окно — *окошки* — много *Окнов*

колесо — *колёсы* — много *колесов*

кукла — куклы — много *куклов*

пень — *пени* — много *пеней*

рот — рты — много ртов

платье — платья — много *платьей*

ведро — ведра — много *вёдров*

птица — птицы — много *птицев*

глаз — глаза — много глаз

Богдан К., 7,3 года:

Дерево — *деревы* — много *дерев*

ухо — *Ухи* — много ушей

окно — окна — много *Окнов*

колесо — *колёсы* — много *шинов*

кукла — куклы — много *куклав*

пень — пеньки — много *пенёчков*

рот — *роты* — много *ротов*

табуретка — табуретки — много *табуретков*

ведро — *вёдры* — много *вёдор*

птица — птицы — много птиц

глаз — глаза — много глаз

Виталик К., 7,3 года:

Дерево — *деревы* — много деревьев

ухо — *Ухи* — много *ух*

окно — окна — много окон

колесо — колёса — много колёс

кукла — куклы — много *кукл*

пень — пни — много пней

рот — рты — много ртов

табуретка — табуретки — много табуреток

ведро — ведра — много *вёдр*

глаз — глаза — много глаз

слон — слоны — много слонов

Анализ материалов субтестов на образование форм множественного числа существительных показал типичность (см. об этом: [9]) допускаемых детьми ошибок:

1) неучет беглости гласных — чередования гласных полного образования с нулевым звуком (*рты* — *роты*, *пень* — *пени*, *вёдер* — *вёдр*);

2) неучет исторических и живых позиционных чередований согласных (*ухи*, *деревов*);

3) сверхгенерализация — стремление установить «грамматическую симметрию» [3, с. 40] окончаний словоформ. Например, в ответах Никиты К.: *пенёв*, *колесов*, *куклов*, *руков*, *глазов*, *вёдров* и др. Другие (вариантные) окончания «вытесняются» наиболее продуктивным, эталонным для данного ребенка окончанием *-ов*;

4) закрепление ударения за конкретным слогом в слове, когда в словоформах существительных в разных падежах сохраняется ударение начальной формы (см. об этом: [11, 72—170]): *дом* — *дОмов*, *окно* — *окнОв*.

Образование притяжательных прилагательных по одной модели (методика «Чей, чьё, чья?»): *зубы волка* — *шея жирафа* — *голова петуха* — *горбы верблюда* — *хвост зайца* — *хобот слона* — *лапы утки* — *когти медведя* — *рога козла* — *глазки кошки* — *нос собаки* — *грива льва* — *нора лисы* — *губы мамы* — *усы папы*.

Виталик К., 7,3 года:

волковые — *жирафовая* — *петуховая* — *верблюжьи* — *зайцевый* — *слоновый* — *утковые* —

медвежьи — козловые — кошачьи — собачий — львиная — лисинная — мамыны — папины.

Никита К., 5,2 года:

волковые — жирафая — петухная — верблюжонные — верблюжонные — заичный — слониховый — утиные — медведные — козлиные — кошные — собакин — левовая — лисичная — лисичная — маминные — папичьи.

Богдан К., 7,3 года:

волчьи — жирафинная — петунная — верблюжинная — зайчичьи — слонихинная — утиные — медвежьи — козёлная — кошачьи — собачий — ливная — лисинная — мамыны — папины.

Маша Ш., 6,2 года:

волчьи — жирафная — петуховая — верблюдные — заичный — слонинный — утячьи — медвежьи — козловьи — кошонка — собакин — лева — лисья — мамы — папиные.

Образование относительных прилагательных от существительных по разным моделям (методика «Какой, какая, какое?»).

Никита К., 5,2 года:

*Ложка из дерева — **деревневая.***

*Нож из стали — **стальной.***

*Кувшин из меди — **измедийный.***

*Конверт из бумаги — **бумаговый.***

*Стакан из стекла — **стекловый.***

*Мяч из резины — **резиновый.***

*Сумка из кожи — **кожаная.***

*Свитер из шерсти — **шерстяной.***

*Чашка из фарфора — **фарфоровая.***

*Шляпка из соломы — **соломенная.***

*Варенье из яблок — **яблоковое.***

*Сок из огурцов — **огурцовый.***

*Блюдо из глины — **глинная.***

*Ваза из хрусталя — **хрустальная.***

*Сковорода из чугуна — **чугунная.***

*Шапка из меха — **меховая.***

*Подушка из пуха — **пухная.***

*Дрова из берёзы — **берёзные.***

*Ветка ели — **ельная.***

*Ветка тополя — **топольная.***

*Листик с дуба — **дубинный.***

*Дом из кирпичика — **кирпичный.***

*Фигура из снега — **снеговая.***

Маша Ш., 6,2 года:

*Ложка из дерева — **деревная.***

*Нож из стали — **стальная.***

*Кувшин из меди — **мезейная.***

*Конверт из бумаги — **бумажный.***

*Стакан из стекла — **стеклянный.***

*Мяч из резины — **резиновый.***

*Сумка из кожи — **кожаная.***

*Свитер из шерсти — **шерстинный.***

*Чашка из фарфора — **фарфоровая.***

*Шляпка из соломы — **соломенная.***

*Варенье из яблок — **яблочное.***

*Сок из огурцов — **огуречный.***

*Блюдо из глины — **глинная.***

*Ваза из хрусталя — **хрустальная.***

*Сковорода из чугуна — **чугунная.***

*Шапка из меха — **меховая.***

*Подушка из пуха — **пухная.***

*Дрова из берёзы — **берёзные.***

*Ветка ели — **ельная.***

*Ветка тополя — **тополинный.***

Листик с дуба — **дубинный, дупловый.**

Дом из кирпича — **кирпичёвый.**

Фигура из снега — **снежная.**

Виталик К., 7,3 года:

Ложка из дерева — **деревянная.**

Нож из стали — **стальной.**

Кувшин из меди — **медильный.**

Конверт из бумаги — **бумажный.**

Стакан из стекла — **стеклянный.**

Мяч из резины — **резиновый.**

Сумка из кожи — **кожаная.**

Свитер из шерсти — **шерстяной.**

Чашка из фарфора — **фарфоровая.**

Шляпка из соломы — **соломенная.**

Варенье из яблок — **яблочное.**

Сок из огурцов — **огурченный.**

Блюдо из глины — **глинное.**

Ваза из хрусталя — **хрустальная.**

Сковорода из чугуна — **чугунная.**

Шапка из меха — **меховая.**

Подушка из пуха — **пуховая.**

Дрова из берёзы — **берёзовые.**

Ветка ели — **еловая.**

Ветка тополя — **топольная, топяная.**

Листик с дуба — **дубовый.**

Дом из кирпича — **кирпичный.**

Фигура из снега — **снежная.**

Богдан К., 7,3 года:

Ложка из дерева — **деревянная.**

Нож из стали — **стальной.**

Кувшин из меди — **измедий.**

Конверт из бумаги — **бумаговый.**

Стакан из стекла — **стекольный.**

Мяч из резины — **резиновый.**

Сумка из кожи — **кожовая.**

Свитер из шерсти — **шерстные.**

Чашка из фарфора — **фарфорная.**

Шляпка из соломы — **соломенная.**

Варенье из яблок — **яблочное.**

Сок из огурцов — **огуречный.**

Блюдо из глины — **глинное.**

Ваза из хрусталя — **хрустальная.**

Сковорода из чугуна — **чугунальная.**

Шапка из меха — **смехная.**

Подушка из пуха — **пУховая.**

Дрова из берёзы — **берёзовые.**

Ветка ели — **ельновая.**

Ветка тополя — **топольный.**

Листик с дуба — **дубный.**

Дом из кирпича — **кирпичный.**

Фигура из снега — **снеговой.**

Далее покажем некоторые выборочные материалы диагностик, демонстрирующие типовые стратегии слово- и формообразования.

• **Образование качественных прилагательных (методика «Назови одним словом»):**

– *Коту лень ловить мышей. Значит он какой?*

Никита К., 5,2 года — **ленивый.**

Виталик К., 7 лет — **ленивый.**

Богдан К., 7,3 года — **лennyй.**

Маша Ш., 6,2 года — **глупый (ленивый).**

– *На брюках грязь. Значит они какие?*

- Никита К., 5,2 года — **грязенные**.
- Виталик К., 7 лет — *грязные*.
- Богдан К., 7,3 года — **грязнучие**.
- Маша Ш., 6,2 года — **чёрные**.
- *В колбаске есть жир. Значит колбаса какая?*
- Никита К., 5,2 года — **жареная**.
- Виталик К., 7 лет — *жирная*.
- Богдан К., 7,3 года — **жиренная**.
- Маша Ш., 6,2 года — *жирная*.
- *Яблоко прогрыз червяк, значит яблоко какое?*
- Никита К., 5,2 года — **червеное**.
- Виталик К., 7 лет — *червивое*.
- Богдан К., 7,3 года — **червинное**.
- Маша Ш., 6,2 года — **червявое**.
- **Образование степеней сравнения прилагательных** (наиболее показательны результаты диагностики двух мальчиков одного возраста):
- *Лёд прозрачный, а стекло ещё...*
- Виталик К., 7,3 года — *прозрачнее*.
- Богдан К., 7,3 года — **прозрачное**.
- *Олень высокий, а жираф ещё...*
- Виталик К., 7,3 года — *выше*.
- Богдан К., 7,3 года — **выше**.
- *Медведь тяжёлый, а бегемот ещё...*
- Виталик К., 7,3 года — *тяжелее*.
- Богдан К., 7,3 года — **тяжелее**.
- *Горилла сильная, а слон ещё ...*
- Виталик К., 7,3 года — *сильнее*.
- Богдан К., 7,3 года — **сильнее**.
- *Берёза тонкая, а рябина ещё...*

- Виталик К., 7,3 года — **тонче**.
- Богдан К., 7,3 года — **тончее**.
- *Яблоко сладкое, а персик ещё...*
- Виталик К., 7,3 года — **сладче**.
- Богдан К., 7,3 года — **сладчее**.
- *Стол низкий, а стул ещё...*
- Виталик К., 7,3 года — *ниже*.
- Богдан К., 7,3 года — **нижее**.
- *Пушинка лёгкая, а пылинка ещё...*
- Виталик К., 7,3 года — *легче*.
- Богдан К., 7,3 года — **легкое**.
- *Матрац мягкий, а подушка ещё...*
- Виталик К., 7,3 года — *мягче*.
- Богдан К., 7,3 года — **мягче**.

В ответах на задание двух мальчиков одного возраста отмечается существенная разница в уровне освоения степеней сравнения: окказиональных форм сравнительной степени значительно больше у Богдана К., при этом у него отмечается сверхгенерализация по образцу форм простой сравнительной степени с суффиксом *-ee* (у Виталика отмечаются обе продуктивные формы, однако ошибочное формобразование отмечается в случаях использования суффикса сравнительной степени *-e* при неучете регулярных чередований согласных в основе).

Данные субтесты показали, что притяжательные прилагательные — самый трудный лексико-грамматический разряд прилагательных для детей этого возраста. Здесь отмечается множество способов оформления прилагательных данной группы, трудно выделить более предпочтительный для ребенка (у каждого из испытуемых отмечается

сразу несколько способов образования притяжательных прилагательных, причем почти все они ненормативные).

В образовании относительных прилагательных дети также допускают ошибки на замену суффикса и акцентологические переносы, хотя таких ошибок в целом меньше, что, возможно, объясняется большей частотностью употребления относительных прилагательных самими детьми и их окружением.

Наши наблюдения подтверждают известные выводы онтолингвистов о том, что «овладевая речью, ребенок анализирует речь окружающих, выделяет морфемы и создает новые слова, по-разному комбинируя морфемы» [6, с. 36].

• **Образование существительных, обозначающих названия детенышей животных и соотносимых с ними названий животных: методика «Кто мама у детеныша?»:** у утёнка, у волчонка, у цыплёнка, у тигрёнка, у верблюжонка, у зайчонка, у слонёнка, у жеребёнка.

Никита К., 5,2 года:

уточка, волчиха, курочка, тигрица, верблюха, зайчиха, слоница, жериха.

Маша Ш., 6,2 года:

утёнка, волчиха, цыплёнка, тигриха, верблюдиха, зайчиха, слоница, жеребха.

Богдан К., 7,3 года:

утка, волчица, курица, тигрица, верблюдица, зайчиная мама, слоница, ужиха.

Виталик К., 7,3 года:

утка, волчица, курочка, тигри-

ца, верблюдица, зайчиха, слоница, кониха.

Данная диагностика представляет собой своеобразный «перевернутый» вариант субтеста «название детенышей», более часто используемого в игре с детьми. Может быть, поэтому некоторые вопросы оказались для испытуемых неожиданными, что привело к появлению ответов типа *кониха, ужиха, цыплёнка, жериха*. Остальные названия в основном представляют собой примеры заменительного словообразования.

• **Образование существительных, называющих лиц по профессии. Вариант методики «Кто что делает?»** (кто играет на скрипке, гитаре, пианино, трубе, барабанае, баяне, гармошке; кто управляет самолётом, поездом, экскаватором; кто шьёт сапоги, одежду; кто разносит почту).

Никита К., 5,2 года: *скрипник, гитаранист, пианист, трубанист, барабанист, баянист, гармонист, самолист, поездист, экскаварист, сапогист, швилка, почтник.*

Маша Ш., 6,2 года: *скрипец, гитарист, пианист, трубанист, барабанист, баянский, гармошкин, самолётчик, поездник, экскаваторник, сапожник, швейнайник, почтовый дядя.*

Богдан К., 7,3 года: *скрипанист, гитарнист, пианист, трубачист, барабанист, баянщик, гармошник, лётчик, поездник, экскаваторник, сапожник, швея, почтальон.*

Виталик К., 7,3 года: *скрипач, гитарист, пианист, трубачист,*

барабанщик, баянщик, гармонщик, солист, машинист, экскаваторист, сапожник, швейник, почтовый.

Таким образом, проведенные экспериментальные срезы грамматико-словообразовательных умений детей с ОНР показывают, что предложенные процедуры имеют не только диагностический характер, но обладают и тренинговым потенциалом. Этот потенциал обусловлен организацией условий диагностики в соответствии с психолингвистическим постулатом о различиях в стратегиях усвоения системы языка в зависимости от индивидуального латерального профиля.

Как при обучении детей с речевым развитием в норме, так и детей с ОНР (возможно, даже в большей степени) необходим учет «двух грамматик мозга» [8] — лево- и правополушарной, одна из которых опирается на алгоритмизированную, другая — на гештальтную стратегию восприятия и переработки информации.

Намеренное моделирование (направленный отбор) способов предъявления информации и развивающих тренинговых упражнений в условиях обучения детей с разной организацией мыслительных процессов создает максимально комфортные условия для лингвокогнитивного развития каждого ребенка, стимулируя, в частности, постепенный переход от «грамматической конвергентности» к дивергентным интеллектуальным операциям с языковыми знаками.

Литература

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — М. : Детство-Пресс, 2007.
2. Гридина, Т. А. Лингвокреативные стратегии семантизации слова и освоение операциональной техники языковой игры в онтогенезе: экспериментальные данные / Т. А. Гридина // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 5.
3. Гридина, Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи / Т. А. Гридина. — М. : Флинта : Наука, 2013.
4. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. метод. рек. — СПб. : Детство-Пресс, 2012.
5. Коновалова, Н. И. Креативная составляющая интеллекта: к 100-летию IQ / Н. И. Коновалова // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — Екатеринбург : УрГПУ, 2012. — № 10.
6. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : Союз, 2001.
7. Репина, З. А. Уроки логопедии / З. А. Репина, В. И. Буйко. — Екатеринбург : Литур, 2002.
8. Сахарный, Л. В. Человек и текст: две грамматики текста / Л. В. Сахарный // Человек — текст — культура / под ред. Н. А. Купиной, Т. В. Матвеевой. — Екатеринбург : Изд-во УрГУ им. А. М. Горького, 1994.
9. Слобин, Д. Психолингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. — М. : Прогресс, 1976.
10. Филичева, Т. Б. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР 6-го года жизни / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : МГОПИ, 1993.

11. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. — М. : ВЛАДОС, 2000.

References

1. Gvozdev, A. N. Voprosy izucheniya detskoy rechi / A. N. Gvozdev. — M. : Detstvo-Press, 2007.

2. Gridina, T. A. Lingvokreativnye strategii semantizatsii slova i osvoenie operatsional'noy tekhniki yazykovoy igry v ontogeneze: eksperimental'nye dannye / T. A. Gridina // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 5.

3. Gridina, T. A. Ontolingvistika. Yazyk v zerkale detskoy rechi / T. A. Gridina. — M. : Flinta : Nauka, 2013.

4. Diagnostika narusheniy rechi u detey i organizatsiya logopedicheskoy raboty v usloviyakh doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : sb. metod. rek. — SPb. : Detstvo-Press, 2012.

5. Konovalova, N. I. Kreativnaya sostavlyayushchaya intellekta: k 100-letiyu IQ / N. I. Konovalova // Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy

deyatelnosti. — Ekaterinburg : UrGPU, 2012. — № 10.

6. Lalaeva, R. I. Formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / R. I. Lalaeva, N. V. Serebryakova. — SPb. : Soyuz, 2001.

7. Repina, Z. A. Uroki logopedii / Z. A. Repina, V. I. Buyko. — Ekaterinburg : Litur, 2002.

8. Sakharnyy, L. V. Chelovek i tekst: dve grammatiki teksta / L. V. Sakharnyy // Chelovek — tekst — kul'tura / pod red. H. A. Kupinoy, T. V. Matveevoy. — Ekaterinburg : Izd-vo UrGU im. A. M. Gor'kogo, 1994.

9. Slobin, D. Psikholingvistika / D. Slobin, Dzh. Grin. — M. : Progress, 1976.

10. Filicheva, T. B. Programma korektsionnogo obucheniya i vospitaniya detey s ONR 6-go goda zhizni / T. B. Filicheva, G. V. Chirkina. — M. : MGOPI, 1993.

11. Tseytlin, S. N. Yazyk i rebenok: lingvistika detskoy rechi : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / S. N. Tseytlin. — M. : VLADOS, 2000.

О. Б. Иншакова, Л. И. Белякова
Москва, Россия

O. B. Inshakova, L. I. Belyakova
Moscow, Russia

**ЗНАЧЕНИЕ
ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО
ФАКТОРА В ДИНАМИКЕ
ДИСГРАФИИ**

**THE IMPORTANCE
OF PSYCHO-SOMATIC FACTORS
IN THE DYNAMICS
OF DYSGRAPHIA**

Аннотация. В статье рассматривается проблема трудности обучения письму младших школьников с дисграфией, обучающихся в общей образовательной школе. Результаты проведения лонгитюдного обследования учащихся показывают, что у некоторых школьников дисграфия характеризуется прогрессивной динамикой, при которой с начала второго до четвертого года обучения достоверно увеличивается количество ошибок, среди которых преобладают ошибки моторного характера. Исследования свидетельствуют о том, что природа диспраксии у детей связана с ранним органическим поражением и недостаточностью компенсаторных возможностей центральной нервной системы (ЦНС). Детальный анализ характера ошибок указывает на то, что у обучающихся из-за идеомоторной диспраксии страдают построение и реализация двигательной программы. Недостаточность компенсаторных возможностей обусловлена не только явлениями ранней органической патологии, но и стойкой соматической ослабленностью, вызванной хронической гипоксией, являющейся результатом воздействия «цепочки» гипоксий, когда после первичного гипоксического повреждения ЦНС в перинатальном периоде у детей формируется вторичная гипоксия мозга, вызванная заболеваниями дыхательной системы и лор-органов.

Ключевые слова: обучающиеся младших классов; нарушение овладе-

Abstract. The article deals with the problems of teaching writing to junior schoolchildren with dysgraphia who study at a general education school. The results of a longitudinal study of pupils show that dysgraphia in some pupils is characterized by progredient dynamics, when from the beginning of the second until the fourth year of education the number of mistakes definitely increases, with a marked prevalence of motor mistakes. Studies testify that the nature of dyspraxia in children is connected with early organic lesion and lack of compensatory abilities of the central nervous system (CNS). Detailed analysis of the nature of mistakes shows that design and realization of the motor program of pupils suffers from ideomotor dyspraxia inherent to learners. Insufficiency of compensatory abilities is conditioned not only by the phenomena of early organic pathology, but also by sustained somatic weakness caused by chronic hypoxia, being the result of a chain of "hypoxias", when the first hypoxic damage of CNS in the perinatal period is followed by the secondary brain hypoxia caused by diseases of respiratory and nasal organs.

Key words: junior schoolchildren, inadequate use of the phonemic principle

ния фонематическим принципом письма; дисграфия; прогрессивная динамика дисграфии; роль соматического фактора.

Сведения об авторе: Иншакова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор.

Место работы: кафедра логопедии дефектологического факультета Института детства Московского государственного педагогического университета.

Контактная информация: 117571, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.
E-mail: olgainsh@mail.ru

Сведения об авторе: Белякова Лидия Ивановна, доктор медицинских наук, профессор.

Место работы: кафедра логопедии дефектологического факультета Института детства Московского педагогического государственного университета.

Контактная информация: 117571, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.
E-mail: libeliakova@yandex.ru

Становление навыка письма у ребенка является длительным и сложным процессом. Овладение русскоязычным письмом предъявляет особые требования к устной речи и навыкам фонемного анализа. Нормально развивающийся ребенок имеет достаточно сформированную устную речь, правильно произносит и различает звуки родного языка, владеет слоговой структурой слов, может осуществлять осознанный звуковой анализ и синтез коротких слов. Он способен различать сходные изображения, пространственное расположение рисунков и букв, совершать точные графические действия, ограничивая и уподобляя линии при их начертании. У части детей, начинающих

© Иншакова О. Б., Белякова Л. И., 2016

of orthography, dysgraphia, progressive dynamics of dysgraphia, the role of the somatic factor.

About the author: Inshakova Olga Borisovna, Professor of Department of Logopedics, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Logopedics, Special Education Faculty of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University.

117571, Russia, Moscow, Vernadsky pr., d. 88.

About the author: Belyakova Lidiya Ivanovna, Doctor of Medicine, Professor.

Place of employment: Department of Logopedics, Special Education Faculty of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University.

обучаться письму, эти базовые компоненты письма нередко оказываются недостаточно сформированными, что препятствует возможности их успешного обучения в школе. У многих это отражается в появлении особых ошибок письма, которые называются дисграфическими.

Дисграфию можно представить как комплекс симптомов, характеризующих неспособность учащихся к полноценному овладению фонематическим принципом письма. Среди всех симптомов наиболее значимыми являются стойкие повторяющиеся ошибки письма особого характера, встречающиеся при выполнении различных видов письменных работ. Дисграфиче-

ские ошибки могут появляться в письме детей, признанных готовыми к обучению в общей образовательной школе.

Возникнув в начале обучения, дисграфия без проведения логопедической работы приводит к различным формам школьной неуспеваемости, отсроченным результатом которой становятся разные виды дезадаптации ученика в обучающем процессе. Несмотря на длительный период изучения нарушения, дисграфия не исследована статистически, в связи с чем многие авторы указывают разные данные о ее распространенности (10—35 %).

Использование в коррекционных целях специально разработанных логопедических программ, как правило, оказывает положительное влияние, в связи с чем к четвертому классу у части детей с дисграфией данное нарушение преодолевается. Основу таких программ составляет традиционный для логопедии психолого-педагогический подход, разработанный Р. Е. Левиной [7; 8; 9; 10]. Этот подход направлен на коррекцию всех показателей недоразвития речи, основной акцент при дисграфии делается на преодоление у детей фонетико-фонематической недостаточности и несформированности звукового анализа и синтеза устной речи.

Наряду с этим наблюдения показывают, что есть особая группа обучающихся, у которых проявление дисграфии к концу начальной школы усиливается, что отражается в увеличении количества разных

групп ошибок. Эти школьники во время обучения в первом классе с большей или меньшей успешностью овладевают начальными навыками письма и чтения и не отличаются от основной массы обучающихся. Со второго класса у них появляется большое число дисграфических ошибок, которое по мере обучения постепенно возрастает, что позволяет считать такую динамику дисграфии прогрессивной.

Отсутствие систематических психолого-педагогических наблюдений за такими детьми, а также исследований, направленных на изучение особенностей овладения ими фонематическим навыком письма и причин прогрессивной динамики, обуславливает актуальность настоящего исследования.

Цель исследования — междисциплинарный анализ прогрессивной динамики дисграфии в процессе лонгитюдного (с первого по четвертый класс) исследования.

Объект исследования — процесс овладения навыком письма учащимися младших классов общей образовательной школы с дисграфией.

Предметом исследования является определение причин, приводящих к прогрессивной дисграфии.

В задачи исследования, наряду с проведением анализа ошибок письма дисграфического характера, входит изучение устной речи, интеллекта, когнитивных функций, сведений о развитии и обучении, соматического состояния детей.

Материал и методы исследования. Проведено лонгитюдное

исследование 206 школьников первых — четвертых классов общей образовательной школы. Из этих школьников выделено 19 учащихся (ЭГ), у которых имелись трудности в овладении фонематическим письмом в виде наличия дисграфических ошибок, количество которых к четвертому году обучения нарастало, и 54 школьника, не имеющих нарушений в овладении фонематическим письмом в аналогичный период обучения (КГ). Наличие дисграфии и ее отсутствие подтверждалось результатами обследования письма учащихся с применением стандартизированной методики [6].

Для оценки результатов лонгитюдного исследования письма использовались проспективный и ретроспективный методы анализа, статистические непараметрические методы (U-критерий Манна — Уитни, критерий Вилкоксона), дис-

персионный анализ, методы описательной статистики. При сравнении двух показателей значимым различием между сравниваемыми показателями считается $p = 0,05$.

Обследование устной речи школьников проводилось с помощью методики Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной [15]. Данные о развитии и обучении детей были получены путем проведения опроса, закрытого и открытого анкетирования родителей и педагогов, изучения медицинских карт и педагогической документации.

Результаты. Анализ количества ошибок при овладении фонематическим навыком письма школьников ЭГ и КГ представлен в виде суммы дисграфических ошибок, выявленных во всех письменных работах детей в течение четырех лет обучения (рис. 1), что позволяет проследить динамику дисграфии у этих детей.

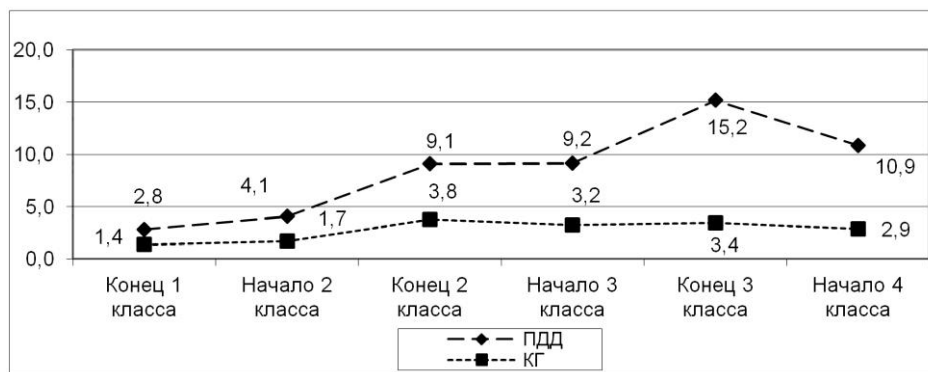


Рисунок 1. Показатели динамики овладения навыком фонематического письма школьниками экспериментальной и контрольной групп

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа разных видов дисграфических ошибок учащихся ЭГ и КГ в период начального обучения (м)

Виды ошибок	ЭГ	КГ	(M/W)*
Конец 1-го класса			
Ошибки фонематического восприятия	0,53	0,23	P=0,071
Ошибки звукового анализа и синтеза	1,32	0,77	P=0,048
Моторные ошибки	0,42	0,34	P=0,218
Зрительно-моторные ошибки	0,53	0,13	P=0,160
Зрительно-пространственные ошибки	0,05	0,06	P=0,818
Конец 2-го класса			
Ошибки фонематического восприятия	1,72	0,33	P<0,001
Ошибки звукового анализа и синтеза	2,44	1,24	P=0,069
Моторные ошибки	3,28	1,37	P=0,002
Зрительно-моторные ошибки	1,67	0,80	P=0,057
Зрительно-пространственные ошибки	0,00	0,02	P=0,540
Конец 3-го класса			
Ошибки фонематического восприятия	2,84	0,51	P<0,001
Ошибки звукового анализа и синтеза	4,53	0,78	P<0,001
Моторные ошибки	5,16	1,23	P<0,001
Зрительно-моторные ошибки	2,53	0,81	P=0,002
Зрительно-пространственные ошибки	0,16	0,02	P=0,149
Начало 4-го класса			
Ошибки фонематического восприятия	1,67	0,46	P=0,001
Ошибки звукового анализа и синтеза	3,20	0,67	P<0,001
Моторные ошибки	4,73	1,08	P<0,001
Зрительно-моторные ошибки	1,20	0,39	P=0,004
Зрительно-пространственные ошибки	0,07	0,00	P=0,116

* (M/W) — значимость различий (критерий Манна — Уитни, Mann — Whitney)

Представленные в таблице 1 данные свидетельствуют в пользу того, что дети ЭГ и КГ допускают одинаковые виды ошибок дисграфического характера. Это доказывает, что процесс овладения данным навыком письма у всех детей принципиально одинаков. В первом классе достоверных различий между детьми ЭГ и КГ по сумме допускаемых ошибок не наблюдается. Достоверная разница между двумя группами школьников имеется только в одном виде ошибок, а именно звукового анализа и синтеза (1,32:0,77), свидетельствующих о

неспособности детей ЭГ правильно определять количество и порядок букв в словах во время письма. Несмотря на достоверную разницу в количестве ошибок, их оказывается недостаточно для квалификации в ЭГ школьников дисграфии, так как число ошибок в соответствии со стандартизированной методикой выявления дисграфии должно превышать три ошибки в одной работе, а в нашем случае их количество соответствует 1,32 по сумме трех письменных работ. Можно думать, что наличие именно ошибок звукового анализа и синтеза является

предиктором дисграфии, так они наблюдаются на протяжении всего периода начального обучения.

К концу второго класса у школьников ЭГ по сравнению со школьниками КГ происходит достоверное увеличение следующих ошибок: моторные ошибки ($p = 0,002$), когда при написании буквы выбирается несоответствующий ей графический знак; ошибки фонематического восприятия ($p = 0,001$), которые связаны с трудностями различения сходных по акустико-артикуляционным признакам звуков. Также в этот период между двумя группами учащихся нарастают (на уровне тенденции) различия в количестве зрительно-моторных ошибок ($p = 0,057$).

Следует заметить, что возрастание количества дисграфических ошибок в ЭГ в конце обучения во втором классе совпадает с периодом усложнения учебного материала, т. е. с началом изучения учащимися морфологического принципа письма. Можно думать, что в тех случаях, когда фонематическое письмо недостаточно автоматизировано, переход к овладению другим принципом письма нарушает неупрочившиеся автоматизмы, что проявляется в увеличении количе-

ства ошибок. В КГ в аналогичный период времени, напротив, происходит незначительное снижение количества ошибок дисграфического характера, что свидетельствует о полноценном усвоении фонематического принципа письма и отсутствии осложнений при переходе к изучению его морфологического принципа.

В конце третьего класса у детей ЭГ по сравнению с учащимися КГ наблюдается достоверное увеличение количества моторных, фонематических, зрительно-моторных ошибок, ошибок звукового анализа и синтеза. Зрительно-пространственные ошибки у детей обеих групп по-прежнему одинаково низкочастотны и не различаются между группами по количеству. Заметим, что из всех видов совершаемых ошибок в третьем классе у школьников ЭГ начинают явно доминировать моторные ошибки (5, 16).

К четвертому классу общее количество ошибок несколько снижается. Но различия между школьниками с ЭГ и КГ по-прежнему остаются достоверными, особенно в моторных ошибках. Анализ всех видов моторных ошибок представлен в таблице 2.

Таблица 2

Показатели наличия моторных ошибок письма у школьников с ПДД (m)

Типы ошибок	Период обучения						Всего
	Конец 1 кл.	Начало 2 кл.	Конец 2 кл.	Начало 3 кл.	Конец 3 кл.	Начало 4 кл.	
Кинетический запуск	0,16	0,21	0,61	0,89	2,11	2,07	6,05
Графический поиск	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07	0,07
Лишние элементы буквы	0,16	0,79	1,72	1,47	1,63	1,40	7,17
Недостаток элементов букв	0,05	0,00	0,56	0,47	0,89	0,80	2,78
Персеверации	0,05	0,00	0,39	0,37	0,53	0,40	1,74
Всего	0,42	1,00	3,28	3,21	5,16	4,73	17,80

Как видно из таблицы 2, самыми распространенными моторными ошибками являются ошибки, связанные с написанием лишних элементов букв ($m = 7,17$), ошибки «кинетического запуска» ($m = 6,05$) и недостаток элементов в буквах (2,78). Существенно реже встречаются персеверации букв («кувшинка»), причинами которых, по данным нейропсихологов, могут быть инертность моторной программы и трудность переключения во время письма (1,74), графический поиск начертательной траектории буквы (0,07). Анализируя динамику моторных ошибок с первого по четвертый класс, следует отметить максимальное возрастание ошибок (в 16 раз), связанных с недостатком элемента в букве (несмотря на их незначительное число среди моторных ошибок). Наиболее часто эта ошибка отражается в отсутствии начального элемента во второй

букве при слитном написании двух букв, например: «тм», «кл», «пл», «им». Количество написаний лишних элементов, например в буквах «к», «ш», с первого по четвертый год обучения увеличивается в тринадцать раз, ошибок, связанных с неверной реализацией программы начертания, приводящей к замене букв при письме, например «б — д», «п — т», «и — у», «м — л», возрастает в девять раз.

Из рассмотренных примеров следует, что у детей с ПДД главным образом страдают построение и реализация двигательной программы, что свидетельствует о наличии у них диспраксии (идеомоторная диспраксия по Ч. Ньюкигтону, 2004) [11].

Анализ логопедического обследования устной речи ЭГ учащихся свидетельствует о том, что в первом классе у части детей этой группы имеются нарушения произ-

носителем стороны речи. Только пять детей на момент обследования не имеют отклонений в речевом развитии. У 10 из 19 школьников наблюдается снижение тонуса мышц артикуляционной и мимической мускулатуры, неравномерный тонус языка, недостаточность в подвижности мягкого нёба, признаки нарушения просодической стороны речи, у одного школьника имеется фонематическое недоразвитие, у трех учеников нарушено звукопроизношение. Эти школьники после обследования зачислены на логопедический пункт для проведения коррекционной работы. В дошкольном возрасте все обучающиеся ЭГ занимались с логопедом и имели фонетико-фонематическое нарушение речи. У учащихся КГ устная речь развита нормально, в соответствии с возрастными показателями.

Результаты исследования интеллекта у детей ЭГ (методика Ю. И. Филимонова, В. И. Тимофеева, 1992 [13]) в начале обучения свидетельствуют о том, что у большинства школьников ЭГ имеется показатель общего коэффициента интеллекта, приближенный к низкой границе нормы (IQ = 90—95). Структура вербального и невербального интеллекта обучающихся с ПДД имеет особенности, не свойственные детям КГ. Низкие оценки, полученные детьми ЭГ за выполнение субтеста «Осведомленность», указывают на малый объем и сниженный уровень владения простыми знаниями, некоторую ограниченность познаватель-

ных интересов, недостаточную степень развития основных интеллектуальных функций.

Достоверно худшее выполнение невербальных субтестов «Складывание фигур из кубиков» ($p = 0,004$), «Шифровка» ($p = 0,159$), «Лабиринты» ($p = 0,006$) свидетельствует о более низкой организации перцептивных, а именно зрительных и зрительно-пространственных процессов, о медленной скорости обработки стимулов и, что особенно важно, о низких возможностях детей к формированию зрительных ассоциаций, требующихся для оперативного образования зрительно-моторного навыка.

При проведении статистического сравнения между учащимися ЭГ и КГ обнаруживаются значимые различия ($p < 0,01$, критерий Крускала — Уолиса) в показателях вербального и невербального интеллекта. Суммарный показатель, характеризующий невербальный интеллект в группе школьников с ПДД, с учетом его особой структуры, указывает на то, что он, в отличие от нормы, развит лучше, чем вербальный.

Наиболее значимые отклонения от КГ в выполнении теста Векслера у детей с ПДД можно наблюдать при сравнении значений, сгруппированных в более общие области когнитивных функций: 1) вербальное осмысление материала («Общая осведомленность», «Нахождение сходства», «Запоминание цифр»); 2) перцептивная организация материала («Шифровка», «Кубики Коса», «Последователь-

ные картинки»); 3) рабочая память («Арифметика», «Повторение цифр»); 4) скорость обработки поступающей информации («Складывание фигур»). Как известно, в особенности рабочая память влияет на успешность в овладении родным языком, способность к освоению учебных дисциплин, в том числе и навыка письма [3; 17].

В результате сопоставления суммарных значений экспериментальных данных состояния когнитивных функций школьников с ПДД и КГ достоверные отличия обнаруживаются в следующих более низких показателях: перцептивной организации ($p = 0,045$), рабочей памяти ($p = 0,014$) и скорости обработки поступающей информации ($p = 0,01$). Никакой разницы не наблюдается только в показателях, характеризующих вербальное осмысление информации ($p = 0,26$).

При более низких показателях развития рабочей памяти в этой группе, что сопровождается медленной скоростью обработки, учащиеся ЭГ не могут автоматизировать навык письма в соответствии с программой обучения, которая постоянно усложняется.

Сравнение развития высших психических функций школьников с ПДД и КГ на основании анализа результатов нейропсихологического обследования (Т. В. Ахутина, 2008 [1]) свидетельствует, что у детей ЭГ имеются значимые различия по показателям сформированности функций программирования, регуляции и контроля ($p = 0,041$), а

также серийной организации движений ($p = 0,044$). Можно предположить, что названные функции указывают на причастность к возникновению прогредиентной динамики дисграфии.

Анкетирование и опрос учителей, анализ педагогической документации показывают, что у преобладающего количества школьников с ПДД с конца второго класса часто встречаются «неудовлетворительные» оценки по русскому языку. Дети этой группы медленнее, чем другие учащиеся, осваивают навык письма, не могут быстро выполнять письменные работы, и особенно в тех случаях, когда учителем задается быстрый темп выполнения. Учителя обращают внимание на медленную «вработываемость» учащихся при выполнении разных учебных заданий, в особенности письменных. Выполнение письменных заданий длительное время сопровождается обилием синкинезий: высовыванием языка, раскачиванием на стуле в такт письму, перебиранием ногами под партой и прочим, что остается и в четвертом классе. При выполнении движений руками наблюдается скованность, неловкость, дети с трудом совершают такие действия, как наклеивание, вырезание, пришивание, неохотно раскрашивают, рисуют, лепят и т. д.

Процесс овладения каллиграфическими навыками затруднен: школьники неправильно держат ручку, не могут овладеть траекторией написания буквы, долго обучаются слитному письму, в резуль-

тате чего имеют плохой почерк. В письменных работах школьники допускают много моторных ошибок, не могут сосредоточиться на учебном процессе, часто отвлекаются, с трудом переключаются на другие виды письменных работ. На уроках физкультуры дети долго не могут научиться прыгать на прыгалках, лазить на шведской стенке, кататься на лыжах. К концу урока начинают проявлять признаки утомления и допускать больше ошибок, чем в начале урока. Работоспособность в группе детей с ПДД всегда снижается к концу учебной недели, четверти и учебного года. Они характеризуются эмоциональными расстройствами, плаксивостью, раздражительностью, выглядят вялыми, ослабленными. Школьная тревожность у некоторых детей проявляется вплоть до отказа посещения школы.

Результаты анкетирования и опроса родителей школьников с ПДД позволяют определить, что в раннем периоде жизни и дошкольном возрасте у детей отмечаются нарушения питания, функциональная непроходимость кишечника, склонность к частым респираторным и бронхолегочным заболеваниям, носящим рецидивирующий характер с дальнейшей хронификацией. У некоторых детей имеются недостатки сердечно-сосудистой системы.

У всех таких детей отмечаются поздние сроки начала самостоятельного сидения, неактивный период ползания, задержка развития самостоятельной ходьбы. Дети дол-

го не овладевают сложными моторными действиями: одевания, завязывания шнурков, застегивания пуговиц и молний и т. д. Длительное время не могут научиться правильно удерживать карандаш, ручку, роняют из рук предметы, остаются двигательными неловкими.

После поступления в школу родители отмечают повышенную утомляемость, которая начинает прогрессировать со второго года обучения. При подготовке домашних заданий школьники часто отказываются от их выполнения, просят отложить письменные упражнения на более позднее время, требуют перерывов во время выполнения.

Согласно медицинской документации, все дети имеют сохраненный слух, интеллект и зрение. В материалах, отражающих ранний период развития школьников с ПДД, имеются указания на патологию дородового, родового и послеродового периодов развития, недоношенность. У многих матерей во время беременности отмечаются психосоматические расстройства, оказывающие влияние на кислородный обмен плода, что приводит к гипоксии. У детей, особенно в первые месяцы жизни, имеются двигательное беспокойство, повышенный тонус мышц. Некоторые дети в этот период развития находятся под непрерывным наблюдением детского невролога по поводу ПЭП, ММД, недоношенности.

В период дошкольного детства и позже, при обучении в школе, присутствуют хронические формы заболеваний лор-органов: гаймори-

ты, аденоидиты, болезни бронхов и легких, которые вызывают вторичную гипоксию.

На первом году обучения в школе дети часто переносят соматические заболевания дыхательной системы (коклюш, бронхиты, трахеиты, пневмония), разные виды детских инфекций (корь, краснуха, ветрянка, свинка, грипп, ОРВИ, ОРЗ).

Обсуждение. Междисциплинарный анализ полученных данных свидетельствует о сложной картине расстройств жизнедеятельности у детей с прогрессивной динамикой дисграфии. Помимо специфических качеств моторики, влияющих на становление навыка письма, и неспецифических моторных функций, свидетельствующих об остаточных признаках раннего органического поражения ЦНС, у исследованной группы учащихся имеется хроническая соматическая ослабленность, которая отрицательно сказывается на состоянии организма ребенка в целом.

Несмотря на традиционно проводимую логопедическую работу, дисграфические ошибки у обучающихся с ПДД не преодолеваются, и количество ошибок продолжает увеличиваться, что не только препятствует становлению навыка письма и неблагоприятно сказывается на психологическом и эмоциональном состоянии детей, но и мешает их социальному развитию по мере приближения к подростковому возрасту.

Анализ характера ошибок письма, состояния общих моторных

функций и нарушений устной речи детей свидетельствует о наличии у них диспраксии. Природа диспраксии, как известно, связана с ранним органическим поражением ЦНС, что в нашей работе подтверждается клиническими обследованиями.

Диспраксия отрицательным образом сказывается на совершении плавных последовательных, то есть серийных движений, протекающих во времени, которые осуществляются при недостаточном контроле двигательной программы или ее инертности, в результате чего во время письма допускаются ошибки начертания сходных букв. Работы Ю. И. Барашнева (2001), Т. Е. Ивановской, Л. В. Леоновой (1989), А. Б. Пальчика (2002), А. Б. Пальчика, Н. П. Шабалова (2000) свидетельствуют о том, что органическое поражение ЦНС может избирательно касаться отделов, отвечающих за процессы управления построением движений, и в том числе во время письма [2, 5, 12, 13].

Прогрессивная динамика дисграфии у выделенной нами группы учащихся вызвана как недостаточностью мозговых функций, так и недостаточностью компенсаторных возможностей ЦНС. Состояние ЦНС учащихся обуславливает особенности развития структуры интеллектуальных и когнитивных функций, в то время как общий показатель IQ детей находится на низкой границе нормы.

Недостаточность компенсаторных возможностей ЦНС обследованных школьников связывается нами не только с явлениями ранней

органической патологии, но и со стойкой соматической ослабленностью, вызванной хронической гипоксией, являющейся результатом воздействия целой «цепочки» гипоксий, когда после первичного гипоксического повреждения ЦНС в перинатальном периоде у детей формируется вторичная гипоксия мозга.

Вторичная гипоксия возникает за счет воздействия на мозговую ткань хронической недостаточности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, различных заболеваний лор-органов и т. д. В конечном итоге речь может идти о прогрессирующем течении энцефалопатии, картина которой сходна с описанием результатов исследований В. Д. Емельянова (2010), В. М. Шайтор (2008) [4; 16].

Именно эти явления, с нашей точки зрения, обуславливают прогрессирующую диспраксию и затруднения в формировании автоматизмов письма. Неупроченность навыка письма и введение более сложных учебных задач и программных требований усиливают процессы нарушения автоматизации, которые, как известно, требуют постоянного подкрепления. В результате младшие школьники с ПДД, как показывает проведенное нами лонгитюдное исследование, не могут ограничиться традиционными объемом и характером оказываемой логопедической помощи, которая является недостаточной, и нуждаются в осуществлении комплексного сопровождения со стороны целого ряда специалистов.

Логопедическое воздействие вместе с коррекцией речи, развитием навыков звукового, звуко-буквенного анализа и синтеза должно включать более длительную и детальную работу по формированию моторного навыка письма, начиная с анализа построения движений при написании букв и его серийной организации до его полной автоматизации. Процесс логопедической работы должен длиться весь период начального обучения и проходить в тесном сотрудничестве с педагогом, со стороны которого будет требоваться оказание педагогической поддержки учащимся, а также создание комфортных условий школьного пребывания, опирающегося на бережное отношение к нервной системе и организму в целом. Помимо осуществляемого нейропсихологом и психологом формирования устной речи, когнитивных психических функций, мышления, такие дети нуждаются в усиленных мерах укрепления здоровья, т. е. в постоянном наблюдении педиатра, невролога и других специалистов. В совместную работу должны быть включены родители учащихся, которых следует убедить в необходимости обращения с ребенком к врачу, неукоснительном выполнении назначенных ребенку лечебных мероприятий, рекомендуемых врачами.

Полученные нами данные открывают новый подход к разработке специальных условий, в том числе индивидуальных, необходимых для такого рода учащихся в общей образовательной школе.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическое обследование // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М. : В. Секачев, 2008.
2. Барашнев, Ю. И. Перинатальная неврология / Ю. И. Барашнев. — М. : Триада-Х, 2001.
3. Белова, А. П. Природа индивидуальных различий рабочей памяти / А. П. Белова, С. Б. Малых // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2013. — Т. 6, № 3.
4. Емельянов, В. Д. Стабилометрические критерии диагностики диспраксии у детей с церебральной дисфункцией перинатального периода : дис. ... канд. мед. наук : 14.01.11 : защищена 30.04.11 : утв. 02.06.11 / Емельянов Виталий Давидович. — СПб., 2011.
5. Ивановская, Т. Е. Патологическая анатомия болезней плода и ребенка : в 2 т. / Т. Е. Ивановская, Л. В. Леонова. — М. : Медицина, 1989.
6. Иншакова, О. Б. Методика обследования письма младших школьников / Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М. : В. Секачев, 2008.
7. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961.
8. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. — М. : Учпедгиз, 1940.
9. Левина, Р. Е. О нарушениях письменной речи у учащихся массовой школы / Р. Е. Левина // Дефектология. — 1971. — № 5.
10. Левина, Р. Е. О генезисе нарушений письма у детей с ОНР // Вопросы логопедии. Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов / под ред. Р. Е. Левиной — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959.
11. Ньюкиктьен, Ч. Детская поведенческая неврология / Ч. Ньюкиктьен. — М. : Теревинф, 2009.
12. Пальчик, А. Б. Эволюционная неврология / А. Б. Пальчик. — СПб. : Питер, 2002.
13. Пальчик, А. Б. Гипоксически-ишемическая энцефалопатия новорожденных / А. Б. Пальчик, Н. П. Шабалов. — СПб. : Питер, 2000.
14. Филимоненко, Ю. И. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC) / Ю. И. Филимоненко, В. И. Тимофеев. — СПб. : Иматон, 1992.
15. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. — М. : АРКТИ, 2002.
16. Шайтор, В. М. Отдаленные последствия перинатального повреждения нервной системы у детей : дис. ... д-ра мед. наук : 14.00.09 : защищена 14.12.07 : утв. 20.05.08 / В. М. Шайтор. — СПб., 2008.
17. Clair-Thompson, H. S. Improving children's working memory and classroom performance / H. S. Clair-Thompson et al. // Educational Psychology. — 2010. — Vol. 30. — No. 2.

References

1. Akhutina, T. V. Neyropsikhologicheskoe obsledovanie // Neyropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshikh shkol'nikov / pod red. T. V. Akhutinoi, O. B. Inshakovoi. — M. : V. Sekachev, 2008.
2. Barashnev, Yu. I. Perinatal'naya nevrologiya / Yu. I. Barashnev. — M. : Triada-Kh, 2001.
3. Belova, A. P. Priroda individual'nykh razlichiy rabochey pamyati / A. P. Belova,

- S. B. Malykh // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2013. — T. 6, № 3.
4. Emel'yanov, V. D. Stabilometricheskie kriterii diagnostiki dispraksii u detey s tserebral'noy disfunktsiey perinatal'nogo perioda : dis. ... kand. med. nauk : 14.01.11 : zashchishchena 30.04.11 : utv. 02.06.11 / Emel'yanov Vitaliy Davidovich. — SPb., 2011.
5. Ivanovskaya, T. E. Patologicheskaya anatomiya bolezney ploda i rebenka : v 2 t. / T. E. Ivanovskaya, L. V. Leonova. — M. : Meditsina, 1989.
6. Inshakova, O. B. Metodika obsledovaniya pis'ma mladshikh shkol'nikov / Neyropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshikh shkol'nikov / pod red. T. V. Akhutinoy, O. B. Inshakovoy. — M. : V. Sekachev, 2008.
7. Levina, R. E. Narusheniya pis'ma u detey s nedorazvitiem rechi / R. E. Levina. — M. : Izd-vo APN RSFSR, 1961.
8. Levina, R. E. Nedostatki chteniya i pis'ma u detey / R. E. Levina. — M. : Uchpedgiz, 1940.
9. Levina, P. E. O narusheniyakh pis'mennoy rechi u uchashchikhsya massovoy shkoly / R. E. Levina // Defektologiya. — 1971. — № 5.
10. Levina, R. E. O genezise narusheniy pis'ma u detey s ONR // Voprosy logopedii. Nedostatki rechi, chteniya i pis'ma u uchashchikhsya mladshikh klassov / pod red. R. E. Levinoy — M. : Izd-vo APN RSFSR, 1959.
11. N'okikt'en, Ch. Detskaya povedencheskaya nevrologiya / Ch. N'okikt'en. — M. : Terevinf, 2009.
12. Pal'chik, A. B. Evolyutsionnaya nevrologiya / A. B. Pal'chik. — SPb. : Piter, 2002.
13. Pal'chik, A. B. Gipoksicheski-ishe-micheskaya entsefalopatiya novorozhdennykh / A. B. Pal'chik, N. P. Shabalov. — SPb. : Piter, 2000.
14. Filimonenko, Yu. I. Rukovodstvo k metodike issledovaniya intellekta u detey D. Vekslera (WISC) / Yu. I. Filimonenko, V. I. Timofeev. — SPb. : Imaton, 1992.
15. Fotekova, T. A. Diagnostika rechevykh narusheniy shkol'nikov s ispol'zovaniem neyropsikhologicheskikh metodov : posobie dlya logopedov i psikhologov / T. A. Fotekova, T. V. Akhutina. — M. : ARKTI, 2002.
16. Shaytor, V. M. Otdalennye posledstviya perinatal'nogo povrezhdeniya nervnoy sistemy u detey : dis. ... d-ra med. nauk : 14.00.09 : zashchishchena 14.12.07 : utv. 20.05.08 / V. M. Shaytor. — SPb., 2008.
17. Clair-Thompson, H. S. Improving children's working memory and classroom performance / H. S. Clair-Thompson et al. // Educational Psychology. — 2010. — Vol. 30. — No. 2.

В. И. Лубовский, С. М. Валявко
Москва, Россия

V. I. Lubovskiy, S. M. Valyavko
Moscow, Russia

О ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ ТЕСТОВОЙ ИНСТРУКЦИИ

ON DIAGNOSTIC SIGNIFICANCE OF TEXT INSTRUCTION

Аннотация. В статье рассматривается применение словесной инструкции в психодиагностике детей с недостатками развития, пути и средства ее адаптации, а также трудности стандартизации процедуры тестирования в специальной психологии.

В отечественной психодиагностике концепция Л. С. Выготского о первичном и вторичных нарушениях развития и вытекающие из нее представления о специфических закономерностях фактически не используются. Зарубежным психологам они малоизвестны. В результате непонимания трудностей детей с ограниченными возможностями, испытываемых ими при выполнении диагностических заданий, ни в одном из пособий по специальной психодиагностике российских авторов не рассматривается словесная инструкция как необходимая часть диагностических заданий. Авторы обнаружили, что данная тема затронута лишь в одном из зарубежных руководств, но этот несомненный плюс сводится на нет нелогичной рекомендацией применять стандартизованные методики. Очевидно, и среди специальных психологов господствует представление о словесном высказывании как о прозрачном стекле, через которое хорошо можно рассмотреть все за ним находящееся.

В данной статье рассматриваются возможные пути адаптации инструкции, рекомендуется система пошагового приспособления текста к возможностям восприятия и понимания ребенка.

Abstract. The paper deals with the use of verbal instruction in psychodiagnostics of children with special educational needs, ways and methods of its adaptation, and the difficulties of standardization of testing procedures in special psychology.

In Russian psycho-diagnostics, L. S. Vygotskiy's conception about primary and secondary developmental disorders, as well as the subsequent conceptions about specific regularities of psychological development, are practically disregarded. Foreign psychologists know little about them. This fact results in the lack of understanding peculiar difficulties of children with special educational needs in carrying out diagnostic tasks. There is not a single Russian psycho-diagnostics handbook where the problem of verbal instruction as an important part of a diagnostic task is discussed. The authors found out that this problem is mentioned in only one handbook by foreign specialists. But even this indisputable advantage is rendered innocuous by an illogical recommendation to use standardized tests. It is obvious that even among special psychologists there dominates an opinion according to which the verbal utterance is similar to an absolutely transparent glass plate: you can see absolutely everything behind it.

The given paper considers various ways and methods of adaptation of instruction and suggests a system of step by step adaptation of the verbal text to the comprehension abilities of the child. Theoretical analyses and description of empiri-

Теоретический анализ и описание эмпирического опыта свидетельствуют, во-первых, о возможностях унификации и даже стандартизации текста инструкций, во-вторых, об ограниченности возможностей стандартизации ее представления.

Ключевые слова: психодиагностика; дети с нарушениями развития; словесная инструкция; адаптация; речевой жанр.

Сведения об авторе: Лубовский Владимир Иванович, доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования.

Место работы: главный научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования Московского городского педагогического университета, Институт специального образования и комплексной реабилитации.

Контактная информация: 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, 27, ИПССО.

E-mail: isokr.info@mgpu.ru.

Сведения об авторе: Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент.

Место работы: кафедра клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета.

Контактная информация: 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, 27, ИПССО.

E-mail: valyavko@yandex.ru.

Диагностика недостатков психической деятельности, породившая целую отрасль психологической науки и практики, как ни странно, ныне не привлекает внимания крупных специалистов в данной области. Об этом свидетельствует минимальное место (или, чаще, полное отсутствие та-

cal experience demonstrate, in the first place, possibilities of unification or even standardization of the text of verbal instruction, and, in the second place, the limited nature of possibility of its presentation.

Keywords: psycho-diagnostics, children with special educational needs, verbal instruction, adaptation, speech genre.

About the author: Lubovskiy Vladimir Ivanovich, Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education.

Place of employment: Principal Scientific Researcher of Laboratory of Inclusive Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

About the author: Valyavko Svetlana Mikhaylovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

Place of employment: Department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University.

кового), уделяемое специальной психодиагностике в психодиагностических руководствах, как отечественных, так и зарубежных. Так, в классической книге А. Анастаси (1982) [1] затрагивается только проблема адаптации стандартизованных тестов интеллекта для лиц с нарушениями функций анализато-

ров. А. Анастаси, как и другие авторы, рассматривая диагностику нарушений развития, отмечает, что в области диагностики лиц с нарушениями психофизического развития (или, по применяемой ныне международной терминологии, лиц с ограниченными возможностями) много нерешенных вопросов, однако не идет дальше констатации этого факта. В отечественных руководствах по психодиагностике эти проблемы вообще не затрагиваются [4; 11; 5 и др.].

Единственным исключением являются «Основы психодиагностики» под редакцией А. Г. Шмелева, где есть такой раздел. Как ни странно, специфика диагностики нарушений развития не отражена и в пособиях зарубежных специалистов, представляющих область нарушенного развития [23; 21; 25].

Следует думать, что это связано с недостаточным знанием и непониманием значения и действия специфических закономерностей нарушенного психического развития. Недостаточное использование знаний специфических закономерностей нарушенного психического развития характерно и для отечественных пособий по специальной психодиагностике. Лишь в последнее время была предложена новая концепция диагностики нарушений развития, основанная на использовании опыта всех предыдущих предложений и сравнительного подхода [17].

Между тем психологическая диагностика нарушений развития является совершенно своеобразной

областью вследствие как специфических особенностей обследуемого контингента, так и своеобразия задач, стоящих перед ней. Пока эти задачи, как и вопрос о реализации принципов психодиагностики развития, не рассматриваются и в руководствах по психодиагностике нарушений развития, созданных специалистами, работающими в области дефектологии [2].

Эти пособия до последнего времени основываются, по существу, на интуитивно-эмпирическом подходе, сложившемся в международной практике диагностики нарушений развития и за рубежом сосуществующем с применением стандартизованных тестов интеллекта. Отдельные исследования и основанные на них рекомендации, направленные на реализацию качественного анализа и выявление потенциальных возможностей, т.е. зоны ближайшего развития [13; 15], в практике психодиагностики до сих пор не используются.

Следует отметить, что до сих пор почти не обсуждаются вопросы о том, как строится диагностический процесс при изучении нарушений развития, какие конкретные задачи решает специальная психологическая диагностика на каждом этапе этого процесса, какие методики и задания значимы, а какие — нет и как оценивать результаты обследования.

Призывая психологов, занимающихся диагностикой нарушений развития, обратить внимание на упомянутые теоретические и теоретико-методические вопросы,

мы рассмотрим далее только один, совершенно забытый вопрос.

Этот вопрос приобретает особую остроту при диагностике нарушений развития, что связано с низкой скоростью приема и переработки информации, ограниченным объемом ее запоминания, а также недостатками речевого развития у детей с дизонтогенезом. Предметом рассмотрения являются объем, смысловое и языковое «содержимое» и темп предъявления тестовой инструкции. Анализ этого частного, но важного вопроса и посвящается данное сообщение.

Все применяемые задания диагностических методик вводятся с помощью инструкции, которая, по существу, является полноценным элементом диагностического задания (см. учебное пособие «Специальная психология», 2009 или 2014 года издания, с. 17 или с. 29).

Во всех пособиях по общей психодиагностике об инструкциях говорится, что при условии ее усвоения задание может быть выполнено, либо вообще ничего не говорится, либо рассматривается лишь ее лексическая сторона (в частности, при адаптации иностранных тестов). Очевидно, и в психодиагностике господствует «житейский» взгляд на словесные высказывания, в том числе и инструкцию, как на надежные и полноценные средства передачи информации, как на прозрачное стекло, через которое мы видим все, что за ним находится, не видя его самого.

Нет никаких соображений по поводу того, что не только содер-

жание задания, сообщаемое в инструкции, ее семантика, лексика и грамматика, но и темп ее введения и объем влияют на ее понимание. А для детей с ограниченными возможностями имеют существенное значение все эти аспекты. В результате отставания в речевом развитии и наличия дефектов словесного опосредствования содержание задания ими может быть непонято [7; 8; 9; 10]. Так же действуют замедленность приема и переработки информации — в результате ребенок с нарушенным развитием может не усвоить даже простую по содержанию инструкцию, сообщаемую ему в слишком быстром темпе или превышающую объем его восприятия в единицу времени, который всегда меньше, чем у нормально развивающихся сверстников.

Наши соображения о бытующих представлениях о понимании инструкций подтверждаются почти полным отсутствием в отечественных психологических словарях даже термина «инструкция». Только у Л. Ф. Бурлачука находим определение: «Инструкция — руководство по выполнению заданной теста, предъявляемое испытуемому письменно или устно или с помощью компьютера и направленное на создание адекватной мотивации, установки субъекта на испытание» [6, с. 163].

В психологической литературе, касающейся психодиагностики, только у В. Н. Дружинина есть определение: «Инструкция — описание задачи, которое предъявляет экспе-

риментатор испытуемому перед экспериментом. Включает в себя (по необходимости) объяснение сущности исследования, цели и действий испытуемого во время выполнения заданий, условий задачи, принципов оценки результата, примеры решения заданий и т. д.» [12, с. 305]. Оценивая работу с инструкцией как один из важнейших моментов в работе экспериментатора, В. Н. Дружинин, как и Л. Ф. Бурлачук, также считал, что инструкция должна включать в себя и мотивационные компоненты, с чем едва ли можно согласиться.

Самое удачное и лаконичное определение инструкции встречаем в переводном психологическом словаре А. Ребера, который трактует тестовую инструкцию как «набор указаний для субъекта в эксперименте» [18, с. 316].

Совершенно очевидно, что, говоря об инструкции, мы имеем дело с особым речевым жанром, используемым в деловой, научной и научно-методической литературе, и, следовательно, создавая или трансформируя инструкцию, мы должны соблюдать законы этого жанра.

На сегодняшний день адаптация инструкции — самый популярный способ приспособить тест для нужд исследования. Каким образом адаптируются тестовые инструкции?

Во-первых, чаще всего адаптация имеет цель донести авторский вариант инструкции до обследуемого, используя доступные ему возможности получения информации. Так, для владеющих чтением

вместо устного предъявления инструкция представляется в виде печатного текста на тестовом бланке; для глухих устное предъявление заменяется табличками с печатным текстом и (или) дактильной и жестовой речью; для детей с недоразвитием речи предлагаются картинко-опоры и т. д. Аналогичные приемы иногда используются и на протяжении всего диагностического процесса.

Второй способ. Улучшение возможностей понимания инструкции осуществляется с помощью более медленного и часто неоднократного предъявления ее экспериментатором, при этом делаются паузы в конце частей сложных предложений, голосом выделяются главные по смыслу слова и т. д. Учитывая общую специфическую закономерность нарушенного психического развития, а именно замедленные по сравнению с нормой прием, запечатление и переработку информации [16], этот ход, на первый взгляд, представляется вполне оправданным. Однако в классическом тестировании он неприемлем.

Психологический тест определяется, а в сущности, и является объективным и стандартизированным средством измерения. Не только содержание и способ предъявления устной инструкции, но и другие компоненты диагностической процедуры должны быть стандартными. Принимается во внимание скорость инструктирования, логические паузы, тон голоса, голосовые модуляции и невербальные средства. Повторение инструкции не при-

меняется, поскольку является не только дополнительной стимуляцией, но и содержит момент обучения, что мешает точной диагностике. Кроме того, перечисленные выше приемы часто не обеспечивают полного понимания инструкции испытуемым с нарушением развития.

Третий способ — это сокращение объема вербальных инструкций для того, чтобы сделать их более пригодными для понимания детьми с ограниченными возможностями речевой коммуникации и воспринимаемого объема информации.

Четвертый способ — изменение содержания инструкции, произвольное упрощение ее содержания без соотнесения с законами языка, т. е. понятия или термины, недоступные пониманию детей, заменяются понятиями меньшей степени обобщенности (чтобы произошла определенная смысловая децентрация). По этому пути пытаются следовать практически все авторы, иногда просто толкуя детям авторскую инструкцию, убирая непонятные слова, не опираясь при этом на данные лингвистики, психолингвистики, психологии и критерии разработчика теста. Педагоги и родители интуитивно используют этот же прием для объяснения сложной информации.

Пятый способ — упрощение инструкции в грамматическом отношении, ее приближение к уровню языкового развития обследуемого. Чаще всего это происходит за счет деления сложных предложений на несколько простых (связь

при помощи союзов, причастий и т. п. заменяется интонационной и логической). Инструкция становится пошаговой. Убираются формы речевого этикета («Пожалуйста!», «Спасибо!» и пр.). Поскольку этот путь работы с инструкцией требует специальных знаний, то чаще всего можно констатировать интуитивность и произвольность результатов. Как вариант, может быть членение целостной сложной инструкции на несколько простых, которые предъявляются последовательно и после выполнения (а следовательно, понимания) предыдущих. Параллельно применяется проговаривание все усложняющейся инструкции. В случаях затруднений используется прием поэтапного инструктирования, когда ребенку напоминает часть инструкции, которая является значимой на данном этапе выполнения задания. Эти меры обеспечивают точное понимание инструкции и осознание испытуемым цели деятельности, но диагностический аспект при таком подходе, безусловно, страдает, так как задание упрощается в смысловом и организационном плане.

Перейдем к анализу языка инструкции с точки зрения лингвистики и психолингвистики. Такой подход применяется в зарубежной тестологии и в других областях, где перевод текстов в обязательном порядке сопровождается социально-психологическим адаптированием к целевой аудитории [3].

Филологи рассматривают инструкцию как речевой жанр, который представляет собой инвари-

антную текстовую модель формально-содержательного плана, имеющую коммуникативную цель дать указания относительно осуществления какого-либо мероприятия [19]. Следовательно, лингвистический аспект конструирования или адаптации инструкции означает выбор или «подстройку» лексико-грамматических средств, заложенных в инструкции, к возрастным, социальным или особым (в связи с индивидуальными особенностями развития) возможностям испытуемого.

Иными словами, необходимо специфическое переложение содержания тестового задания, учитывающее особенности развития ребенка, и прежде всего его языковые и речевые компетенции. После завершения этой языковой работы и необходимой лингвистической коррекции в идеале нужно произвести психологическую верификацию полученной инструкции. Адаптация тестовой инструкции или целого теста, по сути, всегда должна завершаться рестандартизацией теста. К сожалению, такая работа, в связи с ее высокой трудоемкостью и необходимостью длительных коллективных усилий специалистов, в нашей психодиагностической культуре, как правило, не выполняется.

Резюмируя вышесказанное, отметим следующее. Инструкция к тесту должна быть лаконичной, передавать смысл тестового задания точно, но без лишних подробностей. Психологи не должны в силу ограниченных возможностей детей,

проявляющихся прежде всего в особенностях приема информации, отставании в речевом развитии и меньшей работоспособности, давать им не относящуюся к содержанию теста и избыточную стимуляцию, прежде всего словесную. Кроме того, важно помнить, что инструкция должна быть не только понята, но и принята. Необходимо перед началом тестирования вызвать заинтересованность ребенка в контакте, готовность к сотрудничеству с взрослым, без чего невозможно обеспечить взаимопонимание участников диагностического взаимодействия.

Даже энциклопедия зарубежной тестологии в отношении инструкции ограничивается фразой, что инструкция должна применяться в одинаковом темпе, т. е. стандартно [2]. В зарубежных пособиях, с которыми мы ознакомились, лишь в одном уделяется внимание пониманию ребенком инструкции и подчеркивается необходимость выяснения причин ее непонимания и невыполнения [24]. «Четкая инструкция поможет сосредоточить ребенка на задании. Только такие инструкции следует применять перед заданиями, непосредственно следующими за ними. Если у ребенка наблюдаются колебания или признаки дискомфорта, исследователь должен уделить время, чтобы установить, понял ли ребенок тестовую задачу. Робкие дети часто говорят, что они поняли, но на самом деле это не так, и у них вызовет замешательство предложение непосредственно перейти к выполнению. Ино-

гда выяснение проявлений дискомфорта обнаруживает, что ребенку просто нужно в туалет. Лучше выяснить и снять все эти проблемы, чтобы ребенок чувствовал себя удовлетворенным и мог приступить к выполнению инструкции» [24, с. 8] (перевод наш. — В. Л., С. В.).

Совершенно очевидно, что такой подход, безусловно правильный, никак не сочетается с требованиями к применению стандартизованных диагностических методик, использование которых описывается далее в том же руководстве. Основываясь на собственном опыте, предлагаем для обсуждения следующие пошаговые рекомендации по адаптации текста инструкции к возрастным и психическим возможностям ребенка.

Шаг 1. Выделение главной мысли в авторском варианте инструкции.

Шаг 2. Подбор слов текста инструкции.

Шаг 3. Проверка логической последовательности действий для последующего выполнения задания.

Шаг 4. Компрессия текста инструкции на лексико-семантическом уровне в соответствии с ее главной мыслью (компрессия текста достигается путем опущения избыточных элементов).

Шаг 5. Упрощение текста инструкции на грамматическом уровне.

Шаг 6. Сравнение исходной конструкции с конструкцией-трансформом и оценка соответствия.

Отбор лексики и грамматических средств должен производиться с учетом языковой компетентности испытуемых. Сформулируем кратко требования для авторов к языку инструкций.

1. Доступность пониманию испытуемого всех слов, входящих в инструкцию.

2. Их лексическое значение (семантическое поле) должно быть однозначным. Особенно это касается слов с большей степенью обобщенности, обозначающих понятия и термины. Исключаются двусмысленные или многозначные слова. Нельзя использовать разные слова в одном значении.

3. Осторожное употребление качественных прилагательных и наречий, ибо критерии качества очень субъективны.

4. Избегание, по возможности, слов, выражающих чувства (нравится, люблю, хочу).

5. Избегание «грамматических скважин», т. е. порядок предложений должен учитывать их смысловую иерархию.

Приведем некоторые примеры формулирования инструкций [14], вызывающие реальные трудности при понимании у дошкольников с нарушениями речевого развития, и рекомендуемые адаптационные трансформации (таблица 1).

Примеры инструкций, вызывающих трудности при понимании у дошкольников с нарушениями речевого развития, и рекомендуемые адаптационные трансформации

Инструкция к тесту	Адаптированный вариант инструкции, предлагаемый нами
1	
Закрой глаза. Я буду звенеть колокольчиком рядом с тобой. Слушай внимательно и покажи рукой, откуда ты услышал звучащие игрушки (с. 38).	Закрой глаза. Сейчас зазвенит колокольчик. Не открывай глаза, а попробуй показать рукой, где звенело.
2	
Слушай внимательно. Я буду называть тебе по пять слов, из которых четыре объединены общим родовым понятием, а одно к такому понятию не относится или относится в меньшей мере. Назови мне это слово (с. 88).	Слушай внимательно. Я назову слова. Одно слово не подходит ко всем остальным. Скажи его!
3	
Я назову тебе цифры, ты их постарайся запомнить, а потом назовешь их в той же последовательности, в которой я их называла (с. 79).	Я буду считать. Запомни счет. Повтори мой счет по порядку.
4	
Сейчас мы с тобой поиграем в такую игру: я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разных, знакомых тебе предметов. Когда я скажу слово «начинай», ты по строчкам этого рисунка начнешь искать и зачеркивать те предметы, которые я назову. Искать и зачеркивать названные предметы необходимо будет до тех пор, пока я не скажу слово «стоп». В это время ты должен будешь остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним. После этого ты продолжишь делать то же самое, т. е. искать и вычеркивать из рисунка заданные предметы. Так будет несколько раз, пока я не скажу слово «конец». На этом выполнение задания завершится (с. 39).	Давай поиграем. Я покажу тебе картинки с разными предметами. Ищи и зачеркивай предметы, которые я буду называть. Когда услышишь «стоп», покажи последний предмет. Потом я снова назову предметы. А ты ищи и зачеркивай их. Когда услышишь «конец», прекрати работу.

Серьезное обсуждение специфики проблем специальной психодиагностики — необходимое условие развития этой области. Призываем принять в нем участие специалистов, работающих с детьми, имеющими нарушения развития.

Подводя итоги всему сказанному выше, можно сделать выводы о пределах (возможностях) стандартизации психодиагностических методик и условий их применения в специальной психологии. Понятна необходимость возможно боль-

шего единообразия при обследовании, иначе просто невозможно сравнивать результаты исследований разных детей и одного ребенка в разные периоды времени. Но речь скорее должна идти об унификации, единообразии прежде всего уже применяемых методик, включая инструкции и художественно-техническое их выполнение (изготовление). Что же касается порядка проведения, то необходимо отказаться от попыток стандартизовать скорость и время произнесения инструкции.

Что касается запрета на повторное прочтение задания экспериментатором, то едва ли это следует делать, а возможно, даже целесообразно ввести как правило обязательное повторение инструкции (в свободной форме) обследуемым ребенком. Уже возможность и качество услышанного воспроизведения дадут диагносту ценные сведения о речи ребенка и его понимании инструкции, т. е. о речемыслительной деятельности. И вместе с тем диагност будет более уверен, что выполнение или невыполнение задания определяется именно возможностями использования ребенком тех функций, проверке которых служит данный тест.

Литература

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси. — М. : Педагогика, 1982.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — СПб. : Питер, 2007.
3. Балуюн, С. Р. Лингводидактическая тестология в США: становление и развитие / С. Р. Балуюн. — М. : Спутник-плюс, 2007.
4. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. — СПб. : Речь, 2000.
5. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер, 2010.
6. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер, 2008.
7. Валявко, С. М. Некоторые теоретико-методологические вопросы диагностики в логопсихологии на современном этапе // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : сб. науч. статей участников 5-го междунар. теоретико-методол. семинара / МГПУ. — М., 2013.
8. Валявко, С. М. Особенности смыслового понимания слова детьми с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко, Ю. А. Шулекина // Специальное образование. — 2013. — № 3 (31).
9. Валявко, С. М. Изучение смыслового восприятия логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками / С. М. Валявко, Ю. А. Шулекина // Специальное образование. — 2016. — № 1 (41).
10. Грибова, О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О. Е. Грибова // Дефектология. — 1995. — № 6.
11. Гуревич, К. М. Психологическая диагностика / К. М. Гуревич. — М., 1981.
12. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2001.
13. Иванова, А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей / А. Я. Иванова. — М. : МГУ, 1976.
14. Калягин, В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диаг-

ностики лиц с нарушениями речи : пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — СПб. : Каро, 2004.

15. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989.

16. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6.

17. Лубовский, В. И. Задачи, принципы и предложения реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валявко // Дефектология. — 2015. — № 6.

18. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А—О) / А. Ребер. — М. : АСТ-Вече, 2001.

19. Рехтин, Л. В. Речевой жанр инструкции: полевая организация : дис. ... канд. филол. наук / Рехтин Л. В. — Горно-Алтайск, 2005.

20. Шмелев, А. Г. Общая психодиагностика / А. Г. Шмелев. — Ростов-на-Дону, 1996.

21. Berdine, William H. Assessment in special education / William H. Berdine, Stacie A. Meyer. — Boston, Toronto : Little, Brown and Company, 1987.

22. Cronbach, L. I. Essentials of Psychological Testing / L. I. Cronbach. — New York : Harpers & Row, 1984.

23. Gallagher, J. J. The Application of Child Development Research to Exceptional Children / James J. Gallagher. — Copyright, 1975.

24. Goldman, J. Psychological Methods of Child Assessment / J. Goldman, Stein C. L'Engle, S. Guerry. — New York : Brunner : Mazel Publishers, 1983.

25. Maham, T. Assessing children with special needs / T. Maham, A. Asse. — New York, 1981.

References

1. Anastazi, A. Psikhologicheskoe testirovanie / A. Anastazi. — M. : Pedagogika, 1982.

2. Anastazi, A. Psikhologicheskoe testirovanie / A. Anastazi, S. Urbina. — SPb. : Piter, 2007.

3. Baluyan, S. R. Lingvodidakticheskaya testologiya v SShA: stanovlenie i razvitie / S. R. Baluyan. — M. : Sputnikplyus, 2007.

4. Bodalev, A. A. Obshchaya psikhodiagnostika / A. A. Bodalev, V. V. Stolin. — SPb. : Rech', 2000.

5. Burlachuk, L. F. Psikhodiagnostika / L. F. Burlachuk. — SPb. : Piter, 2010.

6. Burlachuk, L. F. Slovar'-spravochnik po psikhodiagnostike / L. F. Burlachuk. — SPb. : Piter, 2008.

7. Valyavko, S. M. Nekotorye teoretiko-metodologicheskie voprosy diagnostiki v logopsikhologii na sovremennom etape // Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii : sb. nauch. statey uchastnikov 5-go mezhdunar. teoretiko-metodol. seminar. / MGPU. — M., 2013.

8. Valyavko, S. M. Osobennosti smyslovogo ponimaniya slova det'mi s narusheniyami rechevogo razvitiya / S. M. Valyavko, Yu. A. Shulekina // Spetsial'noe obrazovanie. — 2013. — № 3 (31).

9. Valyavko, S. M. Izuchenie smyslovogo vospriyatiya logiko-grammaticeskikh konstruktsiy starshimi doskol'nikami / S. M. Valyavko, Yu. A. Shulekina // Spetsial'noe obrazovanie. — 2016. — № 1 (41).

10. Gribova, O. E. K probleme analiza kommunikatsii u detey s rechevoy patologiy / O. E. Gribova // Defektologiya. — 1995. — № 6.

11. Gurevich, K. M. Psikhologicheskaya diagnostika / K. M. Gurevich. — M., 1981.

12. Druzhinin, V. N. Eksperimental'naya psikhologiya / V. N. Druzhinin. — SPb. : Piter, 2001.

13. Ivanova, A. Ya. Obuchaemost' kak printsip otsenki umstvennogo razvitiya detey / A. Ya. Ivanova. — M. : MGU, 1976.
14. Kalyagin, V. A. Entsiklopediya metodov psikhologo-pedagogicheskoy diagnostiki lits s narusheniyami rechi : posobie dlya studentov, pedagogov, logopedov i psikhologov / V. A. Kalyagin, T. S. Ovchinnikova. — SPb. : Karo, 2004.
15. Lubovskiy, V. I. Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detey / V. I. Lubovskiy. — M. : Pedagogika, 1989.
16. Lubovskiy, V. I. Obshchie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detey / V. I. Lubovskiy // Defektologiya. — 1971. — № 6.
17. Lubovskiy, V. I. Zadachi, printsipy i predlozheniya rekonstruirovaniya sistemy psikhologicheskoy diagnostiki narusheniy razvitiya / V. I. Lubovskiy, I. A. Korobeynikov, S. M. Valyavko // Defektologiya. — 2015. — № 6.
18. Reber, A. Bol'shoy tolkovyy psikhologicheskiy slovar'. T. 1 (A—O) / A. Reber. — M. : AST-Veche, 2001.
19. Rekhtin, L. V. Rechevoy zhanr instruktsii: polevaya organizatsiya : dis. ... kand. filol. nauk / Rekhtin L. V. — Gorno-Altaysk, 2005.
20. Shmelev, A. G. Obshchaya psikhodiagnostika / A. G. Shmelev. — Rostov-na-Donu, 1996.
21. Berdine, William H. Assesment in special education / William H. Berdine, Stacie A. Meyer. — Boston, Toronto : Little, Brown and Company, 1987.
22. Cronbach, L. I. Essentials of Psychological Testing / L. I. Cronbach. — New York : Harpers & Row, 1984.
23. Gallagher, J. J. The Application of Child Development Research to Exceptional Children / James J. Gallagher. — Copyright, 1975.
24. Goldman, J. Psychological Methods of Child Assesment / J. Goldman, Stein C. L'Engle, S. Guerry. — New York : Brunner : Mazel Publishers, 1983.
25. Maham, T. Assessing children with special needs / T. Maham, A. Asse. — New York, 1981.

А. А. Назарова **A. A. Nazarova**
Москва, Россия Moscow, Russia

**СТАНДАРТИЗАЦИЯ
И ВАЛИДИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ
ВЫЯВЛЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ
У ДЕТЕЙ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ**

**STANDARDIZATION
AND VALIDATION OF METHODS
OF DETECTION
OF DYSORTHOGRAPHY
IN GENERAL SECONDARY
SCHOOL CHILDREN**

Аннотация. В статье подробно анализируются современные приемы выявления дизорфографии, а также критерии, позволяющие выделить нарушение у учащихся начальных классов: количественный критерий, стойкость, повторяемость и разнообразие дизорфографических ошибок в письменных работах школьников. Доказывается, что «аграмматическая дисграфия», выделяемая некоторыми специалистами, на самом деле является дизорфографией, так как ошибки, допущенные учащимися в слабой позиции в слове и нарушающие морфологический принцип письма, не могут быть расценены как дисграфические. Автором выбрана оптимальная методика, позволяющая обнаружить дизорфографию и отличить ее от дисграфии на основе усвоения фонематического и орфографических принципов письма. Данная методика была модифицирована, проведена ее валидизация, получены нормативы овладения орфографическими принципами письма учащимися 1—4-х классов, указывающие на то, что к началу четвертого года обучения количество допускаемых дизорфографических ошибок в различных видах письменных работ увеличивается как в норме, так и у детей, имеющих дизорфографию, по сравнению с началом обучения в начальной школе. Проведенное исследование доказывает, что процесс валидизации модифицированной методики выявления

Abstract. The article closely analyzes contemporary techniques of diagnosing dysorthography as well as revealing criteria allowing diagnosing the inability to spell correctly in primary school pupils: quantitative criteria, stability, recurrence and variety of spelling mistakes in pupils' written works. It argues that "ungrammatical dysgraphia", distinguished by some specialists, is actually dysorthography as mistakes made by students in weak positions of the word and violating the morphological spelling principle cannot be classified as dysgraphic. The author chose an optimal method to identify dysorthography and differentiate it from dysgraphia on the basis of acquisition of phonemic and orthographic spelling principles. The method has been modified and validated. The author worked out the standards of mastering orthographic principles by students of 1-4 grades indicating that by the beginning of the fourth year of study the number of dysorthographic mistakes in different written works increases both in the group with normal development and in the group of children with dysorthography, compared to the beginning of primary school education. The undertaken study proves that the process of validation of the modified method for identifying dysorthography was carried out successfully. Application of the diagnostic technique allows to identify

ния дизорфографии прошел успешно. Применение диагностической методики позволяет выявить устойчивые нарушения в овладении морфологическим, традиционным, грамматическим, лексикологическим, семантическим и слогоморфемным принципами письма учащихся младших классов, а также точно определить степень выраженности дизорфографии: легкую, среднюю и тяжелую.

Ключевые слова: принципы орфографии; аграмматическая дисграфия; дизорфография; методика выявления дизорфографии; стандартизация; валидизация диагностической методики.

Сведения об авторе: Назарова Алина Александровна, аспирант, учитель-логопед.

Место работы: государственное бюджетное учреждение «Городской психолого-педагогический центр», территориальное отделение «Ломоносовское», г. Москва.

Контактная информация: 119313, Россия, г. Москва, ул. Ленинский проспект, д. 89/2.

E-mail: alina.nazarova@gmail.com

На современном этапе развития общества проблема школьной неуспеваемости вызывает большой интерес у различных групп ученых.

К одной из наиболее распространенных ее причин на начальном этапе обучения относят нарушение формирования навыка письма — дизорфографию. Термином «дизорфография» обозначается нарушение письма, которое возникает у учащихся начальных классов в результате неуспеваемости орфографического навыка письма [2; 4; 5; 7; 8; 9; 14; 16]. Выявление дизорфографии происходит с помощью оценки ошибок, допущенных детьми при

persistent violations of mastering morphological, traditional, grammatical, lexicological, semantic and syllable-morphemic spelling principles by primary school pupils and it also helps to accurately determine the degree of dysorthography: mild, moderate and severe.

Key words orthography principles, ungrammatical dysgraphia, dysorthography, methods of dysorthography identification, standardization, validation of diagnostic techniques.

About the author: Nazarova Alina Aleksandrovna, Post-graduate Student, Speech Therapist.

Place of employment: State Budget Institution “Psycho-pedagogical City Center (local office “Lomonosovskoye”), Moscow.

выполнении нескольких видов письменных заданий: написания словарных слов, диктанта, изложения, сочинения.

Основным диагностическим критерием дизорфографии принято считать наличие стойких повторяющихся ошибок, нарушающих морфологический и традиционный принципы письма, к которым относится единообразное написание приставок («праснулась» вместо «проснулась»), корней («снижок» вместо «снежок», «скаска» вместо «сказка», «робота» вместо «работа», «жывот» вместо «живот»), суффиксов («белачка» вместо «бе-

лочка») и окончаний («краснами» вместо «красными»).

Количество допускаемых ошибок в письменных работах учащихся, как указывают Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова [9; 15], О. И. Азова [1; 3], условно соотносится с уровнями успешности выполнения задания: «высоким уровнем», «уровнем выше среднего», «средним уровнем», «уровнем ниже среднего», «низким уровнем».

Для слухового диктанта оценка результатов выглядит следующим образом: «высокий уровень — безошибочное написание диктанта; уровень выше среднего — допускаются 2—3 орфографические ошибки, которые самостоятельно школьником замечаются и исправляются; средний уровень — допускается 2—3 ошибки правописания, отдельные помарки и исправления; уровень ниже среднего — допускаются 4—6 орфографических ошибок, значительное количество помарок и исправлений; низкий уровень — письменная работа содержит более 6 орфографических ошибок, многочисленные помарки и исправления» [1, с. 45; 3, с. 27—28; 9, с. 5; 15, с. 152—153].

Однако деление на уровни и соотношение их с количеством орфографических ошибок, на наш взгляд, носит формальный характер, так как обследование орфографических навыков названными авторами проводится на разных выборках, а средний популяционный показатель количества ошибок никем не приводится. Данные приемы выявления дизорфографии нельзя назвать валидными

методиками, пригодными для обнаружения дизорфографии.

Целью настоящего исследования является стандартизация и валидизация методики выявления дизорфографии у школьников начальных классов общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования состоит в том, что методика, имеющая стандартизированную шкалу оценки результатов, позволит оптимизировать процесс обнаружения дизорфографии разной степени тяжести у младших школьников; а валидизация методики станет надежным инструментом выявления дизорфографии у учащихся 1—4-х классов с трудностями овладения орфографическими навыками.

Исследование осуществлялось в два этапа. На первом этапе проходило создание и стандартизация методики выявления дизорфографии у младших школьников. Содержанием второго этапа была валидизация, т. е. проверка способности созданной методики выявлять дизорфографию у обучающихся начальных классов.

Для создания методики была выбрана генеральная совокупность школьников 1-х классов ГОУ ЦО № 556 г. Москвы в количестве 189 человек, у которых на протяжении четырех лет на материале диктантов, списываний с печатных и рукописных текстов непрерывно изучалось формирование навыка письма.

Все дизорфографические ошибки, находящиеся в слабой позиции в слове, были разделены на несколько групп и соотнесены с

принципами, на которых базируется орфографически правильное письмо. Кроме ошибок морфологического и традиционного характера, которые традиционно выделяются всеми специалистами, были проанализированы ошибки, обусловленные нарушением формирования грамматического принципа письма (правописание мягкого знака, обозначающего категории повелительного наклонения и инфинитива («проч» вместо «прочь»), и мягкого знака в конце существительных, оканчивающихся на шипящий согласный («рож» вместо «рожь»); ошибки переноса слов со строки на строку, обусловленные нарушением слого-морфемного принципа письма («сп-рятался»); ошибки слитного написания слов между собой и со служебными частями речи, обусловленные нарушением формирования лексикологического принципа письма («понебу» вместо «по небу», «онпозвал» вместо «он позвал», «о краска» вместо «окраска»); ошибки в написании заглавной буквы в именах собственных, обусловленные нарушением формирования семантического принципа письма (вася» вместо «Вася»).

Отдельно оценивались ошибки, допущенные на правила, которых дети на момент обследования не изучали («утрений» вместо «утренний», «лакированной» вместо «лакированной»). Созданный перечень ошибок позволил не только обнаружить дизорфографию, но и отличить ее от дисграфии, для которой характерны ошибки в сильной позиции в слове.

Данный подход позволяет доказать, что «аграмматическая дисграфия», выделяемая некоторыми специалистами (Е. А. Логинова [10], Е. В. Мазанова [11], Л. Г. Парамонова [12, 13], С. Б. Яковлев [17]), на самом деле является дизорфографией, так как ошибки, допущенные учащимися в слабой позиции в слове и нарушающие морфологический принцип письма, не могут быть расценены как дисграфические.

По результатам проведенных нами экспериментальных исследований в методику выявления дизорфографии были включены принципы, подчиненные морфологическому принципу письма: собственно морфологический, традиционный, грамматический, слого-морфемный, лексикологический и семантический, которые, как показали предварительные исследования, были нарушены у обследованных нами детей. К ошибкам слого-морфемного принципа, регламентирующего перенос слов со строки на строку, добавлены часто встречающиеся у школьников ошибки «выхода за поля», связанные с незнанием правил деления слов на слоги, в результате чего при письме происходит выход за границы рабочего пространства.

Ошибки, нарушающие морфологический, традиционный, грамматический, слого-морфемный, лексикологический и семантический принципы письма, выявленные в процессе экспериментального изучения, в количественном аспекте были подвергнуты математической обработке, в процессе которой бы-

ли применены статистические параметрические (t-критерий Стьюдента) и непараметрические (U-критерий Манна — Уитни, Mann — Whitney) методы, а также методы описательной статистики.

Это позволило разработать нормативы, характеризующие успешность овладения орфографическим навыком письма, а также определить отклонения в разбросе ошибок, количество которых отражает разную степень выраженности нарушения, и тем самым стандартизировать методику.

Полученные данные представлены в таблице 1. Она наглядно демонстрирует, что в каждом возрастном периоде для каждого вида письменной работы определены средние популяционные показатели овладения орфографическим навыком письма, также выявлены степени выраженности дизорфографии: легкая, средняя и тяжелая. К началу четвертого года обучения количество допускаемых дизорфографических ошибок в различных видах письменных работ увеличивается как у детей, соответствующих норме, так и в группах детей, имеющих дизорфографию различной степени выраженности, по сравнению с началом обучения в начальной школе. В таблице 1 видно, что начиная со второго класса среднее количество дизорфографических ошибок превышает показа-

тель в пять баллов (что соответствует 5 ошибкам).

Такой результат, очевидно, связан с тем, что в анализ включены дополнительные принципы письма, характеризующие успешность овладения орфографическим навыком письма. В итоге представленная таблица позволяет специалисту определить, является ли обнаруженное количество ошибок в письменной работе нормативным показателем усвоения письма или свидетельствует об определенной степени выраженности дизорфографии.

На следующем этапе исследования созданная нами диагностическая методика прошла валидизацию [6]. Для данной процедуры были выбраны ГБОУ СОШ № 1215 и ГБОУ СОШ № 197 г. Москвы, на базе которых с помощью разработанной стандартизированной методики у школьников 1-х, 2-х, 3-х и 4-х классов в начале и в конце учебного года нами было проведено подробное обследование орфографического навыка письма, которое выявило дизорфографию различной степени выраженности.

Полученные нами результаты были сопоставлены с результатами обследования логопедов и данными, полученными в ходе опроса школьных учителей, которые подтвердили наличие у всех выявленных нами детей дизорфографии и низкой успеваемости по русскому языку.

Таблица 1

Показатели нормативов овладения орфографическим навыком письма
учащимися 1—4-х классов

Виды работ	Средний популяционный показатель	Степени выраженности дизорфографии (кол-во ошибок)		
		легкая	средняя	тяжелая
1-й класс (конец обучения)				
Диктант	0—3	4	5	6 и более
Списывание с печ. текста	0	1	2	3 и более
Списывание с рук. текста	0	1	2	3 и более
2-й класс (начало обучения)				
Диктант	0—3	4	5	6 и более
Списывание с печ. текста	0	1	2	3 и более
Списывание с рук. текста	0	1	2	3 и более
2-й класс (конец обучения)				
Диктант	0—8	9—10	11—13	14 и более
Списывание с печ. текста	0—2	3	4	5 и более
Списывание с рук. текста	0—2	3	4	5 и более
3-й класс (начало обучения)				
Диктант	0—6	7	8—10	11 и более
Списывание с печ. текста	0—1	2	3	4 и более
Списывание с рук. текста	0—2	3	4	5 и более
3-й класс (конец обучения)				
Диктант	0—10	11	12—15	16 и более
Списывание с печ. текста	0—3	4	5	6 и более
Списывание с рук. текста	0—1	2	3	4 и более
4-й класс (начало обучения)				
Диктант	0—9	10	11—13	14 и более
Списывание с печ. текста	0—1	2	3	4 и более
Списывание с рук. текста	0—1	2	3	4 и более

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Выявление дизорфографии у младших школьников, помимо анализа морфологического и традиционного, должно включать анализ грамматического, лексикологического, семантического и слогоморфемного принципов письма.

2. К критериальным признакам, позволяющим выделить дизорфографию у обучающихся начальных классов, относятся количество, стойкость, повторяемость и наличие всех названных дизорфографических ошибок в письменных работах школьников.

3. Стандартизация методики позволяет определить легкую, среднюю и тяжелую степень выраженности дизорфографии, что оказывается важным для правильного комплектования групп, учитывающего однородность и выраженность дефекта, и эффективного проведения коррекционной работы.

4. Валидизация созданной методики прошла успешно, благодаря чему выявление обучающихся, имеющих дизорфографию, может осуществляться как логопедами, работающими с учащимися начальных классов, так и учителями общих образовательных школ.

Литература

1. Азова, О. И. Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. — М. : Сфера, 2011.
2. Азова, О. И. Дизорфография : моногр. / О. И. Азова. — М. : Сфера, 2015.
3. Азова, О. И. Обследование младших школьников с дизорфографией : учеб.-метод. пособие. Ч. 1 / О. И. Азова ;

под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. — М. : РУДН, 2007.

4. Елецкая, О. В. Методика коррекции дизорфографии у школьников: учеб.-метод. пособие / О. В. Елецкая. — М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2015.

5. Елецкая, О. В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5—6 классов : метод. рекомендации и упражнения / О. В. Елецкая, Н. Ю. Гобачевская. — М. : Школьная пресса, 2003.

6. Иншакова, О. Б. Методика выявления дизорфографии у младших школьников / О. Б. Иншакова, А. А. Назарова. — М. : Секачев, 2013.

7. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. — СПб. : ИД «МиМ», 1997.

8. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — СПб. : Речь, 2003.

9. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. — СПб. : СПБГУПИМ, 1999.

10. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. — СПб. : Детство-пресс, 2004.

11. Мазанова, Е. В. Коррекция грамматической дисграфии : конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. — М. : Гном, 2006.

12. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. — СПб. : Детство-пресс, 2006.

13. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дизорфографии у детей / Л. Г. Парамонова. — СПб. : Союз, 2001.

14. Прищепова, И. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И. В. Прищепова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.

15. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова. — СПб. : КАРО, 2006.

16. Шарипова, Н. Ю. Типология проявления дизорфографии у учащихся общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / Н. Ю. Шарипова // Проблемы современного образования. — М. : МПГУ, 2013. — Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru>.

17. Яковлев, С. Б. Коррекция аграмматической дисграфии у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / С. Б. Яковлев // Проблемы комплексного подхода в диагностике и коррекции нарушений речи у детей : материалы науч.-практ. конф. 2000—2001 гг. / РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2001.

References

1. Azova, O. I. Diagnostika i korrektsiya pis'mennoy rechi u mladshikh shkol'nikov / O. I. Azova. — M. : Sfera, 2011.

2. Azova, O. I. Dizorfografiya : monogr. / O. I. Azova. — M. : Sfera, 2015.

3. Azova, O. I. Obsledovanie mladshikh shkol'nikov s dizorfografiyey : ucheb.-metod. posobie. Ch. 1 / O. I. Azova ; pod red. T. V. Volosovets, E. N. Kutepovoy. — M. : RUDN, 2007.

4. Eletskaia, O. V. Metodika korrektsii dizorfografii u shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie / O. V. Eletskaia. — M. : FORUM : INFRA-M, 2015.

5. Eletskaia, O. V. Korrektsiya dizorfografii u uchashchikhsya 5—6 klassov : metod. rekomendatsii i uprazhneniya / O. V. Eletskaia, N. Yu. Gobachevskaya. — M. : Shkol'naya pressa, 2003.

6. Inshakova, O. B. Metodika vyyavleniya dizorfografii u mladshikh shkol'nikov / O. B. Inshakova, A. A. Nazarova. — M. : Sekachev, 2013.

7. Kornev, A. N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detey : ucheb.-metod. posobie / A. N. Kornev. — SPb. : ID «MiM», 1997.

8. Kornev, A. N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detey / A. N. Kornev. — SPb. : Rech', 2003.

9. Lalaeva, R. I. Vyyavlenie dizorfografii u mladshikh shkol'nikov / R. I. Lalaeva, I. V. Prishchepova. — SPb. : SPbGUPM, 1999.

10. Loginova, E. A. Narusheniya pis'ma. Osobennosti ikh proyavleniya i korrektsii u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya : ucheb. posobie / E. A. Loginova ; pod red. L. S. Volkovoy. — SPb. : Detstvo-press, 2004.

11. Mazanova, E. V. Korrektsiya agrammaticheskoy disgrafii : konspekty zanyatiy dlya logopedov / E. V. Mazanova. — M. : Gnom, 2006.

12. Paramonova, L. G. Disgrafiya: diagnostika, profilaktika, korrektsiya / L. G. Paramonova. — SPb. : Detstvo-press, 2006.

13. Paramonova, L. G. Preduprezhdenie i ustranenie dizorfografii u detey / L. G. Paramonova. — SPb. : Soyuz, 2001.

14. Prishchepova, I. V. Logopedicheskaya rabota po korrektsii dizorfografii u mladshikh shkol'nikov / I. V. Prishchepova. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2001.

15. Prishchepova, I. V. Dizorfografiya mladshikh shkol'nikov : ucheb.-metod. posobie / I. V. Prishchepova. — SPb. : KARO, 2006.

16. Sharipova, N. Yu. Tipologiya proyavleniya dizorfografii u uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly [Elektronnyy resurs] / N. Yu. Sharipova // Problemy sovremennogo obrazovaniya. — M. : MPGU, 2013. — Rezhim dostupa: <http://www.pmedu.ru/index.php/ru>.

17. Yakovlev, S. B. Korrektsiya agrammaticheskoy disgrafii u uchashchikhsya shkoly dlya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi / S. B. Yakovlev // Problemy kompleksnogo podkhoda v diagnostike i korrektsii narusheniy rechi u detey : materialy nauch.-prakt. konf. 2000—2001 gg. / RGPU im. A. I. Gertsena. — SPb., 2001.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ
РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ
ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL
DIAGNOSTICS
OF DEVELOPMENTAL
DISORDERS OF INFANTS**

Аннотация. В статье дан ретроспективный аналитический обзор отечественных диагностических методик психолого-педагогического изучения детей первых лет жизни с отклонениями в развитии. Показана эволюция научных представлений о ключевых показателях и линиях психического развития детей раннего возраста. Описаны требования к разработке психолого-педагогического инструментария для выявления отклонений в развитии детей первых лет жизни в контексте проектирования системы ранней комплексной помощи на современном этапе развития науки. Выделены и охарактеризованы основные параметры, демонстрирующие уровень развития общения и предметной деятельности малышей.

На основании анализа теоретических источников и практического опыта деятельности сделан вывод о значимости в психолого-педагогической диагностике изучения и определения уровня сформированности у ребенка основных линий развития: социальной, физической, познавательной, а также степени развития ведущей и типичных видов деятельности, характерных для каждого конкретного возраста. Авторы подчеркивают, что педагогическая диагностика выступает в качестве начального этапа в системе коррекционно-педагогического воздействия, являясь его отправной точкой.

Ключевые диагностика; психическое развитие; ранний возраст; возрастной подход; уровень развития; комплексное изучение; линии развития.

Abstract. The article presents a retrospective analytical review of domestic diagnostic techniques of psycho-pedagogical observation of infants with developmental disorders. The authors show the evolution of scientific interpretations of the key indicators and the lines of psychological development of infants. The article also describes the requirements to the process of working out psycho-pedagogical tools for identification of deviations from the normal development of infants in the context of designing the system of early complex support at the present stage of development of the science. The authors single out and characterize the basic parameters demonstrating the level of development of communication and object-oriented activity of infants.

On the basis of analysis of theoretical sources and practical experience, the authors come to the conclusion about the urgency in psycho-pedagogical diagnostics of studying and defining the degree of formation of the basic lines of infant's development: social, physical, and cognitive – and the degree of development of the leading and typical kinds of activity characteristic of each particular age. The authors specify that pedagogical diagnostics functions as the initial stage in the system of remedial pedagogical influence, being its stepping stone.

Keywords: diagnostics, intellectual development, infancy, age-based approach, level of development, complex study, lines of development.

Сведения об авторе: Приходько Оксана Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой логопедии, директор Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета.

Сведения об авторе: Югова Олеся Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета.

Контактная информация: 117261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, кор. 2

В отечественной науке первые диагностические методики разрабатывались в 20—30-е гг. XX в. и были нацелены на диагностику развития детей младенческого возраста. Психические проявления ребенка трактовались с позиции рефлексологического подхода как отражение определенных этапов созревания нервной системы. Н. М. Щелованов впервые сформулировал принцип, в соответствии с которым готовность функциональных структур мозга создает возможность появления тех или иных реакций, а факт их возникновения обуславливается соответствующими воспитательными воздействиями.

Одной из первых работ, посвященных диагностике развития младенца, является «Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года» И. Л. Фигурина и М. П. Денисовой (1926). В 40-е гг. XX в. Н. М. Щеловановым были разработаны «Показатели нервно-психического развития детей в пер-

About the author: Prikhod'ko Oksana Georgievna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Head of Department of Logopedics, Director of Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

About the author: Yugova Olesya Vyacheslavovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Logopedics, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

вый год их жизни». Разработка содержала критерии для оценки уровня психического развития детей в возрасте от 2 до 13 месяцев. Данный комплекс нормативных критериев был дополнен Н. С. Аксариной [1]. Возрастной диапазон исследования был расширен до трехлетнего возраста. Позднее на кафедре физиологии развития и воспитания детей Центрального института усовершенствования врачей была создана «Методическая разработка, рекомендуемая для использования в домах ребенка или яслях (по материалам Н. М. Щелованова, М. Ю. Кистяковской, Э. Л. Фрухт, Г. В. Гридневой и др.)». Эти методики разрабатывались путем накопления банка данных, устанавливающих соответствие между реакциями ребенка и возрастом их появления, на основании чего выносилось суждение об особенностях психического развития ребенка в категориях соответствия или несоответствия норме развития. Исследователями были определены нормати-

вы нервно-психического развития детей на разных возрастных этапах, основные принципы контроля за психофизическим развитием, разработана методика диагностики физического и психического развития детей, содержание, методы и приемы педагогической работы с детьми первых лет жизни.

Сходные основания были положены в основу диагностики нервно-психического развития детей второго и третьего года жизни, разработанной К. Л. Печорой, Г. В. Пантюхиной и Л. Г. Голубевой [7]. При выявлении уровня нервно-психического развития ребенка раннего возраста оцениваются следующие линии развития: понимание речи и активная речь; сенсорное развитие; развитие игры и действий с предметами; развитие общих движений; формирование навыков самостоятельности и (на третьем году жизни) формирование изобразительной и конструктивной деятельности.

Авторами разработаны показатели этих направлений развития ежемесячно на первом году жизни, поквартально на втором году и по полугодиям на третьем году.

Перечень показателей представляет собой формализованные требования к умениям и навыкам ребенка в каждом возрастном микропериоде. Например, в сфере сенсорного развития ребенок в 1 год 1 месяц должен улавливать различия величин предметов с разницей в 3 см. В 1 год 7 месяцев — 1 год 9 месяцев он должен различать 3 контрастные величины предметов, а в 2,5 года подбирать по образцу

предметы 4 основных цветов. При диагностике игровой деятельности и понимания речи выявляется умение детей выполнять игровые действия по инструкции взрослого («покорми куклу», «положи куклу в кроватку» и т. п.).

По уровню развития дети распределяются по четырем основным группам:

1-я группа — нормальное развитие, когда все показатели соответствуют календарному возрасту ребенка;

2-я группа — первоначальная задержка в развитии на один эпикризный срок;

3-я группа — более глубокая задержка, на два эпикризных срока;

4-я группа — глубокая задержка, на три эпикризных срока.

Результаты оценки уровня развития и поведения заносятся в индивидуальные карты психического развития, составленные на основе «Показателей нервно-психического развития детей второго и третьего года жизни».

Данная диагностическая методика получила широкое распространение в детских учреждениях в нашей стране. Она достаточно удобна для использования как психологами, так и педагогами; представляет собой вариант тестологической модели диагностики, опирается на богатый эмпирический материал, включает стандартизированные методики оценки знаний, умений и навыков в разных областях развития ребенка.

Вместе с тем при таком парциальном подходе трудно составить

представление о целостном личностном развитии ребенка, выявить особенности его мотивационной сферы, взаимоотношений с окружающими людьми, других личностных качеств.

Диагностика целостных форм психической активности, в которых реализуется и развивается личность ребенка, требует качественно иного подхода при разработке как показателей психического развития, так и самой процедуры диагностики. Для решения этой задачи необходима адекватная теоретическая позиция, которая позволяет, во-первых, представить в диагностической методике психическое развитие ребенка как процесс, имеющий собственную логику и закономерности, не выводимый из того, что составляет его необходимые предпосылки и условия (как, например, созревание функциональных структур центральной нервной системы); во-вторых, выделить в качестве предмета диагностики собственную активность ребенка в наиболее значимых для психического развития видах деятельности на каждом возрастном этапе.

На современном этапе в контексте проектирования системы ранней комплексной помощи особое значение имеет разработка психолого-педагогического инструментария для выявления отклонений в развитии детей. Рассмотрим существующие разработки.

• Вариантом диагностики детей раннего возраста, построенной с учетом закономерностей их психического развития, является «Ранняя

диагностика умственного развития» Е. А. Стребелевой (1994). Эта диагностика создана для выявления нарушений умственного развития детей раннего возраста и разработки методов коррекции. Исходной теоретической основой автора являются положения культурно-исторической концепции о ведущей деятельности и о зоне ближайшего развития. За основу принято положение о том, что ведущей деятельностью в раннем возрасте выступает предметная деятельность, а основным способом усвоения общественного опыта — совместная деятельность с взрослым.

Диагностика Е. А. Стребелевой представляет собой серию из 10 методик, направленных на определение уровня умственного развития детей от 2 до 3 лет. В качестве основных параметров выделяются:

- принятие задания: согласие ребенка выполнить предложенное задание независимо от качества выполнения;
- способы выполнения задания: самостоятельное выполнение — выполнение с помощью взрослого (если ребенок не может справиться сам) — выполнение задания после обучения;
- обучаемость в процессе диагностического обследования (виды помощи — прямой показ и действие вместе с ребенком; показ с помощью жестов; выполнение подражания с помощью речевой инструкции);
- отношение ребенка к результату своей деятельности. Заинтересованность своей деятельно-

стью и конечным результатом характерна для ребенка раннего возраста. Безразличие к ним характерно для ребенка с нарушениями интеллекта.

Все методики являются невербальными и могут применяться для детей с любым уровнем речевого развития. Задания предлагаются с учетом постепенного возрастания уровня сложности типа перемещения предметов в пространстве, соотношения предметов по форме, величине, цвету. Ребенку предлагается поймать шарик, собрать и разобрать пирамидку, сложить картинку из частей, построить по образцу взрослого домик из палочек, нарисовать дорожку или домик и пр. Каждое задание оценивается по четырехбалльной шкале. При оценке учитывается зона ближайшего развития: любое задание предлагается выполнить ребенку сначала самому, в случае затруднений — вместе со взрослым. Взрослый обучает малыша тому или иному действию, затем проверяет, может ли он действовать подражая, воспроизводить образец взрослого.

Данная методика является более надежным инструментом определения уровня психического развития, в том числе и умственного, по сравнению с выявлением актуального состояния той или иной его сферы. Определение зоны ближайшего развития дает возможность психологу наметить конкретные пути коррекционной работы с ребенком, выявить наиболее уязвимые области в его интеллектуальном развитии. Однако область при-

менения данной методики ограничена: она охватывает только одну сферу — умственное развитие и довольно узкий возрастной диапазон: только третий год жизни.

Е. А. Стребелева [5; 11] разработала и широко апробировала возрастной подход к выявлению отклонений в психическом развитии детей раннего и дошкольного возраста, учитывающий психологические новообразования, уровень развития ведущей и типичных видов деятельности ребенка в каждом возрастном периоде. Такой подход позволяет не только выявить отклонения в психическом развитии ребенка, но и определить пути ранней психолого-педагогической помощи. Авторский диагностический инструмент Е. А. Стребелевой экспериментально апробирован и широко применяется специалистами во многих регионах Российской Федерации.

• К числу диагностических работ, созданных на основе культурно-исторической концепции психического развития Л. С. Выготского, относится «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет» (авторы — Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова [3]). В ней предпринята попытка реализовать целостный личностно ориентированный подход к оценке психического развития ребенка с позиций теории ведущей деятельности А. Н. Леонтьева, периодизации психического развития Д. Б. Эльконина и концепции генезиса общения ребенка со взрослыми М. И. Лисиной. В рамках данного подхода

уровень развития общения и ведущей деятельности отражает наиболее существенные характеристики общего психического развития ребенка и выступает адекватным предметом психологической диагностики. В соответствии с выдвинутыми положениями методики, предлагаемые в пособии, направлены на диагностику уровней развития соответствующей раннему возрасту формы общения ребенка с взрослым — ситуативно-делового общения — и предметной деятельности как ведущей на этом этапе.

Основными параметрами, характеризующими уровень развития общения, выступают:

- уровень инициативности в общении как показатель стремления ребенка к общению;
- уровень чувствительности к воздействиям партнера как готовность воспринять инициативу другого человека, ответить на нее и перестроить свое поведение в соответствии с воздействиями взрослого;
- уровень владения средствами общения — конкретными действиями, с помощью которых ребенок осуществляет общение, и речью.

Первые два параметра характеризуют потребностно-мотивационную сторону общения, третий — его операциональную составляющую.

Выделенные параметры оцениваются соответствующими показателями.

В качестве основных параметров уровня развития предметной деятельности выделяются:

- операциональная сторона предметной деятельности, показателями которой выступают различные виды действий с предметами;
- потребностно-мотивационная сторона предметной деятельности — уровень познавательной активности ребенка. Показателями познавательной активности являются интерес ребенка к предметам, стремление к обследованию и действиям с ними, настойчивость, эмоциональная вовлеченность в деятельность;
- включенность предметных действий в общение с взрослым. Степень принятия помощи и поддержки взрослого, возможность влияния взрослого на самостоятельные действия ребенка являются важнейшими показателями потенциальных возможностей самого ребенка.

На третьем году жизни ребенка диагностируется уровень развития отдельной ветви предметной деятельности — процессуальной игры, которая ложится в основу развития ведущей деятельности на последующем возрастном этапе — сюжетно-ролевой игры. Основными параметрами процессуальной игры выступают:

- операциональная сторона игры — характер игровых действий;
- потребностно-мотивационная сторона игры — инициативность в игре, длительность игры, эмоциональное состояние ребенка в ходе игры;
- воображение как способность использовать в игре символические замещения;

– принятие ребенком игровой инициативы взрослого.

Характерной чертой диагностических ситуаций, разработанных в данном пособии, является их включенность в реальный контекст жизни ребенка — его свободную индивидуальную и совместную со взрослым деятельность.

Оценка результатов диагностики производится на основе комплексного качественного анализа поведения ребенка, что позволяет определить актуальный уровень его психического развития, своевременно выявить задержки и отклонения, определить зону его ближайшего развития.

• Методику педагогического обследования слуха у детей первого года жизни, которая способствует раннему выявлению снижения слуха, разработали Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко [4].

• Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей [13] описали методы психолого-педагогической диагностики нарушений зрительного восприятия у детей младенческого возраста, а также особенности заболевания глаз у детей первых лет жизни.

• Е. Ф. Архипова [2] предложила вариант обследования доречевого развития детей с детским церебральным параличом.

• О. Г. Приходько [8; 9] разработала и апробировала диагностический инструментарий комплексного медико-психолого-педагогического изучения особенностей основных линий развития (двигательного, познавательного, речевого, соци-

ального) детей с церебральным параличом от одного до 3-х лет. Авторская поэтапная диагностическая программа позволяет в процессе комплексного лонгитюдного изучения выявить актуальный уровень и потенциальные возможности детей, а также полиморфность проявлений нарушений функциональных систем у детей с ДЦП, создать вариативные индивидуальные программы.

• Ю. А. Лисичкина [6] модифицировала и апробировала диагностическую методику О. В. Баженовой для исследования довербального развития детей с ПЭП.

• Ю. А. Разенкова [12] представила варианты логопедического обследования ребенка первого и второго-третьего лет жизни применительно к детям, оставшимся без попечения родителей.

• Е. А. Екжанова, Е. А. Стребева предприняли попытку развести для использования в педагогической практике два понятия: психолого-педагогическое и педагогическое обследование. Развести эти понятия важно, поскольку за ними стоят два подхода к обследованию ребенка, имеющих разные цели, задачи и требования к используемому инструментарию. В работе специалистов ПМПК, консилиумов, при комплектовании образовательных учреждений, в дифференциальной диагностике используется *психолого-педагогический подход*, для которого значимы методы распознавания и измерения индивидуально-психологических особенностей личности. Объектом психолого-педагогической диагно-

стики отклоняющихся вариантов познавательного развития является процесс изучения психического развития детей, имеющих нарушения или отклонения в развитии. В педагогической диагностике на первый план выходит изучение и определение уровня сформированности у ребенка основных линий развития (социальной, физической, познавательной), а также степень развития ведущей и типичных видов деятельности, характерных для каждого конкретного возраста. Авторы подчеркивают, что педагогическая диагностика выступает в качестве начального этапа в системе коррекционно-педагогического воздействия, являясь, по существу, его отправной точкой. На основе анализа результатов данных, полученных в ходе педагогического обследования, педагог-дефектолог разрабатывает индивидуальную коррекционную программу, являющуюся неотъемлемой частью индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка (Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева [5]).

• Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг [10] предложили методику диагностики нарушений взаимодействия ребенка раннего возраста с окружающим миром и представили признаки искажения аффективного развития.

В настоящее время в науке и практике необходим специальный диагностический инструментарий, позволяющий выявить нарушения развития не отдельных психических функций, а целостных форм психической активности, в которых

происходит развитие и становление личности ребенка, начиная с самых ранних этапов его жизни.

Литература

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Медицина, 1977.
2. Архипова, Е. Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни / Е. Ф. Архипова. — М. : Мозаика-Синтез, 2012.
3. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет : метод. пособие для практических психологов / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. — СПб. : Детство-пресс, 2005.
4. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей первого года жизни / сост. Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская. — М. : Полиграф сервис, 2001.
5. Екжанова, Е. А. Методика педагогического обследования детей младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Дефектология. — 2007. — № 6.
6. Лисичкина, Ю. А. Ранняя диагностика и коррекция недостатков довербального развития детей с перинатальным поражением центральной нервной системы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Лисичкина. — М., 2004.
7. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях : кн. для воспитателя детского сада / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. — М. : Просвещение, 1986.
8. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации / О. Г. Приходько. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
9. Приходько, О. Г. Система ранней комплексной дифференцированной кор-

реакционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом : дис. ... д-ра пед. наук / О. Г. Приходько. — М., 2009.

10. Психологическая помощь при ранних нарушениях эмоционального развития / сост. Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М. : Полиграф сервис, 2001.

11. Стребелева, Е. А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии : пособие для педагога-дефектолога и родителей / Е. А. Стребелева, Г. В. Мишина. — М. : Парадигма, 2010.

12. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова ; под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Просвещение, 2004.

13. Фильчикова, Л. И. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция : метод. пособие / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. — М. : Полиграф сервис, 2003.

References

1. Aksarina, N. M. Vospitanie detey ran-nego vozrasta / N. M. Aksarina. — 3-e izd., ispr. i dop. — М. : Meditsina, 1977.

2. Arkhipova, E. F. Rannaya diagnostika i korrektsiya problem razvitiya. Per-vyy god zhizni / E. F. Arkhipova. — М. : Mozaika-Sintez, 2012.

3. Diagnostika psikhicheskogo razvi-tiya detey ot rozhdeniya do 3 let : metod. posobie dlya prakticheskikh psikhologov / E. O. Smirnova, L. N. Galiguzova, T. V. Er-molova, S. Yu. Meshcheryakova. — SPb. : Detstvo-press, 2005.

4. Diagnostika i korrektsiya narusheniy slukhovooy funktsii u detey pervogo goda zhizni / sost. G. A. Tavartkiladze, N. D. Shmatko, T. V. Pelymskaya. — М. : Poligraf servis, 2001.

5. Ekzhanova, E. A. Metodika pedago-gicheskogo obsledovaniya detey mlad-

shego doshkol'nogo vozrasta s umstven-noy nedostatochnost'yu / E. A. Ekzha-nova, E. A. Strebeleva // Defektolo-giya. — 2007. — № 6.

6. Lisichkina, Yu. A. Rannaya diag-nostika i korrektsiya nedostatkov dover-bal'nogo razvitiya detey s perinatal'ny-m porazheniem tsentral'noy nervnoy siste-my : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Yu. A. Lisichkina. — М., 2004.

7. Pechora, K. L. Deti rannego vozrasta v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh : kn. dlya vospitatelya detskogo sada / K. L. Pechora, G. V. Pantyukhina, L. G. Golubeva. — М. : Prosveshchenie, 1986.

8. Prihod'ko, O. G. Rannaya po-moshch' detyam s tserebral'ny-m paralichom v sisteme kompleksnoy rehabili-tatsii / O. G. Prihod'ko. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008.

9. Prihod'ko, O. G. Sistema ranney kompleksnoy differentsirovannoy korrek-tionno-razvivayushchey pomoshchi detyam s tserebral'ny-m paralichom : dis. ... d-ra ped. nauk / O. G. Prihod'ko. — М., 2009.

10. Psikhologicheskaya pomoshch' pri ran-nikh narusheniyakh emotsional'nogo razvi-tiya / sost. E. R. Baenskaya, M. M. Libling. — М. : Poligraf servis, 2001.

11. Strebeleva, E. A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i, vospityvayushchey rebenka rannego vozrasta s otkloneniyami v razvitii : posobie dlya pedagoga-defekto-loga i roditeley / E. A. Strebeleva, G. V. Mi-shina. — М. : Paradigma, 2010.

12. Strebeleva, E. A. Psikhologo-peda-gogicheskaya diagnostika detey rannego i doshkol'nogo vozrasta : metod. posobie / E. A. Strebeleva, G. A. Mishina, Yu. A. Ra-zenkova ; pod red. E. A. Strebelevoy. — М. : Prosveshchenie, 2004.

13. Fil'chikova, L. I. Narusheniya zre-niya u detey rannego vozrasta. Diagnosti-ka i korrektsiya : metod. posobie / L. I. Fil'chikova, M. E. Bernadskaya, O. V. Paramey. — М. : Poligraf servis, 2003.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СЕМЬЕ

УДК 37.018.1:37.048.45:376.1

ББК Ч490.264+Ч490.53 ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01; 13.00.03

Р. А. Афанасьева, В. И. Карпушенко **R. A. Afanas'eva, V. I. Karpushenko**
Иркутск, Россия Irkutsk, Russia

**КАЧЕСТВО ЖИЗНИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ**

**QUALITY OF LIFE
AND PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION
OF PERSONS
WITH DEVELOPMENTAL
DISORDERS IN THE FAMILY**

Аннотация. Актуальность заявленной темы обусловлена не только увеличением количества семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, и необходимостью оказания помощи родителям, позволяющей занять адекватную позицию по отношению к своему ребенку. Актуальным является сопровождение родителей при выборе образовательного маршрута для ребенка в специальной или инклюзивной образовательной среде.

Формирование и развитие жизненных навыков в большой степени зависит от степени семейного благополучия, активного участия молодых родителей в социализации и комплексной профилактической работе. Рассматриваются разработка тестовых материалов для диагностики семейных составляющих компонента качества жизни, а также проектирование на основе тестирования модели комплексной программы сопровождения семей, имеющих детей и взрослых с ограниченными возможностями жизнедеятельности, для повышения основных показателей качества жизни.

Профессиональная направленность предполагает развитие соответствующую

Abstract. The urgency of the topic is determined not only by an increase in the number of families with children with developmental disorders but also by the need to provide guidance to parents which would help them to take an adequate position in relation to their child. It is also important to ensure support for parents in choosing an educational path for their child in a special or inclusive educational environment.

The formation and development of life skills is highly dependent on the level of family well-being, active participation of young parents in socialization and comprehensive preventive activity. The article dwells on the development of test materials for diagnostics of family constituents of the component of quality of life, as well as on test-based designing a model of comprehensive support programs for families with children and adults with developmental disorders to improve the main indicators of quality of life.

Professional orientation involves the development of corresponding interests. Interest contributes to the quality of learning and encourages higher professional performance; interest in life improves its

щих интересов. Интерес способствует повышению качества усвоения знаний и стимулирует работоспособность, интерес к жизни повышает ее качество. Реализация программ сопровождения для разных категорий людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности будет содействовать их социализации и повысит качество жизни по его основным критериям.

Ключевые слова: семья; ограниченные возможности жизнедеятельности; качество жизни; педагогические условия; функции семейного воспитания; профессиональное самоопределение.

Сведения об авторе: Афанасьева Раиса Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: заведующий кафедрой теории и практик специального обучения и воспитания Иркутского государственного университета.

Контактная информация: 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя набережная, д. 6.

E-mail: kaf-pipsoiv@yandex.ru

Сведения об авторе: Карпушенко Виктория Игоревна.

Место работы: аспирант кафедры педагогики Иркутского государственного университета.

Контактная информация: 664011, Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя набережная, д. 6.

E-mail: vikarpushenko@yandex.ru

В современном обществе всё больше обращается внимания на «качество жизни» населения. Данное понятие включает в себя социально-экономическую, политическую, культурную и экологическую обстановку, в которой находится человек. Высокое качество жизни подразумевает, что все стороны жизнедеятельности человека — от условий труда, быта, отдыха, организации сферы обслуживания,

quality. Implementation of support programs for different categories of people with developmental disorders would contribute to their socialization and improve the quality of life according to its basic criteria.

Key words: family, special educational needs, quality of life, pedagogical conditions, function of family education, professional self-determination.

About the author: Afanas'eva Raisa Al'bertovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Head of Department of Theory and the Practice of Special Education, Irkutsk State University.

Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя набе-

About the author: Karpushenko Viktoriya Igorevna.

Place of employment: Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Irkutsk State University.

Россия, г. Иркутск, ул. Нижняя набе-

здравоохранения, образования и состояния окружающей среды до наличия политических свобод и возможностей пользоваться достижениями культуры — отвечают его потребностям.

Перспективы социально-экономической политики нашего государства предусматривают установление приоритета гражданина — в таком случае самореализация каждого человека в обществе сможет

обеспечить последовательное повышение жизненного уровня населения, укрепление экономической и политической роли страны в мировом сообществе. Объектом и субъектом такой политики является прежде всего семья.

Проблемы семьи и родительской ответственности по своей значимости занимают одно из ведущих мест в жизни общества. Вопросы формирования адекватного стиля воспитания, создания благоприятной семейной атмосферы постоянно обсуждаются общественностью и различными социальными структурами.

В исследованиях А. С. Косоговой отмечается, что при определенных условиях образование и воспитание как целенаправленно организованный процесс могут существенно влиять на повышение социального статуса личности, на становление гражданской идентичности, которая органично самореализуется, удовлетворяя личностным, общественным и государственным потребностям [9].

В этом же ключе можно, на наш взгляд, рассматривать и педагогические условия, которые необходимо создавать в центрах помощи семье и детям. Эти центры позволяют объединять усилия социально-правовой, психолого-педагогической службы с целью оказания помощи в максимально полной и своевременной социальной адаптации к жизни в обществе, семье.

Развитие ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности (ОВЖ) в огромной сте-

пени зависит от семейного благополучия, участия родителей в его физическом и духовном становлении, правильности воспитательных воздействий. К таким детям необходим специфический подход, ведь это особенные дети. При правильном подходе и воспитании некоторые дефекты можно компенсировать, а с некоторыми можно научиться жить. Качество жизни таких семей значительно отличается от общих его показателей. Если не брать во внимание экономические составляющие, то по таким критериям качества жизни, как здоровье, социальные показатели, психологические и педагогические, семьи, воспитывающие детей с ОВЖ, явно уступают.

Качество жизни людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности (ОВЖ) может быть понято через комплексный анализ данного феномена с помещением в центр внимания «отношений с социумом», основанных на ценности члена общества как человека.

Аналогом феномену «качество жизни» может выступать понятие «хорошая жизнь». «Хорошая жизнь» означает, что человек с ограниченными возможностями принимается другими людьми на основе взаимодействия, понимания и удовлетворения совокупности его потребностей (медицинских, социально-психологических, образовательных).

Важнейшее условие успешной социализации молодых родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями жизне-

деятельности, — это сознательное участие семьи в процессе комплексной профилактической работы, которая включает целый комплекс услуг. Возвращаясь к исследованиям А. С. Косоговой, можно отметить, что вопрос целостности в процессе воспитания предстает как вопрос обеспечения соразмерности, созвучности, резонанса с тем миром, частью которого человек себя ощущает, осознает. И тогда основной вопрос должен быть решен педагогами в определении и обеспечении полноты средств [9].

Актуальность данной проблемы обусловлена не только увеличением количества семей, воспитывающих детей с ОВЖ, и необходимостью оказания родителям помощи в том, чтобы они заняли адекватную по отношению к своему ребенку позицию. Актуальным является сопровождение родителей при выборе образовательного маршрута для ребенка в специальной или инклюзивной образовательной среде, нахождение направления его профессионального самоопределения [1; 5].

Родители детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности испытывают значительные трудности как психологического и педагогического, так и социального характера. Однако ориентация на принципы адекватного семейного воспитания подобных детей позволит достичь хороших результатов и обрести уверенность в успехе.

Принимая ребенка с ОВЖ и устанавливая с ним сотруднические

отношения, семья начинает выполнять специфические функции, отличные от функций семей, в которых растут здоровые дети [13; 15].

Перед родителями ребенка с ОВЖ, так же как и перед специалистами, к которым они обращаются за советом, часто встает вопрос, где такому ребенку лучше воспитываться и обучаться: в реабилитационном центре, в специальном классе коррекционной школы, в детском доме-интернате системы социальной защиты или в инклюзивной образовательной среде. К решению этой проблемы следует подходить продуманно, с учетом всех конкретных обстоятельств.

Дети, подростки и взрослые с ограниченными возможностями жизнедеятельности на этапе профессионального самоопределения оказываются в еще более сложных условиях. С одной стороны, ограниченность их социального опыта приводит к ограниченному кругозору в области существующих видов профессиональной деятельности и их содержания. С другой стороны, почти все профессии, информация о которых привлекательно транслируется средствами массовой информации, им недоступны. Те же профессии, овладение которыми им под силу, практически не освещаются в СМИ или представляются в непривлекательном виде. Кроме того, даже овладение доступной профессией требует от человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности кропотливой длительной работы под неусыпным руководством настав-

ника. Помощь наставника требуется большинству из таких людей практически всю жизнь и при выполнении уже освоенных профессиональных обязанностей.

Первым этапом работы по названной теме должна стать диагностика по основным составляющим качества жизни (Р. А. Афанасьева, З. А. Дулатова, В. И. Карпушенко), которая должна дать возможность определить не только состояние данного феномена у подростка с ОВЖ, но и помочь его родителям понять перспективы улучшения состояния и наметить перспективы профессионального самоопределения [3].

Определяющим фактором оценки качества жизни личности, имеющей ограниченные возможности жизнедеятельности, являются прежде всего характер и уровень его адаптации в обществе. Среди факторов, влияющих на адаптационные характеристики проблемной личности, можно выделить следующие: эффективность работы с ним родителей, воспитателей, педагогов и психологов в период от рождения до определения его позиции в социуме; характер принятия его окружающей средой; комфортность среды в различных материальных, морально-этических и нравственных аспектах и т. д.

Целью первой серии тестовых заданий является выявление возможностей самореализации подростков в различных сферах жизнедеятельности, которые определяются объективными характеристиками качества их жизни: здоровья и

социализации, а также дают возможность определить психолого-педагогическую зрелость и готовность к выбору той или иной профессии. Это тестирование направлено еще и на содействие осознанию подростком наличия у него возможности заниматься какой-либо общественно полезной деятельностью через контрастное сопоставление своих характеристик с возможными худшими вариантами этих характеристик.

На каждый вопрос теста предлагается выбрать вариант ответа, наиболее соответствующий характеру проявления оцениваемого вопросом качества испытуемого, которое влияет на возможность освоения им какой-либо профессиональной деятельности. Каждое проявление качества личности оценено в баллах, расположенных по убыванию. Чем меньше балл, тем меньше ограничение, накладываемое проявлением этого качества на возможность освоения испытуемым профессиональной деятельности.

Включение в тест серий вопросов, кажущихся однотипными, о наличии у ребенка возможности и способности осуществлять те или иные виды деятельности, определяется тем, что возможно возникновение проблем с отдельными компонентами деятельности, необходимой для обеспечения качества жизни в какой-либо сфере жизнедеятельности — быту, культуре, производстве.

Могут возникать проблемы с актуализацией мотива деятельности, с осознанием ее цели, выбором

объекта. Сложности возникают и с выбором в объекте предмета деятельности — тех характеристик, которые необходимо изменить в объекте для достижения поставленной цели. Далее, даже если и определены и мотив, и цель, и объект, и предмет деятельности, то выбор средств, оценка внешних и внутренних условий выполнения деятельности часто бывают затруднительны. Не меньше сложностей возникает и с проверкой соответствия результата деятельности поставленной цели. Все вышеперечисленные проблемы объясняются неумением пошагово планировать деятельность, т. е. разрабатывать последовательность действий и составлять мысленно для каждого действия его ориентировочную основу (образ среды и образ действия). Наличие во всех заданиях, касающихся выявления характеристик, которые объективно определяют проблемы в развитии, пункта «отсутствуют» делает возможным применение этих тестов для всех детей, в том числе и не имеющих проблем здоровья и развития.

В общей сложности нами были обследованы 320 подростков (12—14 лет), проживающих в г. Иркутске и в Иркутской области. Из них 160 нормально развивающихся подростков и 160 подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Раздел 1. «Здоровье». Количественный анализ результатов проводился по сумме баллов, набранных испытуемым по каждому разделу отдельно, и по общей сумме.

Например, первый показатель — «Здоровье» — предполагает конкретизацию частоты заболеваний: болеет каждый месяц; не менее одного раза осенью, весной, зимой и летом; не чаще чем два-три раза в год; один-два раза в год в период эпидемий. Если ребенок болеет каждый месяц, то родители или педагоги должны подчеркнуть соответствующий показатель. При обработке тестов это будет соответствовать 8—9 баллам векторной шкалы. Если ребенок болеет только в период эпидемий — это 0—1 балл. Необходимо выбрать один из четырех показателей, наиболее соответствующий представлениям анкетированного. По завершении выполнения заданий экспериментатор выставляет суммарный балл. Чем он ниже, тем выше данный показатель качества жизни, и наоборот.

К сожалению, не все нормально развивающиеся подростки смогли набрать максимальное количество баллов (10—20), оценить свое здоровье на высоком уровне, всего 35 % оказались фактически здоровы, по своей оценке, и способны осваивать любую интересующую их профессиональную деятельность. Большинство нормально развивающихся подростков набрали 20—40 баллов, показав достаточный уровень здоровья для освоения большинства видов профессиональной деятельности, не требующих проявления тех качеств, по которым оценка выше 6 баллов (60 %). Были в группе «нормы», по своим оценкам, подростки (5 %), набравшие 40—60 баллов, уровень здоро-

вья которых позволял проводить работу по профессиональному самоопределению, направленную на освоение тех видов деятельности, которые способствуют удовлетворению личных потребностей, но не нацеленную на реальное освоение профессии.

Подростков с ОВЖ в первой группе (10—20 баллов) не оказалось. Подростков, набравших 20—40 баллов — всего 25 %, они имели достаточный уровень здоровья для освоения некоторых видов профессиональной деятельности, не требующих проявления тех качеств, по которым оценка выше 6 баллов.

Значительное количество подростков с ОВЖ (65 %) набрали 40—60 баллов, уровень их здоровья позволял проводить профориентационную работу, направленную на освоение тех видов деятельности, которые способствуют удовлетворению личных потребностей, но не нацеленную на реальное освоение профессии. Уровень здоровья подростков с ОВЖ, набравших 60—90 баллов (10 %), не позволяет проводить с ними никакой реальной профориентационной работы. Можно лишь использовать отдельные диагностические материалы для выявления предпочтительного вида терапевтической деятельности — арт-терапии, фитотерапии, самотерапии и т. д.

Определенная часть подростков, даже не имеющих проблем в развитии, нуждается в особых подходах при выборе профессиональной деятельности, а также в детальном медицинском обследовании. Подростки с ОВЖ имеют ме-

дицинские противопоказания для определенных видов профессиональной деятельности. Это необходимо учитывать при организации процесса профессионального самоопределения.

Раздел 2. «Социализация». Большинство нормально развивающихся подростков (75 %) набрали минимальное количество баллов (10—20). Они показали себя контактными, хорошо адаптирующимися к окружающей социальной среде людьми, способными осваивать любые виды профессиональной деятельности, требующие самостоятельности, постоянного общения с людьми. Незначительная часть нормально развивающихся подростков (25 %) набрала 20—40 баллов, показав достаточный уровень социализации для освоения некоторых видов профессиональной деятельности, не требующих проявления тех качеств, по которым оценка выше 6 баллов.

Небольшое количество подростков с ОВЖ (35 %) также набрали 20—40 баллов. Но при достаточном уровне социализации у них наблюдалось сужение круга представлений о профессиях и знаниях, умениях и навыках, необходимых для их освоения. Они недостаточно дифференцировали личностные качества и возможности их проявления в той или иной профессиональной деятельности. У 40 % подростков с ОВЖ, набравших 40—60 баллов, уровень социализации позволял проводить профориентационную работу, направленную на освоение тех видов деятельности, ко-

торые способствуют удовлетворению только личных потребностей, но не нацелены на реальное освоение профессий. В группе подростков с ОВЖ были и такие (25 %), кто набрал 60—90 баллов. Уровень их социализации не позволяет проводить реальной профориентационной работы. Они не могли оценить опосредованно уровень своих социальных предпочтений. Обобщение бессистемных ответов этих подростков указывало на возможность участия их в самообслуживании и садовой терапии.

Уровень социальных представлений нормально развивающихся подростков сформирован и свидетельствует в целом о готовности к освоению профессиональной деятельности, здравой оценке социальной ситуации своего развития. Низкий уровень социальных представлений подростков с ОВЖ указывает на необходимость организации системы коррекционно-воспитательной работы в данном направлении.

Результаты обследования подростков по *разделу 3 — «Психолого-педагогические предпосылки готовности к профессиональной деятельности»* — следующие. Только 45 % нормально развивающихся подростков набрали 10—20 баллов и показали готовность к освоению видов профессиональной деятельности, требующих проявления интеллектуальных усилий, самостоятельности, общения с людьми. Больше половины нормально развивающихся подростков (55 %) набрали 20—40 баллов, показав

достаточный уровень готовности к освоению некоторых видов профессиональной деятельности, не требующих проявления тех качеств, по которым оценка выше 6 баллов.

В целом данная группа подростков имеет достаточный уровень сформированности психолого-педагогических предпосылок для овладения разными видами профессиональной деятельности, но не все подростки были готовы к приложению интеллектуальных усилий и самостоятельности в этом виде деятельности.

Подростки с ОВЖ в первую группу (10—20 баллов) не вошли. Это объясняется наличием у них отклонений в познавательной деятельности, недостаточным уровнем здоровья и социализации.

В группе подростков, набравших 20—40 баллов, их было всего 10 %, в большинстве они показали хорошо сформированные психолого-педагогические предпосылки к профессиональной деятельности.

Большинство подростков с ОВЖ (65 %) набрали 40—60 баллов, показав по психолого-педагогическим характеристикам уровень готовности, позволяющий проводить работу по профессиональному самоопределению, направленную на освоение тех видов деятельности, которые способствуют удовлетворению личных потребностей, но не нацелены на реальное освоение профессий.

Были среди подростков с ОВЖ (25 %) и набравшие 60—90 баллов. Уровень их психолого-педагоги-

ческих характеристик не позволяет проводить реальную работу по профессиональному самоопределению. В работе с ними можно использовать отдельные диагностические материалы для выявления предпочтительного вида терапевтической деятельности — арт-терапии, самотерапии и т.д.

Результаты изучения психолого-педагогических предпосылок к профессиональной деятельности у подростков с ОВЖ свидетельствуют о необходимости более четкой направленности образовательного процесса на профессиональное самоопределение данной категории подростков.

Профессиональное самоопределение лиц с ОВЖ традиционно происходит в группе сверстников с аналогичными нарушениями в развитии, иногда — в условиях социальной депривации. Включение детей и подростков с ОВЖ в среду нормально развивающихся сверстников способствовало бы формированию у них реальных представлений о своих возможностях, развитию профессиональных интересов и расширению социального опыта, повышению их качества жизни.

Профессиональной направленности в условиях семейного воспитания должно уделяться особое внимание. Формирование профессиональной направленности предполагает развитие соответствующих интересов. Интерес способствует повышению качества усвоения знаний и стимулирует работоспособность, интерес к жизни повышает ее качество.

Таким должен быть подход к построению системы формирования основ профессионального самоопределения, направленной на повышение качества жизни семей, имеющих лиц с ОВЖ. Формирование и развитие жизненных навыков в большой степени зависит от степени семейного благополучия, активного участия молодых родителей в социализации ребенка и комплексной профилактической работе.

Работа специалистов (педагогов, психологов и т. д.) позволит наполнить новым смыслом жизнь молодых родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, сформировать или поднять на более высокий уровень их качество жизни, решить личностные проблемы, интегрировать в социум.

Литература

1. Афанасьева, Р. А. Профориентационная работа с детьми и подростками с ограниченными возможностями жизнедеятельности / Р. А. Афанасьева // Наука и школа. — 2015. — № 6.
2. Афанасьева, Р. А. Профессиональное самоопределение детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности как показатель качества жизни : моногр. / Р. А. Афанасьева, З. А. Дулатова, В. И. Карпушенко. — Иркутск, 2015.
3. Афанасьева, Р. А. Профориентация подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности : сб. диагностических материалов / Р. А. Афанасьева, З. А. Дулатова, В. И. Карпушенко. — Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2010.
4. Афанасьева, Р. А. Сопровождение семей, имеющих людей с ограниченными возможностями жизнедеятельно-

сти в целях повышения качества жизни / Р. А. Афанасьева, В. И. Карпушенко // В мире научных открытий. — 2015. — № 9.1 (69).

5. Афанасьева, Р. А. Социально-трудовая реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности : учеб. пособие / Р. А. Афанасьева, З. А. Дулатова, В. И. Карпушенко. — Иркутск : ВСГАО, 2011.

6. Борозинец, Н. М. В семье воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья : метод. пособие для родителей / Н. М. Борозинец, Е. В. Евмененко — Ставрополь, 2009.

7. Виртуальный центр содействия семье [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.harmony.baikal.ru.

8. Дементьева, Н. Ф. Социальная работа в учреждениях социально-реабилитационного профиля и медико-социальной экспертизы / Н. Ф. Дементьева, Л. И. Старовойтова. — М., 2010.

9. Косогова, А. С. Воспитанность личности как проявление ее целостности и гармоничности / А. С. Косогова, Т. А. Франтенко // Вестн. Восточно-Сибирской гос. акад. образования. — 2010. — Вып. 12.

10. Лига, М. Б. Качество жизни как основа социальной безопасности : моногр. / М. Б. Лига ; под ред. проф. М. В. Константинова. — М. : Гардарики, 2006.

11. Маллер, А. Р. Дети с нарушением интеллекта: социально-трудовая адаптация / А. Р. Маллер — М. : ФИРО, 2010.

12. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. — М. : Издат. центр ВЛАДОС, 2003.

13. Специальная семейная педагогика. Семейной воспитание детей с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика

и психология» / под ред. В. И. Селиверстова, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2009. — Режим доступа: <http://www.knigafund.ru/books/86545>.

14. Холостова, Е. И. Социальная работа : учеб. пособие. — 6-е изд. / Е. И. Холостова. — М. : Дашков и К, 2008.

15. Шнейдер, Л. Б. Основы семейной психологии : учеб. пособие. — 2-е изд., стер. / Л. Б. Шнейдер. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. инс-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005.

References

1. Afanas'eva, R. A. Proforientatsionnaya rabota s det'mi i podrostkami s ogranichennymi vozmozhnostyami zhiznedeyatel'nosti / R. A. Afanas'eva // Nauka i shkola. — 2015. — № 6.

2. Afanas'eva, R. A. Professional'noe samoopredelenie detey i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zhiznedeyatel'nosti kak pokazatel' kachestva zhizni : monogr. / R. A. Afanas'eva, Z. A. Dulatova, V. I. Karpushenko. — Irkutsk, 2015.

3. Afanas'eva, R. A. Proforientatsiya podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zhiznedeyatel'nosti : sb. diagnosticheskikh materialov / R. A. Afanas'eva, Z. A. Dulatova, V. I. Karpushenko. — Irkutsk : Izd-vo VSGAO, 2010.

4. Afanas'eva, R. A. Soprovozhdenie semey, imeyushchikh lyudey s ogranichennymi vozmozhnostyami zhiznedeyatel'nosti v tselyakh povysheniya kachestva zhizni / R. A. Afanas'eva, V. I. Karpushenko // V mire nauchnykh otkrytiy. — 2015. — № 9.1 (69).

5. Afanas'eva, R. A. Sotsial'no-trudovaya reabilitatsiya detey i podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zhiznedeyatel'nosti : ucheb. posobie / R. A. Afanas'eva, Z. A. Dulatova, V. I. Karpushenko. — Irkutsk : VSGAO, 2011.

6. Borozinets, N. M. V sem'e vospityvaetsya rebenok s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : metod.

- posobie dlya roditeley / N. M. Borozinets, E. V. Evmenenko — Stavropol', 2009.
7. Virtual'nyy tsentr sodeystviya sem'e [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: www.harmony.baikal.ru.
8. Dement'eva, N. F. Sotsial'naya rabota v uchrezhdeniyakh sotsial'no-reabilitatsionnogo profilya i mediko-sotsial'noy ekspertizy / N. F. Dement'eva, L. I. Starovoytova. — M., 2010.
9. Kosogova, A. S. Vospitannost' lichnosti kak proyavlenie ee tselostnosti i garmonichnosti / A. S. Kosogova, T. A. Frantenko // Vestn. Vostochno-Sibirskoy gos. akad. obrazovaniya. — 2010. — Vyp. 12.
10. Liga, M. B. Kachestvo zhizni kak osnova sotsial'noy bezopasnosti : monogr. / M. B. Liga ; pod red. prof. M. V. Konstantinova. — M. : Gardariki, 2006.
11. Maller, A. R. Deti s narusheniem intellekta: sotsial'no-trudovaya adaptatsiya / A. R. Maller — M. : FIRO, 2010.
12. Mastjukova, E. M. Semeynoe vospitanie detey s otkloneniymi v razvitii / E. M. Mastjukova. — M. : Izdat. tsentr VLADOS, 2003.
13. Spetsial'naya semeynaya pedagogika. Semeynoy vospitanie detey s otkloneniymi v razvitii [Elektronnyy resurs] : ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Spetsial'naya doshkol'naya pedagogika i psikhologiya» / pod red. V. I. Seliverstovova, O. A. Denisovoy, L. M. Kobrinoy. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 2009. — Rezhim dostupa: <http://www.knigafund.ru/books/86545>.
14. Kholostova, E. I. Sotsial'naya rabota : ucheb. posobie. — 6-e izd. / E. I. Kholostova. — M. : Dashkov i K, 2008.
15. Shneyder, L. B. Osnovy semeynoy psikhologii : ucheb. posobie. — 2-e izd., ster. / L. B. Shneyder. — M. : Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. ins-ta ; Voronezh : NPO «MODEK», 2005.

В. В. Олешова V. V. Oleshova
Москва, Россия Moscow, Russia

**НАДОМНОЕ ВИЗИТИРОВАНИЕ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

**VISITING CHILDREN AT HOME:
HISTORY AND MODERN AP-
PROACHES**

Аннотация. В статье раскрывается понятие «надомное визитирование», которое является важной составляющей психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. Выделены основные категории семей, которым необходимо предоставление этой помощи. Описываются достоинства предлагаемого метода, который позволяет проводить занятия с ребенком в наиболее комфортной обстановке и активно вовлекать семью в коррекционно-педагогический процесс. Рассматривается история становления надомного визитирования в системе ранней помощи в странах Европы и США. Перечисляются основные законодательные акты, повлиявшие на формирование системы ранней помощи и надомного визитирования в различных странах мира. Показано место педагогического сопровождения среди форм визитирования разными специалистами. Прослеживается изменение отношения государства и специалистов к детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям во второй половине XX в., а также политические и экономические условия, повлиявшие на этот процесс. Анализируются подходы к сопровождению семьи в сферах специального образования, здравоохранения и социальной защиты населения. Описываются наиболее известные в мире программы надомного визитирования, а также отечественный опыт работы с детьми раннего возраста с ограничен-

Abstract: The article deals with the concept of home visiting, which is an important component of psychological and pedagogical support for children with special educational needs and their families. The article singles out the main categories of families which need this assistance. The author describes the advantages of the proposed method, which allows the teacher to conduct classes with the child in the most favorable environment and actively involve families in the remedial-pedagogical process. The article refers to the history of formation of home-based services in the system of early pedagogical support in Europe and the USA. It enumerates the main legislative acts that influenced the formation of the early support system and home-based services in various countries around the world. The role of pedagogical support at home is compared with visits of other specialists. The article describes changes in the attitude of the state and the specialists to children with special educational needs and to their parents in the second half of the 20th century, as well as political and economic conditions that influenced this process. The author analyzes approaches to family support in the areas of special education, health and social protection of the population. The most famous home-based programs are described, as well as the Russian experience of work with junior children with special educational needs and their parents. The main agencies providing home-based family support services are also enumerated.

ными возможностями здоровья и их родителями. Указываются основные ведомства, предоставляющие услуги сопровождения семьи в виде домашнего визитирования в России.

Ключевые слова: домашнее визитирование; ранняя помощь; программы домашнего визитирования.

Сведения об авторе: Олешова Варвара Васильевна, аспирант.

Место работы: кафедра психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета.

Контактная информация: 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, к. 2.
E-mail: kvarvas@yandex.ru.

В настоящее время домашнее визитирование является наиболее распространенным методом оказания помощи различными специалистами детям раннего возраста в странах Европы и США. Посещение на дому семей с маленькими детьми исторически осуществлялось разными специалистами: работниками образования, здравоохранения и социальной сферы, как имеющими специальное образование, так и без него [8; 11; 16; 17].

Домашнее визитирование предоставляется различным категориям граждан:

– семьям с грудными детьми (например, посещение родителей новорожденных младенцев на дому медсестрой);

– семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья (раннее вмешательство и профилактика отставания в развитии);

– неблагополучным семьям, в которых выявлено жестокое обращение

Keywords: visiting children at home, early support, home-visiting programs.

About the author: Oleshova Varvara Vasil'evna, Post-graduate Student.

Place of employment: Department of Psycho-pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

с детьми, употребление наркотиков родителями, алкоголизм и т. д. [11].

Домашнее визитирование признано наиболее комфортным и эффективным методом сопровождения семьи ребенка раннего возраста, поскольку главным условием психического развития ребенка является его общение с взрослым (Л. С. Выготский, М. И. Лисина). Это особенно важно в условиях полноценной семьи, которая представляет собой «зону ближайшего развития». Родители ежедневно помогают ребенку реализовать его потенциальные возможности, а специалист по домашнему визитированию помогает им в создании коррекционно-развивающей среды.

Посещая семью на дому, специалист имеет возможность лучше узнать и понять семью, ее традиции и особенности, а также наблюдать ребенка в привычной для него обстановке, что позволяет быстрее установить доверительные отноше-

ния и применить ребенку полученные навыки в хорошо знакомой среде. Посещение специалиста по надомному визитированию зависит от режима дня ребенка и длится дольше по времени, чем занятия в центре, что дает возможность провести работу не только с ребенком, но и с семьей. Также эти посещения важны в силу того, что многие родители вынуждены возить детей на занятия на общественном транспорте, из-за чего дети устают и больше подвержены инфекционным и вирусным заболеваниям, что негативно сказывается не только на здоровье детей, но и на результатах педагогической работы.

Доказано, что благодаря работе специалиста по надомному визитированию со всей семьей родители меньше подвержены стрессу из-за рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в семье выстраиваются более доверительные отношения между ее членами, а дети, включенные в программу, показывают лучшие достижения в речевом и социальном развитии, в решении проблемных ситуаций [13; 14].

Анализируя историю становления системы надомного визитирования в различных странах мира, можно увидеть, что она достаточно длительна: надомное визитирование служило средством оказания поддержки беременным женщинам, родителям маленьких детей, предотвращения жестокого обращения с детьми, воспринималось как процесс обучения родителей и предоставления услуг ранней помощи [8; 12].

Длительную историю посещения семей на дому в Европе и в США имеют религиозные организации. Считается, что надомное визитирование медсестрами существует последние два века, однако организованные визиты к больным людям наблюдались уже в III—IV вв. н. э. В то время ранние христианские религиозные общины начали посещать больных на дому, что являлось частью их благотворительной и миссионерской деятельности [17].

Уход на дому за нищими был распространен в Англии во времена королевы Елизаветы (XVII в.). Практика ухода на дому была принята в колониальной Америке как основной метод общественного призрения бедных детей и их семей. К XIX в. для детей из бедных слоев населения начали создаваться приюты, что повлекло за собой уменьшение объема помощи, оказываемой на дому [17].

В это время начал закладываться фундамент для обеспечения ухода на дому профильными специалистами. Большой вклад в подготовку сестер милосердия, специалистов по надомному визитированию внесла Ф. Найтингейл [17].

На рубеже XIX и XX вв., когда продолжающаяся урбанизация привела к увеличению притока иммигрантов в города, возросла численность горожан с крайне низким уровнем жизни, что мотивировало в городах организацию благотворительной деятельности и повлияло на развитие посещения на дому медсестрой, учителем, социальным работником [17]. В 1909 г. прези-

дент Т. Рузвельт провел первую конференцию в Белом доме по вопросам детства. Выступая за жизнь детей в семье, Рузвельт заметил, что жизнь дома — это самый высокий и лучший дар цивилизации. Эта конференция легла в основу создания Американского детского бюро и организации Лиги детского благополучия Америки, что позволило использовать общественные средства на помощь детям, в том числе для поддержки и развития домашнего посещения. Финансовая помощь для ухода за детьми на дому была закреплена федеральным Актом о социальной безопасности 1935 г. [17].

В конце 50-х — начале 60-х гг. XX в. в странах Европы и США доминировали клинический и профессиональный подходы в областях образования, здравоохранения и социальной защиты населения. Помощь детям оказывалась в основном в стенах лечебных учреждений без участия родителей. Семье часто предоставлялся неполный объем информации о ходе лечения и диагностики ребенка, давались только советы общего характера по уходу за ребенком. Членов семьи рассматривали как «второго пациента» из-за распространенного в эти годы негативного представления о детях с ограниченными возможностями здоровья и их семьях [5].

Становление системы ранней помощи произошло благодаря деятельности неправительственных сообществ родителей, которые выступали за права своих детей, создавали добровольные группы, способст-

вующие улучшению состояния медицинского и социального обслуживания детей с ограниченными возможностями здоровья. В это время в некоторых странах (Швеция, Великобритания и др.) возникают крупные неправительственные организации, занимающиеся работой с детьми-инвалидами [1; 6].

Свою роль в осознании важности системы ранней помощи в США сыграли программы по пропаганде грудного вскармливания, улучшению питания беременных женщин, грудных детей и детей раннего возраста из групп социального риска и бедных слоев населения [1; 2; 5; 6]. На рубеже 50-х — 60-х гг. XX в. в США значительное внимание стало уделяться поддержке малообеспеченных детей и их семей, а также семей детей-инвалидов. В 1964 г. была разработана федеральная программа «Head Start» («Высокий старт») с вариантом для маленьких детей «Early Head Start», которая была нацелена на поддержку семей с низким доходом. Домашнее посещение велось от беременности матери до достижения ребенком трехлетнего возраста. В 1968 г. Конгресс США приступил к реализации демонстрационных версий проектов по разработке программ обучения детей с особенностями развития с рождения до третьего класса школы. Реализация этих проектов осуществлялась некоммерческими и государственными организациями. Постепенно практически каждый штат начал разрабатывать свои программы домашнего посещения.

В эти годы реализовывались следующие экспериментальные проекты: «Project CARE», «Nurse Family Partnership», «Healthy Families America», «Parents as Teachers», «Darcee Infant Programs» и др. [2; 11; 15; 17].

Отдельные программы надомного визитирования использовали для работы с семьями неквалифицированных работников. Например, экспериментальная программа «Глухой наставник» («The Deaf Mentor Experimental Project») предлагала для работы с семьями детей с нарушенным слухом специально подготовленных глухих взрослых в качестве специалистов по надомному визитированию [2].

В 60—70-х гг. программы ранней помощи в мире получают все большее развитие. В 1969 г. в государственном госпитале Сонома (США) Л. Рходес с группой коллег разрабатывает программу раннего обучения детей с синдромом Дауна.

В Европе активно разрабатываются и апробируются подобные программы в университетских центрах Швейцарии, Германии (например, в «Детском центре» г. Мюнхена под руководством Т. Хелльбрюгге, 1975). Активно реализуются программы ранней помощи младенцам с нарушенным слухом и детям раннего возраста в Японии в Университете образования г. Токио и в Национальном институте специального образования г. Йокусуга [6]. Создаются руководства для специалистов и родителей, в которых описываются этапы развития ребенка, умения и навыки,

характерные для того или иного возраста, а также цели, задачи и приемы работы специалиста в системе ранней помощи. Наиболее известными являются «Руководство Портейдж» и «Каролинский учебный план для детей от рождения до пяти лет» [2; 17].

В последнюю треть XX в. в условиях экономического подъема, либерально-экономических реформ, общественного противостояния дискриминации людей в ряде стран меняется социальная политика. Провозглашается равенство всех перед законом и в реализации своих возможностей на достойную жизнь. Подписывается Декларация ООН «О правах умственно отсталых лиц» (1971), «О правах инвалидов» (1975). Европейские правительства подписывают Заключительный акт СБСЕ (1975), который закрепил принципы суверенного равенства не только государств, но и отдельных людей. Меняется отношение специалистов к родителям, которые начинают восприниматься как активные партнеры при сопровождении ребенка [1; 2; 6; 17].

Правительства большинства развитых государств начинают менять социально-образовательную политику, признавая необходимость ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Например, в ФРГ в 1974 г. было принято решение о развитии системы ранней помощи детям с отклонениями в развитии [2; 6]. Развивается новая модель ранней помощи, ориентированная на небольшие региональные центры ком-

плексной медико-психолого-педагогической помощи с мультидисциплинарной командой специалистов.

Службы ранней помощи стали располагаться на доступном от места жительства ребенка и его семьи расстоянии, возникают мобильные службы ранней помощи [6].

Согласно Закону об образовании лиц с инвалидностью в США (IDEA), программу ранней помощи необходимо осуществлять в естественных условиях, которые включают в себя «домашнюю обстановку и общественные места, которые также посещают типично развивающиеся дети». Исключением являются случаи, когда команда специалистов приходит к выводу, что в такой обстановке ребенок не сможет достичь поставленных целей [9; 17]. По данным лонгитюдного исследования государственной системы ранней помощи США NEELS, 76 % детей в США получают помощь на дому [2, с. 55].

Таким образом, к концу XX в. в странах Европы и США международное сообщество официально признает значимость ранней комплексной помощи, распространяется семейно-центрированный подход к семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а также практика сопровождения семьи с ребенком раннего возраста в домашних условиях.

В России идея необходимости раннего начала обучения детей с ограниченными возможностями здоровья появилась еще в начале XX в. В этом аспекте значима деятельность Н. А. Рау, которая дока-

зала важность ранней педагогической помощи глухим детям и вела активную работу по консультированию родителей глухих детей [4].

К началу 90-х гг. отечественная наука располагала комплексом исследований в области нейропсихофизиологии слуха и зрения детей младенческого и раннего возраста (Л. П. Григорьева, Н. Н. Зислина, Л. А. Новикова, Л. И. Фильчикова), оказания комплексной помощи отдельным категориям детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (Ю. А. Разенкова, Т. В. Пельмская, Л. И. Солнцева, Н. Д. Шматко). Институтом коррекционной педагогики РАО была предложена концепция ранней помощи, которая основывалась на международном опыте (Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко). В 1992 г. была создана лаборатория содержания и методов ранней помощи детям с отклонениями в развитии ИКП РАО, которую возглавила Ю. А. Разенкова. В настоящее время лаборатория занимается вопросами раннего выявления и коррекции отклонений в развитии детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья [4].

В 1992 г. в целях реализации программы «Абилитация младенцев» (руководители — Л. А. Чистович, Е. В. Кожевникова) создается негосударственная организация «Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства». В настоящее время развиваются службы ранней помощи в регионах. Согласно данным Ю. А. Разенковой,

более чем в 68 регионах страны действуют различные модели служб ранней помощи, реализуются региональные программы.

В 2012 г. в законе «Об образовании в Российской Федерации» впервые на законодательном уровне введен термин «ранняя коррекционная помощь», в феврале 2016 г. утверждена «Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года». Одним из принципов данной Концепции является приоритет оказания услуг ранней помощи в естественных для ребенка ситуациях — по месту его проживания.

Таким образом, проведенный теоретический анализ состояния ранней помощи в различных странах мира и в России показывает, что в настоящее время в нашей стране разрабатывается единый подход к формированию системы ранней помощи и сопровождению детей и их семей, определяются механизмы межведомственного взаимодействия на федеральном и региональном уровнях.

Литература

1. Аксенова, Л. И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений в современной специальной (коррекционной) педагогике / Л. И. Аксенова // Дефектология. — 2002. — № 3.
2. Разенкова, Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития : моногр. / Ю. А. Разенкова. — М. : Карапуз, 2011.
3. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года.
4. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. В 3 т. Т. 1. История специальной педагогики / Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Академия, 2007.
5. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. В 3 т. Т. 3. Педагогические системы специального образования / Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Л. В. Андреева и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Академия, 2008.
6. Сравнительная специальная педагогика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фурьева. — М. : Академия, 2011.
7. Федеральный закон : от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
8. Boller, K. D. Home Visiting: Looking Back and Moving Forward / K. Boller, D. A. Strong, D. Daro // *Zero to Three*. — 2010. — Vol. 30, July.
9. Bruder, M. Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future / M. Bruder // *University of Connecticut*. — 2010 — Vol. 76, № 3.
10. Daro D. Embedding Home Visitation Programs within a System of Early Childhood Services [Electonical resource] / Chapin Hall at the University of Chicago, 2009. — Mode of access: <http://www.chapinhall.org>.
11. Johnson, K. State-based Home Visiting: Strengthening Programs through State Leadership / K. Johnson // *National Center for Children in Poverty / Mailman School of Public Health, Columbia Univ.* — 2009, Febr.
12. Korfmacher, J. Intervention processes as predictors of outcomes in a preventive home-visitation program / J. Korfmacher, H. Kitzman, D. Olds // *Journal of Community Psychology*. — 1998. — № 26.

13. McWilliam, R. A. Home-based services / R. A. McWilliam // Teaching infants and preschoolers with disabilities. — Columbus, OH : Merrill. — 2003. — № 3.

14. Olds, D. L. Maternal psychological characteristics as influences on home visitation contact / D. L. Olds, J. Korfmacher // Journ. of Community Psychology. — 1998. — Vol. 26, № 1.

15. Trohanis, P. L. Progress in providing services to young children with special needs and their families: An overview to and update on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act / P. L. Trohanis // Journ. of Early Intervention. — 2008. — № 30 (1).

16. Turnbull, A. P. Family supports and services in early intervention: A bold vision / A. P. Turnbull, J. A. Summers [et al.] // Journ. of Early Intervention. — 2008. — № 29 (3).

17. Wasik, B. H. Home visiting procedures for helping families / B. H. Wasik, D. M. Bryant. — 2nd ed. — Thousand Oaks, CA : Sage, 2001.

References

1. Aksenova, L. I. Rannyaya kompleksnaya pomoshch' detyam s otklonyaniyami v razvitiy kak odno iz prioritnykh napravleniy v sovremennoy spetsial'noy (korrektsionnoy) pedagogike / L. I. Aksenova // Defektologiya. — 2002. — № 3.

2. Razenkova, Yu. A. Sistema ranney pomoshchi: poisk osnovnykh vektorov razvitiya : monogr. / Yu. A. Razenkova. — M. : Karapuz, 2011.

3. Kontseptsiya razvitiya ranney pomoshchi v Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda.

4. Spetsial'naya pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. V 3 t. T. 1. Istoriya spetsial'noy pedagogiki / N. M. Nazarova, G. N. Penin ; pod red. N. M. Nazarovoy. — M. : Akademiya, 2007.

5. Spetsial'naya pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy.

V 3 t. T. 3. Pedagogicheskie sistemy spetsial'nogo obrazovaniya / N. M. Nazarova, L. I. Aksenova, L. V. Andreeva i dr. ; pod red. N. M. Nazarovoy. — M. : Akademiya, 2008.

6. Sravnitel'naya spetsial'naya pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya / N. M. Nazarova, E. N. Morgacheva, T. V. Furyaeva. — M. : Akademiya, 2011.

7. Federal'nyy zakon : ot 29.12.2012 N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii».

8. Boller, K. D. Home Visiting: Looking Back and Moving Forward / K. Boller, D. A. Strong, D. Daro // Zero to Three. — 2010. — Vol. 30, July.

9. Bruder, M. Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future / M. Bruder // University of Connecticut. — 2010. — Vol. 76, № 3.

10. Daro D. Embedding Home Visitation Programs within a System of Early Childhood Services [Electronical resource] / Chapin Hall at the University of Chicago, 2009. — Mode of access: <http://www.chapinhall.org>.

11. Johnson, K. State-based Home Visiting: Strengthening Programs through State Leadership / K. Johnson // National Center for Children in Poverty / Mailman School of Public Health, Columbia Univ. — 2009, Febr.

12. Korfmacher, J. Intervention processes as predictors of outcomes in a preventive home-visitation program / J. Korfmacher, H. Kitzman, D. Olds // Journal of Community Psychology. — 1998. — № 26.

13. McWilliam, R. A. Home-based services / R. A. McWilliam // Teaching infants and preschoolers with disabilities. — Columbus, OH : Merrill. — 2003. — № 3.

14. Olds, D. L. Maternal psychological characteristics as influences on home visitation contact / D. L. Olds, J. Korfmacher // Journ. of Community Psychology. — 1998. — Vol. 26, № 1.

15. Trohanis, P. L. Progress in providing services to young children with special needs and their families: An overview to and update on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act / P. L. Trohanis // Journ. of Early Intervention. — 2008. — № 30 (1).

16. Turnbull, A. P. Family supports and services in early intervention: A bold vision / A. P. Turnbull, J. A. Summers [et al.] // Journ. of Early Intervention. — 2008. — № 29 (3).

17. Wasik, B. H. Home visiting procedures for helping families / B. H. Wasik, D.M. Bryant. — 2nd ed. — Thousand Oaks, CA : Sage, 2001.

В. В. Сабуров **V. V. Saburov**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**УДОВЛЕТВОРЕНИЕ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ПОТРЕБНОСТЕЙ
РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**SATISFYING INDIVIDUAL NEEDS
OF A PRESCHOOLER
WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS**

Аннотация. Статья посвящена проблеме семейного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются результаты исследования, направленного на изучение удовлетворения в семье личностных потребностей ребенка-дошкольника. Изучалось удовлетворение биологических, социальных и личностных потребностей. Проведенное тестирование и интервьюирование родителей позволило глубже изучить уровень семейного воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и создать предпосылки для индивидуальной психолого-педагогической работы с семьей.

Результаты исследования позволили выделить две неравные группы родителей на основании отклонений в удовлетворении потребностей детей: потворствования и игнорирования. Результаты интервьюирования позволили определить причины неадекватного удовлетворения потребностей ребенка и выделить две подгруппы родителей в каждой из групп.

При «потворствующем» воспитании выделились следующие подгруппы родителей: «балующие» ребенка и родители, «делающие все, что ребенок просит», но остающиеся равнодушными к его развитию в силу уверенности в бесполезности мер.

В группе родителей, игнорирующих потребности ребенка, выделены следующие подгруппы: родители

Abstract. The article deals with the problem of family education of children with special educational needs. It dwells on the results of a study aimed at investigation of satisfaction of personal needs of a preschool child in the family. The study covers biological, social and personal needs. The author carries out testing and interviewing parents which allows him to study the level of family education of preschool children with special educational needs more thoroughly and to create the preconditions for individual psychological work with the family.

The study results made it possible to single out two unequal groups of parents on the basis of deviations in satisfying the needs of the children: indulgence and ignoring. It became also possible to define the reasons of inadequate satisfaction of the child's needs and to single out two subgroups of parents within each group.

Parents within "indulging" education fall into the following subgroups: "those doing everything the child asks for", but neglecting his development due to assurance of futility of any measure.

The group of parents ignoring the child's needs is divided into the following subgroups: parents with an "unstable" style of education and parents with the "stable" style, but inadequate emotional relationship with the child.

с «неустойчивым» стилем воспитания и родители с «устойчивым» стилем, но с недостаточной эмоциональной близостью с ребенком.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; семейное воспитание; степень удовлетворения потребностей ребенка; потворствование; игнорирование.

Сведения об авторе: Сабуров Владимир Викторович, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе Уральского государственного педагогического университета.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д.26, к. 116.

E-mail: mpsd@uspu.ru.

С появлением в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возникает комплекс проблем, связанных не только с воспитанием нового члена семьи, но и с жизнью семьи в целом. Психологические, социальные и материальные проблемы постепенно накапливаются и могут привести к дестабилизации семейных отношений или к распаду семьи. Проблемы воспитания в семье ребенка с ОВЗ отражены в исследованиях И. Ю. Левченко, А. Р. Малер, Е. М. Мастюковой, А. Г. Московкиной, В. В. Ткачевой, Е. Д. Худенко, Л. М. Шипицыной.

Авторы отмечают, что своевременная психолого-педагогическая поддержка родителей детей с ОВЗ способствует снижению напряженности в семье и полной реализации ее потенциала. Сегодня не

Key words: children with special educational needs; family education; level of satisfaction of the child's needs; indulgence; ignoring.

About the author: Saburov Vladimir Viktorovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Methods of Teaching School Disciplines at a Special (remedial) School, Ural State Pedagogical University.

вызывает сомнения тот факт, что семья ребенка с ОВЗ способна создать условия для его максимального развития. В современном обществе нет структуры, которая смогла бы заменить семью по уровню психолого-педагогического воздействия на ребенка и успешности его социализации в общество, а это значит, что потенциал семейного воспитания восполнить невозможно [13].

Важным препятствием к реализации возможностей семейного воспитания является психолого-педагогическая неграмотность родителей [2; 5]. Столкнувшись с необходимостью воспитания особого ребенка, они вскоре убеждаются в том, что их опыта и знаний о воспитании недостаточно, те методы и приемы, которые позволили им воспитать других детей, не дают желаемого результата.

Психологическая проблема осознания родителями появления в семье ребенка с ОВЗ является актуальной в психологии [2; 3]. В психологических исследованиях выделены этапы восприятия проблемы родителями, даны их психологические характеристики, оценен воспитательный потенциал семьи на каждом этапе. Таким образом, обозначены общие проблемы и направления совершенствования семейного воспитания детей с ОВЗ.

Показана специфика семейного воспитания, которая заключается в том, что кроме общих проблем воспитания ребенка с ОВЗ в каждой семье возникают особые условия и обстоятельства, не позволяющие полностью переносить опыт других семей. Изучение особенностей каждой семьи является главным условием организации полноценного семейного воспитания ребенка с ОВЗ. Одним из важных условий семейного воспитания является удовлетворение потребностей ребенка с ОВЗ родителями и всеми членами семьи.

Одна из важных функций семьи — это удовлетворение общественных, групповых и индивидуальных потребностей ребенка. Удовлетворение индивидуальных потребностей в отношении ребенка с проблемами в развитии является первоосновой коррекционно-воспитательного процесса. Успех реализации семейной функции воспитания зависит от воспитательного потенциала, а он зависит от бытовых условий, структуры семьи, характера отношений и осознания членами семьи особых потребностей ребенка с ОВЗ.

Мы основывались на том, что необходимые для жизнедеятельности потребности ребенка традиционно делятся исследователями на биологические, социальные и личностные.

В дошкольных и школьных образовательных организациях для детей с ОВЗ г. Екатеринбурга нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей семейного воспитания детей данной категории. Для анализа общей картины особенностей воспитания детей с ОВЗ в семье был использован опросник АСВ для родителей [15]. В организации и проведении исследования приняли участие педагоги-дефектологи образовательных организаций, студенты Института специального образования Уральского государственного педагогического университета.

Проведенное исследование позволяет проанализировать удовлетворение материально-бытовых и духовных потребностей ребенка с ОВЗ (социальные и личностные потребности).

Всего в обследовании приняли участие более 130 родителей детей с ОВЗ дошкольного и школьного возраста. Анализ полученных тестов позволил выбрать 100 ответов родителей, заполненных аккуратно, в соответствии с инструкцией.

В рамках данной статьи представлен анализ ответов родителей, воспитывающих детей с ОВЗ в возрасте от трех до шести лет. Все дети посещали детский сад компенсирующего вида.

Для анализа выбраны бланки ответов, заполненные родителями,

чи дети посещают дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида: детский сад для детей с нарушением зрения (36 участников исследования) и детский сад для детей с задержкой психического развития (18 участников исследования). Всего в исследовании приняли участие 54 родителя детей дошкольного возраста. Бланки для ответов заполнили 51 мама, 2 папы и одна мама-опекун. По половому признаку дети поделились поровну — 27 мальчиков и 27 девочек.

Необходимо отметить, что ответы родителей не выявили сочетания различных типов отклонений в воспитании, т. е. в изученных семьях детей с ОВЗ нет негармоничных (патологизирующих) типов воспитания. Тем не менее полученные данные позволяют выявить некоторые особенности семейного воспитания. В данном исследовании за основу взяты показатели степени удовлетворения потребностей ребенка: потворствование (шкала У+) и игнорирование потребностей ребенка (шкала У-).

Родителей, стремящихся к максимальному и не критичному удовлетворению любых потребностей ребенка, было выявлено пять (9,2 %), и 9 родителей (16,7 %) очень близки к этому показателю: от диагностического значения «потворствование» их отделяет 1 балл. Анализ полученных результатов выявил одного родителя (1,9 %), который игнорирует потребности ребенка и пять родителей (9,2 %), которые близки к этому показате-

лю. Таким образом, у двадцати родителей (37,0 %) степень удовлетворения потребностей ребенка с ОВЗ не соответствует его реальным потребностям.

Для уточнения полученных данных был применен метод интервьюирования родителей. Его результаты позволили сделать выводы о том, что максимальное, не критичное удовлетворение всех потребностей ребенка связано с установкой родителей на проблемы воспитания [15]. Условно можно разделить родителей на две подгруппы.

В первой подгруппе, основными мотивами «потворствующего» удовлетворения потребностей ребенка являются чувство жалости к ребенку, чувство своей вины за отклонение в его развитии, желание видеть его счастливым. Главную психологическую установку родителей характеризует высказывание одной из мам: «...мой ребенок болен, он несчастен, я для него должна сделать все, чтобы он был счастлив». Эта установка мешает видеть ребенка индивидуальностью, видеть особенности развития его когнитивной, эмоциональной и мотивационной сфер.

Во время интервьюирования удалось выяснить, что родители понимали свою неправоту и ошибочность действий, но убеждали себя в том, что их «потворствующее» удовлетворение потребностей ребенка из жалости к нему оправданно. Они должны сделать для ребенка все, что он пожелает, и он будет более счастливым.

Родители не могут решить для себя противоречие, заключающееся

в том, что маленький ребенок имеет серьезные проблемы, а для его воспитания, кроме всего прочего, необходимы систематические развивающие занятия, приучающие ребенка трудиться, и даже ограничения и запреты. Родители часто психологически не готовы сказать «нет» или что-либо потребовать от ребенка. Доказательством являются результаты определения количества и качества требований к ребенку в семье. Диагностическое значение «недостаточность требований-запретов» (шкала С-) был выявлен у 7 родителей (12,9 %). Они говорят о том, что ребенок больной, а они своими требованиями делают ему еще хуже. В результате мама знает, что необходимо ограничивать и регулировать желания ребенка, но не в силах заставить себя делать это. Доминантой воспитательной позиции родителей является чувство жалости к ребенку; они осознают, что оно не способствует его развитию, но успокаивают себя тем, что он еще маленький, а в школе они обязательно наверстают упущенное, но сейчас пусть он будет счастлив.

Интервьюирование позволило выделить вторую подгруппу родителей с «потворствующим» удовлетворением потребностей ребенка, у которых доминантой отношений к ребенку является самоустранение от воспитания: «...возьми все, только не мешай». Оправданием такой позиции является высокая загруженность на работе. Родители говорят о том, что вынуждены приходить домой только ночевать, у них нет времени отдохнуть и т. п.

Переубедить их очень сложно, они не желают менять свои взгляды. Особенностью представления родителей о ребенке является то, что они не видят и не понимают индивидуальность своего ребенка, не знают его особенности развития. У них, как и у родителей первой подгруппы, нет понимания важности дошкольного периода обучения, они уверены, что настоящая коррекционная работа начнется в школе и до этого периода нечего беспокоиться.

Есть крайнее проявление «потворствующего» удовлетворения потребностей ребенка, в основе которого находится апатия. Психологическая установка у таких родителей: «все бесполезно». Подобное отношение отмечено у родителей, воспитывающих детей с нарушением интеллектуального развития. Отношение в обществе к данной категории детей более негативно, чем к большинству других, и родители очень болезненно воспринимают этот диагноз.

Эта внутренняя пассивная позиция не способствует преодолению хронического стресса родителей и полноценному семейному воспитанию ребенка с ОВЗ, психолого-педагогической коррекции его недостатков и подготовке к школьному обучению [5].

Беседы с родителями, игнорирующими потребности ребенка, свидетельствуют о том, что страдают прежде всего духовные потребности детей. Случаев материального игнорирования потребностей ребенка не выявлено, но все родители этой группы продемонстрировали эмоциональную «ску-

пость» в общении с ребенком и низкий уровень готовности к взаимодействию с ним. Такие родители с трудом отвечали на элементарные вопросы: как часто вы вместе играете, что любит ребенок, с кем дружит в детском саду, что любит кушать и т. п.

Интервьюирование родителей, игнорирующих потребности ребенка, проходило очень сложно, так как они с трудом шли на контакт. Для более детального изучения были проанализированы шкалы опросника, показавшие диагностическое значение: чрезмерность требований-запретов (З+), недостаточность требований-запретов (З-); чрезмерность санкций (С+), минимальность санкций (С-); неустойчивость стиля воспитания (Н).

Полученные результаты позволили выделить две равные подгруппы.

Первая подгруппа — родители трех детей (двух девочек и одного мальчика), показавшие одновременно недостаточность требований-запретов и их чрезмерность. По шкале строгости санкций была выявлена их минимальность и, как результат, показатель неустойчивости стиля воспитания (Н).

У второй подгруппы родителей (три мальчика) показатели свидетельствуют об «устойчивом» стиле воспитания, т. е. адекватности требований-запретов и санкций. Необходимо сделать вывод о том, что родители игнорируют потребности детей в эмоциональной близости, общении, взаимодействии, но при этом их воспитательное воздействие отличается адекватностью тре-

бований-запретов и адекватностью санкций.

Интервьюирование родителей позволило уточнить особенности семейного воспитания. Параметры контроля детского поведения свидетельствуют о его ситуативности. В беседе родители не могли сформулировать цели воспитания ребенка, не знали его педагогические и психологические особенности, были убеждены в том, что вся коррекционная работа осуществляется в детском саду и этого вполне достаточно.

Сравнивая беседы родителей первой и второй подгрупп, необходимо отметить, что большинство родителей демонстрировало принятие ребенка и любовь к нему, но ответы родителей первой подгруппы свидетельствовали об их неуверенности в своих силах и возможностях семейного воспитания. Они старались выполнять индивидуальные домашние задания педагогов, направленные на развитие ребенка, но не считали это важной составляющей коррекционно-развивающей работы — если ребенку было трудно, они с легкостью выполняли работу за него. Важным показателем их отношения к проблеме воспитания ребенка с ОВЗ является то, что родители не могли ответить на вопросы, что они читали или с кем консультировались по проблемам его воспитания.

Родители второй подгруппы на все вопросы отвечали достаточно уверенно, имели представление о том, что необходимо ребенку, какое участие в коррекционно-воспитательном процессе должны принять они. Их отличительной чертой явля-

ется строгое выполнение задания педагогов, но результаты тестирования и интервьюирования позволяют предположить наличие у ребенка определенной материнской депривации (тест заполняли мамы) [6].

Анализируя отношение родителей к детям, необходимо констатировать, что у двадцати родителей (37,0 %) степень удовлетворения потребностей ребенка с ОВЗ не способствует его максимальному развитию. Эти родители не понимают особенностей развития ребенка, не знают его возможностей, не видят свое место в процессе коррекционно-воспитательной работы. Их воспитательное воздействие отличается «трафаретностью», попытками воспитывать ребенка с ОВЗ так же, как и здоровых детей. Они воспроизводят опыт воспитания своих родителей или собственный опыт воспитания старших детей без ОВЗ.

На основании результатов интервьюирования родителей детей с ОВЗ необходимо сделать вывод о том, что родители находятся в состоянии хронического стресса, занимают пассивную позицию, их внешняя стратегия еще не сформировалась [5].

Можно сделать вывод, что выделенные группы родителей по типам воспитания детей с ОВЗ дошкольного возраста в семье не выполняют следующие функции семейного воспитания: коррекционно-развивающую, компенсирующую, реабилитационную. Полагаем, что проведенные исследования степени удовлетворения потребностей ре-

бенка в семье и выделение типов семейного воспитания позволят увидеть проблемы родителей и разработать индивидуальные планы поддержки семьи в воспитании ребенка с ОВЗ.

Литература

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М., 1956.
2. Калинина, С. В. Психологическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья : метод. рек. / С. В. Калинина. — Великий Новгород, 2011.
3. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. — М., 2007.
4. Маллер, А. Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. / А. Р. Маллер. — М. : Педагогика — Пресс, 2006.
5. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003.
6. Матейчек, З. Родители и дети : кн. для учителя / З. Матейчек. — М., 1992.
7. Московкина, А. Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье / А. Г. Московкина. — М. : Прометей, 2015.
8. Соколова, Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. — М., 2005.
9. Солодянкина, О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Солодянкина. — М. : АРКТИ, 2007.

10.Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие / В. В. Ткачева. — М. : АСТ : Астрель, 2007.

11.Худенко, Е. Д. Комплексная программа развития и социализации особого ребенка в семье / Е. Д. Худенко, Г. В. Дедюхина. — М. : ЮНИТИ, 2009.

12.Худенко, Е. Д. Современные технологии оказания консультационной помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида / Е. Д. Худенко, И. И. Потапова. — М. : Дашков и К., 2008.

13.Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Речь, 2005.

14.Шипицына, Л. М. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста / Л. М. Шипицына. — М. : ВЛАДОС, 2008.

15.Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстикий. — СПб. : Питер, 2008.

References

1. Vygotskiy, L. S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya / L. S. Vygotskiy. — М., 1956.

2. Kalinina, S. V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : metod. rek. / S. V. Kalinina. — Velikiy Novgorod, 2011.

3. Levchenko, I. Yu. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchey rebenka s otkloneniyami v razvitii : metod. posobie / I. Yu. Levchenko, V. V. Tkacheva. — М., 2007.

4. Maller, A. R. Rebenok s ogranichennymi vozmozhnostyami: Kniga dlya roditel'ey. / A. R. Maller. — М. : Pedagogika — Press, 2006.

5. Mastuykova, E. M. Semeynoe vospitanie detey s otkloneniyami v razvitii : ucheb.

posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / E. M. Mastuykova, A. G. Moskovkina ; pod red. V. I. Seliverstova. — М. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 2003.

6. Mateychek, Z. Roditeli i deti : kn. dlya uchitelya / Z. Mateychek. — М., 1992.

7. Moskovkina, A. G. Rebenok s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sem'e / A. G. Moskovkina. — М. : Prometey, 2015.

8. Sokolova, N. D. Deti s ogranichennymi vozmozhnostyami: problemy i innovatsionnye tendentsii v obuchenii i vospitanii / N. D. Sokolova, L. V. Kalinikova. — М., 2005.

9. Solodyankina, O. V. Vospitanie rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / O. V. Solodyankina. — М. : ARKTI, 2007.

10. Tkacheva, V. V. Tekhnologii psikhologicheskoy pomoshchi sem'yam detey s otkloneniyami v razvitii : ucheb. posobie / V. V. Tkacheva. — М. : AST : Astrel', 2007.

11. Khudenko, E. D. Kompleksnaya programma razvitiya i sotsializatsii osobogo rebenka v sem'e / E. D. Khudenko, G. V. Dedyukhina. — М. : YUNITI, 2009.

12. Khudenko, E. D. Sovremennye tekhnologii okazaniya konsul'tatsionnoy pomoshchi roditel'yam, vospityvayushchim rebenka-invalida / E. D. Khudenko, I. I. Potashova. — М. : Dashkov i K., 2008.

13. Shipitsyna, L. M. «Neobuchaemyy» rebenok v sem'e i obshchestve. Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta / L. M. Shipitsyna. — 2-е изд., перераб. и доп. — SPb. : Rech', 2005.

14. Shipitsyna, L. M. Psikhologicheskaya diagnostika otkloneniy razvitiya detey mladshogo shkol'nogo vozrasta / L. M. Shipitsyna. — М. : VLADOS, 2008.

15. Eydemiller, E. G. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i / E. G. Eydemiller, V. V. Yustikiy. — SPb. : Piter, 2008.

**ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ
И РЕАЛИЗАЦИИ
АДАптиРОВАННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЗОРНЫЙ
АНАЛИЗ ИХ ВНЕДРЕНИЯ В ВУЗАХ
И КОЛЛЕДЖАХ РОССИИ**

**PRINCIPLES OF DESIGNING
AND REALIZATION OF ADAPTED
EDUCATION PROGRAMS
OF PROFESSIONAL EDUCATION
AND ANALYSIS OF THEIR
IMPLEMENTATION IN COLLEGES
AND UNIVERSITIES OF RUSSIA**

Аннотация. В статье приводится научно-методическое и нормативно-правовое обоснование принципов разработки адаптированных образовательных программ профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. Раскрывается специфика формирования структуры этих программ, их содержания и реализации. Анализируются организационные, педагогические, материально-технические и информационно-технологические условия внедрения адаптированных программ в систему инклюзивного профессионального образования.

Показано значение включения в учебные планы вузов и колледжей адаптационных модулей (дисциплин), которые предназначены для устранения или минимизации влияния ограничений здоровья обучающихся с ОВЗ и обучающихся-инвалидов на формирование общекультурных (общих) профессиональных компетенций с целью достижения запланированных результатов освоения образовательной программы. Подчеркивается значимость включения в адаптированную программу модуля (дисциплины) по развитию коммуника-

Abstract. The article provides scientific, methods and normative-legal foundation of the principles of working out adapted education programs of professional education for persons with special educational needs. It outlines the specificity of formation of the structure of such programs, their content and realization. The authors analyze organizational, pedagogical, information-technological conditions and equipment necessary for the implementation of adapted programs in the system of inclusive professional education.

The article demonstrates the importance of inclusion in the curricula of colleges and universities of adaptive modules (disciplines) which are aimed at removal or minimization of influence of health disabilities of people with special educational needs upon the formation of general cultural (general) professional competences with the purpose of achieving the pre-planned results of acquisition of the education program. The article also specifies the importance of inclusion in the adapted program of a module (discipline) for development of communicative competences of students, including the use of special information-technological and

тивных компетенций студентов, в том числе с применением специальных информационно-технических и аппаратно-программных средств в учебном процессе в целях компенсации нарушений развития.

Приводятся результаты мониторинга 2015 г. по внедрению адаптированных образовательных программ профессионального образования в вузах и колледжах России.

Ключевые слова: профессиональное образование, инклюзия; адаптированная образовательная программа; лица с ограниченными возможностями здоровья; инвалиды; компетенции.

Сведения об авторе: Мартынова Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: кафедра общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета.

Контактная информация: 454001, Россия, г. Челябинск, ул. Бр. Кашириных, д. 129.

E-mail: anna.ido@yandex.ru.

Сведения об авторе: Романенкова Дарья Феликсовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: начальник Регионального учебно-научного центра инклюзивного образования Челябинского государственного университета.

Контактная информация: 454001, Россия, г. Челябинск, ул. Бр. Кашириных, д. 129.

E-mail: droman@csu.ru.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ) и инвалидов осуществляется на основе образовательных программ, адаптированных для их обучения с учетом особенностей психофизического развития, инди-

видуальных возможностей и при необходимости обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию [18]. Адаптированная образовательная программа профессионального образования — комплекс учебно-методической документации, регламентирующий содержание, организацию и оценку качества подготовки обу-

The article provides the results of the 2015 monitoring the implementation of adapted education programs of professional education in colleges and universities of Russia.

Key words: professional education, inclusion, adapted education program, persons with special educational needs, disabled persons, competences.

About the author: Martynova Elena Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Romanenkova Dar'ya Feliksovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

About the author: Romanenkova Darya Feliksovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Head of the Regional Educational Scientific Center of Inclusive Education, Chelyabinsk State University.

чающихся и выпускников с ОВЗ и инвалидностью по направлению подготовки (профессии, специальности), включая учебный план, календарный учебный график, рабочие программы модулей (дисциплин).

Адаптированная образовательная программа профессионального образования определяет объем и содержание образования по соответствующему направлению подготовки (профессии, специальности), планируемые результаты освоения образовательной программы, специальные условия образовательной деятельности, создаваемые в образовательной организации высшего образования или профессиональной образовательной организации для обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью [15].

Адаптация образовательных программ — одно из важнейших условий, позволяющих реализовать инклюзивное профессиональное образование лиц с ОВЗ и инвалидов, наряду с доступностью зданий образовательных организаций, безопасного в них нахождения [1; 10].

Разработка и реализация адаптированных образовательных программ профессионального образования ориентированы:

- на создание в образовательной организации специальных условий, необходимых для получения профессионального образования лицами с ОВЗ и инвалидами, их адаптации и социализации;
- возможность построения индивидуальной образовательной траектории обучающихся с ОВЗ и инвалидов;

– формирование у них компетенций, установленных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами по конкретному направлению подготовки (специальности, профессии) [2; 3].

При разработке адаптированных образовательных программ профессионального образования необходимо, исходя из утвержденной нормативной базы и федеральных государственных образовательных стандартов, опираться на три ключевых принципа выстраивания структуры программы и разработки содержания. В целом эти принципы разработки и реализации адаптированных образовательных программ профессионального образования применимы как в отношении высшего образования, так и в отношении среднего профессионального образования [16; 17].

Первый принцип заключается в следующем: в части характеристики профессиональной деятельности, обозначенной в адаптированной программе, за основу следует брать принцип равных возможностей в профессиональной деятельности [11]. То есть по окончании обучения выпускники с ОВЗ и инвалиды должны освоить те же области и объекты профессиональной деятельности, что и остальные выпускники, и быть готовыми к выполнению всех обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах видов деятельности [14]. Вводить какие-либо дифференциации или ограничения в отношении видов деятель-

ности и компетенций выпускников с ОВЗ и инвалидов не допускается. В результате освоения образовательной программы подготовки у выпускника с ОВЗ или выпускника с инвалидностью должны быть сформированы те же компетенции, что и у всех выпускников. Исключение каких-либо компетенций из общего перечня в отношении данной категории обучающихся не допускается.

Следовательно, структура адаптированной образовательной программы ничем не должна отличаться от обычной образовательной программы и состоять из обозначенных в федеральных государственных образовательных стандартах блоков (учебных циклов). Дисциплины, относящиеся к базовой части учебного плана, и практики являются обязательными для освоения всеми обучающимися, в том числе инвалидами и лицами с ОВЗ. Не допускается изъятие каких-либо дисциплин или модулей, практик и процедур итоговой аттестации из числа базовых (обязательных) в отношении инвалидов и лиц с ОВЗ.

Учебный план для реализации адаптированной образовательной программы разрабатывается на основе общего учебного плана и предусматривает добавление в него специальных адаптационных дисциплин (адаптационных учебных циклов), предназначенных для учета ограничений здоровья обучающихся с ОВЗ и инвалидов при формировании общих и профессиональных компетенций.

Однако не все компетенции, обозначенные образовательными стандартами в связи с особенностями обучающихся с ОВЗ и инвалидов, могут быть полностью сформированы без создания дополнительных условий [6; 9].

Второй принцип состоит в том, что в отдельные разделы адаптированной образовательной программы необходимо внести дополнения, отвечающие требованиям инклюзивного образования лиц с ОВЗ и инвалидов.

Во-первых, учебный план реализации адаптированной образовательной программы, разрабатываемый на основе общего учебного плана, должен предусмотреть добавление в ее вариативную или факультативную часть адаптационных дисциплин (адаптационных учебных циклов), предназначенных для учета ограничений здоровья обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ. Данные дисциплины (адаптационные учебные циклы) направлены на формирование общих и профессиональных компетенций, индивидуальную коррекцию нарушений учебных и коммуникативных умений обучающихся данной категории и способствуют их профессиональной и социальной адаптации.

Во-вторых, в адаптированной образовательной программе должно быть предусмотрено:

– обеспечение обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья;

- выбор мест прохождения практики с учетом требований их доступности;
- наличие соответствующего материально-технического обеспечения образовательного процесса, в том числе адаптивными средствами обучения для лиц с ОВЗ и инвалидов с различными сенсорными и двигательными ограничениями;
- использование дистанционных образовательных технологий;
- организационное и кадровое обеспечение инклюзивного обучения;
- создание толерантной социокультурной здоровьесберегающей среды;
- комплексное сопровождение образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидов;
- предоставление индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучающимся с ОВЗ и инвалидам и др.

Особое значение имеет включение в учебные планы адаптационных модулей (дисциплин).

Адаптационные модули (дисциплины) предназначены для устранения или минимизации влияния ограничений здоровья обучающихся с ОВЗ и обучающихся инвалидов на формирование общекультурных (общих) и, при необходимости, профессиональных компетенций с целью достижения запланированных результатов освоения образовательной программы. Это модули (дисциплины) социально-гуманитарного назначения, профилирующего профиля, которые также предназначены для коррекции коммуникативных умений, в

том числе путем освоения специальной информационно-компенсаторной техники приема-передачи учебной информации.

Педагогическая направленность адаптационного модуля (дисциплины) — содействие полноценному формированию системы запланированных компетенций у лиц с ОВЗ и инвалидов, необходимых для успешного освоения программы подготовки в целом по выбранному направлению (профессии, специальности).

Эти дисциплины «поддерживают» изучение дисциплин базовой (обязательной) и вариативной части образовательной программы, направлены на социализацию, профессионализацию и адаптацию обучающихся с ОВЗ и инвалидов, способствуют их адекватному профессиональному самоопределению, возможности самостоятельного построения индивидуальной образовательной траектории [7; 8].

Коррекционная направленность адаптационного модуля (дисциплины) — совершенствование самосознания, развитие личностных эмоционально-волевых, интеллектуальных и познавательных качеств у обучающихся с ОВЗ и инвалидов [5]. Важная составляющая направленности адаптационного модуля (дисциплины) — это компенсация недостатков предыдущих уровней обучения, коррекционная помощь со стороны педагогов специального образования [12].

Крайне важно включение в адаптированную программу модуля (дисциплины) по развитию комму-

никативных компетенций, в том числе по использованию специальных информационно-технических и аппаратно-программных средств в учебном процессе с тем, чтобы компенсировать влияние нарушенных органов и систем и научить применять информационные технологии в учебном процессе [13]. Преподавание этих дисциплин должно обеспечить обучающимся с ограниченностью коммуникаций возможность полноценного доступа к учебной и научной литературе, информационным сетям, электронным ресурсам и возможностям повседневного общения с другими обучающимися и преподавателями. Не менее важно обучить технологии деловых контактов, партнерского и группового взаимодействия, формального и неформального общения [4].

Третий принцип состоит в поливариантности и персонификации адаптированных образовательных программ, обеспечивающих индивидуальные образовательные потребности и соответствующих возможностям обучающихся с ОВЗ и инвалидов, а также учет и компенсацию их психофизических особенностей и ограничений здоровья.

Разработка и порядок реализации адаптированных программ, отвечающих этим принципам, требует также особого подхода, учитывающего имеющийся практический опыт инклюзивного высшего и среднего профессионального образования.

Адаптированная программа, как и любая образовательная про-

грамма профессионального образования, разрабатывается и утверждается образовательной организацией самостоятельно на основе соответствующего федерального государственного образовательного стандарта и его требований, но в соответствии с образовательными потребностями лиц с ОВЗ и инвалидов и с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных возможностей.

Адаптированная программа может быть разработана как в отношении учебной группы инвалидов и лиц с ОВЗ, так и индивидуально для конкретного обучающегося.

Адаптированная программа может быть разработана в отношении обучающихся с конкретными видами ограничений здоровья (нарушения слуха (глухие, слабослышащие), нарушения зрения (слепые, слабовидящие), нарушения опорно-двигательного аппарата и пр.).

Реализация адаптированной образовательной программы может осуществляться с использованием различных форм обучения, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Адаптация образовательных программ осуществляется с учетом рекомендаций, данных обучающимся по заключению психолого-медико-педагогической комиссии или индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида (ребенка-инвалида).

Для разработки адаптированных программ рекомендуется привлекать тьюторов, психологов (пе-

дагогов-психологов, специальных психологов), социальных педагогов (социальных работников), специалистов по специальным техническим и программным средствам обучения, а также при необходимости сурдопедагога, сурдопереводчика, тифлопедагога.

Составление адаптированных программ персонифицируется по следующим критериям:

- с указанием состава и количества адаптационных модулей (дисциплин), которые включаются в адаптированную программу для данного обучающегося с ОВЗ или инвалида. Перечень, количество и содержание адаптационных модулей (дисциплин) определяется образовательной организацией самостоятельно, исходя из особенностей контингента обучающихся с ОВЗ и инвалидов и их образовательных потребностей. При этом образовательная организация оказывает квалифицированное содействие адекватному выбору адаптационных модулей (дисциплин) обучающимися с ОВЗ и инвалидами с учетом оценки особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей;

- по сроку обучения — с продлением срока обучения по индивидуальному учебному плану или без продления срока при обучении по общему учебному плану; по определению состава и характера специальных условий обучения персонально для данного обучающегося — с указанием или унифицированного комплекса условий,

которые требуются для любого из обучающихся с ОВЗ и инвалидов в соответствии с общим для всех федеральным государственным образовательным стандартом, или дополненного и расширенного комплекса условий, требуемых индивидуально для данного обучающегося (унифицированный комплекс, дополненный индивидуально необходимыми специфическими условиями);

- по определению формы обучения и степени применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения (вспомогательные или основные программы).

Зачисление на обучение по адаптированной программе осуществляется по личному заявлению поступающего с ОВЗ или инвалида на основании рекомендаций, данных по результатам медико-социальной экспертизы или психолого-медико-педагогической комиссии.

Адаптационные модули (дисциплины), в зависимости от конкретных обстоятельств (количество обучающихся с ОВЗ и обучающихся инвалидов, их распределение по видам и степени ограничений здоровья — нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания), могут вводиться как в учебные планы для группы обучающихся, так и в индивидуальные планы. При этом каждый модуль (дисциплина), в свою очередь, может варьироваться для обучающихся с ОВЗ и инвалидов, сгруппированных в зависимости от видов ограничений их здоровья.

Адаптационные модули (дисциплины) не являются обязательными, их выбор осуществляется обучающимися с ОВЗ и инвалидами в зависимости от их индивидуальных потребностей и фиксируется в индивидуальном учебном плане. Обучающийся имеет право выбрать любое количество из предлагаемых адаптационных модулей (дисциплин) — как все, так ни одного. С целью освоения адаптационных модулей (дисциплин) образовательная организация может создавать сводные группы обучающихся с ОВЗ и инвалидов, выбравших тот или иной адаптационный модуль (дисциплину), и соответственно составляет расписание занятий для каждой группы в графике общего расписания учебных занятий. Рабочие программы адаптационных модулей (дисциплин) составляются в том же формате, что и все рабочие программы других модулей (дисциплин).

Таким образом, приведенные нами принципы раскрывают основные критерии адаптированной образовательной программы и ее структурного построения, рекомендации по содержанию структурных составляющих программы с тем, чтобы ее освоение могло обеспечить полноценное овладение общекультурными (общими) и профессиональными компетенциями по соответствующему направлению подготовки (профессии, специальности) выпускниками с ОВЗ и выпускниками-инвалидами. Это способствует их успешной учебе, достижению запланированных компе-

тенций наравне с остальными студентами, а затем и трудоустройству и интеграции в социум в качестве равноправных членов общества, создает предпосылки успешности личностной и жизненной перспективы.

Включение адаптированных программ в образовательный процесс требует существенного наращивания потенциала образовательных организаций профессионального образования, объединения их усилий, значительных вложений в развитие научной, нормативной, методической, организационно-кадровой, материально-технической и информационно-технологической базы.

Профессиональное образовательное сообщество, воспринимая эти изменения не только как следствие необходимости соответствия международным и российским стандартам, но и как факторы, имеющие большое значение для интеграции общества и устранения в нем неравенства, воспитания молодежи в духе толерантности, уважения ко всем членам общества, стабильности его существования, находит решения сложных задач инклюзии и внедряет базовые для нее условия в свою деятельность. Согласно данным мониторинга, проведенного Минобрнауки РФ в 2015 г., по адаптированным образовательным программам среднего профессионального образования обучается 26,7 % от всех обучающихся с ОВЗ и инвалидов. Адаптированные образовательные программы среднего профессионального образования реализуют 16 % от всех образовательных организа-

ций, обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидов. Для вузов этот показатель несколько выше — 29,5 % этой категории обучаются по адаптированным образовательным программам. Адаптированные образовательные программы высшего образования реализуют 34,5 % от всех образовательных организаций высшего образования, обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидов.

Наибольшее количество лиц с ОВЗ и инвалидов обучается по следующим адаптированным образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата и специалитета): экономика, юриспруденция, менеджмент, педагогическое образование, информатика и вычислительная техника, лечебное дело, специальное (дефектологическое) образование, социальная работа, государственное и муниципальное управление, психолого-педагогическое образование, физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура).

В среднем профессиональном образовании можно выделить следующие профессии и специальности, на которых по адаптированным образовательным программам обучается наибольшее количество лиц с ОВЗ: медицинский массаж (для обучения лиц с ОВЗ по зрению), экономика и бухгалтерский учет (по отраслям), программирование в компьютерных системах, мастер по обработке цифровой информации, повар, кондитер, коммерция (по отраслям), портной, прикладная информатика (по отраслям).

Реализация адаптированной образовательной программы в обязательном порядке должна предусматривать создание в образовательной организации специальных условий, которые включают в себя как общие условия для всех обучающихся с ОВЗ и инвалидов, так и специфические условия для конкретных категорий лиц с различными нарушениями здоровья, и обеспечивать реализацию их особых образовательных потребностей.

Рассмотрим, какие формы адаптации образовательных программ применяют образовательные организации, обучающие лиц с ОВЗ и инвалидов:

- выбор мест прохождения практики с учетом требований их доступности осуществляют 82,5 % вузов и 65,9 % образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования;

- при проведении текущего контроля успеваемости, промежуточной и государственной итоговой аттестации 72,6 % вузов, обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ, 59,4 % образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, учитывают особенности нарушений здоровья этих обучающихся;

- большая часть образовательных организаций — 69,2 % вузов и 56,6 % образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, — применяют в образовательном процессе методы обучения

исходя из их доступности для обучающихся с ОВЗ и инвалидов;

- разработка индивидуальных учебных планов и графиков для обучающихся с ОВЗ и инвалидов реализуется более чем в половине вузов (56,7 %) и лишь в 23,4 % образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования;

- обеспечивают обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидов печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных к ограничениям их здоровья, 42,9 % вузов и лишь 18,9 % образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования.

Важнейшей составляющей адаптации образовательных программ, как показано выше, является включение в них адаптационных дисциплин (модулей). В 2014/15 уч. г. лишь 5,6 % образовательных организаций, обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидов по программам среднего профессионального образования, включали адаптационные дисциплины в образовательные программы. В вузах этот показатель выше: адаптационные дисциплины (модули) были реализованы в 24,8 % вузов, обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидов.

Приведем адаптационные дисциплины, включаемые в образовательные программы среднего профессионального образования: основы здорового образа жизни, социальная адаптация, эффективное поведение на рынке труда, адаптивная физкультура, жестовая речь, социальная адаптация на рынке труда и др.

Ряд образовательных организаций реализует адаптационные дисциплины, обозначенные в методических рекомендациях Минобрнауки России: адаптивные информационные и коммуникационные технологии, коммуникативный практикум, основы интеллектуального труда, профессиональную ориентацию и психологию личности, социальную адаптацию и основы социально-правовых знаний [4].

В образовательные программы высшего образования вузами включены такие адаптационные дисциплины (модули), как технологии интеллектуального труда, основы социальной адаптации и правовых знаний, средства коммуникации в учебной и профессиональной деятельности, лечебная физическая культура, основы здорового образа жизни лиц с ОВЗ, тренинг адаптации к образовательной среде вуза, русский жестовый язык, слухоречевая реабилитация, практикум по социальной адаптации студентов с ОВЗ, технологии инклюзивного образования, основы межличностного контакта и позитивной коммуникации в вузе, технологии специальных возможностей и безбарьерной среды, технологии социальной интеграции в условиях трудовой и образовательной деятельности, психосаморегуляция и др.

Следует отметить, что в 2015 г. в системе среднего профессионального образования не было обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидов, которые бы обучались без каких-либо форм адаптации образовательных программ (в предыдущем году в 20 %

образовательных организаций лица с ОВЗ и инвалиды обучались без каких-либо форм адаптации учебного процесса, что составляло 10 % обучающихся данной категории). В вузах в 2015 г. 5,4 % лиц с ОВЗ и инвалидов обучались без каких-либо форм адаптации образовательных программ.

Данные проведенного мониторинга свидетельствуют о том, что на сегодняшний день разработка адаптированных образовательных программ в вузах и колледжах идет достаточно активно. Однако процесс комплексной адаптации образовательного процесса лиц с ОВЗ и инвалидов осложняется недостаточным развитием доступной архитектурной среды, слабым внедрением специальных информационных и технических средств, дистанционных образовательных технологий, недостаточным количеством педагогических кадров, готовых к работе в условиях инклюзии.

Литература

1. Алехина, С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России / С. В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика. — 2015. — № 3 (5).
2. Богинская, Ю. В. Социально-педагогические условия организации инклюзивного образования студентов с ограниченными возможностями здоровья / Ю. В. Богинская // Проблемы современной науки : в 3 т. / Ставропольский ун-т. — Ставрополь, 2015.
3. Галиуллина, С. Д. Особенности получения образовательных услуг в условиях инклюзивного обучения / С. Д. Галиуллина, Б. Б. Айсмонтас // Вестник УГАЭС. Наука, образование, экономика. — 2015. — № 3.
4. Горюнова, Л. В. Проблемы подготовки преподавателей для работы в системе инклюзивного образования / Л. В. Горюнова // Международный диалог: инклюзия через всю жизнь / Южный федер. ун-т. — Ростов-на-Дону, 2014.
5. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. — М. : Академия, 2006.
6. Коновалова, М. Д. Особенности социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде вуза / М. Д. Коновалова // Психология обучения. — 2014. — № 11.
7. Мардахаев, Л. В. Основы социальной педагогики : учеб. для вузов / Л. В. Мардахаев. — М. : Юрайт, 2015.
8. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для вузов / А. В. Мудрик. — М. : Академия, 2014.
9. Старобина, Е. М. Специфика профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Е. М. Старобина // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2014. — Т. 3, № 1.
10. Патраков, Э. В. Доступная образовательная среда как фактор социальной ответственности вуза / Э. В. Патраков, Л. В. Токарская, О. В. Гушин. — Екатеринбург : Урал. федер. ун-т, 2015.
11. Мартынова, Е. А. Теоретические основы построения и функционирования системы высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : защищена 12.03.03 : утв. 19.09.03 / Мартынова Елена Александровна. — Челябинск, 2003.
12. Мартынова, Е. А. Теория и практика довузовской подготовки инвалидов на современном этапе развития образования [Электронный ресурс] / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова // Современные проблемы науки и обра-

зования. — 2012. — № 2. — Режим доступа: <http://science-education.ru>.

13. Мартынова, Е. А. Информационно-образовательная среда для студентов-инвалидов в Челябинском государственном университете / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова // Социально-экономическое развитие России в нестабильном мире: национальные, региональные и корпоративные особенности / Урал. соц.-экон. ин-т АТиСО. — Челябинск, 2009.

14. Мартынова, Е. А. Инклюзивное обучение как условие повышения качества образования студентов-инвалидов / Е. А. Мартынова // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. — 2013. — Т. 5, № 1.

15. Мартынова, Е. А. К вопросу о разработке адаптированных образовательных программ высшего образования (бакалавриата и специалитета) для лиц с ОВЗ и инвалидов / Е. А. Мартынова // European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук. — 2015. — № 9.

16. Мартынова, Е. А. Разработка адаптированных образовательных программ высшего образования (программ бакалавриата, программ специалитета) для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов : учеб. пособие / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович. — Челябинск : Полиграф-Мастер, 2015.

17. Мартынова, Е. А. Разработка и реализация адаптированных для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья образовательных программ среднего профессионального образования : учеб. пособие / Е. А. Мартынова, Д. Ф. Романенкова, Н. А. Романович. — Челябинск : Полиграф-Мастер, 2016.

18. Федеральный закон [Электронный ресурс] : от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об

образовании в Российской Федерации». — Режим доступа: <http://graph.document.kremnlin.ru>.

References

1. Alekhina, S. V. *Sovremennye tendentsii razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya v Rossii* / S. V. Alekhina // *Razvitie sovremennogo obrazovaniya: teoriya, metodika i praktika*. — 2015. — № 3 (5).

2. Boginskaya, Yu. V. *Sotsial'no-pedagogicheskie usloviya organizatsii inkluzivnogo obrazovaniya studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* / Yu. V. Boginskaya // *Problemy sovremennoy nauki : v 3 t.* / Stavropol'skiy un-t. — Stavropol', 2015.

3. Galiullina, S. D. *Osobennosti polucheniya obrazovatel'nykh uslug v usloviyakh inkluzivnogo obucheniya* / S. D. Galiullina, B. B. Aysmontas // *Vestnik UGAES. Nauka, obrazovanie, ekonomika*. — 2015. — № 3.

4. Goryunova, L. V. *Problemy podgotovki prepodavateley dlya raboty v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya* / L. V. Goryunova // *Mezhdunarodnyy dialog: inkluziya cherez vsyu zhizn'* / Yuzhnyy feder. un-t. — Rostov-na-Donu, 2014.

5. Zeer, E. F. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya : ucheb. posobie* / E. F. Zeer. — М. : Akademiya, 2006.

6. Konovalova, M. D. *Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'noy srede vuza* / M. D. Konovalova // *Psikhologiya obucheniya*. — 2014. — № 11.

7. Mardakhaev, L. V. *Osnovy sotsial'noy pedagogiki : ucheb. dlya vuzov* / L. V. Mardakhaev. — М. : Yurayt, 2015.

8. Mudrik, A. V. *Sotsial'naya pedagogika : ucheb. dlya vuzov* / A. V. Mudrik. — М. : Akademiya, 2014.

9. Starobina, E. M. *Spetsifika professional'nogo obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* / E. M. Starobina // *Vestn. Leningr. gos.*

- un-ta im. A. S. Pushkina. — 2014. — T. 3, № 1.
10. Patrakov, E. V. Dostupnaya obrazovatel'naya sreda kak faktor sotsial'noy otvetstvennosti vuza / E. V. Patrakov, L. V. Tokarskaya, O. V. Gushchin. — Ekaterinburg : Ural. feder. un-t, 2015.
11. Martynova, E. A. Teoreticheskie osnovy postroeniya i funktsionirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya dlya lits s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 : zashchishchena 12.03.03 : utv. 19.09.03 / Martynova Elena Aleksandrovna. — Chelyabinsk, 2003.
12. Martynova, E. A. Teoriya i praktika dovuzovskoy podgotovki invalidov na sovremennom etape razvitiya obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / E. A. Martynova, D. F. Romanenkova // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2012. — № 2. — Rezhim dostupa: <http://science-education.ru>.
13. Martynova, E. A. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda dlya studentov-invalidov v Chelyabinskoy gosudarstvennoy universitete / E. A. Martynova, D. F. Romanenkova // Sotsial'no-ekonomicheskoe razvitiye Rossii v nestabil'nom mire: natsional'nye, regional'nye i korporativnye osobennosti / Ural. sots.-ekon. in-t ATiSO. — Chelyabinsk, 2009.
14. Martynova, E. A. Inklyuzivnoe obucheniye kak uslovie povysheniya kachestva obrazovaniya studentov-invalidov / E. A. Martynova // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. — 2013. — T. 5, № 1.
15. Martynova, E. A. K voprosu o razrabotke adaptirovannykh obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya (bakalavriata i spetsialiteta) dlya lits s OVZ i invalidov / E. A. Martynova // European Social Science Journal = Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk. — 2015. — № 9.
16. Martynova, E. A. Razrabotka adaptirovannykh obrazovatel'nykh programm vysshego obrazovaniya (programm bakalavriata, programm spetsialiteta) dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidov : ucheb. posobie / E. A. Martynova, D. F. Romanenkova, N. A. Romanovich. — Chelyabinsk : Poligraf-Master, 2015.
17. Martynova, E. A. Razrabotka i realizatsiya adaptirovannykh dlya obucheniya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya obrazovatel'nykh programm srednego professional'nogo obrazovaniya : ucheb. posobie / E. A. Martynova, D. F. Romanenkova, N. A. Romanovich. — Chelyabinsk : Poligraf-Master, 2016.
18. Federal'nyy zakon [Elektronnyy resurs] : ot 29.12.2012 № 273 FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». — Rezhim dostupa: <http://graph.document.kremlin.ru>.

УДК 378.637(438)

ББК Ч448.94(4Пол)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01; 13.00.03

А. Зарин **A. Zarin**

Санкт-Петербург, Россия Saint Petersburg, Russia

Э. М. Кулеша **E. M. Kulesza**

Варшава, Польша Warsaw, Poland

ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПОЛЬШЕ

EXPERIENCE OF INTERACTION BETWEEN HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND EMPLOYERS IN THE COURSE OF PROFESSIONAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN POLAND

Аннотация. В контексте решения задач модернизации педагогического образования в России взаимодействие с работодателем в практике подготовки специалистов для сферы образования в последние годы стало актуальной проблемой в теоретическом и практическом аспектах. Она актуальна и для разработки основных образовательных программ подготовки учителя-дефектолога в бакалавриате и магистратуре по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

В статье анализируется опыт взаимодействия вуза и работодателей в процессе образования будущих специальных педагогов в Польше как необходимое условие повышения качества профессионального образования. Описана деятельность «службы карьеры» (задачи, основные формы, условия организации) как структуры, отвечающей в вузе за организацию взаимосвязи с работодателями и удовлетворение запросов всех участников взаимодействия: вуз — работодатель — студент. Показано влияние четко сформулированных квалификационных требований к должностям педагогических работников для сферы образования лиц с особыми образова-

Abstract. Interaction with employer in the practice of training specialists for the sphere of education has become an urgent problem both in the theoretical and practical perspectives in the context of solving tasks of modernization of pedagogical education in Russia. It is also urgent for designing basic education programs of training bachelors and masters of education in the field of “Special (defectological) education”.

The article presents an analysis of the experience of cooperation of university and employers in the process of education of special pedagogues in Poland as a prerequisite for improving the quality of their training. It describes the activity of student career offices (tasks, basic forms, conditions of organization) as structural units in charge of organization of interaction with employers and ensuring satisfaction of the needs of employer, university and student. The authors show the effect of clearly defined qualification requirements to the positions of pedagogical workers in the area of education of persons with special educational needs on the lines of development of education programs for bachelor's and master's degrees, and their focus on the level and specificity of graduates'

тельными потребностями на направления разработки образовательных программ подготовки бакалавра и магистра, их ориентацию на уровень и специфику профессиональной деятельности выпускника (возраст и категорию лиц с особыми образовательными потребностями) в разных институциональных условиях (видах учреждений). Сформулированы условия, способствующие повышению эффективности взаимодействия вуза с работодателями.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование педагогов; взаимодействие вуза и работодателей; учитель-дефектолог; квалификация; образовательная программа; качество образования.

Сведения об авторе: Зарин Алиция, кандидат педагогических наук, профессор.

Место работы: кафедра олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Контактная информация: 191086, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48.

E-mail: a.zarin@mail.ru

Сведения об авторе: Кулеша Эва Мария, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой педагогической терапии, Университет имени Марии Гжегожевской.

Контактная информация: 02-353 Warsaw, Poland, ul. Szczęśliwicka 40.

E-mail: ekulesza@aps.edu.pl

Повышение качества профессиональной подготовки педагогов для системы образования в России является одной из важнейших задач современного вуза, обозначенной в проекте концепции поддержки развития (модернизации) педагогического образования.

professional work (age and category of persons with special educational needs) in different educational environments (types of institutions).

The authors formulate the conditions facilitating the effectiveness of interaction between the higher education institution and employers.

Keywords: higher professional education of teachers, interaction between university and employers, teacher-defectologist, qualification, education program, quality of training.

About the author: Zarin Alitsiya, Candidate of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Department of Oligophrenopedagogy, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia.

About the author: Kulesza Ewa Maria, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Head of Department of Pedagogical Therapy, The Maria Grzegorzewska University (APS M.Grzegorzewska ASE).

К числу значимых условий ее решения относится взаимодействие с работодателем [3]. Сотрудничество организаций общего образования с работодателем в форме сетевого взаимодействия стало одной из ведущих идей проектов модернизации педагогического образова-

ния, реализованных в 2014—2015 гг. [1; 4]. В число таких проектов вошла разработка основных образовательных программ подготовки учителя-дефектолога в бакалавриате и магистратуре по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» [2; 5]. В этом контексте представляет интерес изучение зарубежного опыта такого сотрудничества в условиях близкой к российским традициям подготовки педагогов, какой представлен в польской системе высшего образования.

Современная система образования в Польше на протяжении последних двух десятилетий претерпевает существенные изменения в связи с интеграцией в европейское образовательное пространство. Эти изменения касаются, в частности, проблем подготовки педагогических кадров для системы образования. К числу таких значимых проблем относится взаимодействие вуза с работодателями в контексте решения задачи повышения качества профессиональной подготовки выпускника. В связи с этим раздел «Сотрудничество с работодателями» включается в программы развития вузов, в том числе и тех, которые осуществляют подготовку педагогических кадров для работы с лицами с особыми образовательными потребностями.

Попытки создать лучшие практики взаимодействия вуза с работодателями в системе высшего образования Польши стали предприниматься в середине 90-х гг. XX в. С 1996/97 уч. г. в ведущих вузах Польши стала создаваться служба

(структура), получившая название «Академическое бюро карьер» (Akademickie Biuro Karier), или «Бюро профессионального продвижения студентов и выпускников». Основной задачей этой службы является оказание студентам и выпускникам помощи в решении вопроса о трудоустройстве [8; 10; 13; 16]. Первая «служба карьер» была создана в 1993 г. в Университете Миколая Коперника в г. Торунь и стала первой такой моделью в мировой практике взаимодействия вуза и работодателей [16, с. 8].

Академическое бюро карьер призвано оказывать студентам и выпускникам помощь в определении пути профессионального развития, осуществлять профессиональное консультирование, содействовать поиску привлекательной и интересной работы, накапливать и передавать информацию о работодателях и актуальной ситуации на рынке труда (имеющихся вакансиях), развивать у студентов желание и стремление прилагать усилия для реализации поставленных карьерных целей (стремления замещать соответствующую должность).

Помимо этого, оно обеспечивает налаживание и поддержание контактов с работодателями, распространение информации о вузе и его деятельности. Таким образом, эта служба может оказывать услуги академическому сообществу и сообществу работодателей, выполняя роль центра информации, консультирования, посредничества, обслуживания студентов и выпускников, осуществляя развитие их самостоя-

тельности в активном и успешном поиске занятости [16, с. 9].

Решение о создании службы карьер принимает самостоятельно каждый вуз, определяя ее место в организационной структуре, количество ее сотрудников, перечень основных задач и ее название.

Такая служба уже почти в течение 20 лет осуществляет деятельность в старейшем в Польше вузе, ведущем подготовку специалистов для работы с лицами с особыми образовательными потребностями — Академии специальной педагогики имени Марии Гжегожевской в Варшаве (The Maria Grzegorzewska University). Основными задачами службы являются оказание студентам и выпускникам помощи в поиске работы и принятии решений в отношении профессионального роста и построения карьеры, расширение их знаний о состоянии рынка труда и стимулирование их самостоятельности в области поиска рабочих мест в соответствии с квалификацией и личными стремлениями [6; 12].

Решение поставленных задач предполагает, что будут проводиться следующие мероприятия:

- предоставление информации о рынке труда, помощь в определении профессионального пути, поиск постоянной и/или временной работы;
- предоставление информации о предпочтениях и требованиях работодателей, о языковых курсах, предложениях о вакансиях на время каникул в Польше и за рубежом, о стажировках, практиках, волонтерате, возможностях овладения

программами дополнительного образования;

- консультации в области подготовки документов для трудоустройства и прохождения квалификационного собеседования;
- предоставление информации о курсах повышения квалификации, ярмарках вакансий, презентациях работодателей;
- поиск и распространение материалов, связанных с рынком труда;
- предоставление возможности студентам использовать накопленные в бюро материалы (например, фильмы по вопросам поиска работы, ассертивности, автопрезентации, собеседования, преодоления стрессовых ситуаций, оформления анкет профессиональной пригодности);
- организация в вузе презентаций деятельности различных организаций, во время проведения которых работодатели имеют возможность представить студентам сферу своей деятельности и основные задачи, ценности и достижения, предложения возможных стажировок, мест практики и вакансий, а также сформулировать требования, которые предъявляются к будущим сотрудникам.

Это характеризует работу академических бюро карьер большинства польских вузов, осуществляющих подготовку педагогов.

Таким образом, служба карьер создается для оказания услуг следующим категориям потребителей [16, с. 9]:

- студентам и выпускникам, желающим воспользоваться индивидуальными консультациями, участ-

вовать в мастер-классах, курсах, получать советы в области предстоящей профессиональной деятельности, информацию о стажировках и практиках, других формах трудоустройства и возможностях продолжения образования;

- вузам, имеющим возможность представить работодателям свои возможности и результаты в подготовке специалистов и проведении научной деятельности, использовать накапливаемые данные об организациях и учреждениях с целью внесения корректировок в собственную образовательную деятельность в направлении разработки и совершенствования реализуемых образовательных программ;

- работодателям для осуществления подбора хорошо подготовленных кандидатов на практику, стажировку или вакантные места.

Реализация в Польше государственной программы на 2007—2013 гг. «Человеческий потенциал» в качестве одного из значимых приоритетов имела высокое качество системы образования, которое планировалось обеспечить путем приведения системы подготовки кадров в соответствие с потребностями общества в сфере образования, культуры и социальной поддержки граждан через разработку и внедрение польской системы квалификации с учетом европейских квалификационных рамок [9, с. 79].

В русле решения поставленных задач осуществлялся поиск наиболее эффективных форм построения взаимодействия вузов с работодателями с целью совершенствования

профессиональной подготовки выпускника. Главной целью сотрудничества являлось усиление практико-ориентированности образовательных программ высшего профессионального образования и увеличение привлекательности выпускников конкретного вуза на рынке труда [10]. Стимулированию поиска служила реализация разных проектов, результаты реализации которых подвергались анализу, обобщению и внедрялись в деятельность вузов. Одним из проектов был проект «Вуз, дружественный работодателю». Его результаты показали, что наиболее широко применяются следующие формы взаимодействия вуза с работодателями [10; 11; 13]:

- приглашение студентов на практику и организация стажировок;

- участие представителей работодателя в научно-практических конференциях и семинарах, организованных вузом;

- сотрудничество работодателей с преподавателями вуза в решении значимых теоретических и практических проблем образования в процессе реализации совместных проектов;

- организация в вузе презентаций учреждений-работодателей и проведение ярмарки вакансий;

- проведение педагогами или руководителями образовательных организаций занятий со студентами.

Несколько реже применялись такие формы:

- проведение вузом отбора студентов и выпускников для работы в учреждениях по их запросу;

– внедрение совместно созданных технологий, пособий и материалов в практическую деятельность учреждений;

– участие работодателей в работе созданного в вузе Совета работодателей, имеющего право совещательного голоса в структуре управления вузом.

Имеющиеся аналитические данные [10, с. 19] указывают на то, что в процессе взаимодействия с вузами работодатели предпочитают передавать информацию о вакантных местах (72 %) и создавать условия для проведения стажировок и практик (59 %). Существенно реже они формулируют более конкретные требования к квалификации и профессиональным умениям (24 %) и организуют курсы или семинары (по 13 %). Лишь треть (33 %) работодателей принимает активное участие в проведении ярмарок вакансий, а всего 10 % реально воспользовались предложениями службы карьер для набора сотрудников.

В этом перечне мы отмечаем увеличение количества форм взаимодействия, которые непосредственно связаны с реализацией образовательной программы.

Важным условием успешности взаимодействия вуза с работодателями является достаточная осведомленность последних о формах сотрудничества, имеющих, с одной стороны, непосредственное отношение к профессиональной подготовке студентов, а с другой — практическое значение для самих работодателей (организаций и учреждений), а также использование

этих форм сотрудничества работодателями. В представленном выше перечне такие формы указаны. Многие вузы относят к ним систематические встречи разного формата [8, 10].

Такие встречи дают возможность студентам и сотрудникам вузов ознакомиться с реальными условиями организации деятельности разных учреждений, с требованиями, предъявляемыми к сотрудникам, службе карьер — собрать конкретную информацию об актуальных предложениях в плане вакансий, практик и стажировок, а студентам — определиться с собственной профессиональной карьерой в будущем. Учреждения, в свою очередь, получают возможность принять на работу квалифицированных и заинтересованных в осуществлении профессиональной деятельности специалистов.

Большое значение вузы придают также проведению ярмарок вакансий [6; 8; 11] как форме, которая позволяет работодателю и студенту, осуществляющему поиск работы или места прохождения практики (стажировки), соотнести взаимные ожидания при непосредственной встрече.

В качестве инновационного и эффективного практико-ориентированного способа подготовки специалиста обозначился «трансфер (перенос) знаний в учреждения», предполагающий выполнение выпускных квалификационных работ в сотрудничестве с учреждениями, которые определяют конкретную проблему работы и создают орга-

низационные условия для ее выполнения. Студент, выполняющий такой проект, получает возможность написать основанную на реальной практике интересную работу, содержание которой обогащается реальными примерами и может внести вклад в развитие практической деятельности учреждения.

Эффективным способом участия работодателей в усилении практической составляющей образовательной программы является совместное создание «case studies» — кейсов профессиональных заданий. Их реализация обеспечивает овладение студентами определенными знаниями и умениями в процессе анализа реальной ситуации, возникающей в учреждении в связи с осуществляемой деятельностью. Выполняя такой проект, студент подробно описывает причины возникновения ситуации, ее последствия и условия разрешения. Работа стимулирует развитие у студентов креативного мышления, формирует способность многосторонне рассматривать проблемы, развивает прогностические способности. Созданные материалы работодатель имеет возможность использовать для принятия организационных решений.

Хорошо организованное взаимодействие с работодателями предполагает также использование таких форм работы со студентами, как проведение встреч с ведущими работниками учреждений и организаций, проведение ими мастер-классов, семинаров, организация вместе со студентами различных

мероприятий, предоставляющих им возможность продемонстрировать свою профессиональную подготовку [8; 10].

Практически во всех материалах [8; 10; 15] обращается внимание на зависимость успешности взаимодействия вузов и работодателей от его финансирования. В Польше этому уделяется много внимания — финансирование осуществляют разного рода фонды (Европейского союза, правительственные или региональные) и финансовые организации.

Организуя сотрудничество с работодателями, службы карьер вузов предлагают работодателям оказание помощи в проведении разных форм работы. Так, Бюро карьер Шленского университета (Uniwersytet Śląski) в г. Катовице [7] для работодателей представлены рекомендации к содержанию и организации презентации учреждения в университете, в котором предлагается проведение презентации в форме стенда либо непосредственной встречи на выбранном факультете и раскрываются преимущества каждой. Так, презентация в виде стенда делает информацию об учреждении или организации доступной для большего количества студентов и непосредственной индивидуальной беседы с теми, кто заинтересован в получении работы в нем. Презентация в виде непосредственной встречи рекомендуется в тех случаях, когда работодатель делает предложение о трудоустройстве группе потенциальных работников организации без

четких требований к профилю их профессиональной подготовки.

Вопросы взаимодействия вузов с работодателями в плане совместного создания либо совершенствования программ профессионального образования с учетом потребностей работодателей пока практически не раскрываются. Они регулируются на уровне нормативно-правовой базы, при создании которой в роли работодателя выступает Министерство национального образования (Ministerstwo Edukacji Narodowej). В «Распоряжении Министерства национального образования Республики Польша от 12.03.2009 г.» формулируются требования, которым должен соответствовать учитель, претендующий на конкретную должность в организации определенного вида.

Так, в § 14.1 требования к квалификации педагогов, работающих с детьми с умственной отсталостью, сформулированы следующим образом:

«Замещать должность учителя в специальном детском саду, специальной основной школе, специальной гимназии, школах специальных выше уровня гимназии, специальных образовательно-воспитательных центрах и специальных воспитательных центрах для детей и молодежи с легкой, умеренной или тяжелой умственной отсталостью, специальных школах приспособления к труду учащихся с умеренной или тяжелой умственной отсталостью, а также для учащихся с сочетанной недостаточностью, в центрах, создающих детям

и молодежи с глубокой умственной отсталостью, а также детям и молодежи с умственной отсталостью и с сочетанной недостаточностью возможность реализации обязательной годичной дошкольной подготовки и прохождения школьной аттестации, а также квалифицированно проводить ревалидационно-воспитательные занятия с детьми и молодежью с глубокой умственной отсталостью имеет право лицо, которое:

1) имеет высшее образование по специальности „Олигофренипедагогика“ или

2) имеет квалификацию, требуемую для замещения должности учителя в данном типе школы или виде учреждения, обозначенную в § 2—5, и кроме этого освоило программу последипломного образования или курс переподготовки в области олигофренипедагогика,

3) прошло курсы подготовки учителей в области олигофренипедагогика» [11].

Стоит обратить внимание на тот факт, что большое внимание обращается на направленность подготовки претендента на соответствующую должность: работать с детьми с умственной отсталостью получает право только специалист, имеющий профессиональную подготовку в области олигофренипедагогика. Эти требования составляют основу создания образовательных программ подготовки таких специалистов и определяют конкретные результаты образовательной программы.

В характеристике каждой образовательной программы, которая

реализуется в Академии специальной педагогики имени М. Гжегожевской в Варшаве (The Maria Grzegorzewska University), указывается, какую должность может занимать выпускник, освоивший ее.

Например, магистерская программа «Реабилитация лиц с сочетанной недостаточностью» в рамках направления «Специальная педагогика» обеспечивает подготовку выпускника к замещению следующих должностей: *учителя (педагога)* в специальных школах приспособления к труду для учащихся с умеренной или тяжелой умственной отсталостью, учащихся с сочетанной недостаточностью; в центрах, создающих детям и молодежи с глубокой умственной отсталостью, а также детям и молодежи с умственной отсталостью и с сочетанной недостаточностью возможность реализации обязательной годичной дошкольной подготовки и школьной обязательной программы, — а также квалификацию для проведения ревалидационно-воспитательных занятий с детьми и молодежью с глубокой умственной отсталостью; *терапевта — специального педагога* в центре раннего вмешательства, в реабилитационном центре, в центре психического здоровья, психолого-педагогической консультации, центрах трудотерапии, домах социальной помощи [6; 12].

Соответственно содержание программы четко ориентировано на специфику профессиональной деятельности выпускника (возраст и категорию лиц с особыми образо-

вательными потребностями) в разных институциональных условиях (видах учреждений). Это определяет высокую степень готовности выпускника к выполнению конкретных трудовых функций и действий, которая является основным показателем качества профессионального образования.

Проведенный анализ позволяет сформулировать выводы, которые могут быть полезны в контексте решения задач совершенствования подготовки учителя-дефектолога по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

В Польше при поддержке государственных органов накоплен и представлен разнообразный опыт взаимодействия вуза и организаций-работодателей при реализации образовательных программ по разным направлениям подготовки, в том числе специалистов для сферы образования и реабилитации лиц с особыми образовательными потребностями.

Нормативная определенность в требованиях к уровню образования (бакалавриат и магистратура) и профессиональной подготовке учителя-дефектолога, претендующего на замещение соответствующей должности, конкретизирует целевые ориентиры разработки образовательных программ и позволяет четко формулировать ожидаемые результаты, а в процессе взаимодействия с работодателями также их достигать.

Финансовое обеспечение взаимодействия является одним из важнейших условий эффективности

проводимой работы и обеспечения практико-ориентированности программ профессиональной подготовки. Высокая эффективность взаимодействия вуза с работодателями достигается за счет использования разнообразных форм, которые обеспечивают учет интересов всех его участников: вуза (администрации и преподавателей), студентов и работодателей.

Повышению эффективности взаимодействия вуза с работодателями способствует реализация государственных программ (проектов), направленных на стимулирование активности вузов и работодателей в области развития взаимодействия, поиска новых его форм, разработки методики его оценки и повышения качества высшего профессионального образования.

Литература

1. Болотов, В. А. Программа модернизации педагогического образования 2014—2017 [Электронный ресурс] // Портал сопровождения проектов модернизации педагогического образования. — Режим доступа: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/14>.
2. Зарин, А. Сетевое взаимодействие вуза и образовательных организаций как условие практико-ориентированной подготовки учителя-дефектолога в магистратуре / А. Зарин, Ю. А. Круглова, Н. Н. Глазкова, Н. В. Рябова // Науч.-метод. журн. Мордов. гос. пед. ин-та им. М. Е. Евсевьева. — 2015. — № 4 (24).
3. Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования (проект) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://bda-expert.com/2014/01/koncepciya-modernizaciiya-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-proekt>.
4. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование (psyedu.ru). — 2014. — № 1. — Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.
5. Рябова, Н. В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как необходимое условие подготовки педагогических кадров // Науч.-метод. журн. Мордов. гос. пед. ин-та им. М. Е. Евсевьева. — 2015. — № 3 (23).
6. Biuro karier. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://warszawa.dlastudenta.pl/kariera/biuro_karier/Biuro_Karier_Akademia_Pedagogiki_Specjalnej_im_Marii_Grzegorzewskiej.
7. Górski, P. Jakość — Rozwój — Współpraca [Электронный ресурс] / P. Górski // Biuletyn AGH 2011. — 2011. — № 38. — Режим доступа: <http://www.biuletyn.agh.edu.pl>.
8. Otwarty nabór na partnera w celu wspólnej realizacji projektu w ramach konkursu nr 2/POKL/4.1.1/2010 «Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni» Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://bip.us.edu.pl/otwarty-nabor-na-partnera-w-celu-wspolnej-realizacji-projektu-w-ramach-konkursu>.
9. Podręcznik wskaźników. Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007—2013 [Электронный ресурс] / Departament Zarządzania Europejskim Funduszem Społecznym ; Ministerstwo Rozwoju Regionów.

nalnego. — Warszawa, 2012. — 225 s. — Режим доступа: <http://www.wwpe.gov.pl>.

10. Pomorski Port Edukacji i Praktyki [Электронный ресурс] : Program Rozwoju Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku. Współpraca z pracodawcami. — Режим доступа: <http://www.wsb.pl/gdansk>.

11. Prezentacje na uczelni [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.bk.us.edu.pl/pracodawc>.

12. Projekty [Электронный ресурс] / Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. — Режим доступа: <http://www.aps.edu.pl/uczelnia/projekty>.

13. Raport z badań w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom [Электронный ресурс] / Redakcja: Ł. Arendt. — Warszawa, 2010. — 30 s. — Режим доступа: <http://www.uczelniaprzyjaznapracodawco>.

14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.kn.uw.edu.pl>.

15. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku — drugi wariant [Электронный ресурс] : Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum / Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. — Marzec 2010. — 149 s. — Режим доступа: <http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal>.

16. Wanieli J. Miejsce biur karier w życiu wyższej uczelni [Электронный ресурс] // Akademickie Biuro Karier. Absolwent wyższej uczelni na rynku pracy / pod redakcją: Jolanty Wanieli. — Warszawa, 2003. — S. 5—22. — Режим доступа: <http://wupwarszawa.praca.gov.pl>.

References

1. Bolotov, V. A. Programma modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya

2014—2017 [Elektronnyy resurs] // Portal soprovozhdeniya proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya. — Rezhim dostupa: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/documents/show/14>.

2. Zarin, A. Setevoe vzaimo-deystvie vuza i obrazovatel'nykh organizatsiy kak uslovie praktiko-orientirovannoy podgotovki uchitelya-defektologa v magistrature / A. Zarin, Yu. A. Kruglova, N. N. Glazkova, N. V. Ryabova // Nauch.-metod. zhurn. Mordov. gos. ped. in-ta im. M. E. Evsev'eva. — 2015. — № 4 (24).

3. Kontseptsiya podderzhki razvitiya (modernizatsii) pedagogicheskogo obrazovaniya (proekt) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://bda-expert.com/2014/01/koncepciya-modernizaciya-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-proekt>.

4. Margolis, A. A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (psyedu.ru). — 2014. — № 1. — Rezhim dostupa: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>.

5. Ryabova, N. V. Setevoe vzaimodeystvie obrazovatel'nykh organizatsiy kak neobkhodimoe uslovie podgotovki pedagogicheskikh kadrov // Nauch.-metod. zhurn. Mordov. gos. ped. in-ta im. M. E. Evsev'eva. — 2015. — № 3 (23).

6. Biuro karier. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://warszawa.dlastudenta.pl/kariera/biuro_karier/Biuro_Karier_Akademia_Pedagogiki_Specjalnej_im_Marii_Grzegorzewskiej.

7. Górski, P. Jakość — Rozwój — Współpraca [Elektronnyy resurs] / P. Górski // Biuletyn AGH 2011. — 2011. —

№ 38. — Rezhim dostupa: <http://www.biuletyn.agh.edu.pl>.

8. Otwarty nabór na partnera w celu wspólnej realizacji projektu w ramach konkursu nr 2/POKL/4.1.1/2010 «Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni» Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://bip.us.edu.pl/otwarty-na-bor-na-partnera-w-celu-wspolnej-realizacji-projektu-w-ramach-konkursu>.

9. Podręcznik wskaźników. Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007—2013 [Elektronnyy resurs] / Departament Zarządzania Europejskim Funduszem Społecznym ; Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. — Warszawa, 2012. — 225 s. — Rezhim dostupa: <http://www.wvpe.gov.pl>.

10. Pomorski Port Edukacji i Praktyki [Elektronnyy resurs] : Program Rozwoju Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku. Współpraca z pracodawcami. — Rezhim dostupa: <http://www.wsb.pl/gdansk>.

11. Prezentacje na uczelni [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.bk.us.edu.pl/pracodawc>.

12. Projekty [Elektronnyy resurs] / Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. — Rezhim dostupa: <http://www.aps.edu.pl/uczelnia/projekty>.

13. Raport z badań w projekcie Uczelnia Przyjazna Pracodawcom [Elektronnyy resurs] / Redakcja: Ł. Arendt. — Warszawa, 2010. — 30 s. — Rezhim dostupa: <http://www.uczelniaprzyjaznapracodawco>.

14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.kn.uw.edu.pl>.

15. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku — drugi wariant [Elektronnyy resurs] : Raport cząstkowy przygotowany przez konsorcjum / Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. — Marzec 2010. — 149 s. — Rezhim dostupa: <http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal>.

16. Wanielista J. Miejsce biur karier w życiu wyższej uczelni [Elektronnyy resurs] // Akademickie Biuro Karier. Absolwent wyższej uczelni na rynku pracy / pod redakcją: Jolanty Wanielista. — Warszawa, 2003. — S. 5—22. — Rezhim dostupa: <http://wupwarszawa.praca.gov.pl>.

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: Современные технологии инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

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 (3x4 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.

Редакция журнала «Специальное образование» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата с авторов, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

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 файлы с этими материалами);
- 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 (**должен содержать не менее 15 источников**) 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>.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: journals.uspu.ru.

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 прилагается 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, номер 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 рецензии доктора наук.

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. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

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 регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция). Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930.

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