

УДК 371.90 (05)
ББК Ч-430
С71

ISSN 1999-6993

Учредитель:
**ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»**

Журнал «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. ГЛУХАНЮК
доктор педагогических наук, профессор	А. А. ДМИТРИЕВ
доктор педагогических наук, профессор	М. Н. ДУДИНА
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ
профессор	Т. ОЧИАИ
кандидат педагогических наук, профессор	З. А. РЕПИНА
доктор филологических наук, профессор	А. П. ЧУДИНОВ

Технический редактор: Д. О. МОРОЗОВ

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. —
№ 4 (44). — 93 с. — (Цена свободная).

ISSN 1999-6993

Знак информационной продукции 16+

Журнал зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий с присвоением ISSN 1999-6993.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 4 (44)

Адрес учредителя: 620017, Екатеринбург, пр. т. Космонавтов, 26, Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 15.09.2016. Формат 60x84 1/16.

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

Усл. печ. л. 5,4. Уч.-изд. л. 5,8. Тираж 500 экз. Заказ 4762.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники Уральского государственного педагогического университета по адресу 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: usru@usru.ru.

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

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

4 (44) ` 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: D. O. MOROZOV

Executive Editor:

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

Ekaterinburg 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Антропов А. П., Кудрина С. В. <i>Санкт-Петербург, Россия</i> Адаптированные основные общеобразовательные программы в современных условиях обучения	5
Каракулова Е. В. <i>Екатеринбург, Россия</i> Организация логопедической работы по преодолению системного недоразвития речи с учетом индивидуально-типологических особенностей дошкольников с функциональными нарушениями зрения	16
Майфат С. П., Милованова А. М., Вздорнова А. С. <i>Екатеринбург, Россия</i> Митров С. В. <i>Челябинск, Россия</i> Оценка реакции организма школьников на физическую нагрузку в контексте физической работоспособности	30
Мамаева А. В., Чеберяк Ю. Г. <i>Красноярск, Россия</i> Различия в средствах коммуникации у обучающихся младших классов с отсутствием общепотребительной речи при умеренной и тяжелой умственной отсталости	39
Христолюбова Л. В. <i>Екатеринбург, Россия</i> Реализация компетентностного подхода в подготовке бакалавров направления «Специальное (дефектологическое) образование»	50
Чеботова М. А., Зарин А., Ильина С. Ю. <i>Санкт-Петербург, Россия</i> Социальная компетентность первоклассников с интеллектуальной недостаточностью	59

Шумская Н. А., Ильина С. Ю.

Санкт-Петербург, Россия

**Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья
в условиях интегративного лагеря:**

из опыта работы с аутичным ребенком 67

УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ

Лубовский В. И.

Москва, Россия

Инклюзия — тупиковый путь

для обучения детей с ограниченными возможностями 77

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ 88

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.1:373.312.14

ББК Ч420.242+Ч420.243

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

А. П. Антропов, С. В. Кудрина
Санкт-Петербург, Россия

A. P. Antropov, S. V. Kudrina
Saint Petersburg, Russia

АДАптиРОВАННЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ

ADAPTED BASIC GENERAL EDUCATION PROGRAMS IN MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS

Аннотация. В современных условиях развития образовательной системы РФ школе необходимо решать большое количество новых задач. В случае приема в образовательную организацию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) одной из наиболее важных из них становится создание условий получения полноценного образования в рамках реализации ФГОС НОО (начального общего образования) обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для образовательной организации как специального назначения, так и организации интегрированного и инклюзивного образования наиболее очевидным путем практического внедрения ФГОС является разработка адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП) — локального документа, определяющего содержание и организацию образовательной деятельности с обучающимися с ОВЗ.

Для того, чтобы помочь образовательным организациям, реализующим инклюзивные и дифференцированные подходы к обучению детей с ОВЗ, решить задачу разработки адаптирован-

Abstract. The modern Russian school is challenged by a number of new problems to be solved in the conditions of the educational system improvement. In case of enrolling children with disabilities, one of the most important tasks of the education institution is to create conditions for providing proper education in the framework of realization of the FSES PGE (primary general education) for children with disabilities and the FSES for children with intellectual disability.

The most evident way of practical implementation of FSES for both education institutions of special type and institutions of integrated and inclusive education consists in design of adapted basic general education programs (ABGEP) as local normative documents determining the content and organization of education of children with disabilities.

In order to help education institutions realizing the inclusive and differentiated approaches to education of children with disabilities to solve the problem of designing their own adapted basic general education programs on the basis of model ABGEPs, the faculty of Special Education of Herzen SPU of Russia held a round table discussion “Design and implementation of adapted basic general education

ных основных общеобразовательных программ на основе примерных АООП, факультетом коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена в рамках деловой программы Петербургского образовательного форума — 2016 был организован круглый стол «Разработка и внедрение адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: ответственность педагогического коллектива».

В ходе активного обсуждения проблем и перспектив внедрения ФГОС в практику работы образовательных организаций были подняты вопросы, связанные с научно-методическим сопровождением, разработкой учебников, электронных образовательных ресурсов и других средств обучения, решением проблем формирования соответствующего кадрового потенциала большинства образовательных организаций и прочего. Всестороннее обсуждение и решение этих вопросов является залогом качественной работы образовательной организации над разработкой АООП и созданием полноценных условий образования детей с ОВЗ.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты; дети с ограниченными возможностями здоровья; умственно отсталые дети; дети с нарушениями интеллекта; адаптированные основные общеобразовательные программы; инклюзивное образование; начальная школа; младшие школьники.

Сведения об авторе: Антропов Александр Петрович, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: исполняющий обязанности директора Института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

programs for persons with disabilities: responsibility of the education institution” in the framework of the business program of Saint Petersburg Educational Forum – 2016.

Questions connected with scientific-methodological support, issue of textbooks, electronic teaching aids and other educational materials, solution of problems of formation of personnel potential of the majority of education institutions and other questions were raised in the course of active discussions of the challenges and perspectives of implementation of the FSES in practical activity of education institutions. Detailed discussion and solution of these problems is a precondition of providing high quality educational services and creation of efficient ABGEPs for children with disabilities.

Keywords: Federal State Educational Standard; children with disabilities; children with intellectual disability; children with intellectual disorders; adapted basic general education program; inclusive education; primary school; junior school-children.

About the author: Antropov Aleksandr Petrovich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: acting Director of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia.

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

E-mail: alexantropov@inbox.ru.

Сведения об авторе: Кудрина Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук.

Место работы: доцент кафедры олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

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

E-mail: svetlana_kudrina@mail.ru.

В современных условиях развития образовательной системы РФ школе необходимо решать большое количество новых задач. В случае приема в образовательную организацию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) одной из наиболее важных из них становится разработка адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП). Конечно, опыт работы с отдельными категориями детей с ОВЗ, имеющийся у ряда учреждений, традиционно решающих эти задачи, делает для их педагогических коллективов такую работу более понятной, нежели в тех случаях, когда школа сталкивается с проблемой организации обучения ребенка с ОВЗ первый раз или принимает на обучение детей новых для себя типологических групп обучающихся с ОВЗ. С целью помочь полноценно и своевременно решить образовательным организациям задачу разработки адаптированных основных общеобразова-

About the author: Kudrina Svetlana Vladimirovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Associate Professor of Department of Oligophrenopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia.

тельных программ на основе примерных АООП [7—15] факультетом коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена в рамках деловой программы Петербургского образовательного форума — 2016 было организовано заседание круглого стола «Разработка и внедрение адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: ответственность педагогического коллектива».

В работе круглого стола приняло участие более 260 педагогов, представляющих различные регионы РФ: Москву и Московскую область, Саратов и Саратовскую область, Самару, Тольятти, Иваново и Ивановскую область, Санкт-Петербург, Ленинградскую область и другие регионы. Кроме очной работы, обсуждение представленных материалов между заинтересованными участниками дискуссии продолжилось в онлайн-режиме. Такая активность и заинтересованность

поднимаемыми вопросами обусловлены не только введением в действие названных документов. Важно еще и то, что в России стандарты образования для обучающихся с ОВЗ и с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [4; 5] разрабатываются и внедряются впервые. Поэтому каждый из участников этого инновационного процесса на любом его этапе оказывается в роли первопроходца.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования (НОО) обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обеспечивают полноценную реализацию идеи единого образовательного пространства РФ и доступности образования для всех детей, достигших школьного возраста, вне зависимости от места их проживания, социокультурного статуса и характерных особенностей психофизического развития. Для всех категорий детей с ОВЗ в этих документах закреплена возможность интегрированного (инклюзивного) обучения. Также они делают системы общего и специального образования взаимно открытыми для перехода детей из одной в другую.

Основными эффектами внедрения ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) являются:

- сохранение и модернизация системы специального образова-

ния, системное становление инклюзивного образования, развитие форм семейного образования школьников с ОВЗ;

- повышение инновационного потенциала базового образования обучающихся с ОВЗ, в том числе за счет реализации деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного, культуросообразного подхода в образовании, особого структурирования содержания образования;

- модернизация институтов системы образования РФ, усиление их роли и возможностей в обеспечении социального развития лиц с ОВЗ, повышения конкурентоспособности выпускников, формирования комфортной социокультурной среды, в том числе и через изменение в подходах к внеурочной деятельности, к сетевому взаимодействию, к расширению зоны социальных контактов в образовании и к включению родителей в образование школьников;

- совершенствование профессиональной компетентности современных педагогов, создание центров методической поддержки, «комбинированных школ» и т. д.;

- формирование концептуальной основы для разработки нового поколения учебников и учебно-методических материалов, в том числе и на основе применения ИКТ, для обучения школьников с ОВЗ.

Достижение этих эффектов возможно через корректную организацию внедрения ФГОС в практику работы образовательных организаций России и прежде всего

через корректную подготовку учреждения к этой работе и написание логичной и полноценной АООП. При этом ориентиром могут служить примерные АООП [7—15], разработанные учеными РГПУ им. А. И. Герцена при участии коллег из других регионов и отражающие всё разнообразие и специфичность состояния и образовательных потребностей школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Согласно ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в любых ситуациях обучения дети с ОВЗ, получившие рекомендации к обучению по данным ФГОС от психолого-медико-педагогической комиссии, могут обучаться по различным (от 2 до 4) вариантам АООП. Таким образом, в настоящий момент всего предложено к реализации 28 вариантов АООП: для слепых, глухих школьников, детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) — по 4 варианта АООП, для детей слабовидящих и слабослышающих — по 3 варианта АООП, для школьников с задержкой психического развития (ЗПР), тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и умственной отсталостью — по 2 варианта АООП.

Для образовательной организации как специального назначения, так и организации интегрированного и инклюзивного образования наиболее очевидным путем

практического внедрения ФГОС является разработка АООП — локального документа, определяющего содержание и организацию образовательной деятельности с обучающимися с ОВЗ.

Данная задача по-своему решается в каждом учреждении. Однако, как предполагается [6], есть ряд общих черт этой работы для учреждений, с одной стороны, системы специального образования, с другой — для образовательных организаций, впервые решивших обучать детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Если в случае с впервые выбранным инклюзивным вариантом образовательной деятельности учреждению общего назначения (массовой школе) необходимо особенно тщательно остановится на создании новых специальных условий образования, то в коррекционной школе и кадровые, и материальные условия будут находиться в целом на достаточно высоком уровне. Однако приведение традиций деятельности учреждения в соответствие с новыми требованиями ФГОС, начиная с целевого компонента и заканчивая решением рутинных организационных задач в связи с новыми вызовами ФГОС, будет являться первоочередным направлением активной деятельности организации.

И в том, и в другом случае такие структурные единицы программы, как психолого-педагогическая характеристика контингента обучающихся и описание их особых образовательных потребно-

стей, определяют все остальные компоненты АООП, в том числе условия и планируемые результаты. Именно эти компоненты АООП можно рассматривать как системообразующие для всех документов по реализации АООП. Именно им необходимо уделить особое внимание, в том числе с учетом своеобразия конкретного контингента обучающихся как со стороны их социального статуса, так и со стороны их психофизических характеристик. В школах дифференцированного обучения детей с ОВЗ содержание данных разделов формируется путем сопоставления отчетов различных специалистов: педагогов-дефектологов, психологов, логопедов, инструкторов ЛФК, социальных педагогов, медицинских работников, т. е. сотрудников службы сопровождения, а также учителей и классных руководителей. Ситуация в системе инклюзивного образования будет намного сложнее. Опорой для подобной работы может стать лишь полноценная помощь через систему сетевого взаимодействия с сотрудниками ПМПК, коррекционной школы или иной организации соответствующего профиля и квалификации.

Большое значение для выявления проблем, связанных с внедрением стандартов и разработкой АООП, а также возможных путей их решения имеет опыт ряда организаций-экспертов, уже задействованных в такой работе. Сопоставление различных экспертных позиций позволило выявить ряд реперных точек, на которых можно по-

строить аналитику ожидаемых трудностей и перспектив их решения.

Одним из основных сложных моментов внедрения ФГОС ОВЗ и разработки АООП является несогласованность нормативно-правовой базы различных ведомств и уровней, которые в значительной мере тормозят инновационные процессы. В этой связи необходимо отметить тот факт, что в соответствии с ч. 5 ст. 111 Федерального закона «Об образовании в РФ» со дня вступления его в силу нормативные правовые акты Президента РФ, Правительства РФ, федеральных органов исполнительной власти, органов государственной власти субъектов РФ, органов местного самоуправления, регулирующие отношения в сфере образования, применяются, если они не противоречат ФЗ «Об образовании в РФ» или издаваемым в соответствии с ним иным нормативным правовым актам Российской Федерации. Сказанное позволяет ожидать окончания в ближайшее время работы по согласованию подходов к реализации ФГОС различных ведомств и приведения всей документации в рабочий современный порядок.

Вторая проблема касается кадрового потенциала внедрения ФГОС. Увеличение количества квалифицированных современных кадров в сфере образования возможно через переподготовку и повышение квалификации сотрудников, систему организации сетевого взаимодействия специалистов. Одно из направлений решения данной проблемы

лежит в области расширения очной переподготовки и повышения квалификации через курсы, стажировки и другие возможные формы. Стремление решить эту проблему через систему онлайн-ресурсов также может быть рассмотрено как перспективный механизм, особенно в рамках межрегионального взаимодействия. В эту работу могут активно включаться как вузы и институты развития образования, так и информационно-методические центры (ИМЦ) как обладатели наиболее полной и свежей информации о ресурсах, наличном стоянии и прочих моментах, связанных с реальным функционированием школы. Специалисты факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена активно включены в эту работу через разнообразные механизмы:

- разрабатываются программы переподготовки кадров;
- реализуются разнообразные программы повышения квалификации в связи с внедрением ФГОС;
- осуществляется совместный проект сотрудничества с ИМЦ по разработке УМК для коррекционных курсов и системы работы по повышению квалификации и сопровождению педагогов, осуществляющих инклюзивное обучение.

Третье существенное обстоятельство — это оснащение образовательного процесса учебниками, электронными образовательными ресурсами и другими дидактическими материалами, соответствующими требованиям ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обра-

зования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В настоящий момент разработка учебно-методического оснащения внедрения ФГОС находится в центре внимания специалистов-практиков, ожидающих эти материалы для полноценной разработки рабочих программ и маршрутов обучения школьников с ОВЗ; руководителей системы образования, решающих задачи поиска новых подходов к оценке эффективности обучения и проведения коррекционно-развивающей работы; родителей, понимающих необходимость современных пособий для обучения школьников с ОВЗ, отражающих общие тенденции развития современной системы образования и позволяющих уравнивать подходы в обучении всех категорий школьников. Решению этой проблемы посвящена работа специалистов факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена: подготовлены методические рекомендации по специальной адаптации содержания образования в рамках реализации ФГОС для слепых и слабовидящих детей [2; 3; 6 и др.], разрабатываются учебники для детей с проблемами интеллектуального развития и проблемами слуха (А. П. Антропов, Н. Е. Граш, С. Ю. Ильина, О. А. Красильникова, Л. А. Кузнецова, С. В. Кудрина), апробируются электронные образовательные ресурсы для работы в системе дифференцированного и инклюзивного образования с детьми с ОВЗ по основным учебным

предметам (чтению, письму, математике, окружающему миру).

Кроме рассмотрения задач сугубо учебно-методического характера, участники круглого стола подступились к решению еще одной проблемы, активно поднимаемой коллегами во всех регионах РФ. Это проблема подготовки родителей к осознанному принятию решения по выбору места получения образования ребенком и образовательного маршрута, а также включения родителей в активную работу по сопровождению обучения школьников с ОВЗ.

В силу того, что участие семьи, согласно современному законодательству, в делах образования достаточно велико, работа с семьей становится одним из ведущих проблемных полей деятельности образовательной организации. С одной стороны, школа должна учесть потребности семьи, ее социальный заказ в отношении качества обучения и специфики организации внеурочной деятельности, с другой — необходимо объяснить семье особенности их детей и вовлечь семью в продуктивную для каждого ребенка деятельность. Для решения этих задач необходимо тщательнейшим образом продумать документооборот между семьей и школой начиная с ознакомления родителей с АООП, с составления договора между школой и родителями и заканчивая обменными тетрадями, дневниками наблюдений и другими средствами оповещения родителей об успехах и затруднениях детей. Безусловно, классиче-

ские формы работы, какими являются родительские собрания, школы родительского мастерства, консультации специалистов, открытые и совместные с родителями занятия, посещение семей и прочие, остаются актуальными. Вместе с этим необходимо создавать новые варианты, отвечающие возможностям и потребностям родительского сообщества, такие как группы в социальных сетях, авторские сайты специалистов и др.

Все перечисленное выше — это проблемы и одновременно задачи, на решение которых направлена деятельность активной части педагогического сообщества. В содружестве практиков, методистов и ученых примеры, приведенные практиками, станут диагностическими ориентирами; предложения, сформулированные методистами, очертят круг необходимых действий для внедрения тех идей, которые представлены в научных разработках последних лет и прежде всего в ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Литература

1. Кудрина, С. В. Программа для ЭВМ «Компьютерная учебно-развивающая программа для учащихся с интеллектуальным недоразвитием старших классов» [Электронный ресурс] / С. В. Кудрина, М. Ю. Кудрин // Каталог результатов интеллектуальной деятельности / РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2013. — С. 34—35. — Режим доступа: <https://www.herzen.spb.ru/img/>

files/unis/Intellektualnaya_sobstvennost/katalog_innovacionnaih_predlozheniy.pdf.

2. Никулина, Г. В. Содержание и организация образования слабовидящих в свете ФГОС начального образования для обучающихся с ОВЗ : учеб.-метод. пособие / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015.

3. Никулина, Г. В. Содержание и организация образования слепых в свете ФГОС начального образования для обучающихся с ОВЗ : учеб.-метод. пособие / Г. В. Никулина, Е. В. Замашнюк, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России : от 19 дек. 2014 г. : № 1598. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5132>.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России : от 19 дек. 2014 г. : № 1599. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>.

6. Предложения и рекомендации по внедрению специальных федеральных образовательных стандартов, в том числе по совершенствованию нормативной и методической базы, описание механизмов внедрения СФГОС [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>.

7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слепых обучающихся [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.

8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабослышащих и позднооглохших обучающихся [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.

9. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.

10. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.

11. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.

12. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.

13. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для слабовидящих обучающихся [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.

14. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования глухих обучающихся [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.

15. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуаль-

ными нарушениями) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/>.

References

1. Kudrina, S. V. Programma dlya EVM «Komp'yuternaya uchebno-razvivayushchaya programma dlya uchashchikhsya s intellektual'nym nedorazvitiem starshikh klassov» [Elektronnyy resurs] / S. V. Kudrina, M. Yu. Kudrin // Katalog rezul'tatov intellektual'noy deyatelnosti / RGPU im. A. I. Gertsena. — SPb., 2013. — S. 34—35. — Rezhim dostupa: https://www.herzen.spb.ru/img/files/unis/Intellektualnaya_sobstvennost/katalog_innovacionnaih_predlozheniy.pdf.

2. Nikulina, G. V. Soderzhanie i organizatsiya obrazovaniya slabovidyashchikh v svete FGOS nachal'nogo obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s OVZ : ucheb.-metod. posobie / G. V. Nikulina, E. V. Zamashnyuk, A. V. Potemkina, L. V. Fomicheva. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2015.

3. Nikulina, G. V. Soderzhanie i organizatsiya obrazovaniya slepykh v svete FGOS nachal'nogo obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s OVZ : ucheb.-metod. posobie / G. V. Nikulina, E. V. Zamashnyuk, A. V. Potemkina, L. V. Fomicheva. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2015.

4. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] : prikaz Minobrnauki Rossii : ot 19 dek. 2014 g. : № 1598. — Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/5132>.

5. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Elektronnyy resurs] : prikaz Minobrnauki Rossii : ot 19 dek. 2014 g. : № 1599. —

Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/5133>.

6. Predlozheniya i rekomendatsii po vnedreniyu spetsial'nykh federal'nykh obrazovatel'nykh standartov, v tom chisle po sovershenstvovaniyu normativnoy i metodicheskoy bazy, opisanie mekhanizmov vnedreniya SFGOS [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosovz.herzen.spb.ru/>.

7. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya slepykh obuchayushchikhsya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/>.

8. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya slaboslyshashchikh i pozdnooglokhshikh obuchayushchikhsya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/>.

9. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s tyazhelymi narusheniyami rechi [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/>.

10. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s rasstroystvami avtisticheskogo spektra [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/>.

11. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/>.

12. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s zaderzhkoy psi-khicheskogo razvitiya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/>.

13. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya dlya slabovidyashchikh obuchayushchikhsya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/>.

14. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazo-

vaniya glukhikh obuchayushchikhsya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/>.

15. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/>.

Е. В. Каракулова **E. V. Karakulova**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ОРГАНИЗАЦИЯ
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ
СИСТЕМНОГО НЕДОРАЗВИТИЯ
РЕЧИ С УЧЕТОМ
ИНДИВИДУАЛЬНО-
ТИПОЛОГИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЕЙ
ДОШКОЛЬНИКОВ
С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**ORGANIZATION OF LOGOPEDIC
WORK AIMED AT OVERCOMING
SYSTEMIC SPEECH
UNDERDEVELOPMENT TAKING
INTO ACCOUNT INDIVIDUAL
TYPOLOGICAL PECULIARITIES
OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH FUNCTIONAL
VISUAL DISORDERS**

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена сменой образовательных парадигм в системе общего и специального (коррекционного) образования, необходимостью поиска путей качественного индивидуально ориентированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с нарушениями зрения.

В статье уточняется содержание понятия «системное недоразвитие речи у детей с функциональными нарушениями зрения», расширяются представления о механизмах нарушения речи у детей рассматриваемой категории. В логопедической работе важно учитывать то, что речевая патология у детей со зрительными нарушениями усугубляется недостаточным уровнем сформированности эмоциональной сферы. Сочетание недоразвития речи и процессов восприятия, понимания и использования невербальных средств общения создает сложную, специфическую структуру дефекта и затрудняет подготовку детей рассматриваемой категории к школе.

В статье представлены результаты экспериментального изучения сформиро-

Abstract. The urgency of the given research is brought about by the change of educational paradigms in the system of general and special education and the need to look for the ways of providing high quality learner-centered education and upbringing of children with disabilities, including children with visual impairments.

The article clarifies the content of the notion “systemic speech underdevelopment in children with functional visual disorders” and broadens the interpretation of the mechanisms of speech impairments in the children of the given category. It is important for logopedic work to take into consideration the fact that speech pathology in children with visual disorders is aggravated by the emotional sphere underdevelopment. The combination of speech underdevelopment and that of the processes of perception, comprehension and use of non-verbal means of communication creates the complex specific structure of defect and hampers preparation of the children of the given category for school.

The article presents the results of experimental study of formation of motor skills, oral speech and emotional sphere in preschool children with systemic speech

рованности моторики, устной речи, эмоциональной сферы у дошкольников с системным недоразвитием речи и функциональными нарушениями зрения (косоглазием и амблиопией).

На основе анализа результатов констатирующего эксперимента выделены две группы испытуемых, требующие дифференцированного подхода при организации коррекционной работы. Определены индивидуально-типологические особенности групп дошкольников с нерезко выраженным недоразвитием речи и системным недоразвитием речи.

Описаны основные пути организации и проведения логопедической работы по преодолению речевого недоразвития с учетом выявленных индивидуально-типологических особенностей.

Проведенное исследование может представлять интерес для педагогов системы специального образования.

Ключевые слова: дошкольники; дети с нарушениями зрения; дети с нарушениями речи; функциональные нарушения зрения; устная речь; эмоциональная сфера; системное недоразвитие речи; индивидуально-типологические особенности; логопедическая работа; дошкольная тифлопедагогика; дошкольная логопедия.

Сведения об авторе: Каракулова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

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

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, каб. 125.

E-mail: filatova@uspu.ru.

Существующие исследования доказывают, что речевое недоразвитие у детей со зрительной патологией затрагивают все компонен-

underdevelopment and functional visual disorders (strabismus and amblyopia).

Based on the results of the summative experiment, we singled out two groups of those tested needing differentiated rehabilitation. We also discovered the individual and typical peculiarities of the groups of preschool children with mild speech underdevelopment and systemic speech underdevelopment.

The article describes the main ways of organization and realization of logopedic work aimed at overcoming speech underdevelopment taking into account the revealed individual and typological peculiarities.

The undertaken research may be of interest to the pedagogues of the system of special education.

Keywords: preschool children; children with visual disorders; children with speech disorders; functional visual disorders; oral speech; emotional sphere; systemic speech underdevelopment; individual typological peculiarities; logopedic work; preschool tiflopedagogy; preschool logopedics.

About the author: Karakulova Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University.

ты речевой системы (Л. С. Волкова [3], М. И. Земцова [9], А. Г. Литвак [15], Т. П. Свиридюк [22], Л. И. Солнцева [23], В. А. Феоктистова [25],

И. П. Чигринова [26] и др.). Нарушение зрения ведет к фрагментарности, неполноте восприятия предметного мира, что затрудняет формирование образов-представлений (Л. А. Венгер [2], А. Н. Леонтьев [14]), которые являются чувственной основой слова, что необходимо для предметной номинации и процесса понимания речи в целом (Л. С. Выготский [4], А. Р. Лурия [17], С. Л. Рубинштейн [21] и др.). По мере развития речь перестраивает сферу образных представлений: осуществляется вербализация чувственного опыта, формируется категоризация, обобщаются значения слов. У детей со зрительным дефектом нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», т. е. накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием (Л. С. Волкова [3], В. С. Изотова [10], М. И. Земцова [9], Т. П. Свиридчук [22], Л. И. Солнцева [23] и др.). При этом формализм и вербализм речи являются сложными образованиями, тесно связанными с познавательной, личностной и эмоциональной сферами ребенка (М. И. Земцова [9]).

Ограниченность словарного запаса, дефекты пространственного восприятия, сниженный объем речевой памяти у детей со зрительной недостаточностью ведут к задержке этапа формирования грамматических форм слова и трудностям составления связных высказываний

(О. В. Дорошенко [7], Е. А. Лапп [13], Л. Н. Лиходедова [16], С. А. Покутнева [19]).

Специфика речевого развития детей с нарушениями зрения также выражается в слабом понимании и использовании паралингвистических средств общения, поскольку зрительный дефект ограничивает восприятие мимических, пантомимических поз, затрудняет подражание действиям и выразительным средствам, которыми пользуются зрячие (Г. В. Григорьева [5], В. З. Денискина [6], Е. А. Лапп [13] и др.). В результате нечеткого восприятия экспрессивно-мимического выражения собеседника дети с нарушениями зрения не могут судить о его эмоциональном состоянии и отношении к себе (Г. В. Никулина [18], Е. А. Лапп [13] и др.). Они затрудняются в понимании обращенной к ним речи, так как паралингвистическими средствами человек передает эмоциональный и содержательный подтекст речевых сообщений. У данной категории детей нарушается процесс овладения образными выражениями, страдает эмоциональная окрашенность речи (С. А. Захарова [8], И. Ю. Кондратенко [12]). Несформированность эмоциональной сферы у детей с нарушением зрения усугубляет речевое недоразвитие. Механизм появления системного недоразвития речи у детей с функциональными нарушениями зрения представлен на рис. 1.

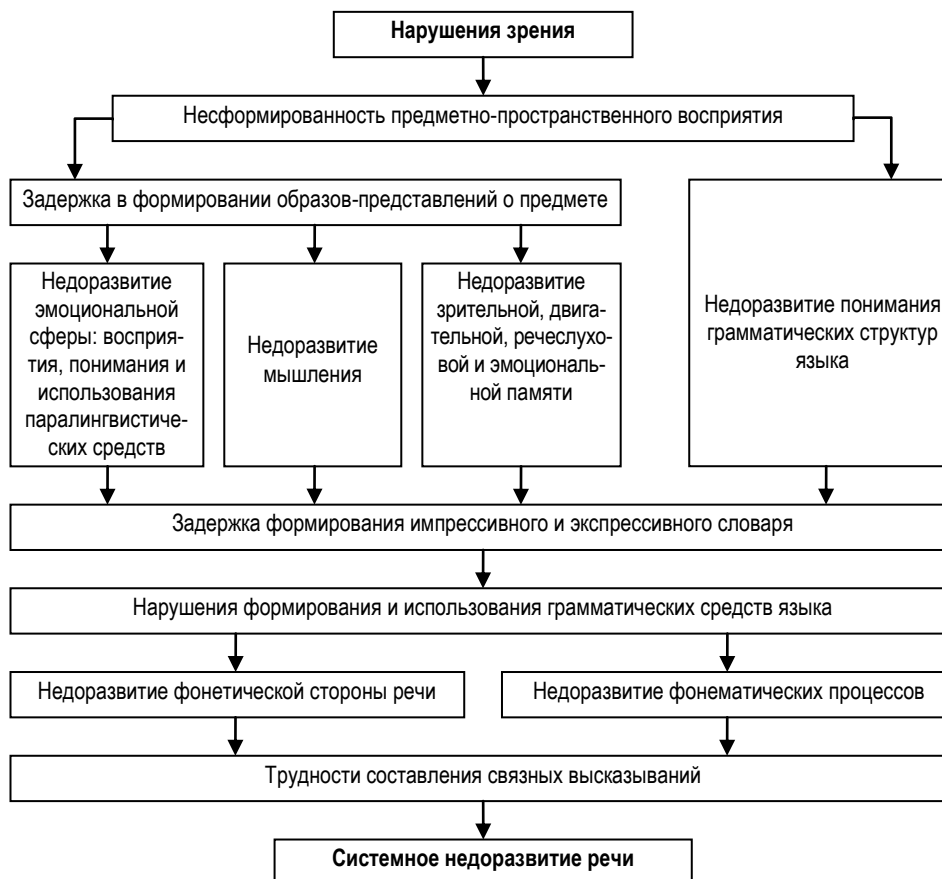


Рис. 1. Механизм появления системного недоразвития речи у детей с функциональными нарушениями зрения

На базе специализированного детского сада компенсирующего вида для детей с нарушениями зрения № 569 г. Екатеринбурга нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на выявление уровня сформированности устной речи и эмоциональной сферы (двигательной и голосовой базы, необходимой для формирования мимических и пантомимических картин; произвольного формирования мимических и пантомимических поз; восприятия и понимания

эмоций на графических изображениях, сюжетных картинках, понимания эмоционального содержания литературных произведений и картин художников, исследование эмоциональной памяти) у дошкольников 6 — 6,5 лет.

Методика логопедического обследования была традиционной, строилась с учетом рекомендаций З. А. Репиной, Л. Ф. Спириной, Н. М. Трубниковой, Г. В. Чиркиной. Методы и приемы исследования эмоциональной сферы дошко-

льников выбраны нами из работ С. Д. Забрамной, В. М. Минаевой, Р. С. Немова, Г. А. Урунтаевой, Л. С. Цветковой и других авторов, адаптированы с учетом целей исследования и контингента обследуемых детей и подробно описаны в учебно-методическом пособии [11].

С учетом уровней сформированности устной речи и эмоциональной сферы были выделены 2 группы испытуемых, требующие дифференцированного подхода при организации коррекционной работы, и определены индивидуально-типологические особенности дошкольников этих групп.

В первую группу вошли дошкольники с нерезко выраженным системным недоразвитием речи (НВ СНР) и средним уровнем сформированности эмоциональной сферы.

У детей первой группы мы не наблюдали трудностей понимания номинативного словаря, так как образы представления о предметах были яркими и полными в результате достаточного уровня сформированности предметного гнозиса. Задержка формирования импрессивного словаря у дошкольников данной группы выражалась в трудностях понимания пространственных наречий и предлогов, инверсионных конструкций, прилагательных, обозначающих цвет и геометрические формы предметов. У них отмечено незначительное ограничение объема активного словаря, что выразилось в трудностях актуализации слов, недостатках словообразования, в ошибках при подборе синонимов и антонимов. Не-

достатки грамматического оформления речи проявились в нарушениях употребления малопродуктивных и непродуктивных форм слов, ошибках при использовании сложных предлогов. Отставание в развитии связной речи было связано с трудностями языкового оформления высказывания, неумением распространять предложения, проявлениями морфологического аграмматизма. Поэтому рассказы детей были краткими, состояли из нескольких простых предложений без связующих звеньев между ними, содержали ошибки на управление. В результате нарушения зрительного восприятия, трудностей актуализации слов-прилагательных для дошкольников данной группы наиболее сложным было составление рассказа — описания предмета.

Нарушения звукопроизношения у дошкольников данной группы проявлялись в мономорфных антропофонических дефектах свистящих, шипящих или сонорных звуков, а также в незаконченном процессе автоматизации поставленных в ходе логопедической работы звуков. Трудности узнавания и различения звуков на слух проявлялись в ошибках при опознании дефектно произносимых фонем, в несформированности способов сложного звукового анализа и синтеза: дошкольники не всегда определяли последовательность и количество звуков в слове.

У дошкольников с НВ СНР выявлена недостаточная сформированность общей двигательной и мимической базы, необходимой для

точного и полного мимического, пантомимического и вокального выражения различных эмоций. Гипомимия лица и нарушения тонуса в периферическом речевом аппарате привели к расстройствам голоса, что проявлялось в дисфонии, неумении изменять голос по высоте и силе, в результате чего речь детей отличалась монотонностью. Ограничение объема и качества движений лицевых мышц, трудности зрительного восприятия эмоциональных реакций у окружающих отражались на возможностях детей формировать мимические картины основных эмоций: наблюдалась их бедность и маловыразительность. Впрочем, демонстрируемые эмоции были узнаваемы, а наибольшие затруднения вызывали задания на формирование грусти, страха, удивления и злости. У части детей (32,6 %) хирургами диагностировались нарушения осанки, что негативно влияло на походку, жестикуляцию. Расстройства статической координации движений и двигательной памяти затрудняли возможности формирования пантомимических картин, наибольшие трудности вызывали задания на изображение грусти, удивления, злости и страха. В большинстве случаев пантомимические картины были похожи одна на другую, часто дошкольниками использовались только мимические средства выражения определенной эмоции. В ходе обследования навыка восприятия и понимания эмоций выявились трудности узнавания графических изображений эмоций (61 %):

не дифференцировались спокойное выражение лица человека и эмоции грусти, наблюдалось смешение таких эмоций, как страх, удивление, грусть. Не всегда четко дошкольники определяли эмоциональное состояние людей, изображенных на сюжетных картинках. Основные эмоциональное состояние персонажей литературных текстов дети понимали, но эмоции страха и горя смешивались со злостью. Сложнее всего для дошкольников первой группы оказалось понять эмоциональное содержание картин художников.

Вторую группу составили дети с выраженным системным недоразвитием речи (СНР) и низким уровнем сформированности эмоциональной сферы. Они продемонстрировали значительное снижение пассивного и активного словаря. Это выразилось в трудностях понимания прилагательных, обозначающих цвет, форму, высоту, длину, ширину, приставочных глаголов, пространственных наречий и некоторых существительных. Недостатки понимания номинативного словаря были связаны с несформированностью предметного гнозиса и, как следствие, с бедными и малодифференцированными образами — представлениями о предметах. Расстройства пространственного и сукцессивного восприятия привели к тому, что для детей данной группы оказались недоступными задания на понимание сложных логико-грамматических конструкций: сравнительных, инверсионных. Выраженная несформирован-

ность активной лексики проявилась в трудностях актуализации номинативного и предикативного словаря, бедности запаса прилагательных, наречий, ошибках или невозможности подбора синонимов и антонимов, ошибках словообразования. Несформированность грамматического строя речи проявилась в нарушениях словоизменения как непродуктивных, так и продуктивных категорий слов; выявились трудности конструирования предложений: опускание предлогов, неправильный порядок слов. Низкий уровень сформированности связной речи был связан с нарушениями как языкового оформления, так и программирования высказывания. Бедность предикативного словаря и слов-прилагательных приводила к трудностям программирования связных высказываний, структурному аграмматизму. Отсутствие смысловой целостности и связности высказывания сочеталось с явлениями морфологического аграмматизма, поэтому рассказы детей состояли из неправильных предложений с нарушением согласования и управления. Часто вместо рассказа составлялись 1—2 предложения с перечислением частей предмета или персонажей картинки.

Дефекты звукопроизношения у детей с СНР носили полиморфный характер, нарушения затрагивали все группы согласных звуков (свистящие, шипящие, сонорные, переднеязычные, заднеязычные), причем антропофонические дефекты сочетались с фонологическими. Дошкольники второй группы за-

труднялись при опознании и дефектно, и правильно произносимых фонем. У них наблюдалась несформированность как элементарных, так и сложных форм звукового анализа.

Для дошкольников с СНР была характерна значительная несформированность двигательной и голосовой базы, необходимых для развития мимики и пантомимики. Выраженные нарушения объема и качества движений мимических мышц, синкинезии сказались на том, что мимические движения в исследуемой группе детей маловыразительны, вялы, разобщены, осуществляются с медленным переходом от одного движения к другому. В результате этого обследуемые продемонстрировали значительное снижение навыка произвольного формирования мимических поз, выражающих основные эмоции, что проявлялось в невозможности воспроизведения таких эмоций, как удивление, страх, грусть и злость, в смешении эмоций. Часть детей (52,2 %) данные эмоции воспроизводила маловыразительно, недифференцированно. Для них были характерными выраженные нарушения речевого дыхания, тембра и силы голоса, мелодико-интонационные расстройства.

Со стороны общей моторики у дошкольников второй группы выявлены нарушения как статической, так и динамической координации движений, расстройства точности, самоконтроля движений, забывание серии предложенных движений, нарушения походки, вялость или

напряженность жестикуляции. Это привело к невозможности пантомимического выражения основных эмоций у 48 % дошкольников второй группы. У 52 % детей пантомимические позы были статичные, однообразные, напряженные, неадекватные, часто не совпадали с мимической картиной. Кроме того, дети затруднялись использовать пантомимические средства в различных ситуациях.

Правильно назвать эмоции, изображенные графически, не смогли 70 % дошкольников второй группы, помимо этого для большинства детей оказалось невозможным определить эмоциональное состояние людей, изображенных на сюжетных картинках и картинах художников, понять эмоциональное состояние персонажей литературных текстов.

Таким образом, анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента данных показал неоднородность данной категории детей по выраженности нарушений речевого и эмоционального развития. Поэтому встает необходимость правильной организации и применения индивидуально-дифференцированного подхода в преодолении речевого недоразвития у рассматриваемой категории детей.

В экспериментальном обучении принимали участие 23 ребенка с НВ СНР и 23 ребенка с СНР. Логопедическая работа с детьми осуществлялась в течение одного учебного года. Основной формой работы с детьми были подгрупповые и индивидуальные занятия учителя-

логопеда и занятия специалистов дошкольного образовательного учреждения. Индивидуальные логопедические занятия с детьми проводились ежедневно по 15 минут. Фронтальные занятия (по развитию речи и подготовке к обучению грамоте) проводились 2 раза в неделю по 20—25 минут. Дошкольники делились на подгруппы в зависимости от уровня сформированности речевой системы и выявленных индивидуально-типологических особенностей.

Логопедическое воздействие, осуществляемое в ходе обучающего эксперимента, содержало традиционно используемые в логопедии этапы и направления работы с дошкольниками, имеющими системное недоразвитие речи (В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Л. Н. Лиходедова, Е. М. Мастюкова, С. А. Покутнева, Н. В. Серебрякова, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова и др.).

Среди современных методик стимулирования и развития эмоциональной сферы у дошкольников мы выбрали методики, разработанные Т. П. Артемьевой, В. З. Денискиной, Е. И. Изотовой, И. Ю. Кондратенко, В. К. Котырло, Н. Л. Кряжевой, С. В. Крюковой, В. М. Минаевой, Е. В. Никифоровой, Е. В. Рылеевой, А. В. Семинович, М. И. Чистяковой и др. Данные методики были нами дополнены, адаптированы с учетом особенностей речи, зрительного дефекта и интегрированы в логопедические занятия.

Для выявления эффективности осуществляемой нами работы ис-

пытуемые были разделены на 2 группы: контрольную и экспериментальную с равным количеством детей (по 46 человек). Работа с детьми контрольной группы проводилась по традиционной методике.

Работа с детьми экспериментальной группы осуществлялась с учетом выделенных нами на констатирующем этапе индивидуально-типологических особенностей дошкольников с НВ СНР и СНР по следующим направлениям.

1. Формирование моторной сферы. Для детей с НВ СНР было актуальным совершенствование общей, мелкой, мимической моторики с одновременным укреплением, стимуляцией мышечного и голосового аппарата, участвующего в воспроизведении мимических, пантомимических движений (статической координации движений, точности и выразительности движений, двигательной памяти, объема и качества движений мимических мышц). Осуществлялась подготовка артикуляционной базы для проведения работы по устранению мноморфных нарушений звукопроизношения и формированию восприятия, воспроизведения сложных ритмических рисунков.

Для детей с СНР особенностью работы по данному направлению было то, что артикуляционная база формировалась более длительно, и этот процесс предусматривал подготовку к постановке звуков из нескольких фонетических групп, а формирование ритмического чувства требовало работы не только со

сложными ритмическими рисунками, но и с простыми.

2. Формирование речевой системы. Работа с детьми с НВ СНР предусматривала, помимо постановки и автоматизации свистящих, шипящих, сонорных звуков, расширение диапазона голоса и совершенствование мелодико-интонационной стороны речи. Осуществлялось формирование фонематического слуха на дефектно произносимые ранее звуки, и дети обучались сложным способам звуко-слогового анализа (определения количества, места, последовательности звуков, слогов в слове). На занятиях проводилось обогащение активного и пассивного словаря на основе расширения представлений об окружающей действительности и формирования образов-представлений о предмете, формировалось понимание и употребление пространственных наречий, предлогов, сложных логико-грамматических конструкций. Для детей данной подгруппы было необходимо актуализировать прилагательные, сформировать антонимические, синонимические связи, связи в семантических полях. Коррекция нарушений грамматического строя речи требовала формирования навыка правильного использования малопродуктивных и непродуктивных форм словоизменения, употребления сложных предлогов, формирования сложных форм словообразования. На занятиях с детьми с НВ СНР мы проводили работу по развитию связной монологической речи с использованием образцов

высказывания педагога, отработкой образных выражений, метафор, обучали составлению творческих рассказов.

В группе детей с СНР произошло перед постановкой нарушенных звуков уточнять артикуляцию сохранных с одновременным формированием слуховых дифференцировок на основе правильно произносимых звуков. С детьми данной группы, помимо расширения диапазона голоса, проводились упражнения по формированию мелодико-интонационной стороны речи. Много времени уделялось формированию навыков звуко-слогового анализа и синтеза, причем как простых способов звукового анализа (выделения фонем в начале, конце слова), так и сложных (определения количества, места, последовательности звуков, слогов в слове). Работа над лексикой требовала больше времени уделять формированию образов — представлений о предмете, на основе которых осуществлялась актуализация существительных, прилагательных, глаголов и наречий, формировались валентности слов, антонимия, синонимия, моделировались «семантические поля» слов. Особое внимание нами уделялось формированию понимания грамматических форм слов, сложных логико-грамматических конструкций, навыка правильного использования сначала продуктивных, а затем менее продуктивных форм словоизменения и словообразования. Дети с СНР учились правильно употреблять простые и сложные предлоги,

конструировать предложения. Развитие связной речи требовало совершенствования навыка диалога. Связная монологическая речь формировалась на основе вынесения программы высказывания вовне (использование плана, пиктограмм, сюжетных картинок и др.). Только к концу учебного года дети с СНР были готовы обучаться составлению рассказов с элементами творческого рассказа.

3. Формирование эмоциональной сферы. С детьми с НВ СНР нами проводилась работа по совершенствованию навыков восприятия, понимания и воспроизведения «фундаментальных» эмоций. Акцент делался на эмоции «страха», «удивления», «грусти». В дальнейшем мы отработывали навыки восприятия, понимания и воспроизведения сложных эмоций и чувств (горе, стыд, обида, интерес, зависть, счастье, удовлетворенность, гордость), дифференцировали сходные эмоциональные состояния (грусть — горе, недовольство — гнев, удивление — интерес, удовлетворенность — самодовольство, испуг — страх, грусть — огорчение, радость — восторг).

С детьми с СНР требовалось проводить работу по формированию навыка восприятия, понимания и воспроизведения эмоций «радости», «удивления», «злости», «грусти» и «страха», а также отработывалось понимание и воспроизведение состояния «спокойствия». Только такая работа позволила на последующих этапах сформировать навык восприятия, понимания и

воспроизведения сложных эмоций и чувств и дифференцировать сходные эмоциональные состояния. Для детей данной подгруппы было актуальным формирование умения адекватно воспроизводить в различных ситуациях мимические и пантомимические картины.

Результаты контрольного эксперимента показали статистически значимые различия в сформированности устной речи и эмоциональной сферы у дошкольников экспериментальной группы. Достоверность данных контрольного этапа экспериментального исследования подтверждена результатами

статистического анализа с использованием χ^2 -критерия Пирсона.

Данные о распределении детей экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности устной речи и эмоциональной сферы представлены в табл.

Таким образом, эффективность работы по преодолению СНР у дошкольников с функциональными нарушениями зрения может быть обеспечена путем использования на логопедических занятиях методов и приемов формирования эмоциональной сферы с учетом индивидуально-типологических особенностей данной категории детей.

Таблица.

Результаты распределения дошкольников по уровням сформированности устной речи и эмоциональной сферы в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, %

Уровни сформированности ВПФ		Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		начало года		конец года		начало года		конец года	
		НВ СНР	СНР	НВ СНР	СНР	НВ СНР	СНР	НВ СНР	СНР
речь	высокий	0,0	0,0	82,6	39,1	0,0	0,0	52,2	21,7
	средний	100,0	0,0	17,4	56,5	100,0	0,0	47,8	56,5
	низкий	0,0	100,0	0,0	4,3	0,0	100,0	0,0	21,7
эмоции	высокий	17,4	0,0	73,9	43,5	26,1	0,0	47,8	21,7
	средний	65,2	47,8	26,1	56,5	65,2	47,0	52,2	56,5
	низкий	17,4	52,2	0,0	0,0	8,7	52,2	0,0	21,7

Литература

1. Артемьева, Т. П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития / Т. П. Артемьева // Специальное образование. — 2016. — № 1.
2. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка : книга для воспитателей детского сада / Л. А. Венгер,

Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер / под ред. Л. А. Венгера. — М. : Просвещение , 1998. — 144 с.

3. Волкова, Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими дефектами зрения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Волкова Лариса Ивановна ; Ленингр. пед. инс-ут им. А. И. Герцена. — Ленинград, 1983.

4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский / под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
5. Григорьева, Г. В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушениями зрения / Г. В. Григорьева // Дефектология. — 1998. — № 5. — С. 76.
6. Денискина, В. З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения : метод. рекомендации / В. З. Денискина. — Верхняя Пышма : Верхнепышминская типография, 1997. — 22 с.
7. Дорошенко, О. В. Коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи старших дошкольников с нарушениями зрения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Дорошенко Оксана Викторовна. — М., 2009.
8. Захарова, С. А. Коррекционно-педагогическая работа по совершенствованию лексики эмоций незрячих младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Захарова Светлана Алексеевна ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2003.
9. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. — М. : Просвещение, 1973. — 159 с.
10. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. — М. : Академия, 2004. — 288 с., 16 л.: ил.
11. Каракулова, Е. В. Коррекция системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников : учеб.-метод. пособие / Е. В. Каракулова. — Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т специального образования. — Екатеринбург, 2012. — 130 с.
12. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : моногр. / И. Ю. Кондратенко. — СПб. : КАРО, 2006. — 240 с.
13. Лапп, Е. А. Развитие связной речи у детей 5—7 лет с нарушениями зрения: планирование и конспекты / Е. А. Лапп. — М. : ТЦ «Сфера», 2006. — 256 с.
14. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2 / Александр Николаевич Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — 320 с. : ил.
15. Литвак, А. Г. Тифлопсихология : учеб. пособие для студентов педагогических ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / А. Г. Литвак. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.
16. Лиходедова, Л. Н. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с амблиопией и страбизмом в дошкольном возрасте : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лиходедова Людмила Николаевна ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1998.
17. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / А. Р. Лурия. — М. : Академия, 2003. — 384 с.
18. Никулина, Г. В. Оценка готовности к школьному обучению детей с нарушениями зрения : учеб. пособие / Г. В. Никулина, И. П. Волкова, Е. К. Фещенко ; под ред. Г. В. Никулиной. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 84 с.
19. Покутнева, С. А. Развитие связной речи у дошкольников с нарушением зрения / С. А. Покутнева. — Киев, 1988.
20. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1995. — 121 с.
21. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.: ил.
22. Свиридюк, Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе : пособие /

Т. П. Свиридюк. — Киев. : Рад. шк., 1984. — 95 с.

23. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — М. : Полиграф сервис, 2000. — 250 с.

24. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 1998. — 51 с.

25. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова ; под ред. Л. М. Шипициной. — СПб. : Речь, 2005. — 128 с.

26. Чигринова, И. П. Развитие речи слабовидящих учащихся / И. П. Чигринова. — Киев : Рад. шк., 1983. — 120 с.

References

1. Artem'eva, T. P. Izuchenie i razvitie emotsional'noy sfery mladshikh shkol'nikov s umstvennoy otstalost'yu i zaderzhkoй psikhicheskogo razvitiya / T. P. Artem'eva // Spetsial'noe obrazovanie. — 2016. — № 1.

2. Venger, L. A. Vospitanie sensornoy kultury rebenka : kniga dlya vospitateley detskogo sada / L. A. Venger, E. G. Pilyugina, N. B. Venger / pod red. L. A. Vengera. — M. : Prosveshchenie, 1998. — 144 s.

3. Volkova, L. S. Korrektsiya narusheniya ustnoy rechi u detey s glubokimi defektami zreniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.03 / Volkova Larisa Ivanovna ; Leningr. ped. ins-ut im. A. I. Gertsena. — Leningrad, 1983.

4. Vygotskiy, L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L. S. Vygotskiy / pod red. V. V. Davydova. — M. : Pedagogika, 1991. — 480 s.

5. Grigor'eva, G. V. Osobennosti vladeniya neverbal'nymi sredstvami obshcheniya doshkol'nikami s narusheniyami zreniya / G. V. Grigor'eva // Defektologiya. — 1998. — № 5. — S. 76.

6. Deniskina, V. Z. Formirovanie nereshevykh sredstv obshcheniya u detey s

narusheniem zreniya : metod. rekomendatsii / V. Z. Deniskina. — Verkhnyaya Pyshma : Verkhnepyshminskaya tipografiya, 1997. — 22 s.

7. Doroshenko, O. V. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po razvitiyu svyaznoy rechi starshikh doshkol'nikov s narusheniyami zreniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Doroshenko Oksana Viktorovna. — M., 2009.

8. Zakharova, S. A. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po sovershenstvovaniyu leksiki emotsiy nezryachikh mladshikh shkol'nikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Zakharova Svetlana Alekseevna ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2003.

9. Zemtsova, M. I. Uchitelyu o detyakh s narusheniyami zreniya / M. I. Zemtsova. — M. : Prosveshchenie, 1973. — 159 s.

10. Izotova, E. I. Emotsional'naya sfera rebenka: teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy / E. I. Izotova, E. V. Nikiforova. — M. : Akademiya, 2004. — 288 s., 16 l.: il.

11. Karakulova, E. V. Korrektsiya sistemnogo nedorazvitiya rechi s uchetom formirovaniya emotsional'noy sfery u doshkol'nikov : ucheb.-metod. posobie / E. V. Karakulova. — Ural. gos. ped. un-t, In-t spetsial'nogo obrazovaniya. — Ekaterinburg, 2012. — 130 s.

12. Kondratenko, I. Yu. Formirovanie emotsional'noy leksiki u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi : monogr. / I. Yu. Kondratenko. — SPb. : KARO, 2006. — 240 s.

13. Lapp, E. A. Razvitie svyaznoy rechi u detey 5—7 let s narusheniyami zreniya: planirovanie i konspekty / E. A. Lapp. — M. : TTs «Sfera», 2006. — 256 s.

14. Leont'ev, A. N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya. V 2 t. T. 2 / Aleksandr Nikolaevich Leont'ev. — M. : Pedagogika, 1983. — 320 s. : il.

15. Litvak, A. G. Tiflopsikhologiya : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh in-tov po spets. № 2111 «Defektologiya» / A. G. Litvak. — M. : Prosveshchenie, 1985. — 208 s.
16. Likhodedova, L. N. Formirovanie leksiko-grammaticheskogo stroya rechi u detey s ambliopiey i strabizmom v doshkol'nom vozraste : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Likhodedova Lyudmila Nikolaevna ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 1998.
17. Luriya, A. R. Osnovy neyropsikhologii : ucheb. posobie dlya studentov. vysshikh uchebnykh zavedeniy / A. R. Luriya. — M. : Akademiya, 2003. — 384 s.
18. Nikulina, G. V. Otsenka gotovnosti k shkol'nomu obucheniyu detey s narusheniyami zreniya : ucheb. posobie / G. V. Nikulina, I. P. Volkova, E. K. Feshchenko ; pod red. G. V. Nikulinoy. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2001. — 84 s.
19. Pokutneva, S. A. Razvitie svyaznoy rechi u doshkol'nikov s narusheniem zreniya / S. A. Pokutneva. — Kiev, 1988.
20. Repina, Z. A. Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi defektami rechi : ucheb. posobie / Z. A. Repina ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 1995. — 121 s.
21. Rubinshteyn, S. L. Osnovy obshchey psikhologii / S. L. Rubinshteyn. — SPb. : Piter, 2002. — 720 s.: il.
22. Sviridyuk, T. P. Podgotovka slabovidyashchikh detey k shkole : posobie / T. P. Sviridyuk. — Kiev. : Rad. shk., 1984. — 95 s.
23. Solntseva, L. I. Tiflopsikhologiya detstva / L. I. Solntseva. — M. : Poligraf servis, 2000. — 250 s.
24. Trubnikova, N. M. Struktura i sodержanie rechevoy karty : ucheb.-metod. posobie / N. M. Trubnikova ; Ural. gos. ped. un-t, In-t spets. obrazovaniya. — Ekaterinburg, 1998. — 51 s.
25. Feoktistova, V. A. Razvitie navykov obshcheniya u slabovidyashchikh detey / V. A. Feoktistova ; pod red. L. M. Shipitsinoy. — SPb. : Rech', 2005. — 128 s.
26. Chigrinova, I. P. Razvitie rechi slabovidyashchikh uchashchikhsya / I. P. Chigrinova. — Kiev : Rad. shk., 1983. — 120 s.

**С. П. Майфат, А. М. Милованова,
А. С. Вздорнова**
Екатеринбург, Россия
С. В. Митров
Челябинск, Россия

**S. P. Mayfat, A. M. Milovanova,
A. S. Vzdornova**
Ekaterinburg, Russia
S. V. Mitrov
Chelyabinsk, Russia

**ОЦЕНКА РЕАКЦИИ ОРГАНИЗМА
ШКОЛЬНИКОВ
НА ФИЗИЧЕСКУЮ НАГРУЗКУ
В КОНТЕКСТЕ ФИЗИЧЕСКОЙ
РАБОТОСПОСОБНОСТИ**

**ASSESSMENT OF THE PUPIL'S
ORGANISM RESPONSE
TO PHYSICAL LOAD
IN THE CONTEXT
OF WORKING CAPACITY**

Аннотация. Научное обоснование рационального построения физических нагрузок и эффективного педагогического контроля в процессе систематического выполнения физических упражнений на уроках физической культуры требует совершенствования критериев для оценки функциональных характеристик и двигательных возможностей растущего организма в разные возрастные периоды школьного детства. Физические упражнения на уроках физической культуры можно сравнить с опасным оружием, и поэтому при определенных обстоятельствах они могут стать фактором, усугубляющим нарушения функций организма школьников.

В сложившейся на сегодняшний день системе образования в области физической культуры на практике недостаточен контроль за функциональным состоянием организма школьников в процессе выполнения ими организованных физических нагрузок. В результате педагог не может эффективно управлять образовательным процессом развития или поддержания организма на необходимом индивидуальном уровне.

В письме Минобрнауки РФ даются методические рекомендации по «медико-педагогическому контролю за организацией занятий по физической культуре». Предлагается в лаборатор-

Abstract. Provision of scientific evidence for rational planning of physical activity and successful teacher guidance during regular physical education classes needs updated criteria for assessment of functional characteristics and motor abilities of a growing body at different stages of school education. Physical exercises at the lessons of physical training may be compared with a powerful weapon, and under certain circumstances they can lead to functional disorders in the pupil's organism.

In today's education system, the practice of physical education does not provide sufficient control over the functional state of the children's organism in the process of performing activity involving considerable physical load. Consequently, the teacher fails to monitor the development of the child's body or to maintain its fitness at the required individual level.

The Ministry of Education and Science in 2012 issued guidelines for methods of medical control and pedagogical supervision in planning physical training classes. It suggests that functional tests should be carried out in laboratory conditions; however, the authors assess the intensity level of said tests as unreasonably high, which can result in a negative response by a youth body. The guidelines

ных условиях проводить функциональные пробы, которые по мощности нагрузки, как нам представляется, завышены, что может негативно сказаться на ответной реакции организма школьников на такую мощность. Исследуется сердечно-сосудистая система школьников и влияние на нее нагрузки в виде 20 приседаний за 30 секунд с последующим функциональным восстановлением.

В этой связи была поставлена цель работы — проверить реакцию организма по частоте сердечных сокращений современных школьников 10—15 лет на физическую нагрузку, которую предлагает Минобрнауки РФ. Для решения основной задачи исследования после вышеназванной нагрузки у школьников была измерена частота сердечных сокращений методом интервалографии.

Проведенные исследования показали, что динамическая физическая нагрузка, которую получают школьники 10—15 лет (20 приседаний за 30 секунд), не адекватна (несообразна) особенностям данного возраста, что может отразиться на срыве адаптационных процессов систем организма школьников, особенно если речь идет о мальчиках и девочках пубертатного возраста.

Ключевые слова: педагогический контроль; физические упражнения; физические нагрузки; уроки физкультуры; методика преподавания физкультуры; методика физкультуры в школе.

Сведения об авторе: Майфат Сергей Прокофьевич, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: доцент кафедры анатомии, физиологии и валеологии Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

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

E-mail: ya-ya-dacha2012@yandex.ru.

recommend assessing the functionality of the cardiovascular system of schoolchildren after the physical load of 20 squats in 30 seconds followed by functional body recovery.

With this in mind, the objective of the given paper was to study the response of the contemporary 10-15 year old pupils' organism to the physical load designated by the Ministry of Education and Science. The authors of the article measured RR interval in order to calculate heart rate variability after the abovementioned workload.

The results of the undertaken studies show that the intensity level of dynamic physical load performed by pupils aged 10—15 (20 squats in 30 seconds) is disproportionately high for the described ages, which can result in a setback in the process of adaptation of the pupils' organism systems, especially among boys and girls at the age of puberty.

Keywords: pedagogical control; physical exercises; physical load; Physical Training lesson; methods of teaching Physical Training; Physical Training methods at school.

About the author: Mayfat Sergey Prokofevich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Associate Professor of Department of Anatomy, Physiology and Valeology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University.

Сведения об авторе: Милованова Алёна Михайловна, студентка.

Место работы: Институт физической культуры, Уральский государственный педагогический университет.

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

E-mail: milowanowa.alena2016@yandex.ru.

About the author: Milovanova Alena Mikhaylovna, student.

Place of employment: Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University.

г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

Сведения об авторе: Вздорнова Алёна Сергеевна, преподаватель физической культуры.

Место работы: средняя общеобразовательная школа № 146 (Екатеринбург).

Контактная информация: 620041, г. Екатеринбург, ул. Уральская, 50а.

E-mail: haritonovaor@yandex.ru.

About the author: Vzdornova Alena Sergeevna, Physical Training Teacher.

Place of employment: school № 146 (Ekaterinburg, Russia).

Сведения об авторе: Митров Сергей Васильевич, мастер спорта по прыжкам в высоту, старший преподаватель.

Место работы: кафедра теории и методики легкой атлетики, Уральский государственный университет физической культуры.

Контактная информация: 454080, г. Челябинск, ул. Энгельса, 22, к. 23.

E-mail: timla-chair@uralgufk.ru.

About the author: Mitrov Sergey Vasil'evich, Senior Lecturer, High Jump Master of Sports.

Place of employment: Ural State University of Physical Culture.

Целью и результатом физического воспитания в образовании [10, с. 21] является формирования нового здорового поколения граждан, обладающих культурой здоровьесбережения, способных в дальнейшем осуществлять новые идеи общественного развития. Одним из факторов здоровьесбережения является физическая культура в школе.

Можно сказать, что завтра будущее станет определять здоровье человека. Такая программа и решение задач оздоровления приобретут основное значение в развитии прикладных решений в области физического воспитания.

Для решения этой главной задачи мы должны совершенно по-новому ставить вопросы развития и сохранения здоровья организма школьников в физическом воспитании. Особую значимость в этом плане имеет подготовка и самообразование специалистов в области физической культуры, повышающих свой профессионализм для сохранения и укрепления здоровья школьников.

В этом контексте в профессиональной подготовке специалистов в области физического воспитания важно уделять внимание не только узкопрофессиональным проблемам (анатомические особенности, фи-

зиология детей и подростков, развитие их физических задатков), но и педагогике в целом. Она предоставляет учителям физической культуры фундаментальные знания. Как указывает в своих работах А. С. Белкин [1, с. 2], разрыв между теорией и практикой в педагогике обусловлен слабой постановкой информационной службы в нашей стране. Основная масса учительства, преподавательских кадров вузов узнает о достижениях педагогической науки чаще всего стихийно, по собственной инициативе, либо из разрозненных курсов лекций, семинаров, симпозиумов, конференций и т. п. Диссертационный материал этой массе недоступен. Многие замечательные научные идеи годами, десятилетиями пылятся на полках архивов и хранилищ, по существу, остаются мертвым капиталом.

Таким образом, в сложившемся на сегодняшний день образовании в области физической культуры, на практике в школе отсутствует система контроля за функциональным состоянием организма школьников **в естественных условиях** в процессе физических нагрузок и управления данными процессами. Такая система контроля и управления должна показывать, что необходимо изменить, а что не нужно менять в ходе развития или поддержания организма школьников на необходимом уровне.

При разработке учебных планов, а также в практической работе учителя физической культуры функциональный контроль над детьми на уроках физической культуры

рассматривают как второстепенную часть работы: либо исключают из учебных планов, либо переносят в их вариативную часть, рассчитанную на приходящих медицинских работников.

В существующих программах по физическому воспитанию [4] о контроле и оценке косвенных показателей, т. е. в данном контексте о главных элементах (потому что они изменяются очень быстро), ничего не говорится, а только даются рекомендации контролировать физическую подготовленность.

Как известно из литературы [3, с. 135; 2, с. 23—24], с одной стороны, растущий организм школьников отличается следующими особенностями функционального обеспечения в процессе физических нагрузок: 1) небольшой диапазон резервных возможностей как вегетативных, так и метаболических систем организма; 2) невысокая эффективность систем вегетативного обеспечения (эффективность — конечный результат в соотношении с требуемыми для его достижения затратами сил); 3) невысокий уровень анаэробно-гликолитического компонента физической работоспособности (время работы — от 0,5 до 3 мин). С другой стороны, существует проблема нормативов в педагогической диагностике (ПД). Педагогическая диагностика [1, с. 189—190], несомненно, должна входить в костяк педагогической терминологии, необходимой для изучения физического воспитания, так как контроль и оценка есть процесс распознавания различных

состояний организма школьников, и на этой основе строится теоретическая модель диагностического суждения, с помощью которой легче управлять функциональной системой. На основе правильной диагностики возможно добавление нового или уменьшение интенсивности существующего педагогического воздействия на систему организма школьника, легче выстраивать управление, так как можно перейти из эмпирической в теоретическую область управления [8, с. 346—348] и отвечать не только на вопрос «Почему?», но и на вопрос «Каким образом?» [1, с. 2].

Исходя из вышесказанного, во-первых, большую актуальность приобретает контроль и оценка соразмерности морфо-функциональных возможностей и их изменений с развитием физической подготовленности у детей школьного возраста, особенно в подростковом возрасте [13, с. 35; 15, с. 10, 13—15]. Физическое развитие в этом возрасте характеризуется некоторым ухудшением регуляции жизненно важных функций в силу активации процессов полового созревания.

Как известно, одной из первых систем организма, реагирующей на физическую нагрузку, является сердечно-сосудистая система (ССС), демонстрирующая силу реакции организма школьника на динамическую физическую нагрузку. Может сложиться впечатление, что для контроля физической нагрузки достаточно определять у занимающихся частоту сердечных сокращений (ЧСС). На самом деле сама по себе

ЧСС при однократном измерении не может предоставить учителю физической культуры возможность понять, что происходит с организмом школьника в период измерения. ЧСС может быть информативна только в том случае, когда мы знаем функциональное состояние каждого школьника в отдельности по функциональной пробе. Опасность данного метода может проявиться, когда определяют среднее значение ЧСС всего класса по измерению одного человека. Дело в том, что в группе занимающихся школьников на уроке физической культуры могут быть дети с хорошим сердцем и плохими мышцами, с хорошими мышцами и плохим сердцем [11], могут быть в этой группе и аллергики. Значит, по одному человеку нельзя определять реакцию всей группы на физическую нагрузку.

Во-вторых, в сложившейся на сегодняшний день системе образования в области физической культуры на практике недостаточен контроль за функциональным состоянием организма школьников в процессе выполнения ими организованных физических нагрузок. В результате педагог не может эффективно управлять образовательным процессом и процессом развития или поддержания организма на необходимом индивидуальном уровне.

В-третьих, в общеобразовательных школах сегодня не придается большого значения функциональной оценке организма школьников [6], что может негативно отразиться на состоянии здоровья не-

которых детей в процессе выполнения ими очередного упражнения комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) [14].

В-четвертых, в 4-м издании программы общеобразовательного учреждения по физическому воспитанию учащихся за 2008, 2011 год [4; 5], не определяется приоритет функциональной оценки школьников учителем физической культуры. Учитель руководствуется в данном случае заключениями медицинских кабинетов при школе, обследования в которых проводятся один раз в год. Такая практика пагубно сказывается на конечном результате, т. е. во время уроков физической культуры. В частности, в результате участились случаи летальных исходов детей, занимающихся на уроке физической культуры.

В письме Минобрнауки РФ 2012 г. [12] даются методические рекомендации по «медико-педагогическому контролю за организацией занятий по физической культуре». В частности, говорится, что изменение медицинской группы допуска к занятиям физической культурой для школьника устанавливается врачом-педиатром школы по представлению преподавателя по физической культуре на основании **особенностей динамики показателей состояния здоровья и функциональных возможностей**. Возникает вопрос, какие методики необходимо использовать учителю для получения этих функциональных показателей и установления их динамики. В существующих программах физического воспитания на этот вопрос ответа нет.

Предлагается в лабораторных условиях проводить функциональные пробы, которые по мощности нагрузки, как нам представляется, завышены, что может привести к негативной ответной реакции организма школьников на такую мощность [12], например, когда для исследования сердечно-сосудистой системы школьников используется нагрузка в виде 20 приседаний за 30 секунд с последующим функциональным восстановлением.

Для подтверждения нашей гипотезы с целью решения одной из основных задач физического воспитания — оздоровления — мы предприняли исследование с тем, чтобы проверить реакцию организма сегодняшних школьников на физическую нагрузку, которую предлагает Минобрнауки РФ [12].

Исследовались школьники общеобразовательной школы г. Екатеринбург в возрасте 10—15 лет (54 чел.).

Исследование включало в себя выполнение физической динамической нагрузки в виде 20 приседаний за 30 с (что соответствует функциональной пробе Минобрнауки РФ).

Для решения основной задачи исследования реакции организма школьников после вышеназванной нагрузки были изучены с применением ЧСС способом интервалометрии [7, с. 53]. Эта методика измерения предполагает получение информации пальпаторно в течение 5 с после нагрузки, так как, согласно проведенному исследованию [7, с. 50], показатель ЧСС за после-

дующие 5 с отрезка реституции имеет весьма существенные отличия, в силу чего средние данные за 10 с после выполнения упражнения существенно отличаются от данных за первые 5 с. Анализ полученного материала основывался на методике группировки данных, т. е. на межгрупповых и внутригрупповых сопоставлениях.

Прежде всего сопоставлены показатели ЧСС в группах детей 10—11; 12—13; 14—15 лет. Как видно из таблицы, с увеличением возраста уменьшается ЧСС как в покое, так и сразу после нагрузки; эта закономерность отмечалась и в специальной литературе [15, с. 215]. Кроме того, видно, что у каждой из трех групп, особенно у девочек, конечная реакция организма по ЧСС превышает уровень аэробного порога.

И специальная литература [2, с. 23—24; 13, с. 35], и проведенные нами исследования [7, с. 93—94]

свидетельствуют, что при увеличении нагрузочной пробы как в лабораторных, так и в естественных условиях реакция организма на нагрузку по показателю ЧСС носит разнонаправленный характер, поскольку зависит от готовности сердечно-сосудистой и нервно-мышечной систем к восприятию нагрузки без нарушения гомеостаза.

Как видно из таблицы, в трех возрастных группах, особенно с 12 до 15 лет, когда развитие сердечно-сосудистой системы отстает от роста мышц и костей, величина ЧСС превышает среднюю у 50—60 % мальчиков и 25—50 % девочек. На конечные данные оказывают влияние и исходные показатели пульса. Так, у девочек предпубертатного периода (10—11 лет) средний показатель исходной величины пульса составляет 122 уд./мин, что отражается на конечном пульсе, достигающему порядка 196 уд./мин.

Таблица.

Сравнительные данные частоты сердечных сокращений у школьников 10—15 лет в процессе физической динамической нагрузки

Возраст, лет	Пол, кол-во, чел.	Показатели ЧСС, уд./мин				%		
		Критериальные значения для оценки показателей ЧСС						
		Исходный показатель	Ниже средней	Средняя величина	Выше средней			
10—11	М — 5	94	116—132	132	132—153	116	60	
						153		
	Д — 17	122	121—148	148	148—196	121		35
						196		
12—13	М — 10	96	95—133	133	133—188	107	50	
						188		
	Д — 10	109	120—148	148	148—188	120		50
						188		
14—15	М — 6	88	109—123	123	123—146	109	50	
						146		
	Д — 4	104	125—143	143	143—171	125		25
						171		

В группе девочек 12—13 лет исходный показатель ЧСС не только влияет на конечный пульс, но и является фактором его увеличения вследствие нагрузки, из-за чего превышает порог аэробного обмена (65 % случаев исследуемой группы).

Проведенные исследования показывают, что динамическая физическая нагрузка, выполняемая школьниками 10—15 лет (20 приседаний за 30 с), не адекватна (несоответственна) особенностям данного возраста, что может привести к срыву адаптационных процессов систем организма школьников, особенно у мальчиков и девочек пубертатного возраста.

Выводы. Исследования показали, что функциональная проба (20 приседаний за 30 с), рекомендуемая Минобрнауки РФ, превышает физиологические функциональные возможности организма школьников предпубертатного и пубертатного периодов и нуждается в корректировке для повсеместного тестирования их физических возможностей.

Литература

1. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. — М. : Академия, 2000. — 192 с.
2. Вахитов, И. Х. Изменения частоты сердечных сокращений и ударного объема крови у юных спортсменов после выполнения мышечной нагрузки малой интенсивности / И. Х. Вахитов, Б. И. Вахитов // Теория и практика физ. культуры. — 2009. — С. 23—24.
3. Карпман, В. Л. Тестирование в спортивной медицине / З. Б. Белоцерковский, И. А. Гудков. — М. : ФиС, 1988. — С. 4, 135—155.
4. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1—11 классов / В. И. Лях, А. А. Зданевич. — М. : Просвещение, 2011.
5. Лях, В. И. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1—11-х классов / В. И. Лях, А. А. Зданевич. — М. : Просвещение, 2008.
6. Майфат, С. П. К разработке специфической беговой пробы. PWC170 у юных спортсменов / С. П. Майфат, В. В. Розенблат // Теория и практика физ. культуры. — 1985. — № 5. — С. 28—30.
7. Майфат, С. П. Индивидуальные особенности физической подготовленности школьников Среднего Урала по данным функционального тестирования : моногр. / С. П. Майфат, С. Н. Малафеева. — Екатеринбург : АМБ, 2009. — 122 с.
8. Майфат, С. П. Теория и практика оценки физической работоспособности школьников / С. П. Майфат // Проблемы физкультурного образования: содержание, направление, методика, организация : Междунар. науч. конгр. — Челябинск, 2015. — Т. 1. — С. 346—348.
9. Майфат, С. П. Оценка физической работоспособности школьников : учеб. пособие / С. П. Майфат, С. Н. Малафеева. — Екатеринбург, 2015. — 235 с.
10. Матвеев, Л. П. Что же это такое — «оздоровительная физическая культура»? / Л. П. Матвеев // Теория и практика физ. культуры. — 2005. — № 11. — С. 21—24.
11. Мякинченко, Е. Б. Развитие локальной мышечной выносливости в циклических видах спорта / Е. Б. Мякинченко, В. Н. Селуянов. — М. : ТВТ Дивизион, 2005. — 338 с.
12. Письмо Минобрнауки РФ. Медико-педагогический контроль за организацией занятий физической культурой обучающихся с отклонением состояния здоровья : МД-583/19 : от 30.05.2012.

13. Сауткин, М. Ф. О некоторых факторах воздействия на физическую работоспособность в период полового созревания / М. Ф. Сауткин // Теор. и практ. физ. культуры. — 1980. — № 10. — С. 35.

14. Постановление Правительства РФ от 11.06.2014. № 540 «Об утверждении положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе „Готов к труду и обороне“» (ГТО).

15. Хрипкова, А. Г. Возрастная физиология : учеб. пособие для студентов небиол. спец. пед. ин-тов / А. Г. Хрипкова. — Академическая книга, 2007. — 287 с.

References

1. Belkin, A. S. Osnovy vozrastnoy pedagogiki : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / A. S. Belkin. — М. : Akademiya, 2000. — 192 s.

2. Vakhitov, I. Kh. Izmeneniya chastoty serdechnykh sokrashcheniy i udarnogo ob"ema krovi u yunyykh sportsmenov posle vypolneniya myshechnoy nagruzki maloy intensivnosti / I. Kh. Vakhitov, B. I. Vakhitov // Teoriya i praktika fiz. kul'tury. — 2009. — S. 23—24.

3. Karpman, V. L. Testirovanie v sportivnoy meditsine / Z. B. Belotserkovskiy, I. A. Gudkov. — М. : FiS, 1988. — S. 4, 135—155.

4. Kompleksnaya programma fizicheskogo vospitaniya uchashchikhsya 1—11 klassov / V. I. Lyakh, A. A. Zdanevich. — М. : Prosveshchenie, 2011.

5. Lyakh, V. I. Kompleksnaya programma fizicheskogo vospitaniya uchashchikhsya 1—11-kh klassov / V. I. Lyakh, A. A. Zdanevich. — М. : Prosveshchenie, 2008.

6. Mayfat, S. P. K razrabotke spetsificheskoy begovoy proby. PWC170 u yunyykh sportsmenov / S. P. Mayfat, V. V. Rozenblat // Teoriya i praktika fiz. kul'tury. — 1985. — № 5. — S. 28—30.

7. Mayfat, S. P. Individual'nye osobennosti fizicheskoy podgotovlennosti shkol'nikov Srednego Urala po dannym funktsional'nogo testirovaniya : monogr. / S. P. Mayfat, S. N. Malafeeva. — Ekaterinburg : AMB, 2009. — 122 s.

8. Mayfat, S. P. Teoriya i praktika otsenki fizicheskoy rabotosposobnosti shkol'nikov / S. P. Mayfat // Problemy fizkul'turnogo obrazovaniya: sodержание, napravlenie, metodika, organizatsiya : Mezhdunar. nauch. kongr. — Chelyabinsk, 2015. — Т. 1. — S. 346—348.

9. Mayfat, S. P. Otsenka fizicheskoy rabotosposobnosti shkol'nikov : ucheb. posobie / S. P. Mayfat, S. N. Malafeeva. — Ekaterinburg, 2015. — 235 s.

10. Matveev, L. P. Chto zhe eto takoe — «ozdorovitel'naya fizicheskaya kul'tura»? / L. P. Matveev // Teoriya i praktika fiz. kul'tury. — 2005. — № 11. — S. 21—24.

11. Myakinchenko, E. B. Razvitie lokal'noy myshechnoy vynoslivosti v tsiklicheskiykh vidakh sporta / E. B. Myakinchenko, V. N. Seluyanov. — М. : TVT Divizion, 2005. — 338 s.

12. Pis'mo Minobrnauki RF. Medikopedagogicheskiy kontrol' za organizatsiey zanyatiy fizicheskoy kul'turoy obuchayushchikhsya s otkloneniem sostoyaniya zdorov'ya : MD-583/19 : ot 30.05.2012.

13. Sautkin, M. F. O nekotorykh faktorkh vozdeystviya na fizicheskuyu rabotosposobnost' v period polovogo sozrevaniya / M. F. Sautkin // Teor. i prakt. fiz. kul'tury. — 1980. — № 10. — S. 35.

14. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 11.06.2014. № 540 «Ob utverzhdeniya polozheniya o Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse „Gotov k trudu i obrone“» (GTO).

15. Khripkova, A. G. Vozrastnaya fiziologiya : ucheb. posobie dlya studentov nebiol. spets. ped. in-tov / A. G. Khripkova. — Akademicheskaya kniga, 2007. — 287 s.

А. В. Мамаева, Ю. Г. Чеберяк
Красноярск, Россия

A. V. Mamaeva, I. G. Cheberyak
Krasnoyarsk, Russia

**РАЗЛИЧИЯ В СРЕДСТВАХ
КОММУНИКАЦИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ
КЛАССОВ С ОТСУТСТВИЕМ
ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ
ПРИ УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

**DIFFERENCES IN MEANS
OF COMMUNICATION AMONG
NON-SPEAKING JUNIOR
SCHOOLCHILDREN
WITH MODERATE AND SEVERE
INTELLECTUAL DISABILITY**

Аннотация. В статье рассматривается проблема дифференциации средств коммуникации у младших школьников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью при отсутствии общеупотребительной речи. Представлен модифицированный вариант методики моделирования коммуникативных ситуаций с использованием видеосъемки для изучения особенностей невербальных и доступных вербальных средств коммуникации у детей данной категории. На основе анализа результатов экспериментального исследования выделены основные диагностические критерии дифференциации умеренной и тяжелой степени умственной отсталости при отсутствии общеупотребительной речи в плане сформированности средств коммуникации. Дано сравнительное описание средств коммуникации у «безречевых» детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью по выделенным критериям, выделены также типологические особенности средств коммуникации при осложненных формах умственной отсталости, которые приводят к иному качественному своеобразие (умственная отсталость, осложненная выраженной моторной недостаточностью либо расстройствами аутистического спектра). Обозначенные особенности должны быть учтены педагогами, реали-

Abstract. The article deals with the problem of differentiation of the means of communication in non-speaking junior school children with moderate and severe intellectual disability. The authors present a modified version of a technique of modeling communicative situations using video shooting to explore the characteristics of non-verbal and feasible verbal means of communication in children of this category. Based on the analysis of results of the pilot study the authors single out the main diagnostic criteria of differentiation of moderate and severe intellectual disability in non-speaking children in terms of formation of communication means. The article offers a comparative description of the means of communication in non-speaking children with moderate and severe intellectual disability according to the selected criteria and highlights specific typological features of communication means in cases of complicated forms of intellectual disability which lead to different qualitative characteristics (intellectual disability complicated by severe motor impairment or autism spectrum disorders). The revealed features should be taken into account by teachers implementing specific individual development programs while determining the content of the subject "Speech and Alternative Communication" and the rehabilitation course "Alternative Communication".

зующими специальные индивидуальные программы развития, при определении содержания учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционного курса «Альтернативная коммуникация».

Ключевые слова: средства коммуникации; коммуникативные ситуации; олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умеренная умственная отсталость; тяжелая умственная отсталость; младшие школьники; нарушения речи; недоразвитие речи; педагогическая диагностика.

Сведения об авторе: Мамаева Анастасия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

Контактная информация: 660135, г. Красноярск, ул. Взлётная, д. 20, к. 3-05.

E-mail: avmama_eva@mail.ru.

Сведения об авторе: Чеберяк Юлия Германовна, учитель-логопед.

Место работы: Красноярская общеобразовательная школа-интернат № 3.

Контактная информация: 660122, г. Красноярск, ул. Павлова, 56.

E-mail: Pronina.1986@mail.ru.

В содержании образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью предпочтение отдается не академическому компоненту, а формированию жизненных компетенций, которые «позволяют достигать максимально возможной самостоятельности в решении повседневных жизненных задач, обеспечивают включение в жизнь общества» [13, с. 347]. Одной из значимых жизненных компетенций является способность к общению, что обеспечивается вла-

Keywords: communication means; communication situation; oligophrenopedagogy; children with intellectual disability; mild intellectual disability; severe intellectual disability; junior schoolchildren; speech disorders; speech underdevelopment; pedagogical diagnostics.

About the author: Mamaeva Anastasiya Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev.

About the author: Cheberyak Yuliya Germanovna, Speech Therapist.

Place of employment: Krasnoyarsk Boarding School № 3.

дением средствами вербальной и невербальной коммуникации. Вместе с тем у лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью имеются значительные ограничения в овладении речью, невербальными средствами, адекватном использовании имеющихся средств в ситуациях естественного общения [2; 3; 7]. Особые образовательные потребности обучающихся данной категории обуславливают введение специальных учебных предметов и коррекционных курсов, которые

отсутствуют в содержании образования типично развивающихся детей: «Речь и альтернативная коммуникация», «Альтернативная коммуникация».

В специальной литературе имеется множество указаний на полиморфность контингента обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и значительные различия между умеренной и тяжелой умственной отсталостью в плане формирования речи и невербальных средств коммуникации [2; 4; 5; 7; 11; 15].

Но при этом в нормативно-правовых документах федерального уровня [13; 14] требования к содержанию и результатам освоения учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» для обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью представлены суммарно, хотя имеется указание на необходимость учета индивидуальных особенностей, что акцентируется даже через терминологию, предлагаемую в данных документах: «индивидуальный уровень образования», «специальная индивидуальная программа развития» и др.

Таким образом, в результате анализа литературы и практики образования выявлены несоответствия и противоречия:

- между указанием на различия между обучающимися с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в плане сформированности средств коммуникации и отсутствием кри-

териев дифференциальной диагностики в данном направлении;

- необходимостью дифференцировать и индивидуализировать содержание обучения по формированию средств коммуникации у обучающихся данной категории и недостаточной изученностью «стартового состояния» средств коммуникации в младшем школьном возрасте (8—10 лет).

Следовательно, проблема изучения особенностей невербальных и доступных вербальных средств коммуникации у обучающихся 8—10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи приобретает особую актуальность. С этой целью в 2015 г. на базе КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа № 5», КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа-интернат № 3» был организован констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие 14 обучающихся 1—3 классов с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи.

В соответствии с целью исследования и вышеобозначенными противоречиями были сформулированы задачи исследования.

1. Модифицировать существующие методики для реализации цели констатирующего эксперимента.

2. Выделить критерии дифференциальной диагностики умеренной и тяжелой умственной отсталости в плане сформированности средств коммуникации в младшем школьном возрасте.

3. Разграничить состояние средств коммуникации у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью по выделенным критериям.

4. Выделить типологические группы обучающихся данной категории, значимые для дифференциации обучения в рамках освоения учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционного курса «Альтернативная коммуникация».

Для реализации первой задачи нами была использована **методика моделирования коммуникативных ситуаций с использованием видеосъемки**, предложенная А. В. Мамаевой [12]. Данная методика была модифицирована нами в соответствии с целью исследования и особенностями испытуемых.

Экспериментатор моделировал 3 ситуации, соответствующие ситуативно-деловой форме общения.

1. Сюжетная игра («Чаепитие»).

2. Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками (пирамидки, матрешки).

3. Игра в лото.

Ситуации общения моделировались последовательно. Продолжительность применения каждой модели взаимодействия с ребенком зависела от его желания, но не превышала 15—20 минут. Все ситуации взаимодействия записывались на видеокамеру. Для анализа были взяты 5 минут видеозаписи той ситуации, во время которых испытуемые проявляли наибольшую активность.

В результате анализа полученных данных нами выделены основ-

ные диагностические критерии дифференциации умеренной и тяжелой степени умственной отсталости при отсутствии общепотребительной речи с учетом использования средств коммуникации:

- категории знаков, используемых в общении;
- характеристика сукцессивных последовательностей;
- проявление инициативности в общении.

Категории знаков, используемых в общении. Как известно, при нормальном психофизическом развитии отмечена следующая последовательность появления средств коммуникации: экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, вокализации); предметно-действенные (локомоторные и предметные движения и позы); вербальные средства. Например, улыбка как средство общения появляется в конце 1-го — начале 2-го мес., контактный взгляд — в 1,5—2 мес.; первые жесты (привлечения внимания, приглашающие, указательные, неодобрительной оценки) — в 6—8 мес.; речь возникает на втором году жизни [9].

Дизонтогенез характеризуется не только задержкой сроков появления средств, но их качественным своеобразием [3; 11], что при тяжелых и множественных нарушениях выражено особенно ярко и делает невозможным соотнесение уровня психофизического развития с какими-либо возрастными параметрами [13, с. 338].

В ходе эксперимента отдельно фиксировались экспрессивно-мимические (взгляд, мимика, улыбки), предметно-действенные (жесты) и вербальные знаки (междометия, слоги, лепетные слова, несколько общеупотребительных слов).

Характеристика сукцессивных последовательностей. Умение параллельно (симультанно) и последовательно (сукцессивно) соединять несколько знаков в одном высказывании обеспечивает понятность сообщения. Дословесный язык детей первого года жизни преимущественно симультанный; линейные, последовательные схемы высказываний (состоящих как из слов, так и из невербальных знаков) формируются в онтогенезе несколько позже, на 2-м году жизни [1; 6; 10; 12].

Проявление инициативности в общении. Появление инициативных действий, направленных на взрослого, является одним из ведущих критериев сформированности потребности в общении, которую при нормальном развитии ребенок ярко демонстрирует уже к 2-месячному возрасту [8; 9].

В рамках реализации третьей задачи нами отмечены четкие различия в средствах коммуникации у обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной

речи по выделенным критериям. Результаты сопоставительного анализа представлены в таблице 1.

Остановимся подробнее на описании средств коммуникации у обучающихся 1—3-х классов с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи по вышеперечисленным критериям.

Умеренная умственная отсталость. Дети используют все категории коммуникативных средств со значительным процентом использования вербальных средств (более 25 % от общего количества), в основном лепетных, упрощенных и простых общеупотребительных слов. Экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства усиливают, уточняют или замещают произносимую речь. Например, Влада К. (9 лет) при украшении торта свечками пришла в восторг, начала улыбаться, указывая на себя, говорить: «Я, етью» — и выдувать воздух, показывая, как она задувала настоящую свечу.

Использование знаков имеет смысловую и коммуникативную нагрузку. Средства коммуникации использовались с целью привлечения внимания, просьбы или требования, ответа на вопрос, вопроса и сообщения информации. Проиллюстрируем это на примере конкретного ребенка — Давида С. (9 лет).

Таблица 1

Диагностические критерии дифференциации умеренной и тяжелой степени умственной отсталости

Критерии	Умеренная умственная отсталость	Тяжелая умственная отсталость
Категории знаков, используемых в общении	– Используют знаки всех категорий; – вербальные средства представлены лепетными, упрощенными и общеупотребительными словами; – средства несут смысловую и коммуникативную нагрузку	– Преимущественно используют экспрессивно-мимические средства; – предметно-действенные средства угнетены; – вербальные представлены преимущественно эхоталалиями и вокализациями; – используемые средства обычно не несут смысловой и коммуникативной нагрузки
Характеристика сукцессивных последовательностей	Преобладают последовательности из 2 знаков, в единичных случаях — из 3 знаков	Используют последовательности из 1—2 знаков
Проявление инициативности в общении	Используют инициативные реплики	Инициативы в общении не проявляют; для актуализации реактивных реплик обычно требуется дополнительная стимуляция

Таблица 2

Варианты использования средств коммуникации

Вариант использования	Пример
Привлечение внимания	Привлекая к себе внимание, улыбался, смотрел в глаза педагогу и похлопывал его по руке
Просьба, требование	Украсив торт, увидел кружки, приготовленные для чаепития, протянул к ним руку, сказал: «Дай»
Ответ на вопрос	При показе ему свечки и вопросе «Что это?» ответил: «Пя-пя-пя» — и подул
Вопрос	При украшении торта брал ягоду и перед тем, как вставить в торт, вопросительно смотрел на педагога, ждал одобрительного ответа
Сообщение информации	Увидев игрушки, изображающие животных, встал из-за стола и стал позами и звукоподражанием изображать различных животных
Одобрение	При правильном выполнении заданий похлопывал себе по груди и произносил: «Пиз» (приз)

Дети могут объединять знаки различных категорий в сукцессивные последовательности (используют в основном последовательности из 2 объединений знаков, в единичных случаях из 3). Например, Никита К. (10 лет) при украшении торта берет из баночки крем, вопросительно смотрит в глаза педагога, после ответа отражено повторяет: «Кем», глядя на него, затем вставляет в торт, произнося: «Уда» (сюда). Настя С. (10 лет) на вопрос: «Как дуют на свечку?» — смотрит в глаза, переводит взгляд на свечу и дует на нее, после чего вопросительно смотрит в глаза педагогу для подтверждения правильности выполненного действия.

Наблюдаются как реактивные, так и инициативные реплики. Инициативные реплики использовались для привлечения внимания, просьбы, реже — сообщений информационного характера, крайне редко — для вопроса или уточнения информации у собеседника.

Тяжелая умственная отсталость. В общении используют в основном ограниченный арсенал экспрессивно-мимических средств, которые представлены улыбкой, смехом, контактным взглядом, мимикой (как правило, не яркой, не выразительной). Экспрессивно-мимические знаки как средства коммуникации используются недостаточно активно, в основном с целью привлечения внимания, демонстрации принятия инструкции и удовлетворения от взаимодействия или деятельности. Например, Ян У. (9 лет) после выполненного зада-

ния, смотрит педагогу в глаза; Максим Б. (8 лет) на вопрос: «Красивый торт?» — засмеялся.

Предметно-действенные знаки угнетены, составляют менее 25 % от общего количества знаков и проявляются чаще всего в виде отраженного повторения изобразительных жестов. Своеобразие проявляется в том, что вербальные средства используются относительно активно (более 25 % от общего количества знаков). При этом вербальные средства характеризуются качественным своеобразием, представлены вокализациями, в единичных случаях, — отраженным повторением отдельных слов. Таким образом, предметно-действенные и вербальные знаки не являются средствами коммуникации в полном смысле, не несут смысловую нагрузку, не направлены на установление взаимодействия с партнером, отражают лишь эмоционально-экспрессивный аспект взаимодействия, да и тот выражен не ярко. Аутистические черты и негативные поведенческие проявления, наблюдаемые в данных случаях, неправомерно рассматривать как ведущий дефект, они являются вторичными проявлениями в структуре выраженной интеллектуальной недостаточности. В общении используют последовательности из 1—2 знаков, инициативы в общении не проявляют; для актуализации реактивных реплик обычно требуется дополнительная стимуляция. Например, Гриша Н. (8 лет) непродолжительно смотрел в глаза педагогу, пока тот объяснял задание, но только

после того, как педагог привлек к себе внимание, похлопав Гришу по руке. Максим Б. (8 лет) на просьбу кушать торт отраженно повторил изобразительный жест откусывания. Ирина П. (9 лет), увидев торт, провокализовала: «Ух» — и потянулась к тортику.

Безусловно, в таблице 1 отражены только типичные проявления, в отдельных случаях возможны значительные индивидуальные отличия. Кроме того, представленные выше особенности невербальных и доступных вербальных средств коммуникации могут быть осложнены расстройствами, которые приводят к иному качественному своеобразию. Нами выделены еще 2 типологические группы, что подтверждает и уточняет имеющиеся в специальной литературе данные о дифференциации контингента обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью с точки зрения их потребности в специальных условиях обучения [13, с. 340]:

1) обучающиеся с умственной отсталостью, осложненной выраженной моторной недостаточностью;

2) обучающиеся с умственной отсталостью, осложненной расстройствами аутистического спектра.

Умственная отсталость, осложненная выраженной моторной недостаточностью (ДЦП). Преобладают вербальные знаки и такие экспрессивно-мимические, как контактный взгляд и улыбка. Предметно-действенные средства и мимические выражения составили менее 25 % от общего количества знаков. Среди вербальных средств

доминировали лепетные, упрощенные и небольшое количество простых общеупотребительных слов с низкой разборчивостью (например, *да, бе* — коза, *якака* — ягодка, *сети* — свечка, *тот* — торт и др.), которые в основном использовались при ответах на вопросы, при сопровождении действий, в виде отраженного повторения за педагогом. Экспрессивно-мимические средства представлены в виде редких контактных взглядов и мимолетной улыбки. Предметно-действенные знаки использовались только подражательно. Угнетение мимики и предметно-действенных средств обусловлено выраженной моторной недостаточностью, приоритет отдается вербальным знакам, которые выступают как компенсаторные в процессе общения, да и те развиты недостаточно вследствие дизартрии. Так, например, для демонстрации принятия информации дети отраженно повторяли часть инструкции. Ирина П. (9 лет) на просьбу украсить торт ягодкой повторила: «Якака». Дети преимущественно используют сукцессивные последовательности из одного, реже двух объединений знаков. Наблюдались реактивные и незначительное количество инициативных реплик.

Следует отметить, что в нашем эксперименте не участвовали дети с выраженными анатрическими расстройствами (отсутствием звукослововой активности и способности к повторению слов). Можно предположить, что выраженные анатрические расстройства актуа-

лизируют иные компенсаторные механизмы.

Умственная отсталость, осложненная расстройствами аутистического спектра. У детей данной группы отмечено преобладание вербальных знаков в виде эхололий и вокализаций и угнетение экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств либо отраженное их использование. Вербальные знаки использовались в виде эхололий и вокализаций, без смысловой и коммуникативной нагрузки. У одних доминировали вербальные знаки, у других преобладали экспрессивно-мимические и вербальные знаки. Экспрессивно-мимические были представлены контактным взглядом (который характеризуется мимолетностью и направленностью на лицо педагога либо в его сторону и, крайне редко, — в глаза) и улыбкой, используемыми с целью привлечения внимания, демонстрации принятия инструкции, подтверждения правильности выполненного действия, удовлетворения от деятельности. У всех детей данной группы предметно-действенные средства представлены в незначительном количестве (менее 25 % от общего количества) и использовались только как подражательные действия. Испытуемые способны к объединению знаков и моделированию сукцессивных комплексов. Инициативу в общении проявляли крайне редко и не все испытуемые, в основном требовалась стимуляция даже при актуализации реактивных реплик. Например, Настя С. (10 лет) эхола-

лично повторяет задание, а выполнив его, смотрит на педагога. Максим М. (9 лет) выполнение действий сопровождал вокализациями, например, при украшении торта произносил: «Пля, пля, пля», при разливании чая по кружкам: «М-м-м», при ответе на вопрос «Да?» вокализировал: «А-а-а-а». Максим Н. (9 лет) посмотрел на педагога и вытянул губы вперед, изобразив задувание свечи, но лишь после показа педагогом данного изобразительного жеста и прикосновения к руке Максима для привлечения его внимания к данному жесту.

Таким образом, на основе выявленных особенностей средств коммуникации выделены 4 типологические группы среди обучающихся 1—3-х классов с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи:

- 1) обучающиеся с умеренной умственной отсталостью;
- 2) обучающиеся с тяжелой умственной отсталостью;
- 3) обучающиеся с умственной отсталостью, осложненной выраженной моторной недостаточностью;
- 4) обучающиеся с умственной отсталостью, осложненной расстройствами аутистического спектра.

Вышеперечисленные группы имеют четкие отличия по следующим критериям:

- категорий знаков, используемых в общении;
- характеристик сукцессивных последовательностей;
- проявления инициативности в общении.

Выявленные особенности должны быть учтены при дифференциации содержания учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционного курса «Альтернативная коммуникация».

Литература

1. Брунер, Дж. С. Онтогенез речевых актов / Дж. С. Брунер // Психолингвистика / сост. А. М. Шахнарович. — М. : Пресс, 1984.
2. Гуровец, Г. В. К вопросу изучения болезни Дауна / Г. В. Гуровец, Л. З. Давидович // Дефектология. — 1999. — № 6.
3. Забрамная, С. Д. Знаете ли вы нас? : метод. рекомендации / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. — М. : В. Секачев, 2012.
4. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — № 1.
5. Захарова, А. В. Влияние перцептивно-интерактивной стороны общения на сформированность коммуникативных умений у детей 8—10 лет с тяжелой умственной отсталостью / А. В. Захарова, А. В. Мамаева // Вестн. / КГПУ им. В. П. Астафьева — Красноярск, 2015.
6. Кларк, Г. Как маленькие дети употребляют свои высказывания / Г. Кларк, Е. Кларк // Психолингвистика / сост. А. М. Шахнарович. — М. : Пресс, 1984.
7. Кудинова, Ю. П. Особенности невербальных средств коммуникации у детей 7—10 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Ю. П. Кудинова, А. В. Мамаева // Вестн. / КГПУ им. В. П. Астафьева — Красноярск, 2015.
8. Лисина, М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / М. И. Лисина // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособие для студентов — М. : Ин-т практической психологии, 1996.
9. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина // Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1986.
10. Лямина, Г. М. Развитие речи ребенка раннего возраста : метод. пособие / Г. М. Лямина. — М. : Айрис-пресс, 2005.
11. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений // А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. — М. : Академия, 2003.
12. Мамаева, А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7—9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 26. 11.08 : утв. 30.01.09 / Мамаева Анастасия Викторовна. — Екатеринбург, 2008.
13. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru>.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс] : утв. Приказом Министерства образования и науки РФ : от 19 дек. 2014 г. № 1599. — Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#1000>.
15. Шипицына, Л. М. Исследование когнитивных особенностей невербальной коммуникации у детей с умственной отсталостью (Методика «Позы человека») / Л. М. Шипицына, О. В. За-

щиринская. — СПб. : Изд-во ИСПиП, 2007.

References

1. Bruner, Dzh. S. Ontogenez rechevykh aktov / Dzh. S. Bruner // *Psikhologingvistika* / sost. A. M. Shakhnarovich. — М. : Press, 1984.
2. Gurovets, G. V. K voprosu izucheniya bolezni Dauna / G. V. Gurovets, L. Z. Davidovich // *Defektologiya*. — 1999. — № 6.
3. Z Abramnaya, S. D. Znaete li vy nas? : metod. rekomendatsii / S. D. Z Abramnaya, T. N. Isaeva. — М. : V. Sekachev, 2012.
4. Z Abramnaya, S. D. Psikhologo-pedagogicheskaya differentsiatsiya detey s umerennoy i tyazheloy umstvennoy otstalost'yu / S. D. Z Abramnaya, T. N. Isaeva // *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*. — 2009. — № 1.
5. Zakharova, A. V. Vliyanie pertseptivno-interaktivnoy storony obshcheniya na sformirovannost' kommunikativnykh umeniy u detey 8—10 let s tyazheloy umstvennoy otstalost'yu / A. V. Zakharova, A. V. Mamaeva // *Vestn. / KGPU im. V. P. Astaf'eva* — Krasnoyarsk, 2015.
6. Klark, G. Kak malen'kie deti upotrebyayut svoi vyskazyvaniya / G. Klark, E. Klark // *Psikhologingvistika* / sost. A. M. Shakhnarovich. — М. : Press, 1984.
7. Kudinova, Yu. P. Osobennosti neverbal'nykh sredstv kommunikatsii u detey 7—10 let s umerennoy i tyazheloy umstvennoy otstalost'yu / Yu. P. Kudinova, A. V. Mamaeva // *Vestn. / KGPU im. V. P. Astaf'eva* — Krasnoyarsk, 2015.
8. Lisina, M. I. Obshchenie so vzroslymi u detey pervykh semi let zhizni / M. I. Lisina // *Khrestomatiya po vozrastnoy psikhologii* : ucheb. posobie dlya studentov — М. : In-t prakticheskoy psikhologii, 1996.
9. Lisina, M. I. Problemy ontogeneza obshcheniya / M. I. Lisina // *Nauch.-issled. in-t obshchey i pedagogicheskoy psikhologii Akad. ped. nauk SSSR*. — М. : Pedagogika, 1986.
10. Lyamina, G. M. Razvitie rechi rebenka rannego vozrasta : metod. posobie / G. M. Lyamina. — М. : Ayris-press, 2005.
11. Maller, A. R. Vospitanie i obuchenie detey s tyazheloy intellektual'noy nedostatocnost'yu : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy // A. R. Maller, G. V. Tsikoto. — М. : Akademiya, 2003.
12. Mamaeva, A. V. Formirovanie pervonachal'nykh kommunikativnykh umeniy u detey 7—9-letnego vozrasta s tsebral'nym paralichom v protsesse logopedicheskogo vozdeystviya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 : zashchishchena 26.11.08 : utv. 30.01.09 / Mamaeva Anastasiya Viktorovna. — Ekaterinburg, 2008.
13. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru>.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Elektronnyy resurs] : utv. Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF : ot 19 dek. 2014 g. № 1599. — Rezhim dostupa: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/#1000>.
15. Shipitsyna, L. M. Issledovanie kognitivnykh osobennostey neverbal'noy kommunikatsii u detey s umstvennoy otstalost'yu (Metodika «Pozy cheloveka») / L. M. Shipitsyna, O. V. Zashchirinskaya. — SPb. : Izd-vo ISPIP, 2007.

Л. В. Христороубова **L. V. Khristolyubova**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**РЕАЛИЗАЦИЯ
КОМПЕТЕНТНОГО
ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ
БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ
«СПЕЦИАЛЬНОЕ
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ)
ОБРАЗОВАНИЕ»**

**REALIZATION OF COMPETENCE
APPROACH IN TRAINING
BACHELORS IN THE FIELD
“SPECIAL (DEFECTOLOGICAL)
EDUCATION”**

Аннотация. В статье рассматривается реализация компетентного подхода при подготовке бакалавров направления «Специальное (дефектологическое) образование» в связи с новыми требованиями к специальному педагогическому образованию согласно ФГОС ВПО. Анализируются принципы, содержание и основные особенности компетентного подхода, принятого в ФГОС. Отдельно разбирается понятие «профессиональная компетентность» как результат профессиональной подготовки будущих специалистов в педагогическом образовании. Рассматриваются соответствующие фонды оценочных средств, представленные как в методических рекомендациях, так и в конкретной основной профессиональной образовательной программе (ОПОП) 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» по профилю «Специальная дошкольная педагогика и психология». Обосновывается выбор конкретных профессиональных компетенций (ПК-1, ПК-3, ПК-5, ПК-7, ПК-8, ПК-11) для проведения контрольной процедуры. Дается оценка сформированности основных профессиональных компетенций у обучающихся IV курса выбранной специальности с опорой на анализ данных срезового контроля, который проводился с учетом оценочных мате-

Abstract. The article looks at the problem of realization of the competence approach in training bachelors in the field of “Special (Defectological) Education” in connection with new requirements to special pedagogical education in accordance with FSES HPE. It analyzes the principles, content and specific features of the competence approach designated by the FSES. Special attention is paid to the notion of “professional competence” as a result of professional training of future specialists in pedagogical education. The author dwells on the corresponding funds of assessment tools presented both in teaching guides and in the concrete basic professional educational program 44.03.03 “Special (Defectological) Education” in the profile “Special Preschool Pedagogy and Psychology”. The choice of concrete professional competences (PC-1, PC-3, PC-5, PC-7, PC-8, PC-11) subject to diagnostics is substantiated. The article evaluates the level of formation of the basic professional competences of the fourth year students of a given specialty on the basis of results of current testing held in accordance with the assessment materials of a concrete basic professional educational program. The results of evaluation of the level of formation of professional competences are analyzed in reference to the fund of assessment tools designated by the given basic professional educational

риалов конкретной ОПОП. Анализируются данные результатов оценки сформированности профессиональных компетенций согласно фондам оценочных средств, предусмотренных данной ОПОП, и рекомендуемым вузом уровням. Делаются соответствующие выводы по степени сформированности компетенций в аспекте реализации компетентностного подхода в обучении бакалавров направления «Специальное (дефектологическое) образование» по профилю «Специальная дошкольная педагогика и психология».

Ключевые слова: бакалавриат; специальное образование; студенты-дефектологи; подготовка дефектологов; компетентностный подход; профессиональные компетенции.

Сведения об авторе: Христюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук.

Место работы: доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 116.

E-mail: specobr@uspu.me.

Модернизация российского образования связана с поиском новых путей его развития и совершенствования, одним из которых является реализация компетентностного подхода. Последний, в свою очередь, реализуется в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, в частности, по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)» (ФГОС) [11].

Компетентностный подход связан с радикальными изменения-

program and the institutional levels of attainment. Conclusions are made about the level of formation of the competences in terms of realization of the competence approach in training bachelors of the field “Special (Defectological) Education” in the profile “Special Preschool Pedagogy and Psychology”.

Keywords: bachelor’s degree course; special education; students-defectologists; training defectologists; competence approach; professional competences.

About the author: Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology.

Place of employment: Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University.

ми средств, методов, подходов, технологий в области образования. От выпускников вузов требуются уже не отдельные навыки и умения, сумма знаний, а определенные компетенции специалиста в профессиональной деятельности. Компетентностный подход базируется на принципах, необходимых для определения целей образования, организации образовательного процесса и оценки его результатов. Принципы и основные особенности компетентностного подхода разработаны в исследованиях зарубежных и

отечественных ученых (Э. Гидденс, Р. Будон, И. А. Зимняя, А. А. Вербицкий, А. А. Радугин, А. И. Кравченко, В. А. Козырев, А. П. Тряпина и др.). Среди принципов компетентностного подхода в профессиональном образовании выделяют:

- принцип креативного начала личности (предполагает формирование потребности в творчестве);

- принцип профессиональной мобильности (предусматривает готовность и способность к освоению новых технологий, технически средств, повышению квалификации);

- принцип модульности обучения (определяется возможностью самостоятельной работы по индивидуальной образовательной программе, включающей банк информации, методические рекомендации для достижения целей профессиональной подготовки; деление на образовательные единицы — модули — учебных блоков);

- принцип профессиональной направленности обучения (регулирует взаимосвязь общего и специфического при одновременном изучении основ наук и профессиональных дисциплин, устанавливает связь обучения с практикой, профессиональной деятельностью);

- принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе (предусматривает выполнение заданий и упражнений, имитирующих будущую профессиональную деятельность; готовит обучающихся к работе во время производственных и учебных практик и стажировок);

- принцип непрерывного образования (включает систему базовых идей, реализуемых в процессе конструирования системы образовательных учреждений);

- принцип адаптированности профессионального образования к изменяющимся условиям рынка и потребностям общества;

- принцип ориентации субъектов образовательной деятельности на формирование универсальных компетенций (является базовым принципом использования компетентностного подхода в профессиональном образовании и рассматривается как вид взаимосвязи в структуре образования с учетом формирования комплексной компетентностной направленности в подготовке специалиста-профессионала) [6; 9].

Выделяемые принципы базируются на следующих основаниях:

- на развитии у обучающихся способности к самостоятельному решению проблем разных сфер деятельности с опорой на социальный опыт;

- включении в содержание образования дидактически адаптированного социального опыта решения проблем разного уровня (мировоззренческих, политических, нравственных, познавательных и т. п.);

- создании необходимых условий для формирования у обучающихся опыта в самостоятельном решении коммуникативных, познавательных, организационных, нравственных и других задач, которые должны составлять содержание образования [1; 3; 4].

Основными чертами компетентностного подхода в профессиональном образовании являются:

- общесоциальная и личностная значимость формируемых навыков, умений и знаний, качеств и способностей продуктивной деятельности;
- определение целей профессионально-личностного совершенствования, которые выражены в поведенческих и оценочных терминах;
- выявление определенных компетенций, являющихся целями развития личности;
- формирование компетенций в качестве смысловых ориентаций, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;
- наличие четкой системы критериев измерения, которые могут быть отработаны статистическими методами;
- педагогическая поддержка формирующейся личности;
- индивидуализация программы выбора стратегии для достижения поставленной цели;
- создание ситуаций для комплексной проверки умений использования полученных знаний на практике и приобретения ценного жизненного опыта;
- интегративная характеристика личности, связанная с ее способностью совершенствоваться имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления жизненного опыта [3; 15].

Таким образом, результат профессиональной подготовки может быть представлен через понятие «профессиональная компетент-

ность». В этом случае под профессиональной компетентностью учителя (педагога-дефектолога) «понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [8, с. 8].

В связи с реализацией компетентностного подхода в образовании общепринятые формы обучения и контроля уже нельзя признать достаточными для формирования у обучающихся заявленных в ФГОС компетенций. Перед педагогическим сообществом стоит задача «выработать образовательные технологии и научиться формировать оценочные средства, которые позволяют:

- формировать у обучающихся универсальные (общекультурные) и профессиональные компетенции, требуемые образовательной программой;
- проводить объективную комплексную оценку сформированных компетенций» [12, с. 1].

При этом следует учитывать взаимообусловленность двух сторон учебного процесса: образовательных технологий как путей и способов формирования компетенций и методов оценки степени их сформированности — соответствующие фонды оценочных средств (ФОС). Оценочные средства или формы контроля являются в какой-то мере продолжением используе-

мых в обучении методов и помогают обучающемуся (студенту) понимать свои достижения (или недостатки) в процессе обучения, а преподавателю — корректировать свою педагогическую деятельность в необходимом направлении.

Согласно ФГОС, образовательные учреждения могут самостоятельно определять основное содержание основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) и разрабатывать соответствующий набор образовательных технологий и оценочных средств, которые, в свою очередь, представлены в различных методических рекомендациях достаточно разнообразно. Например, на основе типов контроля успешности освоения ОПОП выделяются: текущий контроль успеваемости, промежуточная аттестация и итоговая государственная аттестация (ИГА). В пределах каждого из типов контроля выделяются виды контроля: устный опрос, письменные работы, контроль посредством технических средств или информационных систем. Виды контроля могут реализовываться через определенные формы (одинаковые для нескольких видов контроля или специфические). Поэтому в рамках форм контроля сочетаются несколько видов (например, зачет или экзамен по дисциплине может включать как устные, так и письменные задания). Как правило, к формам контроля относятся собеседование, выступление на семинаре или коллоквиуме, тест, письменная контрольная работа, дифференцированный или

недифференцированный зачет, экзамен, реферат, курсовая и выпускная квалификационная работа и т. п. Рассматриваются как инновационные такие методы оценки, как модульно-рейтинговая система, портфолио, стандартизированные тесты с дополнительными творческими заданиями и др. [5; 14].

В ФОС ОПОП 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» по профилю «Специальная дошкольная педагогика и психология» представлены практически все традиционные типы, формы и виды контроля, на основе которых в рамках описываемого исследования и проводилась оценка сформированности компетенций обучающихся. В процедуре оценки участвовали обучающиеся завершающего, IV курса обучения — 17 студентов из 19 (что составляет 89 %) направления 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология». Данный профиль обучения характеризуется тем, что затрагивает аспекты обучения и воспитания обучающихся (дошкольников) с различными типами нарушений. Это могут быть дети с нарушениями интеллекта или речи, слуха или зрения и т. п. Поэтому учебный материал ОПОП включает самые разные разделы специального образования: дошкольная сурдопедагогика и тифлопедагогика, логопсихология и дефектология, развитие слухового восприятия детей с нарушениями слуха и ознакомление с окружающим миром и др.

Для контрольной процедуры были выбраны 6 профессиональных компетенций (ПК-1, ПК-3, ПК-5, ПК-7, ПК-8, ПК-11). Это обусловлено тем, что, во-первых, именно эти компетенции реализуются в большинстве дисциплин рабочих программ базовой и вариативной (обязательные дисциплины) части. Во-вторых, они представляют все области профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата: коррекционно-педагогическая деятельность (ПК-1, ПК-3), диагностико-консультативная деятельность (ПК-5, ПК-7), исследовательская деятельность (ПК-8), культурно-просветительская деятельность (ПК-11).

Согласно требованиям ФГОС, вуз самостоятельно может разрабатывать и регламентировать объективные процедуры оценки степени сформированности компетенций на разных этапах обучения. Нами был выбран стандартизированный тест, поскольку он хорошо обеспечивает обратную связь обучающегося с преподавателем, позволяет экономить время при выполнении и проверке, дает возможность объективно оценить знания и умения по разным дисциплинам или отдельным разделам дисциплин.

Для проверки каждой компетенции использовались по четыре тестовых задания, предполагающих разные типы ответов: выбор не менее одного варианта, соотнесение определений (дефиниций) с понятиями, выделение основных направлений в ряде перечисленных (всего 24 задания). По содержанию

задания были ориентированы на проверку как теоретических знаний (терминология, классификации, определения), так и их практического применения (диагностика, задачи и организация обучения и воспитания детей с ОВЗ, особенности коррекционных мероприятий в развитии дошкольников с ОВЗ и др.).

Анализ результатов оценки сформированности компетенций рассматривался согласно трем рекомендуемым уровням: высокий (от 75 до 100 % правильно выполненных заданий), продвинутый (от 50 до 74 %), пороговый (от 25 до 49 %).

Анализ проверенных работ показал следующие результаты:

- *в области коррекционно-педагогической деятельности:*

- способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ (ПК-1) — 88 % правильных ответов (высокий уровень);

- отовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ (ПК-3) — 65 % (продвинутый уровень);

- *в области диагностико-консультативной деятельности:*

- способность к проведению психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ, анализу результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования клинико-психолого-педагогических

классификаций нарушений развития (ПК-5) — 81 % (высокий уровень);

– готовность к психолого-педагогическому сопровождению семей лиц с ОВЗ и взаимодействию с ближайшим заинтересованным окружением (ПК-7) — 35 % (пороговый уровень);

● *в области исследовательской деятельности:*

– способность к реализации дефектологических, педагогических, психологических, лингвистических, медико-биологических знаний для постановки и решения исследовательских задач в профессиональной деятельности (ПК-8) — 84 % (высокий уровень);

● *в области культурно-просветительской деятельности:*

– способность к взаимодействию с общественными и социальными организациями, учреждениями образования, здравоохранения, культуры с целью формирования и укрепления толерантного сознания и поведения по отношению к лицам с ОВЗ (ПК-11) — 40 % (пороговый уровень).

Средний показатель по оценке сформированности компетенций у обучающихся — 66 %, что соответствует продвинутому уровню и может рассматриваться как достаточный результат. Следует, однако, отметить пороговый уровень сформированности ПК-7 и ПК-11. С одной стороны, это можно объяснить тем, что срезовый контроль проводился в начале учебного года и не все проверяемые умения и навыки были актуализированы на данный период. С другой стороны, формиро-

вание этих компетенций, на наш взгляд, связано не только с учебным процессом и читаемыми дисциплинами, но и с личностными особенностями испытуемых, их индивидуальным отношением к понятиям, новым в парадигме современного образования. Понимание психолого-педагогического сопровождения семей лиц с ОВЗ и взаимодействия с ближайшим заинтересованным окружением (по сути, процессы интеграции в образовании), формирование и укрепление толерантного сознания и поведения сложно уложить в рамки учебного процесса и проверить тестовыми заданиями. Данные компетенции могут реализовываться и, следовательно, проявляться опосредованно, например, по результатам педагогической практики, в предстоящей самостоятельной работе выпускников в качестве психолога, дефектолога, логопеда [13].

Литература

1. Баранников, А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А. В. Баранников. — М. : ГУ ВШЭ, 2002.
2. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 32—37.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 32 с.
4. Зимняя, И. А. Компетентность человека — новое качество результата

образования // Проблемы качества образования : материалы 12-го Всерос. совещания. — М.; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. — Кн. 2. — С. 4—13.

5. Горностаева, А. В. Формирование и проверка компетенций обучающихся / А. В. Горностаева, Л. Г. Ефремов // Вестн. Чуваш. ун-та. Педагогика. — 2012. — № 2. — С. 231—235.

6. Ибрагимов, Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Г. И. Ибрагимов. — Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/3_Ibragimov.htm.

7. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании : учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 216 с.

8. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллектив. моногр. / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004.

9. Матушанский, Г. У. Методологические принципы применения компетентностного подхода в профессиональном образовании / Г. У. Матушанский, О. Р. Кудakov // Казанский педагогический журнал. — 2009. — № 11—12. — С. 41—47.

10. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе [Электронный ресурс] / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун, О. П. Мелехова, С. Е. Родионова, В. А. Тарлыков, А. А. Шехонин. — Режим доступа: <http://bookfi.net/book/802456>.

11. Приказ Минобрнауки России от 1 октября 2015 г. N 1087 «Об утвер-

ждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188308/.

12. Проект методических рекомендаций. Формирование и проверка компетенций: фонды оценочных средств, новые образовательные технологии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: univer.ntf.ru...proektmetodicheskixrekomendaciy.doc.

13. Филатова, И. А. Ценности специального педагога как основа формирования готовности к профессиональной деятельности / И. А. Филатова // Специальное образование. — 2010. — № 4. — С. 43—49.

14. Формирование и проверка компетенций: фонды оценочных средств, новые образовательные технологии [Электронный ресурс] : проект методических рекомендаций // Национальный фонд подготовки кадров : сайт. — Режим доступа: <http://univer.ntf.ru/DswMedia/proektmetodicheskixrekomendaciy.doc>.

15. Яковлева, И. Г. Контекстный подход в системе приоритетных подходов, обеспечивающих реализацию и конкретизацию личностно-ориентированной парадигмы среднего профессионального образования / И. Г. Яковлева // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — Вып. 12. — С. 35—41.

References

1. Barannikov, A. V. Soderzhanie obshchego obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod / A. V. Barannikov. — М. : GU VShE, 2002.

2. Verbitskiy, A. A. Kontekstno-kompetentnostnyy podkhod k modernizatsii obrazovaniya / A. A. Verbitskiy // Vyshee obrazovanie v Rossii. — 2010. — № 5. — С. 32—37.

3. Zimnyaya, I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii : avtorskaya versiya / I. A. Zimnyaya. — M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. — 32 s.
4. Zimnyaya, I. A. Kompetentnost' cheloveka — novoe kachestvo rezul'tata obrazovaniya // Problemy kachestva obrazovaniya : materialy 12-go Vseros. soveshchaniya. — M. ; Ufa : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2003. — Kn. 2. S. 4—13.
5. Gornostaeva, A. V. Formirovanie i proverka kompetentsiy obuchayushchikhsya / A. V. Gornostaeva, L. G. Efremov // Vestn. Chuvash. un-ta. Pedagogika. — 2012. — № 2. — S. 231—235.
6. Ibragimov, G. I. Kompetentnostnyy podkhod v professional'nom obrazovanii [Elektronnyy resurs] / G. I. Ibragimov. — Rezhim dostupa: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/3_ibragimov.htm.
7. Efremova, N. F. Podkhody k otsenivaniyu kompetentsiy v vysshem obrazovanii : ucheb. posobie / N. F. Efremova. — M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2010. — 216 s.
8. Kompetentnostnyy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii : kolektiv. monogr. / pod red. V. A. Kozyreva, N. F. Radionovoy. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2004.
9. Matushanskiy, G. U. Metodologicheskie printsipy primeneniya kompetentnostnogo podkhoda v professional'nom obrazovanii / G. U. Matushanskiy, O. R. Kudakov // Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2009. — № 11—12. — S. 41—47.
10. Metodicheskie rekomendatsii po proektirovaniyu otsenochnykh sredstv dlya realizatsii mnogourovnevnykh obrazovatel'nykh programm VPO pri kompetentnostnom podkhode [Elektronnyy resurs] / V. A. Bogoslovskiy, E. V. Karavaeva, E. N. Kovtun, O. P. Melekhova, S. E. Radionova, V. A. Tarlykov, A. A. Shekhonin. — Rezhim dostupa: <http://bookfi.net/book/802456>.
11. Priказ Minobrnauki Rossii ot 1 oktyabrya 2015 g. N 1087 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.03. «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188308/.
12. Proekt metodicheskikh rekomendatsiy. Formirovanie i proverka kompetentsiy: fondy otsenochnykh sredstv, novye obrazovatel'nye tekhnologii [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: univer.ntf.ru...proektmetodicheskixrekomendatsiy.doc.
13. Filatova, I. A. Tsennosti spetsial'nogo pedagoga kak osnova formirovaniya gotovnosti k professional'noy deyatelnosti / I. A. Filatova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2010. — № 4. — S. 43—49.
14. Formirovanie i proverka kompetentsiy: fondy otsenochnykh sredstv, novye obrazovatel'nye tekhnologii [Elektronnyy resurs] : proekt metodicheskikh rekomendatsiy // Natsional'nyy fond podgotovki kadrov : sayt. — Rezhim dostupa: <http://univer.ntf.ru/DswMedia/proektmetodicheskixrekomendatsiy.doc>.
15. Yakovleva, I. G. Kontekstnyy podkhod v sisteme prioritetnykh podkhodov, obespechivayushchikh realizatsiyu i konkretizatsiyu lichnostno-orientirovannoy paradigmy srednego professional'nogo obrazovaniya / I. G. Yakovleva // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2011. — Vyp. 12. — S. 35—41.

**М. А. Чеботова, А. Зарин,
С. Ю. Ильина**
Санкт-Петербург, Россия

M. A. Chebotova, A. Zarin, S. Yu. Il'ina
St. Petersburg, Russia

**СОЦИАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ
ПЕРВОКЛАССНИКОВ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**SOCIAL COMPETENCE
OF FIRST-GRADERS
WITH INTELLECTUAL
DISABILITIES**

Аннотация. Формирование социальной компетентности школьников является особо значимой проблемой в контексте решения задачи интеграции детей с проблемами в интеллектуальном развитии в общество. Актуальность ее возрастает в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим важным является изучение и осмысление разных аспектов социальной компетентности. В статье представлены результаты экспериментального исследования социальной компетентности первоклассников с легкой умственной отсталостью и с задержкой психического развития.

Знание особенностей овладения детьми с проблемами в интеллектуальном развитии, поступающими в школу, навыками коммуникации и принятыми нормами социального взаимодействия, приобретения способности к осмыслению социального окружения, своего места в нем позволит педагогу составить программу учебно-воспитательной работы, четко ориентированную на их возможности и потребности, что обеспечит эффективность работы с первоклассниками.

Исследование социальной компетентности детей проводилось в ходе индивидуального психолого-педагогического эксперимента, изучения доку-

Abstract. Formation of social competence of students is a particularly important issue in the context of solving the problem of integration of children with problems in intellectual development into society. Its urgency is enhanced in connection with the implementation of the Federal State Educational Standards for children with disabilities. In this perspective, the study and understanding of various aspects of social competence becomes especially important. The article presents results of an experimental study of social competence of first-graders with intellectual disability and disorders of psychological development.

Knowledge of specific features of acquisition of communication skills and typical norms of social interaction, and ability to orient in a concrete social environment by children with disorders of psychological development would help the teacher to design a program of academic and pastoral work clearly focused on their capabilities and needs, which may ensure the effectiveness of work with first graders.

The study of social competence of children was carried out in the course of an individual psycho-pedagogical experiment and inspection of documentation and the products of children's activity.

The study revealed a low level of development of cognitions about oneself and the surrounding people in children with

ментации, продуктов детской деятельности.

В результате проведенного исследования был выявлен низкий уровень развития представлений о себе и окружающих людях у детей с интеллектуальной недостаточностью. Скорость и качество формирования социальной компетентности у младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития различны, но и те и другие дети требуют особого подхода при организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: начальная школа; младшие школьники; первоклассники; легкая умственная отсталость; нарушения интеллекта; интеллектуальная недостаточность; олигофренопедагогика; психолого-педагогические эксперименты; умственно отсталые дети; дети с задержкой психического развития; социальный опыт; социальная компетентность.

Сведения об авторе: Чеботова Мария Александровна, учитель.

Место работы: ГБОУ «Школа № 522» Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга.

Контактная информация: 190013, Санкт-Петербург, Малодетское сельский пр-г, д. 17/19-34 А.

E-mail: school522@spb.edu.ru.

Сведения об авторе: Зарин Алиция, кандидат педагогических наук.

Место работы: профессор кафедры олигофренопедагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Контактная информация: 191086, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48.

E-mail: azarin@herzen.spb.ru.

Сведения об авторе: Ильина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук.

Место работы: заведующий кафедрой олигофренопедагогики факультета

интеллектуальной инвалидности. The progress and quality of formation of social competence in junior schoolchildren with intellectual disability and disorders of psychological development are different; but both groups of children require a special approach in organization of the academic-pastoral process.

Keywords: primary school; junior schoolchildren; first grader; mild intellectual disability; intellectual disorders; intellectual disability; oligophrenopedagogy; psycho-pedagogical experiment; children with intellectual disability; children with disorders of psychological development; social; experience; social competence.

About the author: Chebotova Mariya Aleksandrovna, Teacher.

Place of employment: School № 522, Admiralty District, St. Petersburg.

About the author: Zarin Alitsiya, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Professor of Department of Oligophrenopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.

Contact information: 191086, Saint-Petersburg, nab. r. Moyki, d. 48.

About the author: Il'ina Svetlana Yur'evna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Head of Department of Oligophrenopedagogy, Her-

тета коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Контактная информация: 191086, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48.
E-mail: swetil@yandex.ru.

Современные образовательные стандарты и адаптированные основные образовательные программы (АООП) для детей с особыми образовательными потребностями в качестве результатов образования предусматривают не только формирование у них системы знаний, опыта деятельности и отношений, но и социальной компетентности, которая составляет необходимое условие интеграции этих школьников в общество.

Вопросы формирования социальной компетентности детей с проблемами интеллектуального развития отражены во многих исследованиях [1; 2; 4; 6; 14; 15].

Под социальной компетентностью, вслед за В. Н. Куницыной, мы понимаем систему знаний о социальной действительности и себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных ситуациях, позволяющих действовать наилучшим образом в данных обстоятельствах [11].

Социальная компетентность человека формируется на протяжении всей жизни, однако основные способы взаимодействия и поведения в стандартных ситуациях закладываются именно в детстве [9; 10; 13]. Приходя в школу, ребенок приобретает собственный социальный опыт посредством участия в

zen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.

разнообразной деятельности, в процессе общения с педагогами и сверстниками, выполнения различных социальных ролей (школьник, первоклассник, одноклассник и пр.), усвоения моделей поведения, социальных установок и ценностей [8; 12; 16]. Соответственно, социальная компетентность школьника является главным личностным результатом освоения АООП.

Л. С. Выготский подчеркивал, что воздействие на ребенка окружающей среды определяется не только своеобразием этой среды, но и индивидуальными особенностями ребенка [5]. Слабость речевой функции, незрелость интересов, недоразвитие познавательной деятельности негативно сказывается на качестве общения и взаимодействия с окружающим детей с ОВЗ [3].

Для создания программы работы по формированию у младших школьников с проблемами интеллектуального развития социальной компетентности учителю необходимо выявить особенности и степень ее сформированности у них на момент поступления в школу. С этой целью мы провели экспериментальное исследование социальной компетентности первоклассников с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в школах Санкт-Петербурга. Был обследован 71 ребенок в возрасте 7—8 лет,

в том числе 53 ребенка с легкой умственной отсталостью и 18 — с задержкой психического развития.

В рамках данной статьи представлены результаты исследования сферы взаимодействия первоклассника со сверстниками и взрослыми, изучение которой проводилось по следующим параметрам: знания первоклассников о себе и сверстниках; инициативность и избирательность ребенка в общении со сверстниками и взрослыми; наличие конфликтов в совместной деятельности; способы поведения в конфликтных ситуациях. Каждый параметр оценивался по семибалльной шкале (от 0 до 6 баллов), в которой определенному числовому выражению соответствует качественная характеристика его проявления [7].

Представленные в таблице 1 данные свидетельствуют о том, что, поступая в первый класс, все дети с задержкой психического развития имеют четкие представления о себе, знают и самостоятельно называют по отдельности свое имя и свою фамилию (6—5 баллов). Сде-

лать это способны немногим более половины детей с умственной отсталостью (54,5 %). Еще 40,0 % называют свое имя и иногда фамилию (3—4 балла). Однако среди первоклассников с недоразвитием интеллекта нами обнаружено небольшое количество детей (5,5 %), которые не могут представиться из-за отсутствия собственной речи или наличия аутистических черт личности, но реагируют на свое имя либо воспроизводят его вслед за взрослым (1—2 балла).

Запомнить имена всех своих одноклассников для детей с недоразвитием интеллекта сложно. После первого месяца обучения 98 % детей знают имена не более половины сверстников (0—2 балла). Дети с задержкой психического развития в течение месяца обучения в школе запоминают имена всех своих одноклассников, однако лишь 40 % из них всегда самостоятельно пользуются ими при обращении с просьбой о помощи или с целью привлечь к какой-либо совместной деятельности (6 баллов).

Таблица 1. Показатели развития у детей с интеллектуальной недостаточностью знаний о себе, о сверстниках, %

Параметры изучения	Учащиеся с умственной отсталостью, n=53						Учащиеся с задержкой психического развития, n=18							
	Количество баллов													
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
знания о себе	—	3,5	2,0	6,0	34,0	48,5	6,0	—	—	—	—	—	20,0	80,0
знания о сверстниках	6,0	75,0	17,0	—	2,0	—	—	—	—	—	—	40,0	20,0	40,0

Таблица 2. Показатели развития основных свойств общения детей с интеллектуальной недостаточностью, %

Параметры изучения	Учащиеся с умственной отсталостью, n=53						Учащиеся с задержкой психического развития, n=18							
	Количество баллов													
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
инициативность в общении со сверстниками	5,5	5,5	28,0	16,0	45,0	-	-	-	-	-	-	-	28,0	72,0
избирательность в общении с взрослыми	-	5,0	12,0	72,0	5,5	-	5,5	-	-	-	-	20,0	40,0	40,0

Таблица 3. Показатели контактности детей с проблемами интеллектуального развития во взаимодействии со сверстниками, %

Параметры изучения	Учащиеся с умственной отсталостью, n=53						Учащиеся с задержкой психического развития, n=18							
	Количество баллов													
	0	1	2	3	4	5	6	0	1	2	3	4	5	6
наличие конфликтов в совместной игре	-	5,5	17,0	38,0	15,0	24,5	-	-	-	-	5,0	25,0	50,0	20,0
способы поведения в конфликтной ситуации	-	5,5	17,0	39,5	38,0	-	-	-	-	-	5,0	30,0	40,0	25,0

Приведенные в таблице 2 данные свидетельствуют о том, что все дети с задержкой психического развития очень часто в любых условиях инициируют общение со сверстниками (5—6 баллов). Первоклассники с умственной отсталостью не склонны к проявлению инициативы, однако при необходимости 45 % из них способны побуждать к общению незнакомых (4 балла), а 44 % — хорошо знакомых сверстников (2—3 балла). Среди первоклассников с недоразвитием интеллекта небольшое количество детей (5,5 %) проявляет безразличие к окружающим и не вступает с ними в контакт (0 баллов).

Большинство детей обеих групп проявляет избирательность в контактах. 72 % первоклассников с умственной отсталостью часто отказываются от контактов с малозна-

комыми людьми (3 балла). При этом устойчивые личностные предпочтения сформированы лишь у небольшой части (5,5 %) первоклассников с умственной отсталостью (4 балла) и примерно такое же количество детей (5,0 %) в любой ситуации не отказывается от контактов даже с незнакомым человеком (1 балл). Школьники с задержкой психического развития гораздо чаще (40 %) проявляют сдержанность в общении и устойчивые личностные предпочтения (6 баллов).

Как показывают представленные в таблице 3 данные, большинство детей с интеллектуальной недостаточностью готовы принимать участие в совместной деятельности и играх без конфликтов или редко конфликтуют по поводу обладания игрушками или распределения ролей. Лишь 22,5 % первоклассников

с недоразвитием интеллекта часто конфликтует со сверстниками по различным поводам (1—2 балла).

Большинство детей обеих групп (соответственно 77,5 % и 95 %) стараются не провоцировать конфликты (4—6 баллов), а 65 % первоклассников с задержкой психического развития в возникших конфликтных ситуациях уступают и даже проявляют стремление успокоить конфликтующих (5—6 баллов).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**.

Знания и жизненный опыт детей с умственной отсталостью и с задержкой психического развития, поступающих в первые классы коррекционных школ, недостаточны для осуществления эффективного социального взаимодействия. У большинства детей весьма ограничен опыт поведения в типичных ситуациях.

У первоклассников с умственной отсталостью и с задержкой психического развития обнаруживаются индивидуальные различия в развитии социальной компетентности, что необходимо учитывать особенно в самом начале обучения при конкретизации задач и создании программы коррекционной работы с классом.

Дети с интеллектуальной недостаточностью с разной степенью успешности усваивают знания о своем окружении, осваивают различные способы взаимодействия с людьми. Первоклассники способны проявлять осторожность, избирательность и устойчивые личностные предпочтения в общении.

Конфликтные ситуации в процессе совместной деятельности возникают редко.

Развитие социального опыта у школьников с задержкой психического развития происходит интенсивнее, чем у детей с умственной отсталостью. В течение одного месяца обучения дети с задержкой психического развития способны запомнить информацию об одноклассниках и учителях, они проявляют заинтересованность в общении с педагогами и сверстниками, большинство из них в конфликтных ситуациях стремится успокоить конфликтующих. Все это способствует эффективному взаимодействию с окружающими.

Таким образом, у большинства детей с легкой умственной отсталостью и детей с задержкой психического развития при поступлении в школу имеются предпосылки, которые могут составить основу успешного формирования у них социальной компетентности при участии в работе всех специалистов, работающих с классом, а также родителей.

Литература

1. Бгажнокова, И. М. Проблемы социальной адаптации детей-сирот с нарушениями интеллекта / И. М. Бгажнокова, А. Н. Гамаюнова // Дефектология. — 1997. — № 1.
2. Белопольская, Н. Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех у детей со сниженным интеллектом / Н. Л. Белопольская // Вопросы психологии. — 1992. — № 1—2.
3. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуника-

тивная дифференциация личности / Д. И. Бойков. — СПб. : КАРО, 2005.

4. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. — М. : Педагогика, 1990.

5. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2005.

6. Гаурилюс, А. И. Особенности кризиса детей 7 лет с интеллектуальной недостаточностью / А. И. Гаурилюс // Дефектология. — 2009. — № 4.

7. Зарин, А. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребенка с проблемами в развитии : учеб.-метод. пособие / А. Зарин. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.

8. Зарин, А. К проблеме подготовки к школе детей с интеллектуальной недостаточностью / А. Зарин // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.

9. Зарин, А. Динамика общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью со взрослыми / А. Зарин, Ю. В. Нефедова // Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями : материалы 22-й Международ. конф. «Ребенок в современном мире. Территория детства». — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015.

10. Зарин, А. Особенности знаний дошкольников с нарушением интеллекта о социальном окружении / А. Зарин // Вопросы социально-трудовой адаптации умственно отсталых детей и школьников. — СПб. : Образование, 1992.

11. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб. : Питер, 2001.

12. Махова, В. М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интел-

лектуальной недостаточностью в период их адаптации к школе / В. М. Махова // Дефектология. — 2000. — № 6.

13. Мачихина, В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате / В. Ф. Мачихина. — М. : Просвещение, 1983.

14. Стернина, Т. З. Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушением умственного развития / Т. З. Стернина // Дефектология. — 1988. — № 3.

15. Унковская, Е. С. Особенности владения средствами коммуникативной деятельности учащимися младших классов школы VIII вида / Е. С. Унковская // Дефектология. — 2009. — № 4.

16. Шевченко, С. Г. Особенности знаний и представлений о ближайшем окружении у первоклассников с задержкой психического развития / С. Г. Шевченко // Дефектология. — 1974. — № 1.

References

1. Bgazhnokova, I. M. Problemy sotsial'noy adaptatsii detey-sirot s narusheniyami intellekta / I. M. Bgazhnokova, A. N. Gamayunova // Defektologiya. — 1997. — № 1.

2. Belopol'skaya, N. L. Korrektsiya emotsional'nykh reaktsiy na neuspekh u detey so snizhennym intellektom / N. L. Belopol'skaya // Voprosy psikhologii. — 1992. — № 1—2.

3. Boykov, D. I. Obshchenie detey s problemami v razvitii: kommunikativnaya differentsiatsiya lichnosti / D. I. Boykov. — SPb. : KARO, 2005.

4. Breslav, G. M. Emotsional'nye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve: norma i otkloneniya / G. M. Breslav. — M. : Pedagogika, 1990.

5. Vygotskiy, L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka / L. S. Vygotskiy. — M. : Smysl : Eksmo, 2005.

6. Gaurilyus, A. I. Osobennosti krizisa detey 7 let s intellektual'noy nedostato-

- chnost'yu / A. I. Gaurilyus // Defektologiya. — 2009. — № 4.
7. Zarin, A. Kompleksnoe psikhologo-pedagogicheskoe obsledovanie rebenka s problemami v razvitii : ucheb.-metod. posobie / A. Zarin. — SPb. : TsDK prof. L. B. Baryaevoy, 2015.
8. Zarin, A. K probleme podgotovki k shkole detey s intellektual'noy nedostatochnost'yu / A. Zarin // Teoreticheskie i prikladnye problemy obrazovaniya lits s intellektual'noy nedostatochnost'yu. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2000.
9. Zarin, A. Dinamika obshcheniya doskol'nikov s intellektual'noy nedostatochnost'yu so vzroslymi / A. Zarin, Yu. V. Nefedova // Territoriya detstva rebenka s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami : materialy 22-y Mezhdunar. konf. «Rebenok v sovremenno mire. Territoriya detstva». — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2015.
10. Zarin, A. Osobennosti znaniy doskol'nikov s narusheniem intellekta o sotsial'nom okruzenii / A. Zarin // Voprosy sotsial'no-trudovoy adaptatsii umstvenno otstalykh detey i shkol'nikov. — SPb. : Obrazovanie, 1992.
11. Kunitsyna, V. N. Mezhlichnostnoe obshchenie / V. N. Kunitsyna, N. V. Kazarinova, V. M. Pogol'sha. — SPb. : Piter, 2001.
12. Makhova, V. M. Izuchenie lichnostnykh svoystv i osobennostey emotsional'nogo reagirovaniya detey s intellektual'noy nedostatochnost'yu v period ikh adaptatsii k shkole / V. M. Makhova // Defektologiya. — 2000. — № 6.
13. Machikhina, V. F. Vneklassnaya vospitatel'naya rabota vo vspomogatel'noy shkole-internate / V. F. Machikhina. — M. : Prosveshchenie, 1983.
14. Sternina, T. Z. Ponimanie emotsional'nykh sostoyaniy drugogo cheloveka det'mi s narusheniem umstvennogo razvitiya / T. Z. Sternina // Defektologiya. — 1988. — № 3.
15. Unkovskaya, E. S. Osobennosti vladeniya sredstvami kommunikativnoy deyatel'nosti uchashchimisya mladshikh klassov shkoly VIII vida / E. S. Unkovskaya // Defektologiya. — 2009. — № 4.
16. Shevchenko, S. G. Osobennosti znaniy i predstavleniy o blizhayshe okruzenii u pervoklassnikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / S. G. Shevchenko // Defektologiya. — 1974. — № 1.

Н. А. Шумская, С. Ю. Ильина
Санкт-Петербург, Россия

N. A. Shumskaya, S. V. P'ina
St. Petersburg, Russia

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАТИВНОГО
ЛАГЕРЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ
С АУТИЧНЫМ РЕБЕНКОМ**

**SOCIALIZATION OF CHILDREN
WITH DISABILITIES IN THE
CONDITIONS OF INTEGRATIVE
CAMP: EXPERIENCE OF
REHABILITATION OF CHILDREN
WITH AUTISM**

Аннотация. В статье раскрывается суть работы лагеря интегративного вида для детей с ограниченными возможностями здоровья. Описывается включение данной категории детей в пространство интегративного лагеря, создание оптимальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья при их включении в социум. Отмечается, что работа специалистов лагеря направлена на социально-педагогическую поддержку детей, обеспечение их взаимодействия в рамках созданной системы мероприятий, которые помогают раскрыть потенциал ребенка. На примере показано, как в лагере удается преодолеть многие трудности социальной адаптации, которые не решаются традиционными педагогическими программами, такие как освоение бытовых навыков; решение проблем с едой; приобретение опыта общения в различных нестандартных ситуациях; возможность контактировать с обычными детьми и взрослыми; использование приобретенных в ходе коррекционных занятий навыков в различных реальных жизненных ситуациях. Раскрываются различные технологии и формы занятий с детьми с ОВЗ в условиях интегративного лагеря: различные коррекционные групповые и индивидуальные занятия (арт-терапия; двигательная терапия или лечебная физкультура, музыкальная терапия,

Abstract. The article reveals the essence of work with children with disabilities in the conditions of integrative camp. It describes inclusion of disabled children in the integrative camp environment and creation of optimal conditions of development of children with special needs in the process of their inclusion in society. It is noted that the work of camp professionals is targeted at providing socio-pedagogical support for children as well as at ensuring interaction within the created system of measures that help to reveal the child's potential. The article exemplifies the opportunities of the integrative camp in overcoming most of the difficulties of social adaptation which cannot be addressed by traditional pedagogical programs such as development of daily living skills and habits of taking food, acquisition of communication experience in various non-standard situations, possibility of contact with children and adults from different backgrounds, and application of the skills acquired in rehabilitation programs in various real-life situations. The article describes various techniques and forms of work with children with disabilities in the conditions of integrative camp: various rehabilitation group and individual sessions (art therapy, movement therapy or physiotherapy, music therapy, play therapy); classes in hobby groups (clay modeling, puppet workshop, painting), puppet shows, folk games, and walks in the woods.

игровая терапия); прогулки по лесу; занятия в кружках (лепка из глины, кукольная мастерская, рисование), кукольные спектакли, фольклорные и дворовые игры.

Ключевые слова: детский аутизм; аутичный ребенок; дети с ограниченными возможностями здоровья; социализация детей социальная адаптация; социально-педагогическая поддержка; детский отдых; формы работы; интегративные лагеря.

Сведения об авторе: Шумская Надежда Александровна, кандидат психологических наук, доцент.

Место работы: кафедра олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Контактная информация: 197046, Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, д. 26, к. 215.

E-mail: nadia.shum@gmail.com.

Сведения об авторе: Ильина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой олигофренопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Контактная информация: 197046, Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, д. 26, к. 215.

E-mail: swetil@yandex.ru.

На сегодняшний день дети с ОВЗ, особенно дети-инвалиды с серьезными отклонениями в психическом развитии, не имеют возможности общаться со здоровыми сверстниками. В обществе начало формироваться новое отношение к детям с ОВЗ, однако большинство людей в России по-прежнему ис-

Keywords: child autism; child with autism; children with disabilities; socialization of children; social adaptation; social-pedagogical support; child recreation; forms of work; integrative camps.

About the author: Shumskaya Nadezhda Aleksandrovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

Place of employment: Department of Oligophrenopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.

Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская,

About the author: Il'ina Svetlana Yur'evna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Head of Department of Oligophrenopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg.

пытывают страх и неприязнь по отношению к людям с серьезными психическими нарушениями. Обычно это связано с недостатком опыта общения с этой категорией людей.

Невозможно отрицать, что в сфере специального образования происходят существенные измене-

ния, которые связаны с такими факторами, как расширение контингента детей с ОВЗ, разработка моделей стандартов специального образования и психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в процессе обучения. Несмотря на то, что в средствах массовой информации все больше актуализируются вопросы специальной помощи, поддержки, сопровождения и социализации детей с серьезными психическими нарушениями, а также появились различные типы специальных (коррекционных) образовательных учреждений, открывающих возможность обучения и воспитания детей с ОВЗ и ставящих конечной целью максимально возможную их социализацию, многие из этих детей вынуждены находиться на надомном образовании и общаться только с членами своей семьи. Кроме того, сама семья, воспитывающая ребенка с нарушениями развития, часто оказывается в изоляции от общества: нарушаются дружеские связи, родители теряют работу, не имеют возможности отдохнуть от бытовых забот, нередки случаи распада семьи, что может поставить ее на грань нищеты.

В этой связи остро встает проблема построения системы образовательной, психологической, педагогической и реабилитационной помощи семьям с детьми с особыми потребностями, которая позволила бы им оптимально и адекватно войти в жизнь, общественную деятельность, социализироваться, чувствовать себя необходимыми и полезными членами общества.

Для ребенка, имеющего тяжелые нарушения психического развития, социализация представляет собой сложный и комплексный процесс. Процесс социализации человека протекает всю жизнь и состоит из двух взаимосвязанных, но не сводимых друг к другу процессов: социальной адаптации и обособления [6; 7]. Социализация, как считает И. С. Кон [4], — это усвоение индивидом социального опыта, определенной системы социальных ролей и культуры, в ходе которого создается конкретная личность. Как отмечают многие специалисты [5; 6; 7; 8; 9; 10; 12; 15], социальная адаптация человека с ОВЗ предполагает принятие, усвоение и воспроизводство им правил поведения, норм, ценностей, установок, характерных для современного общества. Проблемы социальной адаптации детей с ОВЗ связаны с тем, что им сложно усвоить нормы и правила поведения из-за наличия нарушений, отсутствия примеров со стороны взрослых, невозможности совместного общения в реальных ситуациях [8; 9; 11; 14; 15]. Также трудности социализации обычно состоят в неспособности организовать свое участие в жизни общества, так как нередко адаптация такого ребенка протекает в закрытых условиях, где у него формируются правила, ценности и установки, не похожие на общественные. В связи с этим ребенок с ОВЗ не в состоянии освоить различные социальные роли, так как некому эти роли представить и объяснить. В таком случае соци-

альное становление ребенка с ОВЗ протекает своеобразно, в результате чего формируется личность, не знающая окружающего мира: людей, их взаимоотношений, правил поведения, традиций. Это приводит к тому, что поведение ребенка не вписывается в стандартные рамки, непонятно окружающим и не принимается ими.

Ввиду этого совершенно очевидно, что необходимы специально организованные реабилитационные мероприятия по оказанию семьям с детьми с ОВЗ специальной социально-психологической помощи [2; 3; 4; 10].

В нашей стране реабилитацией детей с ОВЗ занимаются в различных коррекционных центрах. Однако такую среду нельзя назвать даже подобием нормального социума, хотя, конечно, психолого-педагогические задачи там решаются достаточно успешно. Вместе с тем есть задачи, для решения которых необходимо погрузить особого ребенка в среду, близкую к обычному социуму [2; 4; 10; 12; 13]. Это задачи социальной адаптации, которые в иных условиях невозможно даже поставить. Наиболее эффективна социализация в условиях интеграции и инклюзии. Как полагал Л. С. Выготский, задачей воспитания ребенка с нарушением развития является его интеграция в жизнь и создание условий компенсации его недостатка с учетом не только биологических, но и социальных факторов [1]. Как отмечает Л. М. Шипицина [15], инклюзивное образование имеет важные преимущества,

способствующие социализации ребенка с ОВЗ на всех возрастных этапах его развития, внедрению его в культуру сверстников и формированию «здоровых» межличностных отношений, а также достижению потенциально возможного уровня образованности с учетом общих и особых потребностей.

Однако школа, так же как и коррекционные центры, не может выстроить для ребенка обучающую и воспитывающую среду, максимально приближенную к естественной. В нее можно погрузить ребенка в условиях летнего интегративного лагеря, где дети с ОВЗ оказываются в среде здоровых сверстников, получают возможность «встроиться» в обычный большой коллектив [2; 4; 10]. В интегративном лагере стирается грань между обычным и необычным ребенком. Дети с нарушениями получают редкий для них опыт, оказываются принятыми в сообщество обычных, здоровых детей, получают новые импульсы к развитию, повышают свои шансы адаптироваться к нормальной социальной жизни.

В лагере удастся успешнее по сравнению с традиционными педагогическими программами решать многие проблемы социальной адаптации и приобретать полезные умения, такие как бытовые навыки, принятие пищи, общение в различных нестандартных ситуациях, вступление в контакт с обычными детьми и взрослыми; появляется возможность использовать приобретенные в ходе коррекционных занятий навыки в различных реаль-

ных жизненных ситуациях. У родителей появляется уникальная возможность отдохнуть; возможность увидеть, как живут другие семьи с такими детьми, научиться более объективной оценке своего ребенка; возможность общаться с другими родителями; возможность обучаться у специалистов.

Ниже приводится описание случая, иллюстрирующего работу по социальной адаптации ребенка с расстройством аутистического спектра в условиях интегративного лагеря.

Мальчик Д., 6 лет 2 месяца. Диагноз — особенности эмоционально-волевой сферы. Д. в интегративном лагере уже второй раз, в течение года посещал интегративный детский сад (2 раза в неделю). С Д. мы познакомились больше года назад, когда родители обратились за помощью в Центр лечебной педагогики (г. Москва) с жалобами на проблемы с речью, необщительность, неумение играть и общаться с детьми, тревожность. В то время Д. не замечал других детей в группе, не включался ни в общие игры, ни в режимные мероприятия группы, бурно реагировал, когда его пытались отвлечь от его собственной игры (в железную дорогу) — мальчика захватывали эмоции, и успокоиться ему было практически невозможно. Д. остро реагировал на маркеры реальной опасности (резкое приближение объекта, неожиданный громкий звук, резкое движение по направлению к себе). Был крайне чутким к раздражителям, вызывающим дискомфорт (не любил одеваться, мыть

руки, проявлял чрезмерную брезгливость), что делало его реально уязвимым в контактах со средой.

Постепенно Д. стал опираться на расписание группы, полностью освоил распорядок дня в группе, стал включаться в совместные игры с детьми, особенно в эмоциональные игры с сильным сенсорным компонентом, научился придерживаться правил в знакомой игре. Однако поведение оставалось стереотипным, хотя Д. руководствовался расписанием, сильно расстраивался, если в расписании происходили изменения.

На сегодняшний день Д. знает по имени всех детей, педагогов, некоторых родителей. Выделяет определенных детей, с которыми установлены дружеские связи. Большую часть игрового времени хочет проводить с другими детьми (зовет их в игру, хочет играть с ними на площадке, идти за руку). Если никто из ребят не соглашается поиграть в игру, которую предлагает Д., он расстраивается. В конфликтных ситуациях реакции остаются в основном инфантильные (плачет, кричит: «Помогите!», бежит к взрослому за утешением).

Не всегда может отследить причинно-следственные связи в ситуациях (например, бежал, врезался в другого ребенка — кричит: «Он меня побил!»). Стал интересоваться эмоциями и предпочтениями других людей («Катя, а ты любишь гречку?»).

Для общения Д. использует речь, самостоятельно инициирует общение, задает вопросы и отвеча-

ет на них. Речевая активность значительно повысилась с начала года: Д. стал лучше понимать речь и быстрее обрабатывать информацию.

Настроение у Д. в целом устойчиво, расстраивается по объективным причинам (когда нарушается его план действий, когда кто-то отбирает игрушку, когда стучается). Эмоции адекватны, привязаны к ситуации. Д. дифференцирует простые эмоции у себя и окружающих («Я расстроен, я плачу»). Принимает помощь, может попросить помочь, если что-то не получается.

К стимулам определенных модальностей Д. остается особо чувствителен (страх вызывается гулом, звуками машин, шумом, даже умеренным тактильным раздражителем вроде капель воды на коже и др.).

Таким образом, в число основных задач дальнейшей работы в условиях интегративного лагеря вошли следующие:

- решение эмоционально-волевых проблем Д. (снижение уровня тревожности, эмоциональное укрепление, повышение самооценки и мотивации);
- обогащение социального опыта Д., обучение его навыкам общения со здоровыми сверстниками;
- создание максимально благоприятных условий для раскрытия творческих возможностей Д.

В лагере культивируется максимальное разнообразие форм работы, чтобы позволить всем членам формирующегося коллектива взаимодействовать друг с другом в неформальной обстановке. Деятельность организована таким образом,

чтобы у каждого была возможность проявить себя, свои таланты, свой творческий потенциал. Важно, чтобы дети были вовлечены в интересную деятельность, где уделяется внимание каждому.

Для решения поставленных задач были выбраны различные коррекционные групповые занятия, в которых участвовал Д., такие как фольклорные игры, дворовые игры, арт-терапия, кукольный спектакль, мягкая школа, прогулки по лесу, театральные кружки, участие в походе, рыбалка, купание, песни у костра и др.

В лагерной жизни Д. стержнем выступал режим дня. На дверях висело большое общее расписание, к которому Д. мог подойти и еще раз проверить, какое сейчас занятие. Кроме общего расписания, у Д. было свое отдельное, которое можно всегда достать и свериться. Также любые новости или изменения в расписании (например, в связи с плохой погодой) всегда вывешивались на двери корпуса. Для Д. такое решение представлялось очень разумным, так как режим создавал ощущение предсказуемости и защищенности, что снимало напряженность и тревожность, особенно в начале смены.

Самым невыносимым для Д. моментом в лагере оказалось занятие «ручная деятельность», так как оно проходило в постройке, известной в лагере как «Избушка». Д. категорически отказывался входить в нее, а вскоре даже подходить близко. Оказалось, что он боялся большой печи, стоявшей там. Печь

вызывала у Д. сильное беспокойство, однако выступала и объектом влечения: для заглушения опасности Д. часто прибегал к одной из форм аутостимуляции — навязчиво переспрашивал о печке и требовал моментального и одинакового ответа («Почему в избушке стоит печка?», «Кто поставил в избушку печку?»). Как выяснилось, в основе такого сложного, амбивалентного переживания мальчика лежал ранний зафиксированный страх: по словам родителей Д., страх печи был вызван русскими народными сказками. Отсюда — страх реальной печки, которую может «истопить» Баба-яга, и постоянные провокации Д. Подобные переживания только возбуждали и будоражили ребенка. После этого Д. не мог идти со всеми детьми на обед, отказывался есть.

Мы стали помогать Д. пережить страх избушки (здесь нам повезло, что мальчик мог сам обозначить объект своего страха). Мы стали создавать в различных играх с Д. ситуацию «острой безопасности» (на фольклорных играх прятались с ним в безопасное укрытие (под стол, под одеяло), убегая от «злодеев», на прогулке по лесу предпринимали поход для спасения «красавицы» и др.).

Опираясь на то факт, что присутствие в сюжете пугающих объектов запускает стремление к преодолению, мы «отыгрывали» страх избушки в еще одной лагерной постройке, которая называлась «домик вожатого». Мы всегда предлагали Д. простой разрешающий

комментарий происходящего, заражая его своей спокойной интонацией, подчеркивая незначительность пугающего в ситуации. При этом у ребенка создавалось и поддерживалось аффективное напряжение, необходимое для организации его длительной целенаправленной активности.

Такая же работа проводилась и с помощью совместного с Д. рисунка, при этом всегда уточнялись и подрисовывались позитивные детали («в печке готовят пирожки», «на печке тепло спать зимой» и др.).

Через несколько дней такой работы Д. согласился дойти до избушки и сделать поделку на траве у входа в избушку. При этом все материалы ему выдавались через окно, что было забавно и интересно всем детям: мы просили детей дать Д. краски или забрать у Д. ножницы, показать мальчику в окно свои работы — так обогащался и социальный опыт ребенка. К концу смены Д. смог зайти в избушку и побыть там несколько минут. Таким образом, связанное со страхом аффективное напряжение снималось как бы «по частям». Страшное впечатление, войдя в сложный смысловой контекст, в итоге потеряло свое значение и разрешилось в общем положительном переживании различных игровых ситуаций.

Также существенное место в нашей лечебно-педагогической работе занимала индивидуальная и групповая игровая терапия. В лагере Д. нравилось играть в фольклорные и дворовые игры (игры «Гуси-лебеди», «Кот и мыши», танцы в

хороводе и др.). Д. знал правила многих игр и рассказывал их другим детям, предлагал поиграть. В середине смены Д. стал даже «хулиганить» во время хороводов (вместо танцев начинал бегать вокруг, мешая танцующим сойтись в линию), приглашая своих знакомых детей поучаствовать в таком «хулиганстве». Такие традиционные народные игры явились эффективным психологическим тренингом для мальчика. Дети с удовольствием включались с Д. в различные игры, помогали ему удержаться в событии (держали за руку по пути от палатки до площадки, чтобы Д. не убежал).

Для повышения самооценки и мотивации эффективной техникой является проговаривание и прорисовывание наполненных реальными подробностями историй про ребенка. На различных занятиях, по пути в лес, на озеро мы разговаривали с Д. о ситуациях, в которых он представлял «помощником», «совсем большим мальчиком», «смельчаком» и т. п. В целом к концу смены Д. стал обладать достаточно большим запасом «героических» историй про себя, что повысило его тонус. Так, на рыбалке Д. помогал рыбачить взрослому, а не наоборот, и в итоге первый поймал рыбу. Д. помогал другим детям забраться в лодку для того, чтобы совершить «путешествие», и т. д.

Самым неожиданным и положительным моментом стал выбор Д. роли главного персонажа для исполнения в спектакле. В конце смены каждая группа детей готови-

ла представление, для чего дети выбирали и репетировали роли, родители шили костюмы, педагоги и волонтеры готовили декорации. Д. обладает хорошей памятью, поэтому ему не сложно было выучить слова своего героя. Д. был очень погружен в свою роль, принимал участие в выборе костюма. В «театре» все дети вместе репетировали, помогали друг другу вспомнить слова и движения, общались.

Итак, в интегративном лагере Д. приобрел множество новых впечатлений, а вместе с ними — и новые импульсы развития, которые положительно сказались на его эмоциональном состоянии.

С помощью различных игр и занятий, в том числе коррекционных, были достигнуты следующие результаты.

- Занятия способствовали снижению уровня тревожности, эмоционального напряжения, ощущения опасности.
- Реализация различных игровых приемов и ситуаций повысила уровень самооценки и мотивации Д.
- Созданная в лагере атмосфера безопасности социального окружения позволила повысить ощущение безопасности и снизить уровень беспокойства Д., что является важным шагом на пути социализации.
- Д. побывал в качественно новой социальной среде, получил богатый, разнообразный, неоценимый опыт общения.
- Активное участие в совместной деятельности позволило раскрыться творческим возможностям Д.

В рамках работы детского лагеря интегративного вида успешно осуществляется целенаправленная социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Деятельность детского интегративного лагеря нацелена на создание оптимальной ситуации развития детей с ОВЗ при их вхождении в социум. Это достигается посредством обеспечения разнообразных форм социальной активности, расширения социально значимых связей, формирования навыков социального общения, а также социально инициативной деятельности здоровых детей. В ситуации лагеря при поддержке педагогов дети успешно осваивают новые для себя навыки. Дети с ОВЗ, впервые побывав в качественно новой социальной среде, приобретают разнородный, бесценный опыт общения с новыми людьми, значительно расширяют круг своих социальных связей. Оказавшись в ситуации, где вся жизнь коллектива (включая еду, сон, занятия и развлечения) подчиняется определенным законам, особые дети естественным образом воспринимают эти законы, что является важным пунктом на пути социализации.

Литература

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — СПб. : Лань, 2003. — 656 с.
2. Жуков, Е. С. Практические рекомендации по социально-психологической адаптации детей с тяжелыми психическими заболеваниями в летнем оздоровительном лагере реабилитационного туризма / Е. С. Жуков, И. Б. Карвасарская, Н. Е. Марцинкевич, С. В. Покровская // Особый ребенок: исследования и опыт помощи : науч.-практ. сб. — М. : Центр лечебной педагогики, 2000. — Вып. 3. — С. 98—110.
3. Карвасарская, И. Б. В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми / И. Б. Карвасарская. — М. : Теревинф, 2003.
4. Коваль, М. Б. Ключ к успеху : пособие для работников учреждений летнего отдыха и оздоровления детей / М. Б. Коваль. — М. : НИИ семьи, 1998. — 136 с.
5. Кон, И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. — М. : Академия, 2003. — 336 с.
6. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. — М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2011. — 623 с.
7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М. : Академия, 2009. — 224 с.
8. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М. : Теревинф, 1997. — 227 с.
9. Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / сост. М. С. Дименштейн. — 3-е изд. — М. : Теревинф, 2013. — 240 с.
10. Ратынская, Т. М. Социальное развитие детей в условиях летнего интегративного лагеря / Т. М. Ратынская. — М. : Теревинф, 2006. — 9 с.
11. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. Т. 2 / А. С. Спиваковская. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 464 с.
12. Фомина, А. Б. Теория и практика деятельности учреждений дополнительного образования детей в сфере свободного времени : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Фомина А. Б. — М., 2000. — 366 с.

13. Чалдышкина, Н. Н. Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях детского оздоровительного лагеря : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Чалдышкина Н. Н. — М., 2007. — 181 с.

14. Шилова, М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе / М. И. Шилова. — Красноярск : Изд-во КГПУ, 1998. — 196 с.

15. Шипицина, Л. М. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии / Л. М. Шипицина, Е. С. Иванов, Л. А. Данилова [и др.]. — СПб., 1995. — 80 с.

References

1. Vygotskiy, L. S. Osnovy defektologii / L. S. Vygotskiy. — SPb. : Lan', 2003. — 656 s.

2. Zhukov, E. S. Prakticheskie rekomendatsii po sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii detey s tyazhelymi psikhicheskimi zabolevaniyami v letnem ozdorovitel'nom lagere reabilitatsionnogo turizma / E. S. Zhukov, I. B. Karvasarskaya, N. E. Martsinkevich, S. V. Pokrovskaya // Osoby rebenok: issledovaniya i opyt pomoshchi : nauch.-prakt. sb. — М. : Tsentr lechebnoy pedagogiki, 2000. — Вып. 3. — С. 98—110.

3. Karvasarskaya, I. B. V storone. Iz opyta raboty s autichnymi det'mi / E. B. Karvasarskaya. — М. : Terevinf, 2003.

4. Koval', M. B. Klyuch k uspekhu : posobie dlya rabotnikov uchrezhdeniy letnego otdykha i ozdorovleniya detey / M. B. Koval'. — М. : NII sem'i, 1998. — 136 s.

5. Kon, I. S. Rebenok i obshchestvo : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / I. S. Kon. — М. : Akademiya, 2003. — 336 s.

6. Mudrik, A. V. Sotsializatsiya cheloveka / A. V. Mudrik. — М. : Izd-vo Mosk. psikhologo-sotsial'nogo in-ta, 2011. — 623 s.

7. Mudrik, A. V. Sotsial'naya pedagogika / A. V. Mudrik. — М. : Akademiya, 2009. — 224 s.

8. Nikol'skaya, O. S. Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi / O. S. Nikol'skaya, E. R. Baenskaya, M. M. Libling. — М. : Terevinf, 1997. — 227 s.

9. Pedagogika, kotoraya lechit: opyt raboty s osobymi det'mi / sost. M. S. Dimenshteyn. — 3-e izd. — М. : Terevinf, 2013. — 240 s.

10. Ratynskaya, T. M. Sotsial'noe razvitiye detey v usloviyakh letnego integrativnogo lagerya / T. M. Ratynskaya. — М. : Terevinf, 2006. — 9 s.

11. Spivakovskaya, A. S. Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya. T. 2 / A. S. Spivakovskaya. — М. : Aprel' Press : EKSMO-Press, 2000. — 464 s.

12. Fomina, A. B. Teoriya i praktika deyatel'nosti uchrezhdeniy dopolnitelnogo obrazovaniya detey v sfere svobodnogo vremeni : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.06 / Fomina A. B. — М., 2000. — 366 s.

13. Chaldyshkina, N. N. Sotsial'no-pedagogicheskaya reabilitatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh detskogo ozdorovitel'nogo lagerya : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Chaldyshkina N. N. — М., 2007. — 181 s.

14. Shilova, M. I. Sotsializatsiya i vospitanie lichnosti shkol'nika v pedagogicheskom protsesse / M. I. Shilova. — Красноярск : Изд-во КГПУ, 1998. — 196 с.

15. Shipitsina, L. M. Reabilitatsiya detey s problemami v intellektual'nom i fizicheskom razvitiy / L. M. Shipitsina, E. S. Ivanov, L. A. Danilova [i dr.]. — СПб., 1995. — 80 s.

УДК 376.1
ББК Ч404.46

ГСНТИ 14.01.11; 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

В. И. Лубовский **V. I. Lubovskiy**
Москва, Россия Moscow, Russia

ИНКЛЮЗИЯ — ТУПИКОВЫЙ ПУТЬ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

INCLUSION: A DEAD END FOR EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье характеризуется развитие системы специальных школ и детских садов в нашей стране в направлении углубления дифференциации в соответствии с важным принципом современной отечественной педагогики — достижения максимально возможной индивидуализации обучения.

Развернувшаяся в последние годы интеграция детей с ограниченными возможностями в образовательные учреждения общего назначения, особенно в форме инклюзии, прямо противоположна этому принципу педагогики и игнорирует закономерности психической деятельности детей с ограниченными возможностями (ОВ). Поражает и то, что к реализации интеграции были привлечены неспециалисты, проявляющие непонимание того, что они делают: внедряя инклюзию, они разрушили инклюзивное обучение детей с недостатками речи, которые, обучаясь в обычной школе, получали логопедическую помощь в школьных логопедических пунктах.

Приводятся данные о 35-летнем опыте внедрения интеграции в США и 30-летнем в Великобритании. И в той и в другой стране среди специалистов нет единого мнения о целесообразности интеграции, особенно в форме инклюзии. Ребенок с ОВ в обычной школе лишается по крайней мере большей

Abstract. The article characterizes the development of the system of special schools and kindergartens in our country in the direction of enhancing differentiation in accordance with an important principle of the modern domestic pedagogy — achievement of the highest possible individualization of education.

Actively propagated in recent years, the integration of disabled children in general education institutions, particularly in the form of inclusion, is directly contrary to this principle of pedagogy and ignores of the laws of psychological activity of children with disabilities. It is also amazing that non-specialists were engaged in realization of integration, showing absolute ignorance of what they were doing: by implementing inclusion they ruined the inclusive education of children with speech impairments who received logopedic assistance at speech therapy units while studying at a regular school.

Information about 35 years of experience of implementation of integration in the US and about 30 years of similar activity in the UK is available. But in both countries there is controversy among experts on the feasibility of integration, especially in the form of inclusion. A child with disability at a general education school loses the greater part of the funds and conditions which are provided by the system of special training, but wherever

части тех средств и условий, которые обеспечивают специальное обучение, в то время как он, где бы ни учился, остается объектом специального обучения. Нет никаких убедительных исследований, которые доказывали бы, что хоть одно из заявленных преимуществ инклюзии было достигнуто. Более того: все большее внимание к адаптации учебных пособий убеждает в том, что основная идея инклюзии — обучение ребенка с ОВ в одном классе с нормально развивающимися детьми по той же программе и тем же учителем — для большинства детей с ОВ несостоятельна.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзии; индивидуализация обучения; инклюзивное образование; дифференциальное обучение.

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@mgrpu.ru.

Важнейший принцип педагогики — максимально возможная индивидуализация обучения. В целях реализации этого принципа при обучении детей с недостатками развития (с ограниченными возможностями) отечественные дефектологи (педагоги и психологи) с начала прошлого века вели исследования, направленные на создание оптимальной организа-

ции обучения каждого типа нарушений развития, оптимального содержания и методов, а также наиболее высокого доступного уровня знаний.

Keywords: children with disabilities; inclusion; individualization of education; inclusive education; differentiated education.

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.

ции обучения каждого типа нарушений развития, оптимального содержания и методов, а также наиболее высокого доступного уровня знаний.

С середины 50-х гг. XX в. такие исследования охватывали и дошкольников с ограниченными возможностями, а с 80-х гг. — и ранний, т. е. преддошкольный период [2; 3; 8; 9].

Развитие системы специальных школ завершилось в 1981 г. открытием школ для детей с задержкой психического развития. Это был заключительный этап тринадцатилетней экспериментально-исследовательской работы, в которой была убедительно доказана высокая эффективность дифференцированного обучения детей даже со слабовыраженными недостатками. Работа эта велась в соответствии с государственной темой «Диагностика и компенсация слабовыраженных отклонений в развитии», которая Государственным комитетом по науке и технике в 1968 г. была поручена Институту дефектологии АПН СССР в качестве ведущего учреждения. Кроме Института дефектологии, к работе были подключены Институт дошкольного воспитания и Институт общей и педагогической психологии АПН СССР, а также Московский институт психиатрии Минздрава РСФСР. Ответственным руководителем работ был назначен автор этих строк.

В ходе экспериментов надо было доказать, что дети со слабовыраженными нарушениями развития (задержкой психического развития) занимают по количеству самое большое место среди обучающихся в школах общего назначения и испытывающих значительные трудности, а некоторые из них после повторного обучения в одном или двух (а то и трех) начальных классах выпадают из обучения, бросают школу. Становясь безнадзорными, они рекрутируются асоциальными и преступными элемен-

тами. На протяжении трех лет изучались стойко неуспевающие при переходе из класса в класс по одному, двум и большему числу предметов. Исследование проводилось во всех школах (32) одного района г. Москвы. По существу это было первое популяционное (хотя и очень узкое) исследование в области изучения и обучения детей с ограниченными возможностями. До него статистика в этой области ограничивалась данными о том, сколько детей с недостатками развития обучается в специальных школах. Процент стойко неуспевающих в начальной школе оказался довольно высоким — 4,5%. Часть этих детей (от $\frac{1}{2}$ до $\frac{1}{3}$) в пределах школы общего назначения так и не справляется с усвоением программы начальной школы. Вот для них и необходимо специальное обучение.

Вторым новшеством, впервые примененном в этом исследовании, было экспериментальное сравнение детей трех типов развития — с задержкой развития, с умственной отсталостью и нормально развивающихся. Это не только позволило глубже понять своеобразие слабовыраженных недостатков психической деятельности, но и послужило развитию специальной психологии в целом, подвело нас к развитию идей Л. С. Выготского о специфических закономерностях аномального развития [4; 10].

В процессе разработки новой системы обучения расширялась и экспериментальная ее проверка, и, начатая в 1968 г. с одного экспери-

ментального класса, к 1980 г. проверка новой системы организации, программ и методологических подходов работы шла в девяти экспериментальных школах, расположенных на разных территориях Союза. Были собраны весьма важные и убедительные катанестические данные: обследованы 203 выпускника первых трех экспериментальных школ. Результаты: все они, окончив нашу школу (т. е. получив неполное среднее образование), продолжали обучение и получили среднее образование разными путями (техникум, ФЗУ, ПТУ, вечерняя школа и старшие классы обычной школы). Все работали: кто по специальности, полученной в школе, кто по профессии, приобретенной при продолжении учебы. Один выпускник поступил в педагогический вуз.

Таким образом, мы видим, государство стимулировало и поддерживало углубление дифференциации в системе обучения детей с ограниченными возможностями. Нынешние изменения в системе специального обучения являются диаметрально противоположными этому направлению и противоречат принципам педагогики и психологическим данным об особенностях детей с ограниченными возможностями. Мой друг Владимир Петрович Зинченко, много сделавший для психологии образования, говорил о действиях такого рода: «Курс прежний, но ход задний». Вообще создается впечатление, что ни руководство, принявшее решение о широкомасштабном введении инк-

люзии в нашей системе специального обучения, ни те люди, которые были привлечены к реализации этой акции и получили гранты (почему-то это были не научные сотрудники Института коррекционной педагогики и не работники дефектологических факультетов педвузов), не имели ни малейшего представления ни об особенностях обучения детей с ограниченными возможностями, ни об их психологических особенностях. Об этом свидетельствует многое: например, разработчики не знали о том, что у нас довольно давно существует настоящее, обоснованное и обеспеченное инклюзивное обучение, правда, только для детей со слабо выраженными недостатками речевого развития, которые, обучаясь в обычной школе, получают помощь логопедов на базе школьных логопедических пунктов [11]. Ликвидировав эти пункты, сторонники нововведений лишили таким образом детей специальной поддержки [5]. Не знали они и о том, что в России еще до Октябрьского переворота проводились эксперименты по интеграции учеников специальной школы в школу общего назначения, которые привели к выводу о нецелесообразности и бесполезности такой интеграции. В советское время эксперименты по интеграции в школу общего назначения в форме инклюзии, также не давшие положительных результатов, были организованы с участием глухих (50-е гг. XX в.) и незрячих (80-е гг.).

Пора рассмотреть причины непригодности условий школы обще-

го назначения для обучения детей с ограниченными возможностями. Главная из них — несоответствие этих условий особым образовательным потребностям детей с ограниченными возможностями. Особые образовательные потребности — результат тех недостатков, которые проявляются в познавательной деятельности этих детей и являются следствием специфических закономерностей развития и психической деятельности лиц с ограниченными возможностями, впервые выделенных нами в 1971 г. [2; 10]. Из этих закономерностей мы здесь приведем только те, которые играют наиболее важную роль в возникновении особых образовательных потребностей.

Прежде всего это замедленные по сравнению с нормально развивающимися сверстниками прием и переработка информации, а также значительно меньший ее объем и сроки хранения. Другими словами, это недостатки восприятия и памяти. Важную роль играют и недостатки речевого развития, своеобразные при каждом типе нарушенного развития, а также более низкая работоспособность и быстрая утомляемость. Все эти особенности были выявлены в экспериментальных исследованиях, проводившихся в 1970—1980-х гг. (см., например: «Дети с задержкой психического развития», 1984). Не менее значима и более-менее выраженная несформированность мыслительных операций.

Все эти проявления более значительно выражены к началу

школьного возраста и постепенно сглаживаются в процессе овладения развивающей программой и получения индивидуальной помощи в специальной школе. Однако, как показали эксперименты, даже к концу обучения в специальной школе (программа которой соответствует основной школе общего назначения, т. е. для учеников старшего подросткового или начала юношеского возраста) эти особенности, более-менее выраженные, еще обнаруживаются. В более старшем возрасте соответствующие эксперименты не проводились.

Эти особенности познавательной деятельности и отсутствие познавательного интереса, характерного для нормально развивающихся дошкольников, приводят к тому, что у детей с ограниченными возможностями к началу школьного обучения не накапливаются те знания об окружающем мире, которые, по мнению некоторых психологов, составляют более половины всех знаний, приобретаемых человеком за всю жизнь, и являются «объектом обработки» программы начальных классов, где по существу не привносится ничего не известного уже дошкольнику, кроме умножения и деления, а также знаний по истории.

Что же происходит в ходе начального обучения? Это систематизация, классификация, «терминологизация» материала, уже известного ребенку. Но ребенок с ограниченными возможностями такими знаниями не располагает, ему непонятно и неинтересно то, о чем

говорит учитель. Именно поэтому для таких детей необходимы пропедевтические разделы в программах по всем предметам и специальная работа по формированию познавательных интересов. Это требует значительных затрат времени и является одной из причин увеличения продолжительности начального обучения во всех специальных школах.

Описанные выше особенности познавательной деятельности лежат в основе особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями. Мы предлагаем следующее психологическое определение этих потребностей. *Особые образовательные потребности — это потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения.*

Что же предполагает реализация этих условий в процессе начального обучения?

1. Подготовку детей к овладению школьной программой путем пропедевтических занятий (т. е. формирование у них необходимых знаний).

2. Формирование у них познавательной мотивации и положительного отношения к учению.

3. Замедленный темп преподнесения новых знаний.

4. Меньший объем «порций» приподносимых знаний, а также всех инструкций и высказываний

педагогов с учетом того, что закон «магического числа 7 ± 2 » для детей с недостатками развития не действует, т. е. объем воспринимаемой и запоминаемой информации у них меньше.

5. Использование наиболее эффективных методов обучения (в том числе усиление наглядности в разных ее формах, включение практической деятельности, применение на доступном уровне проблемного подхода).

6. Организация занятий таким образом, чтобы избежать утомления детей.

7. Максимальное ограничение посторонней по отношению к учебному процессу стимуляции.

8. Контроль за пониманием детьми всего, особенно вербального, учебного материала.

9. И, разумеется, ситуация обучения должна строиться с учетом сенсорных возможностей ребенка, что означает оптимальное освещение рабочего места, наличие звукоусиливающей аппаратуры и т. д.

Эти требования к учебному процессу реализуются в специальных школах применительно к каждому типу нарушенного развития и уровню обучения. Совершенно очевидно, что эти требования невозможно выполнить в условиях школы общего назначения, где, кроме 1—2 «инклюзивированных», все остальные ученики в них не нуждаются. Что там будет делать «инклюзивированный» в первый класс ребенок?

Важно знать, насколько успешно осуществляется внедрение инте-

грации в общую систему обучения детей с ограниченными возможностями в тех странах, где этот процесс идет уже не первое десятилетие.

Инициатива в осуществлении интеграции, в том числе и инклюзии как наиболее радикальной ее формы, принадлежит США и не имеет под собой никаких психолого-педагогических оснований типа намерения совершенствовать систему обучения детей с ограниченными возможностями. Единственная первопричина — требование свободы выбора школы и возможности обучать ребенка в школе, ближайшей к дому. Дальнейшее развитие обоснований шло по линии социально-политической, вплоть до аналогизации системы дифференцированного обучения детей с нарушенным развитием с расовой сегрегацией, что было отмечено американским дефектологом Э. Зиглером [1] как недопустимый подход, поскольку расовые различия никакого влияния на умственное развитие и познавательные возможности, в отличие от психофизиологических особенностей, не оказывают.

Хотя закон, известный сейчас как «Закон об образовании американцев с ограниченными возможностями», был принят в 1975 г., интеграция детей с ОВ в школы общего назначения начала вводиться только в 1980-м.

Несмотря на отсутствие понимания особых образовательных потребностей (вследствие недостаточного уровня развития специальной педагогики и специальной психологии), этот закон предусматри-

вал ряд важных мероприятий, в частности, «раннее вмешательство», т. е. начало коррекционно-развивающей работы с 3-летнего возраста до 5 лет, т. е. до школы, а следовательно, и диагностику недостатков развития в 3 года.

Что касается результатов инклюзии, то никаких убедительных данных о ее преимуществах по сравнению с дифференцированным обучением, т. е. в специальной школе, нет. Специалисты разделились на два лагеря: абсолютные сторонники и противники, которые говорят о том, что, нуждаясь в специальном обучении, где бы он ни учился, ученик с ОВ в обычной школе лишен всех тех специальных средств, которые имеются в специальных школах — специалистов-дефектологов, специальных методик обучения по всем предметам и наглядных средств, а также иных условий обучения в целом.

Крупные специалисты в области изучения и обучения детей с ОВ выражают сомнения в целесообразности инклюзии. Примером могут служить Э. Зиглер и Дж. Кауфман, показательное мнение которого мы здесь приведем: «Происходят изменения в том, как, где и кто обучает детей с ограниченными возможностями. Остается открытым вопрос: принесут ли эти изменения более подходящее и более эффективное обучение таким учащимся, или в результате мы вернемся к раннему периоду, когда недостатки развития вообще не выявлялись и такие дети оказывались неприспособленными в системе

общего образования, которая, как предполагалось, пригодна для всех детей?» [14, с. 417].

В Великобритании начало внедрения инклюзии относится к 1985 г. и связано с предшествовавшим этому изучением ситуации в области специального обучения, результаты которого в виде доклада (Warnok report) были представлены Министерству образования в 1981 г. После изучения материалов этого доклада было сделано очень многое для раннего выявления недостатков развития и их коррекции в случае наличия. Обязательное диагностическое обследование все дети проходят в 2 года, после чего назначаются необходимые мероприятия, которые должны проводить специалисты. Диагностика проводится ежегодно до 5 лет с целью выявления успешности назначенных развивающих мероприятий и продвижения ребенка. Представляет интерес механизм контроля за всей этой работой [13].

Такая замечательная система создана только на основе эмпирических данных, при отсутствии понимания сущности и значимости особых образовательных потребностей. Более того, при том, что эти потребности (в отличие от США, термин «особые образовательные потребности» в Великобритании используется) считаются социально-экономическим продуктом, выходит, что куда ни поместят ребенка для обучения, там и будет место удовлетворения его особых образовательных потребностей.

Как и в США, среди специалистов-педагогов существует два

мнения относительно инклюзии, и так же, как там, отсутствуют конкретные данные о ее пользе.

Представляет интерес, как происходит внедрение интеграции в Словакии, где этот процесс начался более 20 лет назад. Отсылаем читателя к статье замечательного словацкого психолога Ладислава Пожара, опубликованной на русском языке в журнале «Коррекционная педагогика: теория и практика» [7].

Наши наблюдения в одной из основных школ (high school) штата Висконсин, считавшемся «модельным» по осуществлению интеграции, позволили установить ряд важных моментов. На общее количество учащихся (800 человек) было 16 детей с ограниченными возможностями и «коррекционный кабинет» (Resource room) с 8 дефектологами разных специальностей. В классе, который мы наблюдали весь учебный день, было всего 16 детей, из них 3 с ОВ: слепая девочка и два умственно отсталых мальчика. Кроме «общего» педагога класса, с девочкой все время работал тифлопедагог, а с умственно отсталыми мальчиками — еще один педагог-дефектолог, т. е. шли индивидуальные занятия. Правда, на уроке чтения все дети читали один и тот же текст. Но на уроке математики умственно отсталые занимались совсем по другой программе. Нельзя не отметить, что такой насыщенности специалистами мы не видели больше ни в одной школе того же «модельного» штата.

За 30 с лишним лет с начала интеграции не было ни одной работы, которая убедительно доказывала бы преимущества интегрированного подхода и прежде всего инклюзии.

В 2000 г. в Ванкувере (Канада) проходил очередной международный конгресс по проблемам обучения детей с ограниченными возможностями. Из общего числа заседаний (по разным секциям — более 40) примерно 15 были посвящены проблеме адаптации программ школ общего назначения и разработке адаптированных пособий для первой и второй ступени школьного обучения. Думал ли кто-нибудь из руководителей системы образования и из получивших гранты на введение инклюзии в России о неизбежности такой перспективы? А если не думал, стоит подумать и о том, что рассуждать после этого о равенстве в образовании просто смешно. Кстати, ни одного сравнительного исследования результатов обучения в условиях инклюзии и в условиях дифференциации на Конгрессе представлено не было!

В заключение — риторический вопрос: какую цель ставили инициаторы этого «инновационного» — на 100 лет назад — шага в стране, имевшей лучшую в мире систему образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями? (Лучшая не по принципу «Россия — родина слонов», квасной патриотизм мне вовсе не свойственен; основания для такой оценки следующие: 1) самый высокий уровень образования во

всех типах специальных школ, и притом цензовый, т. е. соответствующий по объему и содержанию программам той или другой ступени школы общего назначения; 2) наличие специальных учебников для всех классов специальных школ по всем предметам; 3) трудовая и предпрофессиональная (и даже профессиональная) подготовка; 4) цензовый характер образования обеспечивает возможность после окончания специальной школы продолжить обучение в образовательном учреждении общего типа, т. е. дает возможность интеграции в средние и высшие учебные заведения).

Так какова же была цель? Удешевить обучение детей с ОВ? Улучшить его? Облегчить интеграцию в общество? Обеспечить более быструю и эффективную социализацию — усвоение детьми образа действий и привычек нормально развивающихся? Все это мифы интеграции, как говорят крупнейшие американские специалисты в этой области, например, Э. Зиглер и Дж. Кауфман. А может, это желание доказать, что мы стремимся в Евросоюз и готовы к любым изменениям? Или просто «разрушить старое», достигнутое великими трудами, до основанья, а затем... Как поется в «Интернационале»?

Мария Черна, известный чешский ученый, одна из ведущих дефектологов Карлова университета (Прага), в порыве угодничества перед европейскими коллегами дошла до того, что назвала идею дифференцированного обучения детей с

ОВ «продуктом коммунистической идеологии» [12]. Значит, с начала прошлого столетия и до 80-х гг. все страны, в том числе Америки и Западной Европы, строили обучение детей с ОВ под влиянием коммунистической идеологии?! Хвала ей!

Литература

1. Зиглер, Э. Понимание умственной отсталости : пер. с англ. / Э. Зиглер, Р. М. Ходапп. — Киев : Сфера, 2001.
2. Левченко, И. Ю. Методологические основания функционирования системы ранней помощи в РФ / И. Ю. Левченко // Сборник статей по материалам VIII Международ. теоретико-методологического семинара (14 марта 2016 г.). — М. : Парадигма, 2016. — Т. 1. — С. 205—211.
3. Левченко, И. Ю. Многоуровневая модель диагностики в системе ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23294>.
4. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15—19.
5. Лубовский, В. И. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов / В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Системная психология и социология. — 2015. — № 3 (15). — С. 38—43.
6. Назарова, Н. М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма / Н. М. Назарова // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования : сб. науч. статей. — М., 2015. — С. 42—53.
7. Пожар, Л. Школьная интеграция детей и подростков с нарушениями психического развития в Словакии / Л. Пожар // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2016. — № 2 (68). — С. 22—29.
8. Приходько, О. Г. Современные тенденции оказания комплексной помощи детям первых лет жизни / О. Г. Приходько // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2014. — № 1 (59). — С. 12—14.
9. Приходько, О. Г. Становление системы ранней помощи в России : моногр. / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — М. : Парадигма, 2015. — 126 с.
10. Специальная психология : в 2 т. — 7-е изд., перераб. и доп. — М., 2016. — (Сер. 61 : Бакалавр и магистр. Академический курс).
11. Филатова, И. А. Обучение школьников с дизартрией в условиях инклюзивного образования / И. А. Филатова // Организация и содержание обучения детей со сложной структурой дефекта : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / Федеральный ин-т развития образования. — Челябинск, 2014.
12. Cerna, M. Czechoslovakia / M. Cerna // Comparative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P. 274—285.
13. Davies, J. D. England and Wales / J. D. Davies, M. Landman // Comparative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P. 452—469.
14. Hallenbek, B. A. United states / B. A. Hallenbek, J. M. Kaufman // Comparative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P.403—417.

References

1. Zigler, E. Ponimanie umstvennoy ots-talosti : per. s angl. / E. Zigler, R. M. Kho-dapp.— Kiev : Sfera, 2001.
2. Levchenko, I. Yu. Metodologicheskie osnovaniya funktsionirovaniya sistemy ranney pomoshchi v RF / I. Yu. Levchenko // Sbornik statey po materialam VIII Mezhdunar. teoretiko-metodologicheskogo seminaru (14 marta 2016 g.). — M. : Paradigma, 2016. — T. 1. — S. 205—211.
3. Levchenko, I. Yu. Mnogourovneva-ya model' diagnostiki v sisteme ranney pomoshchi detyam s ogranichennymi voz-mozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] / I. Yu. Levchenko, I. V. Evtu-shenko // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2015. — № 6. — Re-zhim dostupa: <http://www.science-education.ru/130-23294>.
4. Lubovskiy, V. I. Obshchie i spetsifi-cheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detey / V. I. Lubovskiy // Defektologiya. — 1971. — № 6. — S. 15—19.
5. Lubovskiy, V. I. Integratsiya v sis-teme obshchego obrazovaniya i novye za-dachi psikhologov / V. I. Lubovskiy, S. M. Valyavko // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2015. — № 3 (15). — S. 38—43.
6. Nazarova, N. M. Inklyuzivnoe obu-chenie kak sotsial'nyy proekt: analiz s pozitsiy sotsial'nogo konstruktivizma / N. M. Nazarova // Sovremennye proble-my teorii, istorii, metodologii inklyuziv-nogo obrazovaniya : sb. nauch. statey. — M., 2015. — S. 42—53.
7. Pozhar, L. Shkol'naya integratsiya detey i podrostkov s narusheniyami psi-khicheskogo razvitiya v Slovakkii / L. Po-zhar // Korrektsionnaya pedagogika: teo-riya i praktika. — 2016. — № 2 (68). — S. 22—29.
8. Prikhod'ko, O. G. Sovremennye ten-dentsii okazaniya kompleksnoy pomo-shchi detyam pervykh let zhizni / O. G. Pri-khod'ko // Korrektsionnaya pedagogika: teoriya i praktika. — 2014. — № 1 (59). — С. 12—14.
9. Prikhod'ko, O. G. Stanovlenie siste-my ranney pomoshchi v Rossii : mo-nogr. / O. G. Prikhod'ko, O. V. Yugo-va. — M. : Paradigma, 2015. — 126 s.
10. Spetsial'naya psikhologiya : v 2 t. — 7-e izd., pererab. i dop. — M., 2016. — (Ser. 61 : Bakalavr i magistr. Akademi-cheskiy kurs).
11. Filatova, I. A. Obuchenie shkol'ni-kov s dizartriey v usloviyakh inklyuziv-nogo obrazovaniya / I. A. Filatova // Or-ganizatsiya i sodержanie obucheniya detey so slozhnoy strukturoy defekta : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. / Federal'nyy in-t razvitiya obrazova-niya. — Chelyabinsk, 2014.
12. Cerna, M. Czechoslovakia / M. Ce-rna // Comparative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P. 274—285.
13. Davies, J. D. England and Wales / J. D. Davies, M. Landman // Comparative Studies in Special Education / K. Mazu-rek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P.452—469.
14. Hallenbek, B. A. United states / B. A. Hallenbek, J. M. Kaufman // Com-parative Studies in Special Education / K. Mazurek, M. A. Winzer (ed.). — Washington, D. C. : Gallaudet Univ. Pr., 1994. — P.403—417.

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.usru.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. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

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

Цена свободная