УДК 371.90 (05) ISSN 1999-6993
ББК Ч-430
С71

Учредители:
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

«Специальное образование» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ.

Главный редактор: кандидат педагогических наук, профессор И. А. ФИЛАТОВА
Заместитель главного редактора:
доктор педагогических наук, профессор О. Л. АЛЕКСЕЕВ
Члены редакционной коллегии:
доктор педагогических наук, профессор Б. М. ИГОШЕВ
доктор психологических наук, профессор Н. С. ГЛУХАНЮК
доктор педагогических наук, профессор М. Н. ДУДИНА
кандидат педагогических наук, профессор В. В. КОРКУНОВ
кандидат педагогических наук, профессор З. А. РЕПИНА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
Технический редактор: Т. Р. ТЕНКАЧЕВА
Выпускающий редактор: доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО
С71 «Урал.гос.пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2012. — № 2. —182 с.

ISSN 1999-6993

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

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 2 (26)

Подписано в печать 14.06.2012. Формат 60x84 1/16
Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 10,69. Уч.-изд. л.10,75. Тираж 500 экз. Заказ 3894.

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
© Специальное образование, 2012

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

2 (26) ` 2012

Chief Editor:
I. A. FILATOVA, Ph.D., Prof.
Deputy Editor:
O. L. ALEKSEEV, Ed.D., Prof.
Editorial board:
B. M. IGOSHEV, Ed.D., Prof.
N. S. GLUHANYUK, Dr. of Psychology, Prof.
M. N. DUDINA, Ed.D., Prof.
V. V. KORKUNOV, Ph.D., Prof.
Z. A. REPINA, Ph.D., Prof.
A. P. CHUDINOV, Dr., Prof.
Technical Editor: T. R. TENKACHEVA
Executive: A. V. KUBASOV, Dr., Prof.

Ekaterinburg 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Назарова Н. М.
Москва, Россия
К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения.....6

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Болонина А. Ю.
Екатеринбург, Россия
Педагогическое изучение аномальных детей в процессе их обучения: исторический аспект 13

Вечканова И. Г.
Санкт-Петербург, Россия
Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью..... 20

Дронишинец Н. П.,
Новоуральск, Россия
Филатова И. А.
Екатеринбург, Россия
Международное сообщество «Кемпхилл»: история и современность образования людей с ограниченными возможностями 30

Дуброва Т. И.
Ульяновск, Россия
Уровневая дифференциация профессионального обучения подростков с нарушением интеллекта..... 40

Зак Г. Г.
Екатеринбург, Россия
Социальная реабилитация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях детского дома..... 49

Ивлева М. Г.
Санкт-Петербург, Россия
Особенности предпосылок формирования коммуникативного чтения у учащихся с задержкой психического развития..... 58

Коган Б. М., Яковлева А. В.
Москва, Россия
Личностные характеристики слабовидящих подростков 67

Кондратьева С. Ю.
Санкт-Петербург, Россия
Диагностика и профилактика нарушений счетных навыков (дискалькулии) у дошкольников «группы риска» 73

Кондрашова А. А.
Москва, Россия
Результаты исследования социального развития детей раннего возраста с церебральным параличом..... 80

Крохалев К. Ю., Маршалкин А. П.
Екатеринбург, Россия
Неврологический дефицит и его оценка в процессе обследования двигательной сферы у умственно отсталых школьников..... 86

Лиходедова Л. Н.
Костанай, Казахстан
Нарушение письменной речи у школьников с задержкой психического развития..... 93

Матюх И. В.
Москва, Россия
Группы кратковременного пребывания как модель оказания логопедической помощи детям с системным недоразвитием речи 102

Миккоева Н. В.
Санкт-Петербург, Россия
Учет особых образовательных потребностей дошкольников с общим недоразвитием речи с позиций современных требований к содержанию коррекционной работы.....112

Нугаева О. Г.
Екатеринбург, Россия
Криводонова Ю. Е.
Бийск, Россия
Психологическая сущность и соотнесение понятий «ценности» и «ценностные ориентации» 120

Сергеева Н. Н., Захарова М. А.
Екатеринбург, Россия
Принципы обучения иностранному языку детей с заболеванием костно-мышечной системы в средней общеобразовательной школе 129

Репина З. А., Мельникова О. А.
Екатеринбург, Россия
Характеристика результатов исследования опосредованной памяти детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии 137

Чернова И. М., Молчанов С. Г.
Челябинск, Россия
Содержание социализации в учреждении специального (коррекционного) образования 148

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

Лебедева М. В., Мамаева А. В.
Красноярск, Россия
Сформированность личностной готовности студентов — будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости 157

УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ

Баряева Л. Б., Лопатина Л. В.
Санкт-Петербург, Россия
Предметные и ролевые игры в процессе речевого развития детей как основа обучения их общению 168

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ 179

УДК 376.1
ББК Ч404.46 *ГСНТИ 14.29.01* *Код ВАК 13.00.03*

Н. М. Назарова
Москва, Россия

К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Ключевые слова: инклюзия, люди с огарниченными возможностями жизнедеятельности, образовательная интеграция.

Сведения об авторе: Назарова Наталья Михайловна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: Московский городской педагогический университет, г. Москва.

N. M. Nazarova
Moscow, Russia

TO THE PROBLEM OF THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article covers the questions of co-existence of ordinary and disabled people.

Key words: inclusion, disabled people, educational integration.

About the author: Nazarova Natalia Mikhailovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Moscow City Pedagogical University, Moscow.

Контактная информация: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4.

В современном социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которое поддерживает и развивает (или не поддерживает) общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования) и по отношению к участию в котором все члены общества имеют право свободного выбора. Интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с особыми потребностями неограничиваемое его участие и свободу выбора меры, форм и способов во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира. Категория *свободы выбора* при этом выступает в качестве фундаментального принципа социальной политики государства в сфере интеграции и имеет в своей основе определенную философскую и научно-теоретическую основу. В этом контексте интеграция в образовании рассматривается как *право выбора каждым учащимся* места, способа и языка обучения; для учащихся с особыми образовательными потребно-

© Назарова Н. М., 2012

стями в случае их выбора в качестве места обучения учреждения общего назначения — создание условий, адекватных по качеству специальных образовательных услуг возможностям специального образовательного учреждения, и *полное включение* в образовательный процесс массового образовательного учреждения (*инклюзия).* Для обычных учащихся образовательная интеграция (инклюзия) означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и обеспечение качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.

Указанные выше представления об образовательной интеграции и ее достаточно успешная реализация обеспечены в мировой системе образования в прошедшие полвека конкретными философскими позициями, соответствующими им научными теориями и методологическими подходами.

Сегодня становится очевидным, что развитие отечественного инклюзивного образования неэффективно, если действовать только методом экстраполяции — формального переноса наиболее удачных зарубежных моделей образовательной интеграции в неизменяемые условия обучения и воспитания отечественных образовательных учреждений общего назначения, без осмысления ее философии и теории. Соотнесение реалий и практики отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции должно помочь корректировке отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и их предупреждению в перспективе. Этому будет способствовать и дальнейшая разработка философских и теоретико-методологических оснований образовательной интеграции.

В рамках данного сообщения представим краткий анализ состояния и возможных перспектив изучения теоретико-методологических оснований инклюзивного обучения, имея в виду философское осмысление феномена образовательной интеграции, а также общенаучный и частно-научный уровни теоретических и методологических основ ее развития.

Для философии, являющейся одной из форм общественного сознания, значима разработка мировоззренческого фундамента образовательной интеграции как новой социокультурной реальности и выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов. Это возможно в таких философско-методологических аспектах, как: историко-философский, онтологический, гносеологический, аксиологический, философско-антропологический, социально-философский.

Принимая во внимание существование принципа методологической относительности, в соответствии с которым та или иная педагогическая парадигма (традиция, система) обусловлена определенными (часто разными) философско-методологическими установками и

нормами, можно констатировать, что отечественные и зарубежные исследователи при изучении феномена образовательной интеграции и способов его реализации в образовательной практике опираются на различающиеся между собой (хотя и имеющие много общего) методологические, а значит и философские, и научно-теоретические позиции. Так, например, отечественные исследователи (О. Ю. Разумова, Л. М. Кобрина и др.) в изучении вопросов теории и практики интегрированного обучения опираются на идеи марксистской философии как методологической основы советской психологии (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) и дефектологии (Т. А. Власова, Ж. И. Шиф, В. И. Лубовский, С. А. Зыков, Р. М. Боскис), в частности проблем, значимых для специальной педагогики и специальной психологии — культурно-историческая психология, теория деятельности, концепция единства закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза и др.

В основе зарубежных исследований и концепций интегрированного (инклюзивного) обучения лежат философские идеи экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, которые в теории и методологии конкретных наук — психологии, педагогики, социологии — преломляются в *интерактивный подход*, который в своем развитии дал такие направления, как персоналистское, социально-феноменологическое и социально-экологическое, являющиеся теоретико-методологическими основаниями инклюзивного образования в зарубежной педагогике. Так, например, философия экзистенциализма предложила новый взгляд на человека с ограниченными возможностями, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая центральную идею — *экзистенцию*, т. е. центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, «выбирающая» и «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру.

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию — равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Концепция *самостоятельного и независимого образа жизни* лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Феноменология и экзистенциализм стали философскими истоками гуманистической психологии, которая, в свою очередь, обеспечила развитие гуманистической педагогики и разработанных в ее русле педагогических технологий инклюзивного обучения.

Педагогическая концепция социально-феноменологического подхода (также в структуре интерактивного подхода) наиболее полно представлена в работах К. Молленхауера, Т. Томаса, Э. Гофмана. В педагогической практике феноменологическое направление выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни, которые существуют в определенной социально детерминированной пространственно-временной и языковой среде. Такой оптимальной для развития ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности средой представляется инклюзивная образовательная среда.

Современный персоналистский подход как теоретическая основа, разработанная зарубежными теоретиками образовательной интеграции, объединяет несколько направлений: позицию гуманистической психологии (Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мерфи, К. Роджерс, А. Маслоу и др.); концепцию социальной теории аутопоэза (У. Матурана, Ф. Варела). Теорию интегрированного обучения питают также идеи функциональной школы в социологии Т. Парсонса, психологические теории: экологическая теория человеческого развития американского психолога У. Бронфенбреннера, психологическая теория поля, жизненного пространства К. Левина.

Различные философские дисциплины дают возможность мировоззренческого изучения проблем инклюзивного образования. Так, с позиций философской и педагогической антропологии исследователи могут подойти к изучению антропологических аспектов проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, исходя из положения о том, что человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности в большей мере, чем любое человеческое существо, нуждается в образовании, которое делает для него возможным саморазвитие и самореализацию как единство телесного, духовного и душевного развития. Это обеспечивается только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия человека с социокультурным окружением на протяжении его жизни и деятельности в условиях определенного исторического времени.

Аксиологические позиции некоторых современных философских направлений помогают анализировать проблемы *ценностного отношения* к самому феномену инклюзивного образования и человека с ограниченными возможностями в условиях этого образования; результаты этого осмысления могут быть приложимы к решению онтологических проблем, таких, например, как проблема *качества бытия* человека с ограниченными возможностями при наличии и отсутствии инклюзивного обучения. Характер решения этих проблем определяет особенности социально-философского осмысления жизнедеятельности, и в первую очередь *образования, социализации* и *выживания* человека с ограниченными возможностями в современном

мире. Исследование философских проблем инклюзии не может обойти вниманием вопросы этики — норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблему формирования этоса инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистической этики. В последние годы внимание исследователей привлекают проблемы педагогической деонтологии — долга, моральных требований и нормативов как специфической для нравственности формы проявления социальной необходимости в профессиональной деятельности педагога, в том числе и педагога, работающего в условиях инклюзии (Н. М. Назарова, И. А. Филатова, И. М. Яковлева).

Применительно к феномену инклюзивного обучения выбор методологии определяется целью, задачами и характером деятельности в его рамках. Для административно-организационной деятельности и решения организационно-педагогических задач целесообразно использовать системно-синергетический подход. Так, опираясь на системно-структурный и функционально-целевой варианты системного подхода при анализе процесса внедрения образовательной интеграции в нашей стране можно видеть, что из двух организационно-административных моделей этого процесса, существующих в мировой практике (модель «Поглощение» и модель «Сосуществование»), Россия, вслед за США, выбрала худшую модель — «Поглощение», в которой нарушен фундаментальный принцип образовательной интеграции — свобода выбора места обучения. Большинство европейских стран, Япония реализуют иную модель — «Сосуществование», не искажающую ключевые идеи образовательной интеграции. Применение синергетического подхода при решении организационно-педагогических задач образовательной интеграции позволяет не только выявлять точки бифуркации в развитии системы и оказывать ей своевременную помощь, но и придавать этой помощи синергетический характер.

В исследовательской деятельности и в образовательной практике для решения соответственно эпистемологических и дидактических задач образовательной интеграции могут быть использованы такие подходы, как системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный, которые в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях могут выступать как отражение той или иной грани конструктивистской методологии.

С позиций конструктивизма проблема дефицитарности человека с ограниченными возможностями переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты развития этих отношений — от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в

саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды.

Конструктивистская методология позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской дидактики (В. К. Загвоздкин, М. Чошанов и др.). Это модификация (изменение, преобразование, адаптирование) в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды класса, школы. Практикой отработаны и успешно реализуются такие школьные модели инклюзивного обучения, как «Монтессори-класс», скандинавская модель «временных рабочих групп», модель «сельская малокомплектная школа», каждая из которых в основе своей имеет теорию аутопоэза, обеспечивающего реализацию для каждого обучающегося индивидуального образовательного маршрута в условиях активной коммуникации с социальным окружением и возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков, формируемых интеллектуальных конструктов: в каждой из этих моделей предусмотрен социальный аспект познания. Каждый учащийся, конструируя собственную ментальную действительность, имеет возможность проверить собственные конструкции, их адекватность и жизненность в различных видах и формах коллективной познавательной и иной деятельности, обеспечиваемых указанными выше моделями инклюзивного обучения. Коммуникация служит корректировке собственных представлений в соответствии с конструкциями других участников познавательного процесса. Социально значимые конструкты формируются в ситуациях индивидуальной и коллективной деятельности: самостоятельное принятие решения и ответственности за это решение, умение договариваться, уступать, соблюдать очередность, помогать товарищу, творчески работать в группе. В этих же ситуациях необходимые социально значимые конструкты формируются и у учащихся с нормативным развитием, для чего предусмотрено, например, поощрение стремления обычных учащихся к общению, взаимодействию с интегрированным одноклассником, оказанию ему помощи, содействие обычным учащимся в овладении техникой общения с ребенком с ограниченными возможностями (например, освоение и использование дактилологии при общении с неслышащим ребенком, навыков общения и взаимодействия с ребенком, имеющим нарушение опорно-двигательного аппарата и передвигающегося на коляске и др.).

Незначительность успехов отечественной массовой общеобразовательной школы в овладении искусством инклюзивного обучения при впечатляющих масштабах свертывания системы специального образования для детей с особыми образовательными потребностями, происходящего в стране, свидетельствует, кроме прочего, о том, что для учителя общеобразовательной школы, привыкшего давать уроки по готовым, изданным типографским способом конспектам, неведома конструктивистская дидактика, в основе которой — педагогические технологии реформаторской педагогики, гуманистической педагогики, наконец, гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили. Между тем многие идеи и технологии реформаторской педагогики, гуманистической педагогики впитала и успешно реализует специальная педагогика, что и объясняет ее успешность в обучении детей с различными, часто тяжелыми нарушениями или отклонениями психо-физического развития. Напрашивается вывод о необходимости модернизации теоретической и практической подготовки учителя массовой школы в части освоения им теории и технологий гуманистической педагогики, специальной педагогики.

В заключение необходимо подчеркнуть значимость осмысленного, научно обоснованного подхода к внедрению и реализации образовательной интеграции, опоры на современные философские и научные идеи, применения адекватной задачам методологии их решения.

Литература

1. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачёва, Т. В. Фуряева. — М. : Академия, 2011.

2. Назарова, Н. М. Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании / Н. М. Назарова // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : материалы 3-го Междунар. теоретико-методол. сем. — М. : МГПУ, 2011.

3. Чошанов, М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации / М. Чошанов // Технология развития критического мышления через чтение и письмо. — Самара, 2002. — (Сер. «Компетентностно-орентированный подход к образованию: образовательные технологии». — Вып.2.).

4. Glaserfeld, E. Radical constructivism: A way of knowing and learning / E. Glaserfeld. — L. :The Falmer Pr., 1995.

5. Schmidt, S. J. Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis / S. J. Schmidt. — Wien, 1992.

УДК 376.2(09)
ББК Ч459.3 *ГСНТИ 14.09.29* *Код ВАК 13.00.03*

А. Ю. Болонина
Екатеринбург, Россия

A. Yu. Bolonina
Ekaterinburg, Russia

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Описывается история возникновения и развития педагогического изучения детей с отклонениями в развитии. Изучение аномальных детей рассматривается как социально-педагогическая проблема.

Ключевые слова: проблема взаимоотношений с аномальными лицами, социальный характер проблемы, научный интерес, педагогическое изучение, идеи равноправия, критерий неполноценности, педагогическая изоляция, педагогические основы изучения, гуманистические ценности, образовательная интеграция, прогнозирование учебных достижений.

Сведения об авторе: Болонина Анна Юрьевна, аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

PEDAGOGICAL STUDYING CHILDREN WITH ANOMALY DEWELOPMENT IN THE PROCESS OF THEIR STUDY: HISTORICAL ASPECT

Abstract. The article presents the history of a process of appearance and development pedagogical studying children with anomaly development. The author consider the study anomaly children like a social-pedagogical problem.

Key words: the problem mutual understanding with anomaly persons, a social character of a problem, science interest, pedagogical interest, pedagogical studying, the ideas of equality of rights, the inferiority criterion, pedagogical isolation, pedagogical states of studying, the humanistic values, the integration of education, forecast of studying achievement.

About the author: Bolonina Anna Yurievna, Post-Graduate Student of the Chair of Special Pedagogy and Special Psychology.

Place of employment: Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Контактная информация: 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 236.

Одной из проблем развития общества является взаимоотношение его субъектов, в частности отношение общества к тем людям, которые имеют физические и/или психические отклонения. По мнению В. В. Коркунова, возникновение проблемы отношения к аномальным лицам изначально было обусловлено ее социальным характером [3, с. 32]. Эти люди всегда требовали к себе особого внимания со стороны общества и окружающих. Были и такие слои населения,

© Болонина А. Ю., 2012

которые не могли оставаться равнодушными к решению данной проблемы. Это родители, врачи, педагоги, государственные деятели, священнослужители, юристы, писатели и др. Данный факт отмечают в своих трудах научные деятели и ученые-практики Х. С. Замский, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, В. В. Коркунов. Однако не всегда внимание общества было именно таким, в котором нуждались аномальные люди. Нередко государство и общество «закрывало глаза», пыталось не обращать внимания на существование особых потребностей людей, которые не могли полноценно существовать самостоятельно. В таком случае они становились тяжелым бременем для окружающих и источником социальных зол (преступности, тунеядства, бродяжничества). Очевидно, что социум не мог не реагировать на это.

На отношение к аномальным лицам влияет уровень экономического и социального развития общества. В историческом периоде, когда люди владели лишь примитивными орудиями труда, неполноценными признавались только лица с выраженными, грубыми нарушениями, не дававшими овладеть даже этими орудиями. Стремясь к самооздоровлению, общество решало эту проблему социальными приемами и методами. Например, разрабатывались меры по уничтожению аномальных детей и ограничению их рождаемости (Древняя Спарта, Древний Рим, государства Средиземноморья) [5, с. 16—18]. Подобные социальные действия не предполагали потребности социума в гуманистических началах. Практика показала, что эти действия не привели к ожидаемым результатам.

В рассматриваемый исторический период не возникала мысль о том, что образование может серьезно повлиять на ситуацию, так как обучение было необязательным и не всем доступно, тем более людям с ограниченными возможностями. Представления о том, что люди с отклонениями в развитии обучаемы, отсутствовали. Такие люди не рассматривались как социально востребованные и полезные.

Проблема взаимоотношений аномальных людей с обществом имеет два аспекта. Первый заключается в том, что она вообще не рассматривалась, поскольку общество не видело (и не представляло себе) области деятельности, где бы могли использоваться аномальные люди; явно не обнаруживались задачи, которые можно было бы решить с помощью этой категории населения. Второй логически вытекает из первого и заключается в том, что людей данной категории считали бесполезными и социально невостребованными. Общественное мнение о необучаемости людей с отклонениями в развитии приводило к низкой социализации последних, недостаточной для построения гармоничных отношений с социумом.

Иными словами, существовавшие взгляды на проблему взаимоотношений общества и аномальных людей не привели к переосмыслению (динамике) ее сущно-

сти и, следовательно, не влияли на формирование потребности в их обучении.

Первым ученым, заговорившим о необходимости проявлять заботу о воспитании и обучении слабоумных, был славянский педагог Ян Амос Коменский (1592—1670). Он был глубоко убежден в возможности дать образование всем аномальным детям. В «Великой дидактике» он писал: «Ведь кто бы усомнился в том, что воспитание необходимо людям тупым, чтобы освободиться от природной тупости. … И нельзя найти такого скудоумия, которому совершенно уже не могло бы помочь образование» [2, с. 125—127].

В XVIII в. в большинстве стран Западной Европы произошли значительные социально-экономические изменения, связанные с развитием капиталистического способа производства. Быстрыми темпами развивается наука и зарождается техногенная цивилизация. Центром прогрессивной социально-экономической и научно-педагогической мысли этого периода становится Франция. Французская буржуазная революция 1789—1793 гг. имела общеевропейское и мировое значение. Идеи равноправия, провозглашенные в «Декларации прав человека», дали толчок развитию новых взглядов на место аномальных людей в обществе. Если раньше государства пытались игнорировать аномальных людей, то историческое развитие государств и деятельность заинтересованных лиц привели к тому, что начиная с XIX в. стала развиваться организованная общественная поддержка слабоумных. Общественная помощь людям с ограниченными возможностями стала рассматриваться не как благотворительность, что было ранее, а как долг общества, как обязанность государства. В этих условиях объектом внимания общества становятся дети с глубокими формами отсталости. Первыми учреждениями для слабоумных были специальные отделения при больницах для душевнобольных и открываемые пасторами приюты. Единственная забота об этих людях в подобных учреждениях состояла в их обслуживании (призрении), возможность же их обучения вызывала большие сомнения.

Таким образом, Французская буржуазная революция создала условия для углубленного изучения аномальных людей. Она оказала содержательное влияние на формирование гуманистических взглядов на отношение к людям с ограниченными возможностями. От непонимания сущности отклонений в развитии и, как следствие, отторжения этих людей, общество перешло к стадии возрастающего целенаправленного научного интереса. Это обеспечило проявление профессионального внимания к данной категории детей как к объекту научного изучения.

Французские психиатры Ф. Пинель, Ж. Э. Д. Эскироль, Э. Сеген положили начало клиническому и психологическому направлениям изучения слабоумия. Им принадлежат первые определения понятия

«слабоумие» и разработка классификации видов слабоумия. Эти и другие их творческие разработки служили в дальнейшем основой для новых клинических и психологических исследований.

На рубеже XVIII—XIX вв. французский психиатр Жан Гаспар Итар (1774—1838) осуществил попытку обучения и воспитания глубоко умственно отсталого ребенка. Им было положено начало медико-педагогическому направлению помощи детям с глубокими интеллектуальными отклонениями. Опыт Ж. Г. Итара оказал позитивное влияние на теоретические исследования в этой области и развитие практических методов работы с умственно отсталыми детьми. Его опыт был положен в основу всех систем воспитания и обучения слабоумных, которые создавались в первой половине XIX в. Эти и другие исследования послужили толчком к профессиональному педагогическому изучению аномальных детей, что отразилось на дальнейшем построении отношения к ним общества.

С середины XIX в. в буржуазных странах возникает иной критерий неполноценности, обусловленный интенсивным развитием капитализма и высокоразвитым способом производства. Стала заметной несостоятельность тех лиц, которые не могут овладеть определенным образовательным и профессиональным минимумом. Это люди с легкой степенью отклонений. Введение всеобщего начального образования выявило необходимость борьбы с неуспеваемостью, второгодничеством и отсевом учащихся из начальных школ, что обострило общественную значимость проблемы аномального детства. Возникла необходимость изучения лиц с легкими аномалиями развития, которая привела к созданию специальных классов для таких детей. Государству было выгоднее открывать учреждения для слабоумных, чем пожинать плоды преступности. Возникла необходимость в отборе детей данной категории и их последующем обучении в специальных классах и школах. По мнению Х. С. Замского, психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями интеллекта возникло в целях *отграничения* их от нормально развивающихся детей [1, с. 22].

В подтверждение зрелости общества, со стороны правительства отдельных стран уже формировался социальный заказ на последовательное изучение аномальных детей. В частности, в 1904 г. французское правительство поручило комиссии, состоящей из врачей и педагогов, разобраться в сущности интеллектуальных отклонений, приводящих к школьной неуспеваемости. Развивая содержание понятия умственной отсталости, комиссия подготавливала заключение о том, каковы формы и методы диагностики умственной отсталости, разрабатывала принципы отбора умственно отсталых детей с целью выведения их из обычных школ и решения вопроса о типах учебных заведений для умственно отсталых детей различных

категорий.

Одним из первых педагогических методов изучения детей с отклонениями в развитии было практическое применение тестов, связанное с отбором учащихся во вспомогательные школы. Инициаторы этого процесса, французские ученые А. Бине и Т. Симон, понимали слабоумие преимущественно как количественное отставание детей от предполагаемой нормы.

На содержание педагогического изучения в исторической ретроспективе оказывали влияние изменения в понимании сущности понятия «слабоумие».

С начала XX в. ведущими в изучении умственной отсталости стали психологическое и педагогическое направления, что диктовалось социально-педагогическими нуждами. Исследования в этой области в значительной степени были направлены на разработку критериев дифференциации слабоумных, необходимых для решения вопросов о типах учреждений для различных категорий аномальных детей. Была необходима дидактическая основа создания и последующего развития целенаправленного педагогического изучения аномальных детей. Базовыми положениями для создания данной основы служили две научные школы в определении сущности слабоумия, существовавшие на рубеже XIX и XX вв.

Представители первой из них (А. Бине, Т. Симон, С. де Санктис) пытались выразить уровень отставания в развитии аномального ребенка в виде числового коэффициента, который позволяет судить о том, на сколько лет отстает ребенок в своем развитии; эти ученые понимали слабоумие как количественное отставание от нормы. Представители второй школы (В. Айрленд, Д. Бурневиль, Э. Крепелин и др.) рассматривали слабоумие как состояние атипического развития в результате тех или других вредностей, нанесенных организму ребенка на разных стадиях его развития. Обе эти школы развивались в тесном взаимодействии и дополняли друг друга. Практическая реализация их идей заключалась в педагогической изоляции детей в условиях специальных школ. Создание специальных педагогических условий позволило в дальнейшем обеспечить педагогическую направленность изучения аномальных детей педагогическими средствами.

Как уже говорилось выше, внимание к изучению аномальных детей стало возрастать вследствие принятия закона о всеобщем начальном образовании, в связи с необходимостью массового обучения детей. Данным законом ставилась цель обучать всех детей. Однако дети с отклонениями в развитии не вписывались в общий формат дидактического процесса. Становилось очевидным, что учить их надо по-другому и в других педагогических условиях (в отдельных, специальных школах). Потребность в обучении всех детей без исключения обусловила целенаправленный поиск условий и средств по-

вышения эффективности этого процесса. Это породило новую потребность, которая становится очевидной — потребность в разработке и активном внедрении методов педагогического изучения детей с отклонениями в развитии. Педагогические основы изучения аномальных детей в рассматриваемый период заключались в разработке методов их изучения.

Таким образом, все принимаемые меры в отношении аномальных детей в тот период предусматривали их изоляцию от общества. Однако если до начала XX в. эти меры по объективным причинам, рассмотренным выше, были оправданы, то подобный подход в современных условиях не может быть принят однозначно. Как показывает практика, сегодня у каждого ребенка должен быть свой образовательный маршрут, разработанный с учетом его индивидуальных потребностей.

Со второй половины XX в. общественность и государственные структуры многих развитых стран постепенно приходят к признанию равенства всех людей вне зависимости от состояния их здоровья, ограничений их жизнедеятельности. Н. Н. Малофеев считает, что в этот период проявляется гуманизация общества и системы образования, что приводит к социальной образовательной интеграции людей, имеющих те или иные нарушения [4, с. 46]. По мнению профессора В. В. Коркунова, «нет ничего более насильственного, чем внедрение системы дифференциации в российское специальное образование и вообще в образование» [3, с. 67]. Современное состояние общества убедительно подтвердило правильность идеи ученого, поскольку, для того чтобы интегрировать ребенка в общество, его нельзя изолировать от этого общества. В противном случае возникает вопрос: как интегрировать, если ребенок изолирован? Очевидно, что сами условия педагогической изоляции препятствуют интеграции в социум.

Если в эпоху индустриализации практика специальной педагогики во многом носила утилитарный характер, ориентируясь главным образом на «полезность» людей для общества, то в постиндустриальную эпоху на первый план выступили гуманистические ценности. Сегодня человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности стал восприниматься как один из вариантов развития биосоциальной природы человека. Способность человека к развитию и воспитанию, его потребность в обучении становится предпосылкой вхождения в социальную жизнь. Это обусловило поиск путей обеспечения полноценных условий жизни людям вышеназванной категории, рассмотрение научных теорий и практики в единстве прошлого и настоящего, экстраполяцию взглядов из прошлого в настоящее и установление тенденций, связанных с будущим.

Гуманистические тенденции, признание аномального человека равноправным членом общества,

появление социально направленных тенденций его развития создают условия для проявления личностной активности аномальными людьми, удовлетворения потребности в самореализации. Все это обусловливает последовательное разрушение взглядов на «необходимость» обучать и воспитывать аномальных детей в изоляции от общества.

Динамика социальных изменений в общественной жизни и соответствующих педагогических взглядов на развитие аномального ребенка сформировала потребность в целенаправленном педагогическом изучении аномального ребенка. Современный взгляд на развитие аномального ребенка требует педагогизации инструментария работы с ним. Все доминирующие процессы, задействованные при таком подходе (абилитация, профилактика вторичных отклонений, реабилитация, интеграция и др.), предполагают педагогическое изучение аномального ребенка.

Таким образом, педагогическое изучение аномальных детей в истории педагогической мысли было инструментом отбора детей в специальные образовательные учреждения, а на современном этапе служит обучению и развитию детей данной категории и прогнозированию их учебных достижений. Зарождение педагогического изучения детей с отклонениями в развитии как инструмента их обучения обусловлено всем ходом развития общества и определяется динамикой взаимоотношений общества и аномальных людей.

Литература

1. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX в. / Х. С. Замский. — М. : НПО «Образование», 1995.

2. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Акад. пед. наук СССР ; под ред. А. И. Пискунова и др. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 1.

3. Коркунов, В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретически моделей к практической реализации / В. В. Коркунов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1993.

4. Малофеев, Н. Н. История становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст) / Н. Н. Малофеев // Специальная педагогика. — М., 2000.

5. Назарова, Н. М. История специальной педагогики / Н. М. Назарова, Г. Н. Пеннин. — М. : Академия, 2007.

УДК 376.42
ББК Ч455.09-1 *ГСНТИ 14.29.21* *Код ВАК 13.00.03*

И. Г. Вечканова
Санкт-Петербург, Россия

ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования театрализованной игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Представлены экспериментальные данные об особенностях восприятия сказки, иллюстрирования содержания сказки с помощью рисунков, игрушек, выбора роли умственно отсталыми детьми дошкольного возраста. На основе полученных данных охарактеризованы уровни общения дошкольников в период подготовки к драматизации. Предложена технология формирования театрализованной игровой деятельности, которая состоит из девяти ступеней совместной образовательной деятельности педагогов с детьми в специально организованной полифункциональной среде.

Ключевые слова: театрализованная игра, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, двигательные, графические, речевые навыки, сказка, коммуникация, партнер, полифункциональная среда, эмоциональное развитие.

Сведения об авторе: Вечканова Ирина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики факультета коррекционной педагогики.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

I. G. Vechkanova
St. Petersburg, Russia

DRAMATIZED GAMES IN CORRECTION WORK WITH PRE-SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. This article describes the questions of involving preschoolers with mental retardation into dramatized games. Experimental data about peculiarities of perception of a fairy tale, illustration of the fairy-tale characters by means of drawing and using toys, a role choice by mentally retarded children are presented. On the basis of the received data, levels of communication of preschool children in the process of preparation to dramatization are characterized. The technology of development of the dramatized games which consists of nine steps of joint educational activity of teachers with children in specially organized multifunctional environment is offered.

Key words: the dramatized (dramatic) game, preschoolers with mental retardation (intellectual defficiency), motor, graphic, speech skills, a fairy tale, communication, the partner, the multifunctional environment, emotional development.

About the author: Vechkanova Irina Gennadievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Chair of the Bases of Correction Pedagogy, Faculty of Correction Pedagogy, Russian State Pedagogical University n.a. Gertsen, St. Petersburg

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

E-mail: ivechkanowa@gmail.com.

Театрализованная игра понимается нами как деятельность по моделированию биосоциальных отношений, внешне подчиненная сюжету-сценарию в обозначенных временных и пространственных характеристиках; деятельность, в которой принятие образа овеществлено (переодеванием или куклой) и выражается различными символическими средствами (мимикой, пантомимой, графикой, речью, пением) [9].

В констатирующем эксперименте, направленном на изучение возможностей освоения театрализованной игры и условий, в которых формируется познавательная и эмоциональная сфера, в течение 2006—2011 гг. приняли участие 85 детей. Чтобы выявить типичные особенности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью вне зависимости от условий воспитания, были выбраны дети, воспитывающиеся в различных учреждениях — 55 дошкольников в возрасте от 4 до 8 лет, посещающих ГДОУ № 5 комбинированного вида, 30 воспитанников специального детского дома № 1 Санкт-Петербурга. В соответствии с решением ЦМППК Санкт-Петербурга диагноз детей F 70 (по МКБ-10).

Экспериментальная методика состояла из четырех серий. Первая серия была направлена на изучение особенностей восприятия окружающего мира и реакции детей на него через их отношение к реальному животному (собака) и взаимодействие с ним.

Вторая серия направлена на изучение особенностей восприятия и понимания дошкольниками событий, закономерностей окружающего мира, изложенных в виде литературного художественного текста — авторской сказки. Понимание текста устанавливалось методом опроса и предоставлением альтернативных способов отображения понимания (графическое или плоскостное иллюстрирование, а также иллюстрирование с помощью игрушек). Понимание характера героев произведения изучалось в ситуации морального выбора игрушки бибабо для игры: образная игрушка героя, не обладавшего положительным качеством, была новой, яркой; для остальных героев предназначались старые, непривлекательные куклы. Исследовался уровень воссоздающего воображения, возможности создания образов, определялось, какими знаниями дошкольники наполняли знаковую графическую систему. Для тех, кто не сумел нарисовать, предлагалось рассказать о том, что ребенок хотел бы изобразить. После этого ему предлагалось выбрать плоскостные фигурки и образные игрушки для иллюстрации сказки.

В третьей серии изучались особенности театрализованной игры дошкольников (режиссерской и игры-драматизации: в настольном театре игрушек, с помощью пальчиковых кукол и кукол бибабо, возможности собственного перевоплощения в костюме белки).

В четвертой серии изучались особенности общения детей, принимающих участие в подготовке к драматизации – одевании кукол.

© Вечканова И. Г., 2012

Сопоставление результатов, полученных в различных сериях с учетом некоторых общих параметров, во всех сериях позволило выделить пять уровней развития символико-моделирующих видов деятельности:

1 уровень – самый низкий. Ребенок с трудом вступает в контакт, у него преобладает неадекватное отношение к реальной ситуации общения с партнером (животным, образной игрушкой, сверстником) и знаково-символической деятельности; дошкольник демонстрирует фрагментарное понимание реальной ситуации; отмечается несформированность символико-моделирующих систем (отсутствие речи, графических изображений, игровых действий).

2 уровень. Ребенок с безразличием вступает в контакт, индифферентно взаимодействует с партнером; демонстрирует фрагментарные знания и представления об окружающем мире, позволяющие отразить в знаково-символической деятельности условно узнаваемые образы; стереотипность, неадекватность выразительных средств в различной деятельности (мимике, жестах, движении, графике, речи) свидетельствует о фрагментарно-репродуктивном воображении.

3 уровень. Дошкольник нуждается в рациональном объяснении ситуации общения, наводящих вопросах; демонстрирует незначительные знания об окружающем мире, частично понимает опосредованную ситуацию (текст, театрализованную игру), нуждается в эмоциональной и рациональной помощи (наводящих вопросах). Собственно репродуктивное воображение способствует созданию в различных видах знака недостаточно дифференцированных образов, не содержащих все существенные признаки.

4 уровень. Ребенок нуждается в эмоциональной помощи, подбадривании для вступления в контакт; с помощью педагога понимает и отражает в знаково-символической деятельности ситуацию, представленную наглядно и опосредованно через художественное произведение; обладает репродуктивно-воссоздающим воображением для воплощения с помощью педагога образа с дифференцированной схемой в различных знаках, причем в образе могут быть отражены не все детали.

5 уровень — самый высокий. Он предполагает, что ребенок легко вступает в контакт и доброжелательно взаимодействует с партнерами по общению (взрослым, сверстником, животным, игровым персонажем); самостоятельно понимает реальную ситуацию и простую ситуацию, отраженную в различных знаках (тексте, графическом изображении, куклах, театрализованной игре); обладает элементарно-творческим воображением для самостоятельного воплощения знаний об окружающим мире и отношения к нему в различных знаках (мимике, жестах, движении, графике, речи), причем образ имеет полную дифференцирован-

ную схему с переходом к реалистическому изображению.

Детей с интеллектуальной недостаточностью отличали специфические черты восприятия окружающего мира и реакции на него. Во всех сериях эксперимента выявился скудный запас знаний о социальном и природном мире, вследствие чего дети не владели правилами взаимодействий с ним. У детей наблюдалось слабо дифференцированное эмоциональное отношение к окружающей природе, животным, сверстникам, взрослым, отсутствие чувства сопричастности и единоприродности с миром. Так, при виде собаки некоторые храбро шли на нее, замахиваясь, а другие прятались за экспериментатора, не представляя повадок и особенностей ее жизни. Большое количество детей 1-го уровня с настороженностью и страхом относились к животным, к незнакомой окружающей обстановке, с безразличием — к сверстнику. Отнесение большинства детей в первой и четвертой серии ко 2-му (25,9 %) и 1-му (51,7 %) уровням развития показало, что их представления о себе и окружающем мире фрагментарны, привязаны к конкретной ситуации, недостаточно обобщены и содержательны. Так, например, дети обеих групп (78,5 %) не знали повадок животных и соответственно не могли отразить их в образе при театрализации, хотя некоторые дети из семей и имели домашних животных.

Эти знания малопригодны для воплощения в символико-моделирующих видах деятельности, так как большинство детей были отнесены также к низким 2-му и 1-му уровням и в рисовании (43,5 % и 50,1 %), и игре (31,7 % и 60 %).

Понимание законов природы, отношений между животными, изложенными в художественном произведении, у дошкольников было значительно затруднено, о чем свидетельствовали низкие уровни понимания сказки: у 40 % отмечен 2-й уровень фрагментарного понимания, у 51,7 % — 1-й уровень, т. е. дети давали неадекватные ответы или не отвечали. Целенаправленность их мыслительного процесса не проявлялась, часто дети отвечали эхолалично. Сопереживание героям литературного произведения не сформировано, мимически не выражено, идентификация с ними была значительно затруднена.

При подготовке к драматизации дети не анализировали характеры литературных персонажей, 30,6 % дошкольников не могли объяснить мотив своего выбора, вместо объяснения 27 % детей начинали пересказывать сказку. 36,5 % детей ориентировались на внешние, легко воспринимаемые свойства кукол, выбирали их по броскости, яркости, не умея выделить образ сказочного персонажа, его характер. Например, они брали лису и называли его медведем. Так, внешне привлекательную образную куклу мышки выбрали для игры 56,7 % детей. Сказочные специфические выразительные средства, тропы, сравнения употребляли только дети старшего возраста, уже обучавшиеся в массовых учрежде-

ниях, и то в единичных случаях. При этом они носили характер привнесений специфических сказочных выразительных средств, которые в экспериментальной сказке не присутствовали.

Результаты констатирующего эксперимента соотносятся с данными исследований [2] о понимании повествовательного текста детьми с интеллектуальной недостаточностью. В ходе констатирующего эксперимента подтвердилось наше предположения о том, что драматизированная форма подачи литературного произведения облегчает понимание смысла ситуации.

Анализ развития театрализованной игры показал, что у большинства детей до конца дошкольного возраста не развиты три уровня замещения: предметное, позиционное, ситуационное. Это соответствует выводам о ролевой игре, представленное в специальной литературе [1, 4, 7, 8, 9 и др.].

Даже у детей старшего дошкольного возраста доминирующим оказывался предметный план игры. Увидев необычные театральные игрушки, дети с интересом принимались их осматривать, пытались их надеть на руку. Дети не умели использовать театральные игрушки (бибабо, пальчиковые) по их функциональному назначению, лишь с игрушками для настольного театра они могли производить манипуляции. Несмотря на то что часть детей (8,2 % на 3 уровне и 31,7 % на 2 уровне) формально брали на себя определенную роль, назывались именем персонажа, они не способны подчинить поведение сюжету литературного произведения, отвечать и действовать в соответствии с образом. Дети вслед за взрослым обращались к своей кукле с вопросом, не понимая, что они с куклой составляют единый образ. Представляемые детьми в эксперименте образы животных отражали не специфические особенности персонажа сказки, а стереотипное содержание образа. Нами отмечено скудное знание особенностей каждого конкретного вида животных и перенос одного типа поведения на всех животных или перенос типа поведения ребенка на образ животного. В игре у детей не происходило истинное перевоплощение и смена условно-динамической позиции. К концу серии вопросов (о друзьях персонажей) дети переставали удерживать роль и отвечали от своего имени, а не от имени героя, особенно если у них в руках не было куклы, подкрепляющей воображаемую ситуацию.

В ходе эксперимента отмечалось недоразвитие компонентов общения со сверстником, животными, с куклами, вследствие чего большинство детей в каждой серии были отнесены к 1 и 2 уровням. Большинство детей, отнесенных к 1 уровню, не сумели организовать совместную согласованную деятельность по подготовке к театрализованной игре (54,1 %), парную театрализованную игру со взрослым (60 %), взаимодействие с животным (51,7 %). Дети с интеллектуальной недостаточностью не были увлечены и поглощены игрой,

что являлось показателем слабости и кратковременности ситуационного замещения. Способность к позиционному замещению оказалась несформированной вплоть до конца дошкольного возраста.

Бедность содержания игры в социальной и экологической области свидетельствовала о проблеме адаптации, вхождения детей в систему отношений между людьми, а также между людьми и окружающим природным миром. Как и в театрализованных играх, в рисунках отразилось неадекватное восприятие мира, склонность к стереотипному повторению одних и тех же изображений-образов, почти полное отсутствие ориентации на сюжет сказки (2 уровень — 43,5 %); в них не отразился эмоциональный, игровой, познавательный и бытовой опыт, вследствие чего 50,6 % дошкольников (в большинстве младшего возраста) были отнесены к 1 уровню. Вообще, они настороженно воспринимали то, что им можно самим нарисовать сказку, которую прослушали. Многие дети рисовали не по содержанию сказки, а то, что умеют. Недостаточный уровень экспрессивности проявлялся в стереотипном использовании символических средств, например цвета в рисунке.

Примечательно, что при рисовании у детей с интеллектуальной недостаточностью не наблюдалось характерного для нормально развивающихся детей сопровождения процесса, прежде всего, речью и игрой, отмечались лишь неадекватные ситуации ассоциации. Анализ высказываний, зафиксированных в ходе рисования и игр, показал, что речь и практическое действие слабо ориентировались на представленный литературный образец, протекали параллельно, не составляя единого целого. Таким образом, не становясь неотъемлемой частью деятельности, речь не могла выполнять присущей ей в норме функции регуляции деятельности.

Экспериментальные данные показали, что подавляющее большинство высказываний было ориентировано на взрослого и лишь незначительная часть — на сверстника, что соотносится с данными Д. И. Бойкова об особенностях общения детей с проблемами в развитии [3]. При выборе приемов взаимодействия многие ребята ориентировались не на словесные и «пластические» реплики своего партнера, а оглядывались по сторонам, ища взрослого. Контакты с детьми и взрослыми даже у старших дошкольников были ситуативными, в то время как у нормально развивающихся сверстников преобладают внеситуативные формы общения (познавательная и личностная). Следует отметить, что детям с интеллектуальной недостаточностью оказался доступен только «неживой» партнер — кукла. Перцептивный аспект общения, включающий процесс формирования образа другого человека, направлялся чаще всего на негативные черты и поступки сверстников, на отражение предметной стороны отношений.

Коммуникативный аспект проявился в том, что у детей с интел-

лектуальной недостаточностью оказались наиболее не развиты средства общения (речь, жесты, мимика, ритмико-интонационная сторона речи). Во всех сериях эксперимента у детей речь не была развернутой, не передавала впечатлений. Ее отличала односложность, обилие междометий, эмоциональные возгласы; реже – экспрессивные жесты.

Таким образом, для речевого общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью так же, как для игры и рисования, была свойственна слабая направленность на взаимодействие с социумом и окружающим миром. У детей не создана основа для целостного восприятия мира природы и людей. Однако первичные эмоциональные реакции свидетельствовали о возможности заинтересовать дошкольников последующей совместной со взрослым игровой, изобразительной, коммуникативной видами деятельности.

После констатирующего эксперимента был проведен формирующий эксперимент, в котором экспериментальную группу составили 55 человек, контрольную — 30 человек. В экспериментальных группах обучение проводилось в течение трех лет с применением разработанной нами педагогической технологии, основанной на комплексном подходе к использованию театрализованной игры в совместной образовательной деятельности по разным разделам программы различными педагогами.

Эксперимент показал, что существует возможность развития театрализованной игры у дошкольников обеих групп. У большинства детей экспериментальной группы после обучения был отмечен более высокий уровень общения, совершенствование управления поведением, их общение стало регулироваться преимущественно познавательными и деловыми мотивами. Существенно возросла речевая активность детей. Наблюдались изменения и в языковом оформлении роли, заключающиеся в большей точности и выразительности, а также смысловой связности образа с представленным в художественном произведении. Речь сопровождала рисование и игру, в некоторых случаях выступала в планирующей функции. Как показал эксперимент, старшие дошкольники с интеллектуальной недостаточностью после обучения начинают подходить к самостоятельному воспроизведению простых сравнений, употребляемых в сказке.

Проведенное экспериментальное исследование по изучению особенностей театрализованной игры детей с интеллектуальной недостаточностью позволило сформулировать ряд методических рекомендаций по организации совместной образовательной деятельности с дошкольниками в рамках технологии театрализованных игр с использованием полифункциональной интерактивной среды.

Проведение театрализованных игр возможно в групповом помещении — уголке театрализованных игр, и в специально созданной комнате сказок игровых образователь-

ных ситуаций, если выделить подготовительный этап и осуществлять последующую работу по девяти ступеням.

Проведение подготовительного этапа по формированию потребностно-мотивационной стороны предметных, изобразительных, конструктивных и игровых действий обеспечивает важнейшее условие дальнейшей коррекционной работы — положительную мотивацию деятельности детей, создание в группе эмоционально положительной обстановки (эмоционально положительный тон общения и эмоционально положительная насыщенность полифункциональной пространственно-развивающей среды). Игры по сюжетам потешек, стихов, сказок используются в качестве интерактивной сенсорной стимуляции для создания ситуации удивления, заражения эмоциями, насыщения сенсорным опытом (игры в сухом бассейне, с песком и водой, с природным материалами, с вестибулярным тренажером «Перекати поле», сенсорными тропами и др.).

Коррекционно-развивающая работа строится по направлениям:

– знакомство с окружающим миром с целью формирования образов-представлений о моделируемых объектах и отражения их внешних и внутренних свойств, функциональных особенностей в последующей игре;

– формирование познавательных действий и ориентировки в пространстве: 1) реальном — на основе предметной и предметно-игровой деятельности, 2) отраженном в различных знаках — с предметами-заместителями (игрушками, графическими изображениями) в ходе игровой, предметно-практической, элементарной трудовой деятельности, 3) условном, символическом — в моделируемой воображаемой ситуации;

– обучение принятию игрового образа, роли: 1) восприятие собственного тела, наблюдение за своими движениями, наблюдение за возможностями педагога заменять реальное поведение на игровое, 2) освоение действий с различными игрушками в ходе режиссерских игр, 3) освоение отдельных действий в рамках образа с помощью переодевания в ходе образных игр, 4) освоение действий детализации образа в ходе отобразительных и ролевых игр, 5) взаимодействие персонажей в ходе режиссерских игр и игр-драматизаций;

– развитие психомоторики, обуславливающей точность выполнения задуманного действия, модели: 1) освоение крупных движений тела, действий с реальными предметами, 2) движения с предметами-заместителями (с крупными, а затем меньшими по размеру игрушками), 3) движения с условными изображениями и отдельными деталями костюма. Развитие мелкой моторики кисти рук проводится в ходе управления различными куклами (пальчиковыми, бибабо), действий переодевания и действий с символическими моделями и воображаемыми предметами;

– овладение различными средствами межличностного общения и развитие функций речи: 1) согласо-

вание действий (с игрушками, телодвижений) со словами педагога, 2) произнесение отдельных реплик персонажей в ходе режиссерских игр, 3) освоение модулирования и интонирования речи в ходе образных игр. Регулирующая функция речи развивается в ходе ролевых игр, планирующая — в ходе подготовки к театрализации.

Использование данной технологии позволяет активизировать совместную деятельность образовательного учреждения и родителей, например, по обучению детей основам безопасности жизнедеятельности. Так, в ГБДОУ № 5 Невского района проходили мероприятия проектов «Формирование безопасного поведения дошкольников» — спортивные досуги совместно с родителями «Расскажем зайке правила здоровья зимой», «Дорога из Простоквашино в город», спортивные соревнования, музыкальные досуги, праздники, тренинги танцев на колесах с использованием игровых комплектов «Азбука здоровья», «Азбука дорожной безопасности».

Осуществлено совместное с родителями создание продуктов проекта «Цирк приехал», «Детство без пожаров», «С улицы Бассейной в Невский район», «Путешествие к Деду Морозу по железной дороге», «Дорога из Простоквашино в город» с привлечением семейных фотоматериалов. Проводились интерактивные игры на родительском собрании с использованием игровых комплектов «Азбуки безопасности» [5, 6].

Внедрение технологии театрализованных игр способствовало социальной интеграции детей с ОВЗ. Так, дети с интеллектуальной недостаточностью показывали спектакль «Теремок по правилам» для гостей из других групп (детей со сложной структурой дефекта) и учили их правилам дорожного движения.

Полученные экспериментальные данные свидетельствовали о том, что у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью под влиянием специально организованной совместной образовательной деятельности формируются произвольное восприятие, знания об окружающем мире, ориентировка в смысле сказки, произвольность памяти, развиваются элементы воображения. Сочетание различных видов деятельности в процессе театрализованной игры способствовало развитию эмоциональной, речевой, двигательной, познавательной сфер.

Литература

1. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. — СПб. : КАРО, 2007.

2. Белопольская, Н. Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью / Н. Л. Белопольская, В. И. Лубовский // Детская патопсихология : хрестоматия / сост. Н. Л. Белопольская. — М. : Когито-Центр, 2000. — С. 32—36.

3. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии / Д. И. Бойков. — СПб. : КАРО, 2008.

4. Гаврилушкина, О. П. Ребенок отстает в развитии? Семейная школа / О. П. Гаврилушкина. — М. : ДРОФА, 2010.

5. Дети на дороге. Правила дорожного движения в играх и упражнениях / под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2008.

6. Детство без пожаров / под ред. В. В. Груздева, С. В. Николаева, С. В. Жолована. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010.

7. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей среде / под ред. Л. Б. Баряевой, Е. В. Мусатовой. — СПб. : КАРО, 2006.

8. Медведева, Е. А. Изучение особенностей развития воображения дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх / Е. А. Медведева // Дефектология. — 1998. — № 4. — С. 32—37.

9. Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками / под ред. Л. Б. Баряевой, И. Г. Вечкановой. — СПб. : КАРО, 2009.

УДК 376.1
ББК Ч450 *ГСНТИ 14.09.29* *Код ВАК 13.00.03*

Н. П. Дронишинец
Новоуральск, Россия
И. А. Филатова
Екатеринбург, Россия

МЕЖДУНАРОДНОЕ СООБЩЕСТВО «КЕМПХИЛЛ»: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ ПОМОЩИ ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация. В статье раскрыты этапы становления международного сообщества «Кемпхилл» и современные тенденции его развития.

Ключевые слова: люди с ограниченными возможностями, лечебно-педагогическая община.

Сведения об авторе: Дронишинец Николай Павлович, доктор философских наук, профессор.

Место работы: зав.кафедрой философии Новоуральского государственного технологического института НИЯУ МИСИ, г. Новоуральск.

Сведения об авторе: Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, профессор.

Место работы: директор Института специального образования, зав. кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

N. P. Doronishinets
Novouralsk, Russia
I. A. Filatova
Ekaterinburg, Russia

INTERNATIONAL COMMUNITY «CAMPHILL»: HISTORY AND PRESENT STATE OF HELPING PHYSICALLY AND MENTALLY CHALLENGED PEOPLE

Abstract. The article describes the stages of formation of the international community «Camphill», presents trends of its development.

Key words: physically challenged people, medical and pedagogical community.

About the author: Dronoshinets Nikolaj Petroich, Doctor of Philosophy, professor.

Place of employment: Head of the Chair of Philosophy, Novouralsk State Technological Institute.

About the author: Filatova Irina Alexandrovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Professor.

Place of employment: Director of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Контактная информация: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, оф. 134.

«Кемпхилл» — название небольшого поселка недалеко от г. Абердина (Шотландия), где была создана лечебно-педагогическая община, в которой совместно проживают дети и взрослые, имеющие ограниченные возможности и нуждающиеся в особой заботе, а также педагоги и врачи, осуществляющие их обучение, воспитание и лечение. В настоящее время насчитывается свыше ста общин, подобных «Кемпхилл», в двадцати трех странах Европы, Северной Америки, Африки

© Дронишинец Н. П., Филатова И. А., 2012

и Азии. В общинах проживают и работают более десяти тысяч человек, и в настоящее время можно говорить о международном кемпхиллском движении. В России это движение представлено проектами «Светлана» в Волховском районе Ленинградской области и «Чистые ключи» в Смоленской области.

Известный шотландский ученый в области образования людей с ограниченными возможностями Р. Джексон отмечает, что кемпхиллскому движению в научной литературе посвящено достаточно много публикаций, но «отсутствие доступной литературы о кемпхиллской общине формирует в массовом сознании неоправданное восприятие этой общины как «закрытой» и мало заинтересованной в общении с «внешним миром» [1]. Он полагает, что многие руководители, определяющие политику развития образования и социальной работы, до сих пор знают мало или вообще не знают о сообществе «Кемпхилл», что увеличивает риск непонимания в обществе задач, решаемых в общине, и ставит под угрозу ее будущее. Так же авторы большинства публикаций об общине сами являлись представителями кемпхиллского движения, что автоматически сужало их критический взгляд на анализируемые процессы. В связи с этим Р. Джексон указывает на необходимость объективной оценки кемпхиллского движения независимыми исследователями.

В данной публикации преследуются следующие основные цели: раскрыть исторический опыт деятельности кемпхиллских общин; показать влияние социально-политических, образовательных трендов на деятельность подобных общин в современных условиях; проанализировать перспективы их развития.

Первая община «Кемпхилл» была создана в сельском районе Шотландии под руководством австрийского педиатра и педагога К. Кенига в 1939 г. Пионером движения «Кемпхилл» стала немецкоговорящая диаспора, состоящая из молодых врачей, художников, педагогов, которые были выходцами из еврейских семей и не стремились популяризировать свою деятельность на английском языке. Одной из важных социально-политических предпосылок появления общины стало влияние Холокоста, приезд учредителей общины из оккупированной нацистами Австрии, ставшей очагом антисемитизма, в качестве беженцев в Шотландию. Именно этот факт был решающим при создании общины, что часто упускается из виду исследователями [2].

Теоретической основой организации первого сообщества, а затем и кемпхилльского движения стали принципы антропософии Р. Штайнера. Инициатива «Кемпхилла» принимать в общину всех людей независимо от их способностей и национальности стала альтернативой классификации третьего рейха на высшую и низшую расы. Это был прямой вызов теории и практике Гитлера. «Кемпхилл»,

созданный как радикальная альтернатива второй мировой войне, заложил основу для развития организации, в которой сочетались инновации и стабильность и в то же время сохранялась автономия деятельности. Таким образом, двойственная природа создания общины определила ее дальнейшее противоречивое развитие: «Кемпхилл» встал на «развилке» между изоляцией от общества и стремлением стать неотъемлемой частью общества.

Эти факторы, лежащие в основе кемпхиллского движения, влияют на его развитие уже более семидесяти лет. Одной из главных инноваций движения стали методики обучения детей-инвалидов, которые появились в общине на десятилетия раньше, чем в Великобритании. В то же время определилась тенденция к изоляционизму, которая была подтверждена в начале деятельности сообщества негативным отношением его членов к родителям детей-инвалидов.

Развитие лечебно-педагогической помощи людям с ограниченными возможностями в «Кемпхилле» представляет собой замечательную иллюстрацию потенциала автономии общины. На протяжении большей части XX века дети-инвалиды в Великобритании повсеместно рассматривались как умственно неполноценные, законодательство поддерживало сегрегацию людей с ограниченными возможностями на протяжении десятилетий уже после основания сообщества «Кемпхилл». Обязательная и принудительная институционализация «умалишенных» оформилась в Великобритании в начале XX века. Учреждения для «умалишенных детей и взрослых», как правило, находились в сельской местности и окончательно закрепляли место пребывания пациентов, защищая общество от населения, считавшегося неоправданно опасным, склонным к бедности, преступности и девиантности.

В Кемпхилле формировалась совершенно другая философия отношения к людям с ограниченными возможностями. В 1939 г. в группе доктора К. Кенинга сначала было два ребенка-инвалида, работа с ними рассматривалась не как служба или карьера, а как образ жизни, определенный социальными, а не личными ценностями и приоритетами. С помощью лечебной педагогики исследователи пытались раскрыть индивидуальность каждого ребенка, предоставляя ему свободу в реализации своего потенциала. Поставленная задача не могла быть реализована только в классной аудитории. Воспитатели находились с детьми 24 часа в сутки, занимаясь их всесторонним развитием. Такой подход привлек многих родителей детей с ограниченными возможностями, и сообщество вскоре получило широкую известность. Местные власти выделили место для общины недалеко от Абердина. В 1945 г. община уже размещалась в четырех больших зданиях. К 1949 г. в общине насчитывалось уже 180 детей, нуждающихся в особой заботе, и была большая очередь ожидающих своего места в «Кемпхилле».

В общине проводилась политика прямо противоположная традиционным концепциям инвалидности того времени. В 1951 г. было принято решение о принятии в общину детей, считавшихся совсем непригодными к учебе. В кемпхиллской школе начали формировать классы с учетом возраста учащихся, а не академических способностей или «умственного возраста», определяемого результатами теста IQ. Интеграция в классах основывалась на убеждении в том, что дети только выиграют от того, что другие их сверстники имеют другие способности и иные проблемы. Вскоре эксперимент совместного обучения детей с разным уровнем развития в одном классе был признан успешным. Можно выделить принципы, на основании которых строилась деятельность общины [3]:

– принцип формирования культурной среды, в соответствии с которым образование и искусство, забота об окружающей среде способствуют созданию атмосферы взаимного понимания и позволяют всем членам сообщества раскрыть свой потенциал. Акцент делается на обучение на протяжении всей жизни;

– принцип формирования социальной среды определяет признание индивидуальных особенностей каждого человека, принятие религиозных ценностей, равенства и взаимопонимания всех людей как основы повседневной жизни;

– принцип организации экономической среды, на основании которого разделяются проделанная работа и вознаграждение за нее. Работа членом общины выполняется в соответствии с потребностями других людей. Личные потребности удовлетворяются как индивидуально, так и совместными усилиями, независимо от характера сделанной работы.

Эти принципы позволили формировать такую социокультурную среду, в которой к каждому члену общины относятся с уважением, каждый ее член обладает человеческим достоинством, принимает участие в жизни общины в меру своих возможностей, что формирует ответственное и зрелое отношение к жизни.

Р. Джексон выделяет три важных характеристики жизнедеятельности общины «Кемпхилл», которые заслуживают подробного рассмотрения: взаимность, ритмичность и духовность [4].

Первая особенность жизни и деятельности в общине — взаимность.

Понятие «индивид, которого обслуживают» неприемлемо в сообществах «Кемпхилл». Отношения в процессе обучения и воспитания между работниками и воспитанниками характеризуются взаимностью. Взаимность является результатом не просто применения педагогической техники, она является результатом педагогической практики, которая воплощает ценность взаимодействия и взаимопонимания, а не изоляцию и отчуждение. Совместные жизнь и работа являются важнейшими ценностями

«Кемпхилла», подтверждающими, что отношения, основанные на достоинстве и взаимном уважении, могут реализоваться на практике с людьми, имеющими ограниченные возможности. Необходимо признание и принятие взаимного характера отношений между человеком, дающим заботу, и человеком, получающим заботу. Ежедневный процесс обучения и воспитания людей с ограниченными возможностями жизненно важен для преобразования основных ценностей и у того, кто дает эту заботу, и у того, кто ее принимает. Сообщество ничего не значит, если нет возможности формировать взаимные отношения, имеющие ценностный характер.

Отказ рассматривать людей, имеющих ограниченные возможности, как клиентов, нуждающихся только в уходе, в пользу отношений с ними, основанных на взаимности, отмечается Р. Джексоном как главный вызов бюрократизации профессиональной работы в системе образования и социальной реабилитации инвалидов. Чрезмерный упор этой системы на защиту людей с ограниченными возможностями сформировал формализованный, не склонный к риску, стерильный климат, который отдаляет социального и педагогического работника от воспитанника. Необходим баланс, который уравновешивает потребность защиты человека с ограниченными возможностями и необходимость создания таких условий его жизни и деятельности, в которых полностью признается приоритет ценностных человеческих отношений.

Рассмотрим следующую характеристику — ритмичность, которая заключается в налаживании ритмичного взаимодействия в жизни и деятельности общины. Ритмичность рассматривается как средство объединения людей и создания условий для их внутренней духовной близости. Жизнь демонстрирует широкий диапазон естественных ритмов: от регулярного биения сердца до постоянной смены дня и ночи. Ритмичность — существенный компонент человеческого общения и развития. В стремлении эффективно общаться с людьми, имеющими ограниченные возможности, специалист должен идти нога в ногу с ними, искать взаимоприемлемые способы установления и поддержки совместного ритма и контакта. Для исследователей, работающих в «Кемпхилл», важно учиться слушать, смотреть и исследовать «ритм жизни» групп, с которыми они работают.

Духовность является следующей характеристикой жизни сообщества. Духовная умиротворенность, которая может быть сродни религиозной вере или, наоборот, не совпадать с ней, является составной и существенной частью повседневной жизни общины. Состояние духовности можно описать как ощущение хорошего здоровья у человека, как осознание себя уникальной личностью. Такое состояние достигается тогда, когда человек выявляет и раскрывает свой потен-

циал, знает свои достоинства, придерживается собственных принципов и ценностей, удовлетворен собой и осознает, что идет правильной дорогой; видит подобные качества в других людях и, следовательно, уважает их; находится в гармонии с окружающим его миром.

Поддержка духовной составляющей личности в общине «Кемпхилл» вытекает не из формальных инструкций и программ, а следует из философии взаимопомощи, заботы друг о друге, возникает в ходе совместной деятельности, когда отношения между людьми строятся на равных. Духовность помогает в общении и приходит тогда, когда проявляется индивидуальность каждого и человек становится личностью.

Анализ научной литературы показал, что в настоящее время наблюдаются серьезные и противоречивые изменения в общине «Кемпхилл». А. Плант, живший почти тридцать лет в различных общинах «Кемпхилл» в Шотландии и в Северной Ирландии, выделил тенденции развития современной общины [5].

Первая тенденция — традиционный опыт сообщества все менее используется его членами: меньше читают вечером Библию, реже посещают воскресные службы, не всегда принимают участие в праздничных торжествах и в работе исследовательских групп. Старшие члены общины говорят о том, что происходит умирание идей самопожертвования и готовности служить сообществу. В то же время новые молодые сотрудники отмечают, что ситуация в сообществе становится лучше. Действительно, у людей снижается чувство долга и ожидания карьерного продвижения, но открывается больше возможностей для личностного роста и профессионального развития. Вторая тенденция заключается в том, что людям хочется иметь больше времени и пространства для себя и своей семьи, но вместе с тем они хотели бы принимать более активное участие в общественной жизни. Третья тенденция состоит в профессионализации общин и повышении качества их управления. Уменьшается число желающих жить в общине, работать без оплаты, но одновременно возрастает число сотрудников, занятых постоянно и на платной основе.

В начальный период развития детям и взрослым в Кемпхилльской общине было присуще глубокое чувство уважения к основателям движения, к специалистам — будь то учителя, врачи или персонал. Между коллегами формировались тесные связи. Воспитанники видели перед собой преданных работе сотрудников, богатую культурную жизнь, родители были рады, что их дети нашли свое место в общине «Кемпхилл». Но у этой картины есть и другая сторона, которая проявляется в двойственном отношении кемпхилльцев к роли государства и к роли семьи. Это отношение характеризуется патерналистской доброжелательностью к родителям. Формально участие родителей в воспитании детей допускалось чле-

нами общины, но в определенном смысле кэмпхилльские сотрудники становились суррогатными родителями для воспитанников. Считалось, что персонал лучше знает учеников и жителей общины, чем их родители. Подобный патернализм отмечался и в отношенях с государством. В силу этого реакция общины на государственное регулирование и управление, как правило, была настороженной, у членов общины возникало чувство самозащиты.

Сегодня отношение членов общины к государству изменилось, иным стал опыт общения с родителями и с семьями воспитанников. «Кемпхилл» и семьи воспитанников сегодня в большей степени связывают отношения сотрудничества и партнерства. Появилась общая и равная заинтересованность в обеспечении благополучия и детей, и взрослых с ограниченными возможностями в общине. Опыт взаимодействия показал, что современные родители теперь больше информированы о своих правах, готовы оспаривать решения, принятые властями по поводу направления детей в общину.

Произошел значительный мировоззренческий сдвиг в отношении общества и государства к людям с ограниченными возможностями. Состоялся переход от медицинской модели оказания помощи таким людям к социальной модели признания, которая утверждает, что что-то не в порядке с самим обществом и государством, если они отказывают людям с ограниченными возможностями в социальной интеграции и уважении их человеческого достоинства.

На сегодняшний день государство сделало многое для разработки и внедрения законодательства в деятельность общины, для увеличения его финансирования. Немало было сделано для профессионализации персонала, развития системы социальной помощи, внедрения новых методов управления. В настоящее время многие члены общины считают, что шаги в направлении расширения прав и возможностей людей с ограниченными возможностями не произошли бы, если бы не было поддержки со стороны государственных органов.

Изменения видны даже на примере изменения инфраструктуры общины. Дома стали меньше, но их число увеличилось. В то время как большинство кемпхилльцев живет в одноместных номерах в домах, многие сотрудники живут отдельно от них в своих квартирах или в домах за пределами сообщества. Появились офисы, что указывает на увеличение административной работы. Раньше сотрудники обязательно участвовали в культурной жизни общины, в настоящее время за ними остается право выбора, следует ли принимать участие в мероприятиях. Стало ясно, что каждый сотрудник не в состоянии справиться со всеми практическими и теоретическими задачами работы в общине, поэтому значимость приобрела специализация. Современные сотрудники общины

предпочитают узкую специализацию. Появилось много контролирующих внешних органов и требований, например, государственные медико-санитарные и социальные комиссии; инспекции со стороны органов образования; новые требования по сохранению окружающей среды, пожарные требования и т. д.

Произошли изменения и во внутренней саморегуляции жизни и деятельности общины. Стало меньше бытовых ограничений, общинная жизнь стала более либеральной, гибкой и адаптируемой. Наблюдаются значительные демографические изменения. Увеличилось количество людей, приезжающих в общину, выезжающих из нее. Но, что особенно важно, происходит увеличение обмена информацией с социокультурной средой. Члены общины стали не так эгоцентричны и все чаще обращаются вовне, чтобы участвовать в жизни общества и деятельности государства.

Таким образом, можно выделить определенные этапы в развитии общины «Кемпхилл», которые закономерны не только для этой общины, но и для всех социальных групп. На первом этапе, который можно назвать пионерским, община интенсивно формировалось, деятельность ее членов имела идеалистический характер, община представлялась сплоченной группой. Этот этап требовал от членов общины конформизма, пожертвования личными интересами в интересах всей общины. Члены общины вдохновлялись харизматическим лидером — основателем. Община имела систему верований, которая находилась в противоречии с господствующей культурой. Существовало убеждение, что в общине можно создать новый и лучший общественный строй. Таким образом, община отделилась от общества физическими, психологическими и идеологическими границами.

На последующих этапах развития община становилась менее радикальной, менее идеалистической и преобразовалась в более устойчивую, стабильную и лучше организованную структуру. Руководство и ответственность делегировались группам общины, которые функционируют в соответствии с требованиями организационного управления и профессионального развития. В настоящее время община более разнообразна по составу, персонал более специализированный, появились социально-экономические связи с обществом и государством.

Члены сообщества начинают заявлять о своих новых потребностях: иметь больше времени и пространства для себя и своей семьи, быть в большей финансовой безопасности и др. Члены общины понимают, что она достигло такого этапа своего развития, который должен гарантировать каждому ее члену — ученику, жителю, сотруднику — возможность развивать свой личностный потенциал. Конформизм и контроль стали заменяться признанием личности и ее права на социальную интеграцию.

В то же время община сталкивается с необходимостью сохранения преемственности в своей деятельности и адаптации к новым способам ведения дел. В силу этого в общинах были и сопротивление, и конфликты, но наблюдается и позитивная тенденция к сотрудничеству, сохранению оптимизма и успешной трансформации.

Торжества по случаю семидесятой годовщины со дня основания первой общины «Кемпхилл» проходили в 2010 г., было отмечено, что «Кемпхилл» серьезно влиял на жизнь многих людей на протяжении десятков лет. В годовом отчете кемпхилльской школы в г. Абердине за 2010/11 учебный год указывается, что международная организация Autism Accreditation зафиксировала 100 % удовлетворенность родителей, чьи дети посещают школу. Кемпхилльская школа является единственной из 14 школ в Шотландии и только одной в г. Абердине, получившей такую высокую оценку. Изучение группой экспертов деятельности школы, оказывающей помощь детям с ограниченными возможностями, показало, что кемпхилльская школа соответствует всем образовательным стандартам. В докладе экспертов отмечается: высокоразвитое сообщество «Кемпхилльская школа» обеспечивает молодым людям чувство безопасности, стабильности и положительно влияет на их благосостояние, самоуважение и уверенность в себе [6].

В заключение следует отметить, что в зарубежных научных исследованиях доказывается, что наиболее успешны и долговечны те общины, чья практика требует от индивида подчинения своей свободы благополучию группы, где лояльность группе превыше всего, где есть общая идеологическая приверженность и где есть «высокие стены» между сообществом и внешним миром [3,4]. Это, безусловно, объясняет существование общины «Кемпхилл» на протяжении семидесяти лет, но, следуя этому идеалу, община рискует пожертвовать своей философской сутью — глубоким убеждением в необходимости личной свободы и связи с внешним миром. Если современный «Кемпхилл» хочет выжить, то он должен научиться жить в новых социальных условиях, часто в условиях нестабильности. Вместо измерения успеха с позиций организационного долголетия община должна судить о своей эффективности с точки зрения реализации своей основополагающей цели — помощи людям с ограниченными возможностями здоровья, содействие их социальной интеграции. Необходимо понимание того, что постоянная адаптация к внешней среде не является главной задачей развития общины, самое главное для кемпхилльского сообщества понять, что оно играет важную и активную роль в изменении этого мира.

Литература

1. Discovering Camphill: New Perspectives, Research and Developments / Ed. by Robin Jackson ; foreword by Andrew Kendrick. — Edinburgh : Floris Books, 2011.

2. Zoe, Brennan-Krohn. Negotiating the Twentieth Century: a Historical Analysis of Camphill Communities // Discovering Camphill: New Perspectives, Research and Developments / ed. by Robin Jackson ; foreword by Andrew Kendrick. — Edinburgh : Floris Books, 2011.

3. Джексон, Р. О социально-педагогическом подходе в образовании / Р. Джексон ; Н. П. Дронишинец, И. А. Филатова : авторизированный перевод // Специальное образование. — 2008. — № 12. — С. 6.

4. Jackson, R. The role of social pedagogy in the training of residential child care workers / R. Jackson // Journal of Intellectual Disabilities. — 2006. — № 10 (1). — P. 61—73.

5. Plant, A. The Challenges Facing Camphill: An Internal Perspective / A.Plant // Discovering Camphill: New Perspectives, Research and Developments / ed. by Robin Jackson ; foreword by Andrew Kendrick. — Edinburgh : Floris Books, 2011. — P. 272—273.

6. Camphill School Aberdeen. Annual Report 2010—2011. P. 7.

7. Baron, S. Approaching Camphill: From the boundary / S. Baron, D. Haldane // British Journal of Special Education. — 1991. — Vol. 18 (2). — P. 75—78.

8. Skinner, K. Camphill: Further Notes from the Boundary / K. Skinner, S. Baron // Discovering Camphill: New Perspectives, Research and Developments / ed. by Robin Jackson ; foreword by Andrew Kendrick. — Edinburgh : Floris Books, 2011. — P. 303—304.

УДК 376.42
ББК Ч455.027.6 *ГСНТИ 14.29.21* *Код ВАК 13.00.03*

Т. И. Дуброва
Ульяновск, Россия

УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье раскрываются теоретические основы и практические пути организации уровневой дифференциации обучения как средства подготовки обучающихся с нарушением интеллекта к профессиональной деятельности. Обоснованы сущность, функции и характерные особенности профессиональной подготовки в контексте общей теории дифференцированного обучения.

Ключевые слова: уровневая дифференциация, профессиональная подготовка.

Сведения об авторе: Дуброва Татьяна Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой коррекционной педагогики.

Место работы: Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования.

T. I. Dubrova
Ulyanovsk, Russia

LEVEL DIFFERENTIATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF MENTALLY HANDICAPPED STUDENTS

Abstract. The paper contains theoretical and practical viewpoints on the issue of vocational career training of mentally handicapped students. The article describes the experience related to development, implementation of the model differentiation to secondary professional education. The characteristics of the educational environment, its direction are determined.

Key words: level differentiation, vocational career training.

About the author: Dubrova Tatiana Igorevna, Associate Professor of the Chair of Correction Pedagogy.

Place of employment: Ulyanovsk Institute of Further Training and Professional Development of Teaching Staff, Ulyanovsk.

Контактная информация: 432017, Ульяновск, ул.12 Сентября, д.81, к. 28.
E-mail: lika.x@bk.ru.

Актуальность исследования обусловлена социально-экономическими, социально-политическими и психологическими факторами общественного развития, которые обострили вопросы адаптации личности к новым условиям жизнедеятельности и обозначили необходимость обновления основных приоритетов в области различного уровня профессионального образования в соответствии с мировыми тенденциями.

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и отказ от представлений о «необучаемых детях» определили появление процессов, направленных на создание безбарьерной образовательной среды для данной категории детей и подростков. Получение подростками с ОВЗ среднего и начального профессионального образования (СПО, НПО)

© Дуброва Т. И., 2012

является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Исследования Л. И. Акатова [1], Р. Н. Рожиной [2], И. Баранаускене и В. Карвялиса [4], Н. Н. Малофеева [8] и многих других авторов, указывают на то, что происходящие в настоящее время изменения в обществе нашли отражение в важнейшей социальной сфере — системе инклюзивного (интегрированного) образования, объединяющей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся лиц. Знания, компетентность, профессионализм, уровень квалификации рабочего сегодня становится личностно и профессионально значимым капиталом выпускника профессионального училища, гарантом его жизнеспособности, материальной обеспеченности и профессиональной удовлетворенности.

В условиях коренного обновления системы образования и воспитания, ее идеологии, философии и практики кардинально меняется взгляд на категорию подростков с ограниченными возможностями здоровья. В условиях модернизации профессионального образования и развития индустрии актуализируются вопросы совершенствования содержания профессиональной подготовки обучающихся с нарушением интеллекта в специальных (коррекционных) группах учреждений СПО и НПО, позволяющего им получить определенный квалификационный уровень по рабочим профессиям. Преодолеть «социальный вывих» и ввести ребенка в культуру можно, используя «обходные пути» особым образом построенного образования, выделяющего специальные задачи, разделы содержания обучения, а также — методы, приемы и средства достижения образовательных задач.

В условиях организации профессиональной подготовки подростков с ОВЗ наиболее значимым является дифференциация профессионального обучения, которая позволяет, с одной стороны, реализовать индивидуальную уровневую программу освоения обучающимися будущей профессии, с другой — систематизировать педагогическую деятельность мастера производственного обучения с учетом психофизиологических возможностей обучаемых.

Опираясь на исследования И. М. Бгажноковой [5], Г. В. Васенкова [6], Е. Ю. Головинской [7], С. Л. Мирского [9], Е. М. Старобиной [12] и других авторов, мы считаем, что удовлетворить возникшую потребность в совершенствовании подготовки к профессиональной деятельности обучающихся с легкой формой нарушения интеллекта возможно на основе личностно ориентированного развивающего подхода в системе педагогического образования.

Оптимизация системы начального профессионального образова-

ния, нацеленная на разностороннее личностное развитие взаимодействующих субъектов учебно-воспитательной деятельности, невозможна без обновления ресурсных возможностей данной системы. В связи с этим представляется правомерным рассматривать уровневую дифференциацию в качестве средства, обеспечивающего возможность выбора профессионального уровня квалификации рабочего для лиц с ограниченными возможностями здоровья, к числу которых относятся обучающиеся с нарушением интеллекта.

Актуальность исследования обуславливается выявленными противоречиями в системе профессионального образования лиц с нарушением интеллекта:

- между необходимостью организации дифференциации профессионального обучения молодых людей с легкой формой нарушения интеллекта в учреждениях СПО и НПО и недостаточной представленностью научно обоснованных моделей ее организации;
- между потребностью педагогической практики в осуществлении уровневой дифференциации как основы, ведущего средства подготовки к профессиональной деятельности молодых людей с легкой формой нарушения интеллекта и недостаточной разработанностью и обоснованностью ее структуры;
- между потребностями общества и личности в обеспечении подготовки к профессиональной деятельности обучающихся с легкой формой нарушения интеллекта посредством дифференциации профессионального образования и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий, способствующих социально-трудовой адаптации данной категории молодых людей к условиям производства.

Анализ научных исследований и публикаций Р. Н. Рожиной [2], В. М. Монахова [10], И. М. Осмоловской [11] и многих других авторов по вопросам изучения дифференциации показал, что для реализации принципа развивающего обучения с позиции разностороннего развития личности дифференциация обучения предполагает адекватно подобранные для каждого обучающегося условия обучения, формы и методы педагогической помощи с учетом индивидуальных особенностей подростков с легкой формой нарушения интеллекта.

Вызывает большой интерес такой вид внутренней дифференциации, как уровневая дифференциация (разноуровневое обучение), разрабатываемая В. В. Фирсовым, В. А. Орловым, В. М. Монаховым, В. В. Гузеевым. Сущность и целевая направленность уровневой дифференциации в процессе подготовки к профессиональной деятельности данной категории подростков заключается в выявлении и развитии различных познавательных склонностей и способностей обучающихся, профессиональных интересов и намерений. Диагностика данных особенностей на «входе» и их отслеживание на протяжении всего процесса овладения профессией согласно программным требованиям являются необходи-

мыми и важными процедурами содержания дифференциации профессионального обучения.

Мы полагаем, что при условии реализации уровневой дифференциации возможно обеспечить наибольшую эффективность подготовки к профессиональной деятельности подростков с легкой формой нарушения интеллекта с позиции их социальной адаптации, полноту реализации их личного потенциала в аспекте овладения квалификацией рабочего на уровне 1-2-3-го разрядов. Специальная (коррекционная) школа и учреждения СПО, НПО способны решать задачи подготовки конкурентоспособного, профессионально мобильного и профессионально самостоятельного выпускника. Для решения задач этого круга возникает необходимость использования уровневой дифференциации, оптимально обеспечивающей будущую профессиональную и социальную адекватность данной категории обучающихся. Анализ результатов научных исследований С. Я. Батышева [3], Г. В. Васенкова [6], С. Л. Мирского [9] и многих других авторов доказывает, что использование вариативных форм и способов осуществления внешней и внутренней дифференциации обеспечивают возможность полноты и качества реализации задач профессионального образования. Мы предлагаем рассмотреть процесс подготовки к профессиональной деятельности обучающихся с легкой формой нарушения интеллекта с позиции дифференциации профессионального обучения (рис.).

Технологический подход к обучению предусматривает конструирование учебного процесса исходя из образовательных ориентиров, целей и содержания обучения. Особое внимание уделяется коррекции учебного процесса и диагностике его качества. В нашем понимании уровневая дифференциация это такая организация учебного процесса, при которой каждый обучающийся имеет право и возможность овладевать учебным материалом по программе профессионального обучения на разном уровне: А — низком, В — среднем, С — высоком, но не ниже базового (применение знания в сходной ситуации).

Взяв за основу базовый уровень программы профессионального обучения, мастеру производственного обучения профессионального училища необходимо разработать ряд дополнений к программе в соответствии с квалификационными разрядными требованиями выбранной профессии, увеличивая объем содержания для разноуровневых подгрупп (микрогрупп) по разделам программы с учетом индивидульных особенностей развития и возможностей обучающихся с легкой формой нарушения интеллекта. Обучающиеся минимального уровня обученности могут получить дополнительные консультации по пройденному материалу, а для обучающихся с высоким уровнем обученности стоит усложнить задачу с целью активи-

зации приобретенных профессиональных умений и навыков.

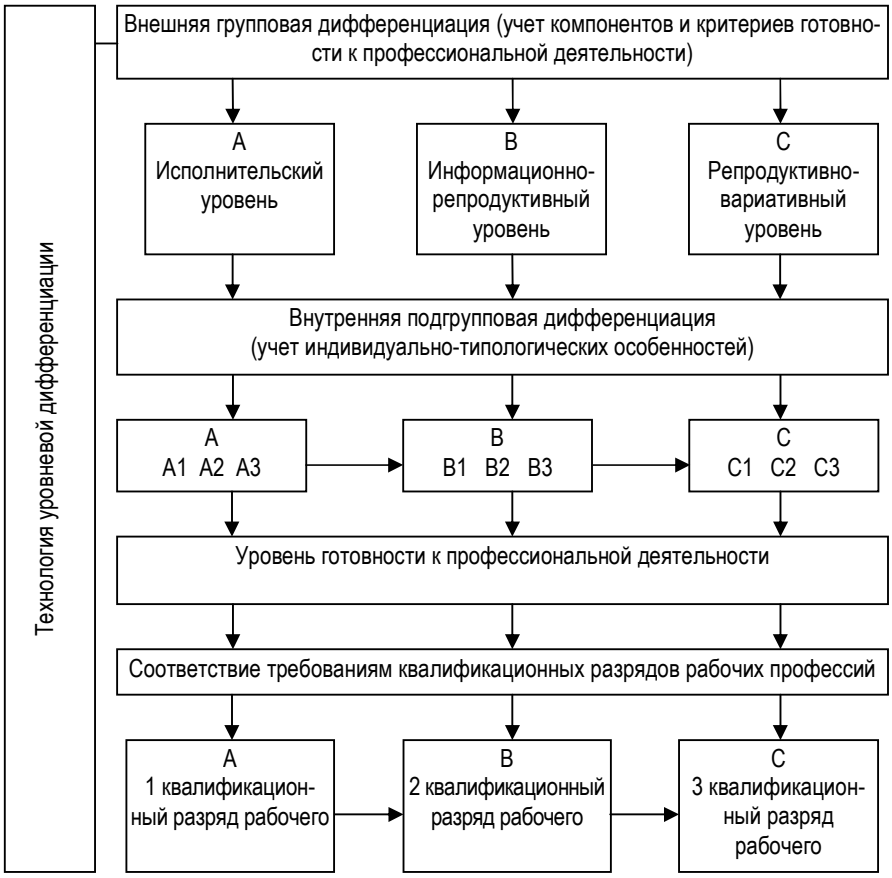


Рис. Организация уровневой дифференциации в процессе подготовки обучающихся к профессиональной деятельности

Спецификой конструирования содержания образования в условиях преемственности процесса подготовки к профессиональной деятельности обучающихся специальных (коррекционных) школ VIII вида и учреждений СПО, НПО является разработка вариативных программ и планов, учитывающих индивидуальные возможности подростков с нарушением интеллекта в овладении профессией на уровне 1-2-3-го квалификационного разряда рабочего.

Лица с нарушением интеллекта (легкая степень умственной отсталости) в системе комплексной реабилитации детей и подростков с разными видами отклоняющегося развития имеют благоприятный

трудовой прогноз, их профессиональная деятельность строго регламентирована перечнем показанных профессий, которые они могут освоить на уровне рабочего с нормой интеллекта. Важно выбрать определенный подход к классификации уровней и показателей обученности в процессе подготовки к профессиональной деятельности подростков с нарушением интеллекта (табл. 1).

Таблица 1

Классификация уровней и показателей обученности в процессе подготовки обучающихся к профессиональной деятельности

Уровень готовности к профессиональной деятельности (обученности)	Показатели обученности	Действия обучающегося
А — исполнительский уровень	1. Различение. 2. Запоминание. 3. Понимание	Выделяет материал по существенным ярким признакам. Дает определение понятию. Объясняет, показывает, устанавливает причинно-следственные связи. Требуется сопровождающая помощь педагога
В — исполнительско-репродуктивный уровень	1. Различение. 2. Запоминание. 3. Понимание. 4. Применение	Применяет знания в сходной ситуации, демонстрирует использование знаний, решает новые проблемы. Требуется незначительная помощь педагога
С — репродуктивно-вариативный уровень	1. Различение. 2. Запоминание. 3. Понимание. 4. Применение. 5. Перенос	Самостоятельно применяет знания в новой ситуации на основе анализа, синтеза, сравнительной оценки

Содержание вариативных программ определяется совокупностью элементов учебной информации и практических (производственных) занятий. Три типа дифференцированных (вариативных) программ разной степени сложности обеспечивает достижение обучающимися определенного уровня овладения знаниями, умениями и навыками и получение ими рабочей квалификации. В подгруппе «А» реализуется программа, составленная с учетом требований, предъявляемых к 1-му квалификационному разряду рабочего; в подгруппе «В» — ко 2-му квалификационному разряду рабочего; в подгруппе «С» — к 3-му квалификационному разряду рабочего.

Между программами базового («А»), повышенного («В») и уровня углубленного изучения («С») существует строгая преемственность, позволяющая обучающимся адекватно оценить свои возможности в овладении профессией. В соответствии с требованиями к содержанию разноуровневого обучения подростков с нарушением интел-

лекта, программа базового уровня включает в себя основное теоретическое содержание изучаемой науки и ориентирует на формирование у обучающихся знаний, умений и навыков, предусмотренных государственным стандартом. Программа повышенного уровня ориентирует обучающихся на более глубокое овладение способами продуктивной деятельности в процессе общепрофессионального цикла и цикла производственного обучения. Программа углубленного изучения предмета поднимает обучающихся на уровень осознанного, творческого применения знаний, предусматривает знания устройств и способов наладки механизмов и приспособлений, свободное владение технологиями производственных работ.

Использование разнообразных форм организации учебных занятий способствует активизации познавательной деятельности обучающихся, вовлечению их в образовательный процесс в качестве его субъектов. Многообразие форм требует от педагога умений находить оптимальное сочетание и использование целесообразных форм учебных занятий при изучении каждой учебной темы. Технология уровневой дифференциации должна быть гибкой, вариативной, допускать использование различных видов занятий и их различных сочетаний в системе учебно-образовательного процесса.

Одни и те же цели подготовки к профессиональной деятельности обучающихся могут быть достигнуты различными путями: вопросы темы изучаются последовательно, в соответствии с порядком учебной программы; изучение предполагает выполнение творческих заданий или проектов по теме и т. д. Каждый путь реализуется своей системой занятий, образующих особую технологическую линию. Таких линий для одной и той же темы может быть несколько, притом разных. Их вариативность обеспечивается с помощью так называемой технологической карты, включающей в себя своеобразный банк методических элементов: форм занятий, видов учебной деятельности, приемов, средств обучения. Приводим один из вариантов технологической карты для конструирования системы занятий по теме. Он состоит из пяти блоков: вводное занятие, основная часть, тренинг, контроль, анализ (табл. 2).

У каждого блока свои задачи и свои формы занятий (банк данных). Чтобы выстроить технологическую линию обучения, нужно из каждого бланка технологической карты выбрать те методические элементы, которые помогут осуществить поставленные цели, таким образом мы получим цепочку учебных занятий.

Таблица 2

Технологическая карта конструирования системы занятий в процессе подготовки обучающихся к профессиональной деятельности

Блок		Форма занятий (банк данных)
Название	Цель	
Вводное занятие	Обеспечить включение обучающихся в познавательную деятельность, вызвать интерес к теме	Семинар вводный, лекция обзорная, занятие-беседа, занятие-викторина, занятие-конкурс, занятие-экскурсия, занятие-осмотр выставки, дискуссия, видеоурок
Основная часть	Достичь установочных целей, ознакомиться с основным учебным материалом	Лекция текущая, лекция интегративная, деловая игра, занятие-исследование, самостоятельная работа с учебным материалом
Тренинг	Закрепить полученные знания и умения	Семинар, практикум по решению задач, лабораторная работа, экскурсия, занятие по интересам, занятие-игра
Контроль	Выявить изменения в личностных качествах обучающихся и их знаниях	Собеседование, письменная работа, зачет, устный опрос, контрольная работа, защита творческих заданий, экзамен
Анализ	Выявить успехи и неудачи, их причины	Занятие-анкета, круглый стол, занятие-сочинение, занятие-отчет групп, лекция итоговая, рефлексивный тренинг

Требования к квалификации рабочего определяются производственными факторами, содержанием Единого тарифно-квалификационного справочника (ЕКТС), профессиональными и образовательными стандартами, а также потенциальными требованиями работодателей, которые, в свою очередь, диктуются рынком труда. Для выделения компонентов и критериев, показателей готовности к профессиональной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта был исследован процесс организации производственного обучения в условиях коррекционной школы и учреждений СПО, НПО, изучены профессиональные и образовательные стандарты подготовки данной категории подростков, дан анализ содержанию требований к профессиям в соответствии с ЕКТС.

Организация уровневой дифференциации профессионального обучения подростков с ОВЗ обусловливает важность разработки дифференцированного стандарта профессионального образования нового поколения, включающего такой набор вариантов, который позволит на практике обеспечить максимальный охват подростков с ОВЗ профессиональным образованием, гарантировать им право на трудовую занятость.

Литература

1. Батышев, С. Я. Задачи системы профессионально-технического образования в условиях перехода к рыночной экономике / С. Я. Батышев. — М. : АПО, 1993. — 91 с. — ISBN 5-8544-039-0.

2. Баранаускене, И. Модели профессиональной подготовки молодых людей с незначительным нарушением интеллекта : оценочный аспект / И. Баранаускене, В. Карвялис // Дефектология. — 2007. — № 4. — С. 60—70. — ISSN 0130-3074.

3. Бгажнокова, И. М. Школа для детей с нарушениями интеллекта: тенденции, перспективы развития / И. М. Бгажнокова // Дефектология. — 2004. — № 3. — С. 51-54. — ISSN 0130-3074.

4. Васенков, Г. В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки умственно отсталых учащихся / Г. В. Васенков // Дефектология. — 1998. — № 4. — С. 40—45. — ISSN 0130-3074.

5. Головинская, Е. Ю. Методические рекомендации для педагогов, работающих с детьми с отклонениями в развитии в условиях дифференцированного и интегрированного обучения / Е. Ю. Головинская // Специальное (коррекционное) образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. статей / сост. И. Г. Кузнецова, Е. Ю. Головинская. — Самара : СИПКРО. — 2003. — С. 157—184.

6. Малофеев, Н. Н. Специальное образование: наука — практике / Н. Н. Малофеев // Вестник образования. — 2003. — № 3. — С. 14—28.

7. Мирский, С. Л. Дидактические основы коррекционной направленности трудового обучения / С. Л. Мирский ; НИИ дефектологии АПН СССР. — М. : Педагогика, 1990. — 154 с. — ISBN 5-7155-0114-8.

8. Монахов, В. М. Дифференциация обучения в средней школе / В. М. Монахов, В. А. Орлов, В. В. Фирсов // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 42—43.

9. Старобина, Е. М. Организационно-методические основы профессиональной подготовки лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии : метод. рекомендации / Е. М. Старобина [и др.]. — СПб., — 1997. — 357 с.

УДК 376.43
ББК Ч455.472 *ГСНТИ 14.29.05* *Код ВАК 13.00.03*

Г. Г. Зак
Екатеринбург, Россия

G. G. Zak
Ekaterinburg

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION IN ORPHANAGE

Аннотация. В статье представлены исторические аспекты оказания помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в России. Рассмотрены современные проблемы социальной реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в условиях детского дома для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Представлен необходимый перечень социально-реабилитационных услуг (алгоритмы), оказываемых в учреждениях системы Министерства здравоохранения и социального развития.

Ключевые слова: социальная реабилитация, умственная отсталость, дети с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, детский дом для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, алгоритм.

Сведения об авторе: Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра специальной педагогики и специальной психологии УрГПУ, г. Екатеринбург.

Abstract. The paper presents the historical aspects of care for children with moderate and severe mental retardation in Russia. Modern problems of social rehabilitation of children with moderate and severe mental retardation in children's homes for orphans and children left without parental care are described. A list of the necessary social and rehabilitation services (algorithm) provided in the institutions of the Ministry of Health and Human Development is given.

Key words: social rehabilitation, mental deficiency, children with moderate and severe mental retardation, children's home for orphans and children left without parental care, algorithm.

About the author: Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place за employment: Chair of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

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

Рассматривая вопрос о социальной реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, необходимо обратиться к дефинициям специальной педагогики. Прежде всего рассмотрим определения понятий «социальная реабилитация» и «умственная отсталость».

Социальную реабилитацию мы понимаем как комплекс медицинских, психологических, педагоги-

© Зак Г. Г., 2012

ческих, профессиональных и других мер, направленных на восстановление (компенсацию) нарушенных функций организма детей и утраченных ребенком социальных связей [5].

Исторически сложилось так, что различные аспекты, касающиеся лиц с проблемами в умственном развитии, изучали и изучают представители различных наук: врачи, психологи, социологи и т. д. Отсюда родилось множество терминов для обозначения этой группы индивидов. Поэтому в данном контексте мы используем термины «лица с проблемами в умственном развитии», «интеллектуальные нарушения» и «умеренная и тяжелая умственная отсталость» как синонимичные.

Термин «умственная отсталость» является обобщенным понятием, включающим стойкие нарушения интеллекта вследствие органического поражения головного мозга, то есть разные клинические формы интеллектуального недоразвития, как резидуальные (олигофрении), так и прогредиентные, обусловленные прогрессирующими заболеваниями центральной нервной системы (ревматическое поражение центральной нервной системы, эпилепсия, шизофрения, гидроцефалия и т. д.) [1].

В соответствии с МКБ-10 ВОЗ (1994 г.) формы умственной отсталости по глубине интеллектуального нарушения делят на легкую умственную отсталость, умеренную умственную отсталость, тяжелую умственную отсталость, глубокую умственную отсталость (в данной работе мы ограничились формами «умеренная и тяжелая умственная отсталость»).

Обращаясь к истории оказания помощи данной категории лиц в нашей стране, можно отметить, что на Руси люди с интеллектуальными нарушениями испокон веков занимали особую социальную нишу, нищелюбивое население вело себя по отношению к ним достаточно терпимо, власти же обходили их своим вниманием. «Открытие сумасшедших домов (XVIII в. — справка автора) …даже формально нельзя считать началом государственной заботы о людях, страдающих психическими заболеваниями или тяжелыми формами умственной отсталости. …больницы для душевнобольных являлись скорее карательными, нежели лечебными учреждениями» [4, с. 278].

В конце XIX—начале XX в. активизировалась деятельность русских врачей и педагогов в области оказания практической помощи детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, в том числе в вопросах их воспитания и обучения. К наиболее активным борцам начала XX века за всеобщее обучение и воспитание умственно отсталых детей можно отнести Е. К. Грачеву, Е. Х. Маляревскую, И. В. Маляревского, Г. М. Россолимо, Г. Я. Трошина и др. Деятельность этих энтузиастов не ограничилась только пропагандой своих идей. Ими были проведены крупные научные исследования в области психологии, психологии аномаль-

ного детства, теории обучения и воспитания умственно отсталых детей. Кроме того, были осуществлены практические мероприятия по организации учреждений для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [3].

В советский период (с 1917 г. по 1991 г.) сложилась такая ситуация, когда лица с умеренной и тяжелой умственной отсталостью стали признаваться «необучаемыми» и направляться как психически больные пациенты в учреждения социального обеспечения. Это, как известно, на многие десятилетия сформировало у общества негативные стереотипы относительно всех лиц с умственной отсталостью.

Прошло несколько десятилетий, прежде чем сложившийся в России научный и практический опыт показал, что создание развивающей, адаптивной, комфортной среды позитивно и качественно меняют личность особого ребенка. В этой части для отечественной науки принципиальное значение приобрела разработка проблем развития и формирования социокультурного опыта (Л. С. Выготский, А. Н Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), который складывается благодаря вовлечению детей с различными нарушениями в мир людей, действий, отношений, чувств. Л. С. Выготский отмечал, что социальные условия, в которые должен врастать ребенок, и составляют, с одно стороны, всю ту область неприспособленности ребенка, из которой исходят творческие силы его развития; существование препятствий, толкающих ребенка к развитию, коренится в условиях социальной среды, в которую должен войти ребенок [2].

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и отказ от представлений о «необучаемых детях» привели к тому, что проблема оказания помощи данным детям в нашей стране привлекает все больше внимание специалистов, различных организаций, общественности. Это вызвано и такими факторами, как многочисленность контингента детей с умственной отсталостью, и если не абсолютный, то относительный его рост. По данным Всемирной организации здравоохранения, количество детей с нарушениями умственного развития достигает примерно 1 % (при некотором преобладании лиц мужского пола). Но это усредненные количественные показатели, они не отражают истинного числа таких детей и молодых людей в любой отдельно взятой стране [6]. При этом многие специалисты отмечают увеличение количества детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

В настоящее время научные исследования в этой области имеют весьма широкий диапазон. Они касаются вопросов диагностики (С. Д. Забрамная), организации обучения и коррекционно-воспитательной работы в разных типах учреждений (Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, А. П. Зарин, А. Р. Маллер, Г. В. Цикото), реаби-

литации данной категории детей (Н. Ф. Дементьева, И. В. Ларикова, Б. П. Пузанов, Л. М. Шипицына и др.).

В целях реализации равных прав детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью открываются специальные группы и классы «особый ребенок», центры психолого-педагогической и медико-социальной реабилитации и коррекции, много внимания уделяется помощи и поддержке родителей детей-инвалидов, появляется ряд законодательных актов и целевых программ, направленных на улучшение положения детей. Специальная поддержка направлена и на период взрослости, то есть позднюю реабилитацию и возможность самостоятельной жизни, работы и самообслуживания лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

В то же время нельзя забывать о том, что достаточный процент таких детей находится в учреждениях системы Министерства здравоохранения и социального развития. В этом случае они не имеют широких контактов со сверстниками. Если они содержатся в интернатных учреждениях, то окружены детьми со сходными социально-психологическими и коммуникативными проблемами. Их социализация затруднена в связи с отсутствием навыков межличностного общения в среде нормальных людей, несформированностью потребности в таком общении, неадекватной самооценкой, негативным восприятием других людей, гипертрофированным эгоцентризмом, склонностью к социальному иждивенчеству [6].

Как отмечают А. Р. Маллер и Г. В. Цикото, характерной особенностью освоения предметных знаний у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, воспитывающихся в детских домах, является дефицитарность непосредственно-эмоционального общения и мотивационного компонента предметной и предметно-игровой деятельности. У большинства детей и подростков наблюдается пониженный темп деятельности: они совершают мало предметных действий, «застревают» на первоначальном способе их выполнения, склонны к стереотипным действиям и персеверациям [1].

В этой связи приобретают актуальность вопросы социальной реабилитации детей-сирот и детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, оставшихся без попечения родителей, в условиях детского дома.

Организация деятельности по социальной реабилитации указанной категории детей в детских домах имеет свою специфику. По существующей нормативно-правовой документации в учреждениях системы Министерства здравоохранения и социальной защиты воспитанникам оказываются различного рода услуги. Качественное оказание услуг, в свою очередь, будет способствовать воспитанию, развитию и социальной реабилитации данных детей.

К сожалению, в практике деятельности подобных учреждений

очень мало педагогов со специальным дефектологическим образованием. Как отмечает И. М. Бгажнокова, это не может не влиять на качество помощи, оказываемой воспитанникам. И хотя в последние годы в штатном расписании подобных детских домов предусматриваются ставки специалистов, все же их недостаточно, поэтому основную педагогическую работу выполняют воспитатели со средним специальным образованием, не всегда с педагогическим. При таком положении дел воспитатель полагается на имеющийся у него опыт, но чаще — на рекомендации врача, который, как правило, ориентируется не на потенциальные психические возможности того или иного ребенка, а на патологические симптомы и устоявшиеся представления о «некурабельности детей-олигофренов». При этом специалисты и педагогические работники зачастую оказываются не готовы осуществлять действенную помощь таким детям, довольно часто она сводится к элементарному уходу и лечению, а коррекционно-педагогической работе уделяется мало внимания, т.к. отсутствует продуманная система. В части домов-интернатов недостаточно развита материально-техническая инфраструктура, отсутствует общественное внимание и контроль за содержанием детей [2].

Создание единой системы оказания комплексной помощи (включающей социально-педагогические и медицинские услуги) детям, имеющим умеренную и тяжелую умственную отсталость, является одним из приоритетных направлений современного специального образования.

Решение проблемы социальной реабилитации детей-сирот и детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, оставшихся без попечения родителей, невозможно без разработки научно-методического обеспечения данного процесса.

В комплексной социальной реабилитации умственно отсталых детей в специализированных учреждениях необходимо руководствоваться принципом преемственности между медицинской реабилитацией, представленной педиатрической и психиатрической помощью, и коррекционно-педагогическим воздействием, социально-бытовой и профессионально-трудовой реабилитацией.

В специальной литературе содержание комплексной социально-реабилитационной работы с данными детьми в этих учреждениях рассмотрено недостаточно. Все это побудило нас к анализу существующей нормативно-правовой документации и обобщению практического опыта деятельности учреждений г. Екатеринбурга для определения основных видов услуг, оказываемых детям в условиях детского дома-интерната для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, с целью повышения их эффективности.

Анализ нормативно-правовой документации (Декларация о правах умственно отсталых лиц, Де-

кларация о правах инвалидов, Конвенция о правах ребенка, Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Национальные стандарты Российской Федерации «Социальное обслуживание населения», Федеральный Закон «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации» и др.) и существующих подходов в оказании помощи указанной категории детей, позволил нам разработать методические рекомендации по оказанию различных видов услуг в условиях детского дома для детей-сирот и детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, оставшихся без попечения родителей.

Необходимый перечень социально-реабилитационных услуг, оказываемых в условиях детского дома-интерната для указанной категории детей, мы объединили в два раздела: социально-педагогические и медицинские услуги. Каждый раздел, в свою очередь, содержит алгоритмы предоставляемых услуг («алгоритм» рассматривается нами как набор *инструкций,* описывающих порядок действий исполнителя для достижения результата, или пошаговое описание деятельности для решения задач).

Первый раздел, «Социально-педагогические услуги», представлен следующими алгоритмами деятельности специалистов детского дома-интерната:

Алгоритм 1. Прием вновь поступающих детей в детский дом-интернат.

Алгоритм 2. Написание социально-педагогической характеристики на воспитанника детского дома-интерната для умственно отсталых детей.

Алгоритм 3. Предоставление анимационных услуг в учреждении (организация и проведение концертов художественной самодеятельности, праздников, юбилеев и других культурных мероприятий для формирования и развития интересов воспитанников, организации их досуга).

Алгоритм 4. Организация культурно-массовых мероприятий за пределами учреждения (экскурсии, посещение театров, музеев, выставок, кино, концертов и др.).

Алгоритм 5. Организация кружковой работы.

Алгоритм 6. Содействие в получении образования воспитанниками с учетом их физических возможностей и умственных способностей.

Алгоритм 7. Предоставление услуги «педагогическая коррекция».

Данный раздел в основном реализуется воспитателем детского дома. Для успешной социальной реабилитации детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в своей профессиональной деятельности воспитатель должен руководствоваться международным законодательством («Декларацией умственно отсталых лиц», «Декларацией о правах инвалидов», «Конвенцией о правах ребенка») и законами РФ (ФЗ «Об образовании», «О социальной защите инвалидов»). Также должен знать детскую и спе-

циальную педагогику и психологию, возрастную физиологию и гигиену, основы доврачебной медицинской помощи, теорию и методику воспитательной работы и т. д.

Для обеспечения условий социальной и трудовой адаптации воспитанников воспитатель должен использовать разнообразные приемы, методы и технологии воспитания. На основе изучения индивидуальных особенностей планировать и проводить с воспитанниками коррекционно-развивающую работу (с группой или индивидуально), составлять и реализовывать индивидуальные программы социальной реабилитации воспитанников, своевременно корректировать их. Кроме того, воспитатель должен организовывать досуг, вовлекая детей в художественное творчество, спортивные секции, кружки по интересам. Немаловажно организовывать с учетом возраста и состояния здоровья воспитанников работу по самообслуживанию, соблюдение ими требований охраны труда, техники безопасности. Воспитателю необходимо способствовать проявлению интереса у воспитанников к определенному роду деятельности и проводить работу по профилактике отклоняющегося поведения, вредных привычек.

Особая роль в организации коррекционной поддержки и всей педагогической работы в детских домах-интернатах принадлежит специальному психологу (дефектологу). Психолог-дефектолог совместно с врачом (неврологом) и ведущими педагогами должен осуществлять комплексное психолого-педагогическое изучение каждого воспитанника, принимать непосредственное участие в комплектовании групп на основе возрастных и психолого-педагогических показаний. С учетом выявленного психологического профиля группы устанавливается режим и содержание жизнедеятельности, определяются наиболее приоритетные направления воспитания так, чтобы они максимально соответствовали индивидуальным возможностям, перспективам поступательного развития детей [2].

Медицинская реабилитация умственно отсталых детей представляет собой сложную систему мероприятий, имеющих педиатрический и психиатрический аспекты. Первый из них предусматривает контроль физического развития детей, проведение оздоровительных мероприятий, устранение сопутствующих расстройств. Второй, на основе диагностического подхода, направлен на выявление степени умственной отсталости, сопутствующих психопатологических симптомов и медикаментозного воздействия, с целью создания предпосылок для психолого-педагогической реабилитации.

В связи с этим второй раздел, «Медицинские услуги», включает такие алгоритмы деятельности специалистов, как:

Алгоритм 1. Содействие в оказании бесплатной медицинской помощи.

Алгоритм 2. Направление воспитанников на обследование и лечение в государственные и муни-

ципальные учреждения здравоохранения.

Алгоритм 3. Обеспечение ухода с учетом состояния здоровья воспитанника.

Алгоритм 4. Проведение реабилитационных мероприятий.

Алгоритм 5. Оказание первичной медико-санитарной помощи.

Алгоритм 6. Проведение первичного медицинского осмотра и первичной санитарной обработки.

Алгоритм 7. Организация прохождения диспансеризации (углублённого медицинского осмотра).

Алгоритм 8. Помощь в выполнении процедур, связанных с сохранением здоровья (применение лекарств, закапывание капель, пользование катетерами и т. д.).

Алгоритм 9. Профилактика пролежней.

Алгоритм 10. Обеспечение соблюдения санитарно-гигиенических требований в жилых помещениях и местах общего пользования.

Алгоритм 11. Помощь в освоении и выполнении посильных физических упражнений.

Алгоритм 12. Организация добровольного участия в лечебно-трудовом процессе с учетом состояния здоровья и желаний в соответствии с медицинским заключением.

Алгоритм 13. Содействие в проведении медико-социальной экспертизы.

Алгоритм 14. Содействие в госпитализации нуждающихся в учреждения здравоохранения; содействие в направлении по медицинским показаниям на санаторно-курортное лечение.

Алгоритм 15. Содействие в получении стоматологической, зубопротезной и протезно-ортопедической помощи.

Алгоритм 16. Содействие в обеспечении техническими средствами ухода и реабилитации.

Алгоритм 17. Проведение лечебно-оздоровительных мероприятий для инвалидов (с использованием гимнастических колец, палок, скамеек, матов, обручей, резиновых лент, булав; кистевых и грудных экспандеров; гантелей различной массы; столов, ракеток и мячей для настольного тенниса; шведских стенок, гребных тренажеров, кистевых динамометров; туторов, роликовых дорожек и т. д.).

Второй раздел в основном реализуется медицинскими работниками детского дома-интерната, которые должны осуществлять контроль над соблюдением требований санитарно-эпидемического режима, заниматься вопросами организации проведения осмотров детей узкими специалистами, плановыми медицинскими и периодическими осмотрами, оформлять медицинские дела на вновь поступивших детей, вести необходимую учетно-отчетную документацию и осуществлять взаимодействие с другими специалистами детского дома-интерната.

Разработка вышеперечисленных мероприятий созвучна с концепцией, заявленной ИКП РАО, в которой отмечается, что сложившийся в практике «дисбаланс между обучением и развитием» (Н. Н. Малофеев, 1995, 1996 гг.) должен

осмысливаться в пользу максимально необходимой возможности социокультурного развития каждого ребенка с особыми нуждами [1]. Качественное предоставление услуг в детских домах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, будет, на наш взгляд, способствовать интеграции детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в социум.

Литература

1. Баряева, Л. Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова и др. ; под ред. Л. Б. Баряева, Н. Н. Яковлевой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. — 296 с.
2. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : [программно-метод. материалы] / Бгажнокова И. М., Ульянцева М. Б., Комарова С. В. и др. ; под ред. И. М. Бгажноковой. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. — 239 с.
3. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети. История изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. — М. : НПО «Образование», 1995. — 400 с.
4. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов пед. вузов : в 2 ч. / Н. Н Малофеев. — М. : Просвещение, 2010. — Ч. 1. — 319 с.
5. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии : опыт словаря-справочника / авт.-сост. А. Н. Нигаев [и др.] — 2-е изд., стер. — Екатеринбург, 2003. — 118 с.
6. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта: учебное пособие / Л. М. Шипицына. — СПб. : Дидактика Плюс, 2002. —496 с.

УДК 376.43
ББК Ч456.026.25 *ГСНТИ 14.29.23* *Код ВАК 13.00.03*

М. Г. Ивлева
Санкт-Петербург, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПОСЫЛОК ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье автор затрагивает вопросы важности чтения в современном обществе, актуальности изучения предпосылок формирования коммуникативного чтения у учащихся с задержкой психического развития, а также представляет результаты исследования их сформированности у данной категории детей.

Ключевые слова: коммуникативное чтение; текстовая компетенция; предметный и смысловой план информации; задержка психического развития; аналитико-синтетическая деятельность.

Сведения об авторе: Ивлева Мария Геннадьевна, аспирант кафедры логопедии.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

M. G. Ivleva
St. Petersburg, Russia

PECULIARITIES OF PREREQUISITES OF TEACHING COMMUNICATIVE READING PUPILS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. In article the author touches upon the questions of importance of reading in a modern society, of urgency of research of the communicative reading prerequisites of pupils with mental retardation. The author also presents the results of experiment on prerequisites of communicative reading of the specified category of children.

Key words: communicative reading; text competence; the subject and the semantic plan of information; mental retardation, analytical and synthetic activity.

About the author: Ivleva Maria Gennadievna, Post-graduate Student of the Chair of Speech Therapy,

Place of employment: Russian State Pedagogical University n. a. Gertsen, St. Petersburg.

Контактная информация: 197046, Санкт-Петербург, Малая Посадская ул., 26.
E-mail: marya.ivleva1988@yandex.ru.

Чтение выступает важнейшим способом освоения жизненно значимой информации, без него немыслима интеграция личности в многослойную культуру. Внедрение информационно-коммуникативных технологий, использование тестовых методик контроля успеваемости, развитие дистанционного обучения в современном обществе предъявляют особые требования к читательским навыкам. На первый план выступают такие характеристики, как умение ориентироваться в информационном пространстве, собирать, анализировать и обобщать информацию, продуктивно использовать ее. Вышеперечисленные способности полноценно могут быть реализованы в процессе коммуникативного чтения, которое, в отличие от рецептивного вида

© Ивлева М. Г., 2012

чтения, предполагает ясное осознание читающим цели предстоящей деятельности [1].

Умения и навыки, необходимые для полного и точного осмысления художественного произведения, могут быть недостаточно развиты у учащихся с задержкой психического развития (ЗПР), что связано с трудностями анализа и синтеза текстового сообщения в смысловое целое, с нарушениями симультанных и сукцессивных процессов, со сложностью понимания глубинно-семантической структуры предложений [3]. Значимым для становления текстовой компетенции является достаточный уровень сформированности ее предпосылок: процессуальной и результативной сторон понимания и осмысления предметного (нетекстовой информации) и смыслового плана информации [2].

Теоретико-экспериментальные исследования, посвященные комплексному изучению феномена ЗПР, не в полной мере учитывают специфику различных видов когнитивной обработки невербальной и вербальной информации, а методы работы, используемые в логопедической практике, не обеспечивают точное ее декодирование, что не позволяет осуществить в полной мере междисциплинарный подход к анализу речевой патологии у детей с данным видом дизонтогенеза [4].

Нами было проведено экспериментальное исследование, которое охватило 30 школьников 7 класса с ЗПР церебрально-органического генеза (экспериментальная группа) и 30 семиклассников с нормальным психическим развитием (группа для сопоставительного анализа). Его целью явилось изучение сформированности предпосылок коммуникативного чтения. В процессе исследования изучались особенности осмысления предметного плана информации (понимание графических изображений: картинки-нелепицы, сюжетной картины со скрытым смыслом; установление последовательности из серии 6 сюжетных картинок), а также особенности осознания смыслового плана информации (выделение основных смыслообразующих связей слов, понимание сложных логико-грамматических конструкций, установление аналогий, интерпретация смысла пословиц).

При анализе картинки с нелепыми изображениями большинство учащихся с ЗПР (23 человека) демонстрировали непоследовательность, хаотичность при нахождении нелепиц, почти сразу приступали к выполнению задания, не пытаясь подумать и разобраться в изображении, что свидетельствует о несовершенстве у них этапа ориентировки в задании. Часто школьники данной категории недостаточно подробно анализировали «нелепую» картинку, а стремились быстрее назвать первое, что они увидели, при этом они, как правило, не замечали отдельные несуразности, характеризующие мелкие детали изображения. Не прибегая к умственным усилиям, дети с ЗПР часто обращались за помощью к

экспериментатору, в то время как учащиеся с нормальным интеллектуальным развитием намечали ход выполнения задания, мысленно планировали свое высказывание, о чем свидетельствовало предварительное обдумывание непосредственно перед ответом. Большинство учащихся общеобразовательной школы выполнили задание самостоятельно, последовательно указывая на нелепость изображенного, объясняя свойства, функции, признаки изображенных субъектов, аргументируя свой ответ. При оказании организующей помощи экспериментатора в виде вопросов, направляющих внимание («Что еще изображено неправильно?», «Посмотри внимательно на левую часть изображения»), учащиеся с ЗПР указывали на найденную ошибку, однако, для них были характерны затруднения в полном объяснении нелепого изображения, которое сводилось к простому перечислению нелепых предметов, явлений на картинке. Так, одни учащиеся давали ответы типа «Так не бывает», «Это не так», «Это неправильно», не называя субъект и его характеристику, часть детей называли субъект, описывали несуразность в его изображении («Собака не может быть в дупле», «Гриб не может быть на удочке»), но не указывали на характерные особенности, функции изображенных субъектов. Максимальный балл за это задание получили 7 человек, в отличие от детей группы для сопоставительного анализа, из которых 25 учащихся выполнили его правильно.

Одной из причин, вызывающих затруднения в понимании нелепых изображений у школьников с ЗПР являются, на наш взгляд, однообразные и стереотипные ассоциации, не позволяющие увидеть знакомые объекты в новой, изменившейся (пусть и нелепой) ситуации. Опираясь на свои знания об объектах и их функциях, дети указанной категории не видоизменяли их в соответствии с установленным характером задания. Подобный факт свидетельствует о недостатках аналитико-синтетической деятельности, ригидности мышления школьников с задержкой психического развития. Недостаточная гибкость интеллектуальных способностей у данного контингента учащихся проявлялась прежде всего в том, что они, пытаясь объяснить нелепость ситуации, подменяли поиск главных причин невозможности происходящего воспроизведением имеющихся в памяти статических штампов.

Установление последовательности в серии шести сюжетных картинок также характеризовалось рядом особенностей. Большинство детей с ЗПР (17 человек) испытывали значительные трудности и в определении последовательности событий, и в вербальном отражении ситуации, что свидетельствует о недостаточности как семантических, так и языковых операций. Одни учащиеся устанавливали последовательность, не отражающую причинно-следственные отношения и связи, определяющие представленную историю. Другие школьни-

ки указанной категории хаотично раскладывали картины, не стремясь к выстраиванию какого-либо сюжета, не анализируя изображения картинок, их взаимосвязь.

При этом для большинства школьников экспериментальной группы при составлении рассказа по серии сюжетных картин были характерны следующие особенности: незаконченность предложений, пропуск семантически значимых компонентов высказывания, отсутствие обозначения причинно-следственных, целевых связей, отражение преимущественно субъектных, объектных отношений. Пример составленного рассказа: «Ворона увидела чернику, решила подлететь. Присела, решила поесть. Съела половину, потом все съела и полетела». Допущенные ошибки конструирования поверхностной структуры высказывания обусловлены недостаточной организацией их глубинно-семантической структуры, что связано с особенностями мыслительных операций по анализу знаковой информации, представленной серией сюжетных картин.

Лишь незначительная часть учащихся с ЗПР (9 человек) справились с заданием только с помощью экспериментатора в виде наводящих вопросов («Что делает птица?», «Чего она добивается?», «Что в кувшине?», «Зачем она кидает камни в кувшин?»). При этом, несмотря на отсутствие искажения смысла изображенных событий, правильное установление причинно-следственных связей, дети недостаточно четко прослеживали косвенные связи между отдельными компонентами ситуации. Предлагаемая помощь использовалась недостаточно эффективно. Самостоятельное и правильное выполнение задания оказалось возможным только для 5 детей экспериментальной группы.

Нарушение внутреннего программирования ситуации, представленной серией сюжетных картинок, было обусловлено неумением выделить главное и второстепенное, основное и фоновое, осознать взаимоотношения компонентов сюжета, преобразовать объективные характеристики ситуации в индивидуальную систему смыслов, а в дальнейшем — в определенный синтез языковых значений. Таким образом, характерно, что дети с ЗПР испытывают значительные трудности при определении ситуации, то есть исходной смысловой модели, представляющей собой результат мыслительного процесса по ее анализу и синтезу.

Учащиеся с нормальным психическим развитием в большинстве случаев справились с данным заданием более успешно, чем дети с ЗПР. Части детей (19 человек) понадобилась помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов, которая была использована ими эффективно.

Наиболее трудным для учащихся с ЗПР, в отличие от учеников общеобразовательной школы, оказалось понимание сложной сюжетной картины («Мальчик на дороге»), требующей осознания скрытого смысла изображения. Дети

экспериментальной группы испытывали трудности в анализе комплекса значимых объектов, в установлении наиболее существенных связей и отношений между ними, в домысливании значимых для анализа, но отсутствующих на изображенной ситуации объектов. Часть учащихся с ЗПР (14 человек) не определили причину, лежащую в основе события, не в полной мере раскрыли причинно-следственные отношения между изображенными субъектами, не интерпретировали мимику, жесты, движения персонажей, в объяснениях не выходили за пределы наглядного, констатируя увиденное. Например: «Мальчик украл велосипед», «Мальчик наехал на ногу полицейскому», «Мальчику нужен сопровождающий», «Мальчику нет 18 лет и он не может ездить по дороге». Ответы детей ярко демонстрируют трудности анализа проблемной ситуации, неумение строить умозаключения и высказывать на этой основе собственные суждения, которые подменяются неадекватными, не раскрывающими генез и возможные последствия изображенных событий. На качестве выполнения заданий негативно отражалась недостаточность познавательной деятельности, саморегуляции и контроля, свойственная детям данной категории.

Другой части детей с ЗПР (12 человек) потребовалась незначительная помощь экспериментатора в виде привлечения внимания к жестам и мимике героев, к изображению на заднем плане картины, что облегчало осознание скрытого смысла изображения. Подобная помощь потребовалась также и 19 учащимся общеобразовательной школы, которые не обращали внимание на выражение лиц, движения и жесты героев, однако причину, лежащую в основе сюжета, его специфику они определили самостоятельно, установив скрытый смысл ситуации. Только 4 учащихся с ЗПР и 9 учеников с нормальным психическим развитием смогли самостоятельно проанализировать предложенное изображение, дав аргументированные пояснения.

Выполнение заданий, направленных на изучение понимания смыслового плана информации, также вызвало значительные затруднения у учащихся с ЗПР. Так, самостоятельно выделить смыслообразующие связи слов, описав их дифференциальные признаки, смогли лишь 3 человека, в отличие от детей с нормальным психическим развитием, из которых 15 учеников безошибочно справились с заданием. Большинство испытуемых экспериментальной группы затруднялись с определением смысловых связей предложенных слов. Так, часть детей с ЗПР (13 человек) перебирали слова, меняли ответ, но при оказании помощи экспериментатора в виде уточняющих вопросов приходили к правильному выбору, разъясняя его. Другая часть учащихся с ЗПР (14 человек) допускали ошибки в своих ответах, среди которых можно выделить следующие виды. Одни дети разъясняли смыслообразующие связи

главного слова преимущественно через описание его атрибутивных свойств (формы, части предмета или явления). Например, «Библиотека не может быть без столов и книг, чтобы было, куда сесть и читать», «Урок не бывает без учеников и парт, чтобы за ними сидеть». Другие учащиеся указывали на функциональное назначение предложенного слова (Например: «Реки не может быть без рыболова и лодки, потому что в реке ловят рыбу»). Третьи разъясняли смысловые связи слова на основе общих ситуативных признаков (например, «Больница не бывает без аптеки, туда тоже больные ходят»).

Допущенные ошибки свидетельствуют о неумении детей с задержкой психического развития выделять существенные, дифференциальные признаки слова, о направленности мыслительных операций на второстепенные характеристики предметов и явлений, о трудностях анализа и объяснения смыслообразующих связей слов, что обусловлено как ограничением знаний и представлений об окружающей действительности, так и особенностями их познавательной деятельности.

Выполнение задания на осмысление сложных логико-грамматических конструкций характеризовалось рядом особенностей. Наиболее легкими для понимания оказались инвертированные обороты творительного и родительного падежей, выражения с притяжательными именами прилагательными. Значительные трудности у большинства учащихся с ЗПР (18 человек) вызвало осознание пассивных инвертированных, сравнительных инвертированных и пространственно-временных конструкций. Например, «Муравьем спасен жук. Кто кого спас?» — «Жук спас муравья». Подобные неверные ответы учащихся с ЗПР свидетельствуют о сложности сегментации и последующего преобразования инвертированного порядка слов в предложении. Также дети экспериментальной группы затруднялись с осмыслением сравнительных инвертированных конструкций. Например, «Света выше Кати, а Лена ниже Кати. Кто из девочек выше всех?» — «Выше всех Катя». Ошибки понимания таких оборотов связаны с трудностями установления отношений одновременно между несколькими субъектами и о сложности сравнительного анализа этих отношений. Кроме этого, школьники указанной категории неверно раскладывали предметы относительно друг друга по инструкции экспериментатора (например: «Положи ручку справа от тетради и слева от линейки»). В основе сложностей осмысления указанных конструкций лежит недостаточное освоение пространственных отношений вследствие несформированности единства зрительно-тактильно-кинестетических связей, обеспечивающих их полноценное усвоение.

При выполнении задания, направленного на установление аналогий, были выявлены следующие результаты. Самостоятельно и

правильно составить умозаключения по аналогии удалось 2 школьникам с ЗПР, в отличие от учащихся с нормальным психическим развитием, среди которых с заданием безошибочно справились 7 испытуемых. У большинства учеников экспериментальной группы (28 человек) были выявлены ошибки различного характера. Наиболее часто учащиеся с ЗПР подбирали ситуативно близкие слова, не отражающие логической связи между исходными словами. Устанавливая аналогию к предложенной паре «театр — зритель» дети давали, например, такой ответ — «библиотека – книги» (вместо «библиотека — читатель»). Также нередко встречались замены установления семантических связей слов установлением синонимических отношений. Например, «вода — жажда» — «пища — еда» (вместо «пища — голод»). Часть детей экспериментальной группы использовали в качестве ответа однокоренные слова. По аналогии с предложенной парой «дерево — ветка» встречались, например, такие ответы — «рука — рукав» (вместо «рука — палец»). Также учащиеся с ЗПР допускали ошибки в виде замены семантических отношений родовидовыми. Например, «собака — шерсть» — «рыба – щука» (вместо «рыба — чешуя»). Кроме этого, нередко наблюдался перенос предыдущей модели отношений на новые слова. Так, например, к паре слов «хлеб — пекарь» были подобраны слова «дом — квартира» (вместо «дом — строитель») по аналогии с ранее установленной логической связью, отражающей отношения «часть — целое» («дерево — ветка» — «рука — палец»).

Значительная часть детей с ЗПР, допустивших ошибки, эффективно использовали помощь экспериментатора в виде уточняющих вопросов («Какая связь между двумя словами в первом столбике?», «Прочитай внимательно все варианты», «Почему ты выбрал это слово?») и смогли выявить общие закономерности сравниваемых понятий и выразить на их основе соответствующее суждение.

Характер допущенных учащимися с ЗПР ошибок при выполнении данного задания свидетельствует о сложности составления умозаключений и по аналогии предметов, и по аналогии отношений, о недостаточной сформированности мыслительных операций сравнения, анализа, обобщения, обеспечивающих установление логической связи и определение подобия между предложенными объектами.

Задание на интерпретацию смысла пословиц позволило выявить следующие особенности. Только 1 школьник с ЗПР выполнил задание достаточно успешно, как и 11 учащихся массовой школы. Так, они верно объяснили отвлеченно-переносный смысл большинства пословиц, затруднения возникли при осмыслении 1–2 наиболее сложных выражений. Однако при наличии уточняющих вопросов экспериментатора («О чем или о ком можно так сказать?»,

«Как сказать об этом другими словами?», «Какой пример можно привести из жизни?») данная группа детей обобщала фактуальную информацию и выражала концептуальное содержание пословицы в виде суждения.

Большинство учеников с ЗПР (29 человек) показали более низкие результаты, как и 17 школьников с нормальным психическим развитием. Были выявлены следующие варианты ошибок при интерпретации смысла пословиц. Одни учащиеся экспериментальной группы выражали только фактуальную информацию предложенного выражения, не обобщая его и не приводя примеров из жизни, отражающих смысл пословиц (например, «Любишь кататься — люби и саночки возить» — «Это значит, что нужно самому за собой возить сани, ты же катаешься»). Другая группа детей с ЗПР называла варианты жизненных ситуаций, отражающие буквальное содержание пословиц (например, «Один в поле не воин» — «Например, в футболе или в хоккее один человек не может же быть»). Третья группа детей неправильно интерпретировала и концептуальную, и фактуальную информацию, заложенную в пословице (например, «У страха глаза велики» — «Это когда человек боится, то он впадает в ступор»).

Полученные ответы свидетельствуют о том, что понимание отвлеченно-переносного смысла пословиц представляет значительные трудности для учащихся с ЗПР, среди которых не было тех, кто выполнил задание безошибочно, в отличие от учеников общеобразовательной школы.

По результатам выполнения всех заданий можно выделить следующие группы детей, характеризующиеся различным уровнем сформированности предпосылок коммуникативного чтения.

Первую группу составили 4 учащихся с ЗПР и 20 школьников с нормальным психическим развитием. Для них было характерно точное и полное понимание предметного и смыслового плана информации, соответствующее высокому уровню сформированности предпосылок коммуникативного чтения. Учащиеся данной группы правильно определяли связи между изображенными предметами, устанавливали последовательность сюжетных картин, разъясняли нелепый и скрытый смысл картинок, раскрывали смыслообразующие связи слов, составляли умозаключения по аналогии предметов и отношений, верно интерпретировали отвлеченно-переносный смысл пословиц. Школьникам первой группы была свойственна самостоятельность при осмыслении, при этом в ряде случаев наблюдались единичные затруднения, которые преодолевались ими самостоятельно или с незначительной помощью экспериментатора.

Во вторую группу вошли 16 учащихся экспериментальной группы и 10 учеников общеобразовательной школы. Они показали средний уровень сформированности предпосылок коммуникативно-

го чтения. Для них было характерно недостаточно точное и полное понимание как предметного, так и смыслового плана информации: они фрагментарно раскрывали причинно-следственные отношения между изображенными субъектами; частично осознавали скрытый и нелепый смысл картинок; допускали ошибки в определении смыслообразующих связей слова, в понимании наиболее сложных логико-грамматических структур, в определении аналогии отношений, в разъяснении отвлеченно-переносного смысла отдельных пословиц, при этом в случае затруднений они эффективно использовали помощь. Третью группу составили 10 учеников с задержкой психического развития, которые продемонстрировали низкий уровень сформированности предпосылок коммуникативного чтения. Им были свойственны выраженные трудности в понимании невербальной и вербальной информации: они устанавливали отдельные неспецифические связи между изображенными явлениями, не раскрывали причинно-следственные отношения, затруднялись в объяснении «нелепой» картинки, не использовали смысловую догадку в описании скрытого смысла картины, допускали многочисленные ошибки при определении смыслообразующих связей слов, при составлении умозаключений по аналогии, не обобщали даже фактуальную информацию большинства пословиц. Среди детей с нормальным психическим развитием не оказалось тех, кто показал подобные низкие результаты.

Таким образом, исследование осмысления предметного и смыслового плана информации показало, что среди предпосылок для развития коммуникативного чтения у учащихся с задержкой психического развития наименее сформированными оказались процессы, связанные с пониманием вербального материала, такие как анализ сложных квазипространственных конструкций, установление умозаключений по аналогии, толкование отвлеченно-переносного смысла пословиц.

Литература

1. Ипполитова, Н. А. Обучение школьников разным видам чтения / Н. А. Ипполитова // Русский язык в школе. — 1998. — № 2. — С. 14—18.

2. Каменская, О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. — М. : Высшая школа, 1990.

3. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — М. : Владос, 2003.

4. Лопатина, Л. В. Междисциплинарный подход к исследованию и коррекции речевой патологии / Л. В. Лопатина // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. — Изд-во МГПУ. — М., 2011. — С. 28—30.

УДК 376.352
ББК Ч453 *ГСНТИ 14.29.25* *Код ВАК 13.00.03*

Б. М. Коган
А. В. Яковлева
Москва, Россия

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье излагаются результаты исследования личности слабовидящих подростков и их сверстников с нормальным зрением. Показано, что существуют сходства и отличия в составляющих личности подростков оппозитных групп. Отмеченные различия могут быть следствием как особенностей восприятия окружающего мира слабовидящими подростками, так и условиями их обучения и воспитания.

Ключевые слова: слабовидящие подростки, личностные характеристики, многофакторный опросник Кеттела.

Сведения об авторе: Коган Борис Михайлович, доктор биологических наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет».

Сведения об авторе: Яковлева Анна Вадимовна.

Место работы: аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет».

B. M. Kogan
A. V. Yakovleva
Moscow, Russia

PERSONALITY CHARACTERISTICS OF VISUALLY IMPAIRED ADOLESCENTS

Abstract. The article presents results of personality investigation of visually impaired adolescents and their peers with normal vision. It is shown that there are similarities and differences in the individual components of adolescent opposed groups. These differences may be due to both characteristics of perception of the world by visually impaired adolescents and their conditions of training and education.

Key words: visually impaired adolescents, personal characteristics, multivariate Cattell questionnaire.

About the author: Kogan Boris Mikhailovich, Doctor of Biology, Professor.

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

About the author: Yakovleva Anna Vadimovna.

Place of employment: Post-graduate Student of the Chair of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University.

Контактная информация: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4. E-mail: klinpsy@ipsso.mgpu.ru.

Проблема личностного развития лиц с сенсорными нарушениями в настоящее время чрезвычайно актуальна, так как прямо связана с проблемой их качества жизни, успешностью социальной адаптации и интеграции в общество.

Формирование активной, гармонически развитой личности подростков с нарушенным зрением, их

© Коган Б. М., Яковлева А. В., 2012

эффективное включение в учебно-восстановительный процесс и в полноценную трудовую деятельность требует детального изучения личностных особенностей старшеклассников с нарушенным зрением.

Специальной педагогикой и психологией накоплено немало сведений об особенностях развития личности детей и подростков с нарушениями зрения. Отмечается наличие неадекватной самооценки и притязаний, специфические трудности в общении с людьми (Л. Пожар, Т. Н. Прилепская, А. И. Суславичус, Л.И. Солнцева). Ряд авторов (Н. В. Мазурова, В. М. Акимушкин) указывает на наличие повышенной тревожности, неврозов, страхов у детей с сенсорными нарушениями [1, 3, 7].

При становлении направленности личности, некоторых моральных, волевых, интеллектуальных черт характера дефекты зрения могут быть первопричиной отклонения их от нормы, что затрудняет общение со сверстниками и взрослыми, препятствует накоплению индивидуального опыта. Такие особенности слабовидящих детей и подростков, как негативизм, внушаемость, эгоистичность, отмечаются многими исследователями. Но при создании благоприятных условий, прежде всего – широком вовлечении подростка в различные виды деятельности, правильная организация воспитания и обучения, формирование этих свойств личности оказывается независимым от степени нарушения зрительного анализатора.

А. И. Зотов утверждает, что слепота, первоначально тормозящая развитие некоторых сторон личности (формирование интересов, эстетических чувств и т. д.) при педагогическом воздействии отступает на второй план, но «продолжает оказывать влияние на диапазон избирательного отношения аномального ребёнка к окружающей действительности. Но если тот или иной вид деятельности доступен для слепого, то формирование отношения к нему оказывается независимым от дефекта. Так, интересы к видам деятельности, успешно осуществляющимся без зрительного контроля, оказываются очень глубокими, устойчивыми, как у нормально видящих сверстников» [2].

Психология лиц с сенсорной зрительной депривацией привлекала к себе внимание исследователей с глубокой древности и остается актуальной до наших дней. Большой вклад в решение этой проблемы внес Л. С. Выготский, утверждавший, что наука о слепом человеке сводится к развертыванию одной центральной идеи, которой человечество тысячелетиями пытается овладеть, потому что она не только идея о слепом, но и вообще о психологической природе человека. Согласно его идеям, слепота есть не только отсутствие зрения, она также вызывает глубочайшую перестройку всех сил организма и личности.

Психика слепых и слабовидящих существенно не отличается от психики нормально видящих лю-

дей, однако имеет некоторые особенности, в связи с той огромной ролью, которую играет зрение в процессах отражения действительности и контроля над деятельностью [4, 6].

В настоящее время среди подростков со зрительной депривацией наблюдается значительное увеличение случаев со сложным комбинированным типом дизонтогенеза на фоне церебро-органического поражения, с определенной задержкой развития личностной сферы (В. В. Лебединский, В. В. Ковалев, Л. И. Солнцева, Н. Б. Лурье и др.). Поэтому особое значение приобретает исследование возрастных аспектов данных психических отклонений с учетов нормативных закономерностей (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. Ф. Обухова).

Нарушение зрения влияет на развитие эмоций и их выраженную окраску, обусловленную состоянием сенсорной сферы и накоплением чувственного опыта, а также негативно воздействует на волевые качества, которые необходимы для преодоления трудностей. Но в процессе компенсации дефектов психического развития, изменений в эмоционально-волевой сфере слабовидящие дети сознательно овладевают и управляют своим настроением и поведением. Особого внимания заслуживает подростковый возраст как наиболее сложный и дисгармоничный период в развитии личности. Большой интерес вызывают исследования эмоционально-личностных особенностей подростков, способствующих возникновению различных вариантов аффективно-коммуникативной дезадаптации.

Методологической основой исследования явились положение Л. С. Выготского о единстве закономерностей развития нормального и аномального ребенка, идеи поэтапного развития человека на основе возрастных и психолого-педагогических особенностей (Б. Г. Ананьев, В. М. Бехтерев, М. М. Ковалевский, Е. С. Кузьмин, В. Н. Мясищев и др.).

В современной психологической литературе практически отсутствуют исследования, посвященные изучению развития личности людей со зрительным дефектом. Именно поэтому в нашей работе была сделана попытка восполнить этот пробел и проанализировать некоторые особенности личности слабовидящих подростков.

Целью настоящей работы являлось выявление личностных особенностей слабовидящих подростков по сравнению с нормально видящими сверстниками.

Исследование проводилось в групповой форме во внеурочное время с учащимися старших классов школы — интерната IV вида Люберецкого района, пос. Малаховка для слабовидящих и специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для слепых и слабовидящих детей г. Королева (50 человек, 25 юношей с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2, сохранным цветоощущением и способностью к цветовосприятию (диагнозы — амблиопия, астигматизм, косоглазие,

миопия, нистагм и др.) с нормальным интеллектуальным развитием, средний возраст 16,1±0,2 года) и с учащимися общеобразовательной школы № 22 г. Мытищи Московской области (50 человек, 25 юношей без особенностей в психофизическом развитии, средний возраст 15,7±0,2 года).

Для достижения цели и решения поставленных задач проведенного исследования использовался многофакторный личностный опросник Р. Кеттела (юношеский вариант — 14 PF), математическая обработка (t-критерий Стьюдента) и качественный анализ экспериментальных данных.

По результам исследования можно утверждать, что подростки, страдающие нарушением зрения статистически достоверно не отличаются от их здоровых сверстников по фактору Q2 (степень групповой зависимости) и фактору B — шкала лжи (табл.).

Таблица

Результаты диагностического исследования

Факторы	Группы испытуемых	Среднее значение (M±m)
фактор A	Слабовидящие	11,60±0,48*
	Здоровые	9,95±0,34
фактор B	Слабовидящие	3,51±0,34
	Здоровые	4,29±0,33
фактор C	Слабовидящие	9,79±0,46*
	Здоровые	7,73±0,47
фактор D	Слабовидящие	9,51±0,40*
	Здоровые	7,92±0,43
фактор E	Слабовидящие	10,74±0,41**
	Здоровые	8,17±0,44
фактор F	Слабовидящие	11,46±0,46**
	Здоровые	8,14±0,56
фактор G	Слабовидящие	10,44±0,40*
	Здоровые	7,80±0,43
фактор H	Слабовидящие	11,25±0,60*
	Здоровые	8,46±0,66
фактор I	Слабовидящие	10,13±0,57**
	Здоровые	7,17±0,49
фактор J	Слабовидящие	9,11±0,35**
	Здоровые	7,07±0,39
фактор Q	Слабовидящие	9,83±0,52**
	Здоровые	7,48±0,48
факторQ2	Слабовидящие	7,76±0,49
	Здоровые	7,97±0,41
фактор Q3	Слабовидящие	10,41±0,42*
	Здоровые	8,36±0,49
фактор Q4	Слабовидящие	10,60±0,41**
	Здоровые	8,58±0,40

* $p<0,05$

** $p<0,01$ по сравнению с подростками без нарушения зрения

В то же время целый ряд личностных особенностей подростков с нарушением зрения существенно отличают их от нормально видящих сверстников (табл.). Так, у них обнаружены статистически достоверные повышения выраженности показателей по всем остальным 12-ти факторам, что позволяет представить обобщенную структуру их личности.

На основании общепринятой трактовки результатов применения многофакторного личностного опросника Р. Кеттела можно сказать, что подросткам с нарушением зрения в большей степени, чем подросткам с нормальным зрением, свойственны следующие черты:

– по фактору A (шизотемия-аффектомия) — легки в общении, доброжелательны, эмоционально богаты, склонны к сотрудничеству, внимательны к людям, мягкосердечны, эмпатийны. В мышлении присущи реалистичные тенденции. В личных отношениях щедры, открыты, не боятся критики;

– по фактору C (степень эмоциональной устойчивости) — способность к соблюдению групповых моральных норм, покорность перед нерешенными проблемами /без отрицательных эмоций от неудовлетворенности/, гибкое поведение в стрессовых ситуациях;

– по фактору D (флегматичность-возбудимость) — возбудимы, нетерпеливы, требовательны, несдержанны, привлекают к себе внимание, склонны к ревности, самоуверенны, эгоцентиричны;

– по фактору E (пассивность-доминантность) — могут быть временными лидерами в экстремальных ситуациях или в неформальных группах, демократичны, упорны в борьбе против норм, установок в группе /если что-то не устраивает/, склонны к самоутверждению, властны, авторитарны, ожидают самостоятельности от других, импульсивны;

– по фактору F (осторожность-легкомыслие) — общительны, оперативны, высокопроизводительны в труде, хорошие организаторские способности;

– по фактору G (степень принятия моральных норм) — сознательны, настойчивы, степенны в поведении, требовательны к себе, обязательны, настойчивы, руководствуются чувством долга, ответственны, педантичны, исполнительны, самодостаточны;

– по фактору H (робость, застенчивость — смелость, авантюризм) — авантюристичны, социально смелы, не заторможены, непосредственны в эмоциональных реакциях;

– по фактору I (реализм — сензитивность) — не альтруистичны, тревожны, обладают артистическими способностями, тонкостью чувств;

– по фактору J (неврастения, фактор Гамлета) — индивидуалисты, внутренне сдержанны, интроспективны;

– по фактору Q (самоуверенность — склонность к чувству вины) — депрессивны, склонны к мрачным предчувствиям, размышлениям, беспокойству, тревожности в трудных ситуациях;

– по фактору Q3 (степень самоконтроля) — контроль поведения, поведение социально точное, соответствующее образу своего Я, социально очень чувствительны. Характерно самоуважение, забота о собственной репутации, упрямы, волевые, уверенные в себе, уравновешенны, надежны;

– по фактору Q4 (степень внутреннего напряжения) — возбудимы, беспокойны, нетерпеливы.

Нам не удалось обнаружить принципиальных отличий в личностных характеристиках слабовидящих подростков по сравнению с их ровесниками с нормальным зрением, что убеждает нас в том, что, личностное развитие подростков происходит по одним и тем же объективным законам, не зависящим от сохранности зрительного анализатора. Однако нарушения зрительного анализатора можно рассматривать в качестве причин, приводящих к статистически значимым различиям в характеристиках личности слабовидящего подростка и их ровесников с сохранным зрением.

Индивидуальные психологические особенности, выявленные нами при количественном анализе выраженности отдельных личностных характеристик подростков со зрительным дефектом, можно объяснить в том числе особыми, по сравнению со здоровыми по зрению учащимися старших классов, условиями обучения и воспитания, что нуждается в дополнительном изучении.

Литература

1. Евмененко, Е. В. Психология лиц с нарушениями зрения / Е. В. Евмененко, А. В. Трущелева — Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2008.

2. Зотов, Л. А. Сравнительное изучение соотношения типов и видов памяти у слепых и слабовидящих школьников / Зотов Л. А. ; ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1991.— С.69—83.

3. Кондратов, А. Г. Тифлопсихология / Кондратов А. Г — М. : Просвещение, 1985. —208 с.

4. Липкова, О. И. Общие и специфические особенности развития личности подростков с нарушением зрения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ольга Ивановна Липкова. — М., 2001.

5. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. — 271 с.

6. Слабовидящие дети / под ред. Ю. Н. Кулагина, Н. Г. Морозовой, М. Б. Эйдиновой. — М. : Просвещение, 1967.

7. Феоктистова, В. Л. Хрестоматия по истории тифлопедагогики / В. Л. Феоктистова — М. : Просвещение, 1987. — С. 159—161.

УДК 376.42
ББК Ч456.09-1 *ГСНТИ 14.29.01* *Код ВАК 13.00.03*

С. Ю. Кондратьева
Санкт-Петербург, Россия

ДИАГНОСТИКА И ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ СЧЕТНЫХ НАВЫКОВ (ДИСКАЛЬКУЛИИ) У ДОШКОЛЬНИКОВ «ГРУППЫ РИСКА»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы диагностики и профилактики дискалькулии у детей «группы риска» в условиях дошкольного образовательного учреждения. Приводятся результаты исследования речевых и неречевых предпосылок возникновения дискалькулии у дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: восприятие пространства, высшие психические функции, дискалькулия, задержка психического развития, моторика, мышление, общее недоразвитие речи.

Сведения об авторе: Кондратьева Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра логопедии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

S. Yu. Kondratieva
St. Petersburg, Russia

DIAGNOSTICS AND PROPHYLAXIS OF MALFUNCTION OF CALCULATING SKILLS (DYSCALCULIA) OF PRESCHOOLERS OF «RISK GROUP»

Abstract. This article is devoted to diagnostics and preventive maintenance questions of dyscalculia of children with a delay of mental development (DMD) in the conditions of preschool educational institution. There are some results of research of speech and nonverbal preconditions of occurrence of dyscalculia of preschool children with DMD.

Key words: space perception, higher mental (psychical) functions, dyscalculia, delay of mental development, motor action, thinking, retarded speech.

About the author: Kondratieva Svetlana Yurievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Chair of Speech Therapy, Russian State Pedagogical University n. a. Gertsen, St. Petersburg.

Контактная информация: 197046, Санкт-Петербург, Малая Посадская, 26.
E-mail: svetkon@pisem.net.

Распространенным видом нарушений овладения счетной деятельностью детьми является дискалькулия — специфические нарушения счетных навыков, обнаруживаемые на начальной стадии обучения счету. Дискалькулия является следствием недостаточной сформированности познавательных и речевых предпосылок, обеспечивающих становление данного навыка [8]. К числу таких функций относят: пространственные представления, зрительно-моторную координацию, слухоречевую и зрительную память, оптико-пространственный гнозис и праксис, пальцевый гнозопраксис, моторику, временные и количественные представления, логические операции, восприятие и воспроизведение ритма, лексико-грамматический строй

© Кондратьева С. Ю., 2012

речи. В исследованиях, посвященных изучению дискалькулии, подчеркивается большая стойкость этих нарушений, сложность их патогенеза и трудность преодоления [12].

Исследователи отмечают влияние речевых патологий на процесс овладения детьми математическими представлениями и их вербализацию [1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12 и др.].

Учеными доказано, что особенности психического развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) обусловлены дефицитарностью высших корковых функций, слабостью аналитико-синтетической деятельности, что отрицательно влияет на процесс развития познавательных способностей детей данной категории, развития их речи и в целом личности [2, 5, 6, 10, 13, 14 и др.].

В теоретико-методическом плане недостаточно изучено своеобразие общефункциональных механизмов речевой деятельности в структуре формирования навыка счета и определены оптимальные пути логопедической работы по их формированию у дошкольников «группы риска». В то же время для практики дошкольного образования очень важно как можно раньше выявить факторы риска возникновения дискалькулии у детей данной категории, а также выбрать направления, содержание и приемы логопедической работы по профилактике данного нарушения.

Отмечается, что для выявления предрасположенности дошкольников к дискалькулии необходимы специальные диагностические методики изучения познавательных и речевых функций детей. Содержание таких методик должно включать в себя исследование невербальных и вербальных функций, лежащих в основе формирования навыка счета [3, 4, 7, 8, 9, 12 и др.].

Экспериментальное исследование осуществлялось в течение четырех лет (2006—2010 гг.) в ряде дошкольных образовательных учреждений Санкт-Петербурга в группах старшего дошкольного возраста для детей с ЗПР (75 человек с ЗПР с логопедическим заключением: общее недоразвитие речи третьего уровня речевого развития) и для детей с нормальным интеллектуальным и речевым развитием (40 человек).

Факторный анализ позволил нам выделить наиболее значимые показатели становления счетной деятельности у детей «группы риска», что обусловило выбор заданий для проведения заключительного обследования после специального коррекционного обучения.

Первый фактор, характеризующий уровень сформированности счетной деятельности у детей данной категории, назван нами *«Пространственно-величинные отношения как основа знаний о числовой последовательности»*. В него вошли следующие показатели:

– «сформированность операции зрительно-пространственного анализа и синтеза» (0,73). Этот показатель получен на основе результатов выполнения конструирования кубиками («Черно-белые круги») и свидетельствовал о низком уровне

сформированности конструктивного праксиса, основанного на проведении зрительно-пространственной аналитико-синтетической деятельности;

– «представления о перемещении объектов — топологические отношения» (0,77). Показатель получен в результате выполнения опыта Ж. Пиаже «Перемещение улитки», который свидетельствовал о том, что дети «группы риска» к концу дошкольного возраста не достигают уровня сформированности топологических представлений, характерного для нормы. По отношению к детям в норме этот показатель не входил в образующий фактор, так как формировался еще до наступления возраста, выбранного нами для исследования. Старшие дошкольники с ЗПР допускали ошибки при локальном расположении улитки, а также при выполнении заданий, требующих «сохранения» топологических отношений между элементами улитки. Анализ результатов показал, что к старшему дошкольному возрасту данные представления в полном объеме не были сформированы и имели специфические особенности: у 43 % детей были отнесены к первому и второму уровням выполнения задания, 37 % — к третьему уровню;

– «понимание реальных и ошибочных изображений времен года («Нелепицы»)» (0,72). Содержательный компонент этого показателя позволил сделать вывод о том, что наиболее отвлеченные представления, которые формируются у дошкольников «группы риска» — временные. Они находились на начальной стадии своего становления и отражали особенности развития наглядно-образного мышления детей. Уровень словесной регуляции в процессе практической деятельности детей определялся как «внешняя регуляция», обусловленная недостаточностью развития активного словаря;

– «наличие представлений о величине («Пары по величине»)» (0,70). Этот показатель свидетельствует о том, что в данном возрасте дошкольники данной категории уже понимают разницу в величине предметов, владеют приемами сравнения (приложения, наложения), но не умеют вербализовать величинные отношения.

Второй фактор, условно обозначенный нами как «*Понимание знаково-символической функции числа*» детьми «группы риска», включал показатели, отражающие освоение детьми знаково-символических средств интеллектуальной деятельности. Было выявлено, что несформированность некоторых общих принципов счета у данной категории детей отрицательно влияла на весь процесс развития счетной деятельности. Показатели «выделение правильно написанных цифр среди цифр, написанных в зеркальном изображении» (0,71) и «умение идентифицировать цифры, наложенные друг на друга» (0,87) были значимы лишь для дошкольников с ЗПР. У детей с нормальным интеллектуальным и речевым развитием эти задания не вызывали трудностей и выполнялись на вы-

соком уровне. Детям «группы риска» свойственно длительное овладение некоторыми общими принципами счета, в отличие от их нормально развивающихся сверстников.

Третий фактор *«Дочисловые математические представления»,* указывал на начальный предметно-действенный и конкретно-образный уровень развития счетной деятельности у детей данной категории. Факторный анализ развития счетной деятельности детей в норме в сравнении с детьми «группы риска» дал основание выделить показатель «выявление понимания принципа счета» (0,70), который позволяет судить о способности нормально развивающихся детей осуществлять переход от восприятия счетной деятельности к речевому их обоснованию. Дети в норме, по сравнению с дошкольниками «группы риска», овладевают зрительно-пространственной ориентировкой и используют ее в своей счетной деятельности уже в среднем дошкольном возрасте. Данные, полученные в ЭГ (экспериментальной группе), свидетельствуют о качественном своеобразии их счетных навыков, которое обусловлено спецификой предметно-практической и речевой деятельности детей, преобладанием неречевых средств над речевыми. Это наиболее отличало математическое развитие детей «группы риска» от сверстников в норме.

Следующий значимый показатель — «отражение музыкального ритма в практической деятельности («рисование под музыку») (0,81). Он свидетельствует о том, что в старшем дошкольном возрасте у детей «группы риска» не образуются стойкие слухо-зрительно-двигательные связи, нет четкой координации между ними. Дошкольники данной категории, в отличие от их сверстников с нормальным интеллектуальным и речевым развитием, еще только начинают овладевать умением координировать и подчинять свои движения речевой, ритмической или зрительной инструкции, учатся планировать свою деятельность соответственно условию задания.

Четвертый фактор *«Речевая функция как основа развития счетной деятельности»* детей «группы риска» включал следующие показатели:

– «составление рассказа по серии сюжетных картин» (0,83). Эксперимент показал, что дети данной категории отстают от своих сверстников в норме в умении осуществлять причинно-следственные связи, находить закономерности, определять логическую последовательность. Детям данной группы трудно объяснить свой выбор, они не умеют излагать свои мысли. Дети КГ (контрольной группы) могли сконцентрировать свое внимание, что говорит о сформированности у них навыков самоконтроля. Они грамотно строили речевые высказывания, демонстрировали широкий словарный запас, речевую активность;

– «сформированность словесно-логического мышления («Ключевое слово»)» (0,89). Этот показатель свидетельствует о том, что в стар-

шем дошкольном возрасте у детей «группы риска» отмечается низкий, по сравнению с нормой, уровень слухового внимания. Следует обратить особое внимание на этот показатель, так как основная информация школьного курса обучения построена на слуховом восприятии и слуховом внимании;

– «составление и решение задачи-иллюстрации с использованием предметов-заместителей» (0,72). Если старшим дошкольникам с нормальным интеллектуальным развитием было доступно понимание элементарного психологического содержания задачи, логических и математических отношений, которые необходимо иметь в виду, формируя условие задачи, то у дошкольников «группы риска» содержание данного показателя находилось за границами еще только формирующихся вербальных пространственно-количественных представлений. Это доказывает тот факт, что без специальной работы научить детей данной категории решать задачи на основе заданной ситуации не удается.

Для обработки эмпирических данных исследования использовались методы математической статистики, анализ, которых показал, что средняя дисперсия ЭГ = 1,26 очень высока и более чем в 6 раз превосходит дисперсию КГ = 0,19 (критерий Фишера).

Выявление нарушений общефункциональных механизмов речевой деятельности в структуре формирования навыка счета у дошкольников «группы риска», а также факторов риска возникновения того или иного вида дискалькулии (по классификации L. Kosc) [15] позволили наметить дифференцированный подход к профилактике данных нарушений, выбрать эффективные направления, содержание и приемы логопедической работы в соответствии с тем или иным видом дискалькулии:

– для профилактики *вербальной* дискалькулии значимыми являются: формирование математических представлений и закрепление их в речи; обучение пониманию слов (терминов), обозначающих математические понятия, и умению ими пользоваться; развитие зрительного, слухового и пространственного восприятия, зрительной и слуховой памяти, восприятия цвета формы, величины; овладение лексическим строем речи; формирование количественных представлений;

– для профилактики *практогностической* дискалькулии значимы: формирование представлений об образе предмета и его символическом изображении; формирование счетных навыков, словесного обозначения системы счисления; уточнение понимания последовательности счета; обучение называнию итога счета и соотнесению его с количеством пальцев; развитие зрительно-пространственного восприятия, моторики, зрительно-двигательной координации, зрительной и слуховой памяти и лексико-грамматического строя речи;

– для профилактики *дислексической* дискалькулии эффективны задания, направленные на формиро-

вание зрительного образа математических знаков, геометрических фигур, на понимание математических знаков и отражение этого понимания в речевой деятельности; развитие восприятия цвета, формы, величины, количественных представлений, зрительной и слуховой памяти, аналитико-синтетической деятельности; формирование понимания математической терминологии;

– для профилактики *графической* дискалькулии необходимы: развитие ручной моторики; формирование ориентировки в пространстве и на плоскости; развитие слухо-зрительно-двигательной координации; формирование представлений об образе предмета и его символическом изображении; развитие зрительного восприятия; уточнение понимания математической терминологии; формирование аналитико-синтетической деятельности; развитие зрительной и слуховой памяти;

– для профилактики *операциональной* дискалькулии значимы: формирование счетной деятельности, умения выполнять действия сложения и вычитания; уточнение понимания математической терминологии; развитие слухового и зрительного восприятия; формирование умения пользоваться математической символикой; развитие аналитико-синтетической деятельности, лексико-грамматического строя речи, зрительной и слуховой памяти.

Исходя из результатов исследования определены направления, содержание и приемы логопедической работа по профилактике дискалькулии. Определение наиболее значимых нарушений для каждого вида дискалькулии, позволило сделать вывод о том, что существуют и нарушения, которые характерны одновременно для нескольких видов дискалькулии. Например, непонимание математической терминологии является значимым для профилактики операциональной, графической и дислексической дискалькулии. Нарушение зрительного восприятия имеет место при операциональной, графической, дислексической и практогностической дискалькулии и т. д. Это подтверждает наше предположение о необходимости проведения логопедической работы по профилактике одновременно всех видов.

Результаты экспериментального обучения позволяют сделать следующие выводы:

– логопедическая работа по профилактике дискалькулии у дошкольников «группы риска» эффективна только в том случае, если она имеет комплексный характер и включена в различные виды детской деятельности (игровые, по развитию и коррекции речи, трудовые, конструктивные, ИЗО, учебные и т. д.);

– необходим дифференцированный подход к коррекции нарушений счетных навыков, к выбору наиболее результативных направлений, содержания и приемов логопедической работы по профилактике дискалькулии;

– методика коррекционно-логопедической работы по профилакти-

ке дискалькулии, основанная на использовании предметно-практических и символико-моделирующих видов деятельности, способствует усилению познавательной и речевой активности детей, эффективно воздействует на процесс овладения ими счетными навыками, что позволяет более успешно подготовить их к школьному обучению.

Материалы исследования могут быть использованы в учебном процессе педагогических вузов, в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, в практической деятельности учителей-логопедов, учителей-дефектологов и других специалистов дошкольных учреждений.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Трудности усвоения начального курса математики школьного возраста и их причины / Т. В. Ахутина, Л. Ф. Обухова, О. Б. Обухова // Психологическая наука и образование. — 2001. — №1. — С. 65—78.
2. Баряева, Л. Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева. — СПб. : НОУ «СОЮЗ», 2005.
3. Баряева, Л. Б. Математика для дошкольников в играх и упражнениях / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева. — СПб. : КАРО, 2007.
4. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников / А. В. Белошистая. — М. : Владос, 2004.
5. Екжанова, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения / Е. А. Екажанова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. — № 1. — С. 8—16.
6. Капустина, Г. М. Формирование элементарных математических знаний и представлений у детей дошкольного возраста / Г. М. Капустина // Дефектология. — 1998. — № 2. — С. 22—29.
7. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — СПб. :МиМ, 1997.
8. Лалаева, Р. И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция / Р. И. Лалаева, А. Гермаковска. — СПб. : Союз, 2005.
9. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. — М. : Просвещение, 1974.
10. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К. С. Лебединская // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. — М., 1982. — С. 5—21.
11. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : Академ. проект, 2000.
12. Лурия, А. Р. Нейропсихологический анализ решения задач / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. — М. : Просвещение, 1966.
13. Марковская, И. Ф. Задержка психического развития у детей. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И. Ф. Марковская. — М. : Комплекс-центр, 1993.
14. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 1994.
15. Kosč, L. Vyvinova dyskalkulia ako porucha matematicnuch schopnosti v detakom veka / L. Kosč // Otasky defektogie. — 1971. — № 4. — P. 34—48.

УДК 376.2
ББК Ч458.09-1 *ГСНТИ 14.29.31* *Код ВАК 13.00.03*

А. А. Кондрашова
Москва, Россия

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В статье представлены данные экспериментального изучения особенностей социального развития детей раннего возраста с церебральным параличом. Результаты исследования показывают, что имеется отставание в развитии и становлении социальных навыков у рассматриваемой категории детей.

Ключевые слова: социальное развитие, социальные навыки, детский церебральный паралич, проблемы ранней диагностики.

Сведения об авторе: Кондрашова А. А., логопед.

Место работы: Российская детская клиническая больница Минздравсоцразвития России, г. Москва.

A. A. Kondrashova
Moscow, Russia

DATA OF EXPERIMENTAL RESEARCH OF SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH CEREBRAL PARALYSIS

Abstract. The article presents an experimental research data of social development of early-age children with Cerebral Spastic Paralysis. Results of the research demonstrate the fact of delay in development and formation of social skills by the children of this category.

Key words: social development, social skills, Cerebral Spastic Paralysis, problems of early diagnostics.

About the author: Kondrashova A. A., Speech Therapist.

Place of employment: Russian Hospital for Children of Ministry of Health Care and Social Development of Russia, Moscow.

Контактная информация: 117997, г. Москва, Ленинский проспект, 117

В последние годы в отечественной и зарубежной коррекционной педагогике и психологии появилось большое количество работ, изучающих социальные аспекты отклоняющегося развития (Д. И. Бойков, Е. Е. Дмитриева, В. З. Кантор, И. А. Коробейников, А. В. Кроткова, И. Ю. Левченко, Е. Т. Логинова, Д. М. Маллаев, Е. А. Медведева, В. В. Ткачева, У. В. Ульенкова и др.), что является значимым для осознания закономерностей диагностики, коррекции и социализации в системе помощи ребенку с проблемами в развитии.

В связи с успешным развитием медицины в области акушерства, неонатологии, детской неврологии значительно снизилась смертность новорожденных детей, что в свою очередь привело к увеличению неврологической патологии новорожденных, среди которых ДЦП занимает первое место (Ю. И. Барашнев, Е. П. Бомбардирова, О. Г. Коган, Е. Т. Лильин, О. И. Маслова, К. А. Семенова, Ю. А. Якунина, Г. В. Яцык). По данным различных авторов распространенность ДЦП составляет от 1,9 до 5,8 случая на 1000 детей (Е. Л. Вассерман; Н. А. Ермоленко с

© Кондрашова А. А., 2012

соавт.; О. Т. Кожевникова; А. С. Петрухин; P. Uvebrant; R. Riikonen et al.; F. J. Stanley, L. Watson, А. Б. Пальчик; P. E. Polani et al.). При этом устойчивый рост таких детей сопровождается утяжелением нарушений развития (Л. О. Бадалян, В. Н. Козявкин, А. Б. Пальчик, К. А. Семенова, Е. Г. Сологубов). Тяжесть двигательных, психических и речевых нарушений определяет прогноз в отношении социальной адаптации детей с церебральным параличом. Исследователями доказана необходимость коррекционной работы в раннем возрасте с целью предупреждения вторичных отклонений развития (М. Г. Блюмина, А. А. Катаева, Э. И. Леонгард, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Рау и др.).

Проведен целый ряд исследований, посвященных изучению особенностей двигательного, психического и речевого развития при ДЦП в первые годы жизни (Е. Ф. Архипова, Л. Д. Данилова, Е. М. Мастюкова, О. Г.Приходько, К. А. Семенова, Н. В. Симонова). Установлено, что двигательные нарушения оказывают неблагоприятное влияние на формирование психических и речевых функций (Л. А. Данилова, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, К. А. Семенова).

В то же время особенности социального развития данной категории детей изучены недостаточно. Социально ориентированные аспекты воспитания и обучения детей с церебральным параличом не систематизированы и не выделены как специфические образовательные задачи для ранней коррекционно-педагогической работы.

Данное экспериментальное исследование проводилось с 2001 по 2011 г. на базе отделения восстановительного лечения для детей с церебральным параличом Российской детской клинической больницы г. Москвы. На различных этапах экспериментальной работы было изучено 96 детей в возрасте от 2-х до 3-х лет. Выявлены и проанализированы специфические патологические особенности раннего социального, двигательного, познавательного и речевого развития детей с церебральным параличом. Определена структура нарушения социального развития, изучены основные параметры, позволяющие уточнить уровни социального развития детей.

Основными методами комплексного обследования были педагогическое наблюдение на специальных медико-педагогических занятиях, в процессе свободной деятельности, во время режимных моментов, в ходе индивидуально-обучающего эксперимента.

Для получения целостной картины социального развития экспериментальной группы детей был составлен алгоритм исследования: изучались особенности вступления в контакт; своеобразие эмоциональной сферы; используемые средства общения; особенности представлений о себе, об окружающих; способы усвоения общественного опыта; уровень развития предметной деятельности; степень владения навыками самообслуживания; уровень развития общей моторики.

Схема исследования основных линий развития детей раннего возраста с ДЦП была составлена нами на основе многолетнего изучения и апробации различных психолого-педагогических методик для детей младенческого и раннего возраста Г. А. Мишиной, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенковой, Е. А. Стребелевой.

Результаты исследования показали, что не вступали в контакт, не реагировали на инициативу взрослого 4 % малышей. 35 % детей вступали в контакт после стимуляции со стороны взрослого и быстро истощались. Избирательно включались в контакт, часто отвлекаясь 51 % детей. Только 10 % малышей легко и быстро вступали в контакт со взрослым, проявляли в нем заинтересованность.

Изучение эмоциональной сферы позволило выявить следующие особенности: у 4 % детей эмоциональные реакции отличались вялостью, пассивностью; 40 % детей выражали свои эмоции слабо, однообразно, их аффективные проявления носили чаще негативный характер; 46 % детей демонстрировали неярко окрашенные аффективные реакции на фоне общей эмоциональной активности; для 10 % детей было характерно эмоциональное многообразие, стабильность и адекватность аффективных проявлений.

4 % детей не использовали никаких средств общения; 40 % детей использовали невыразительный взгляд, улыбку; 46 % детей общались посредством мимических, голосовых реакций, жестов, действий с предметами, единичными словами; 10 % детей использовали ярко окрашенные аффективные средства общения, активно использовали жесты, действия с предметами, речь.

Формы общения детей были различны. 4 % детей не имели никаких форм общения. 23 % детей имели эмоционально-личностную форму общения. Малыши задерживали взгляд на лице взрослого, демонстрировали кратковременное «эмоциональное» заражение. 53 % малышей активно использовали эмоционально-личностную форму общения или ситуативно-деловую на короткий промежуток времени, проявляя интерес к предлагаемой взрослым предметной деятельности. 20 % детей активно использовали ситуативно-деловую форму общения.

Уровень сформированности представлений о себе и своих близких также отличался разнообразием. 4 % малышей не откликались на собственное имя, не поворачивали голову в сторону говорящего. 33 % детей после длительной стимуляции откликались на собственное имя, иногда узнавали себя в зеркале. 30 % — знали свое имя, откликались на него, узнавали себя в зеркале, по просьбе могли показать некоторые части лица, тела. 33 % детей откликались на собственное имя, узнавали себя в зеркале, показывали по просьбе части лица, тела.

4 % детей не выделяли близкого взрослого даже после стимуляции. После длительной стимуляции выделяли из окружающих близкого

взрослого 16 % детей, при этом отмечалась слабость эмоционального насыщения узнавания. 41 % малышей хорошо знали своих близких, чужих взрослых выделяли после стимуляции. 39 % детей хорошо дифференцировали «своих» и «чужих» людей, не всегда охотно общались с незнакомыми взрослыми.

Способы усвоения общественного опыта отличались многообразием проявлений и различным уровнем сформированности. 19 % детей не осуществляли совместные действия со взрослым, 23 % детей было доступно осуществление совместных действий со взрослым, 50 % малышей выполняли частично-совместные действия, 8 % детей самостоятельно выполняли предметные действия на основе показа и словесной инструкции.

Уровень развития предметной деятельности 20 % малышей был крайне низким. Дети не проявляли интереса к предложенным игрушкам, осуществляли стереотипные действия с ними в течение короткого промежутка времени: постукивали ими, тянули в рот, бросали. У 11 % детей уровень развития мелкой моторики был выше используемых возможностей. 9 % детей не могли совершать манипуляции с предметами, так как функциональные возможности кистей и пальцев рук были крайне ограничены. У данной группы детей не наблюдалось попыток совершать манипуляции с игрушками. 38 % осуществляли неспецифические манипуляции. 30 % — использовали предметы с учетом основных свойств, владели орудийными действиями. 12 % — воспроизводили предметно-игровые действия, использовали предметы-заместители в игре.

Познавательное развитие характеризовалось задержкой темпов становления и качественными отклонениями. У 18 % малышей запас знаний и представлений об окружающем был крайне низкий. Умеренно выраженная задержка познавательного развития отмечалась у 35 % детей. Запас знаний и представлений об окружающем был несколько снижен у 35 % детей. 12 % детей по уровню развития познавательной деятельности соответствовали возрастной норме.

Навыки самообслуживания и опрятности не были сформированы у 24 % детей. 33 % малышей было доступно удержание бутылочки в руках, они старались есть самостоятельно, проявляли недовольство при нарушении опрятности. 40 % детей осуществляли самостоятельный прием пищи с небольшой помощью взрослого, просились на горшок, помогали одевать или раздевать себя. 3 % детей самостоятельно обслуживали себя, нуждаясь в незначительной помощи со стороны близких.

Степень выраженности двигательных расстройств была различна: тяжелая степень двигательных нарушений отмечалась у 43 % детей, умеренно выраженные двигательные расстройства у 30 % детей, легкие двигательные нарушения — у 27 % детей.

Необходимо отметить, что уровень развития социальных

навыков в большинстве случаев соответствовал уровню познавательного развития. Однако степень сформированности навыков самообслуживания была ниже показателя степени выраженности нарушений общей моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук.

Дети данной возрастной группы находились на разных уровнях речевого развития. У 23 % детей была отмечена выраженная задержка речевого развития. Умеренно выраженная задержка речевого развития наблюдалась у 38 % детей. Легкая задержка речевого развития отмечалась у 33 % детей. И только у 6 % детей уровень речевого развития соответствовал возрастной норме. В большинстве случаев не была выявлена взаимосвязь между уровнем речевого развития и тяжестью нарушения моторики артикуляционного аппарата. Была отмечена взаимозависимость между степенью выраженности речедвигательных нарушений и тяжестью нарушений функциональных возможностей кистей и пальцев рук.

Качественный и количественный анализ экспериментальных данных позволил выделить следующие группы детей. Первая группа (4 %) — дети с элементарным уровнем социального развития. Для детей этой группы было характерно отсутствие готовности вступать в контакт, игнорировались любые попытки привлечь внимание со стороны взрослого. Эмоциональный фон отличался крайней недифференцированностью, вялостью. Отмечалось фрагментарное, кратковременное проявление «комплекса оживления» на появление матери. У детей отсутствовали совместные действия. Они не реагировали на собственное имя, не проявляли интерес к игрушкам, не владели элементарными бытовыми навыками, навыками опрятности. Вторая группа (45 %) — с первоначальным уровнем социального развития. Дети включались в контакт не сразу, использовали эмоционально-личностную и ситуативно-деловую форму общения, предметно-действенные операции на короткий промежуток времени. У них отмечалась готовность к совместным действиям. Малыши осуществляли неспецифические манипуляции с игрушками непродолжительное время. Они знали собственное имя, выделяли близких. Не владели навыками опрятности и самообслуживания. Третья группа (46 %) — со средним уровнем социального развития. Дети вступали в контакт на уровне ситуативно-деловой формы общения, использовали предметно-действенные, реже речевые средства общения. Они подражали действиям взрослого, действовали по образцу и частично по речевой инструкции. Малыши называли себя по имени, выделяли близких, не всегда охотно общались с незнакомыми. Частично владели навыками опрятности и самообслуживания. Четвертая группа (5 %) — с высоким уровнем социального развития. Дети охотно вступали в контакт, использовали речевые средства общения, комментировали

происходящие события, вступали в диалог с взрослым. Форма общения — ситуативно-деловая. Их эмоции ярко окрашены. Малыши активно выполняли совместные действия на основе показа, словесной инструкции, самостоятельно исправляли ошибки. Они владели навыками опрятности и самообслуживания, часто нуждались в помощи взрослого.

Анализ констатирующей части эксперимента показал, что дети с церебральным параличом на третьем году жизни демонстрируют различные уровни социального развития, существенно отличающиеся от возрастной нормы. Необходимо отметить сложные вариативные сочетания нарушений различных функциональных систем, характеризующиеся качественным своеобразием, обусловливающим затруднения в обучении и социальной адаптации. В целом уровень социально-эмоционального развития был близок к уровню познавательного развития, в то время как степень сформированности навыков самообслуживания была ниже показателей тяжести нарушений общей моторики и функций рук. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о сложной структуре дефекта развития социальных навыков у данной группы детей.

Литература

1. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983.
2. Запорожец, А. В. Психология личности и деятельности школьника / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. — М. : Просвещение, 1965.
3. Закрепина, А. В. Трудный ребенок / А. В. Закрепина. — М. : Дрофа, 2007.
4. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка / М. И. Лисина. — СПб. : Питер, 2009.
5. Мозжалова, Ю. В. О методологических подходах к формированию социального взаимодействия у молодых людей с умеренной и тяжелой формой умственной отсталости / Ю. В. Мозжалова // Материалы междунар. теорет.-методол. сем. — М., 2009.
6. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации : моногр. / О. Г. Приходько. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.
7. Сапогова, Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е. Е. Сапогова. — Тула : Приок. кн. изд-во, 1993.
8. Скворцова, В. О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии / В. О. Скворцова. — М. : Владос Пресс, 2006.
9. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. — М. : Владос, 2010.

УДК 376.42
ББК Ч455 *ГСНТИ 14.29.21* *Код ВАК 13.00.03*

К. Ю. Крохалев
А. П. Маршалкин
Екатеринбург, Россия

K. Yu. Krokhalev
A. P. Marshalkin
Ekaterinburg, Russia

НЕВРОЛОГИЧЕСКИЙ ДЕФИЦИТ И ЕГО ОЦЕНКА В ПРОЦЕССЕ ОБСЛЕДОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

NEUROLOGICAL DEFICIT AND ITS ESTIMATION IN THE COURSE OF EXAMINATION OF MOTOR SPHERE OF MENTALLY RETARDED PUPILS

Аннотация. В статье дается представление о влиянии нейрофизиологических особенностей на нарушения моторно-двигательной сферы умственно отсталых школьников.

Ключевые слова: неврологический дефицит, патогенетические механизмы, моторно-двигательная сфера, синдромы двигательных нарушений.

Сведения об авторе: Крохалев Константин Юрьевич

Место работы: Областная психиатрическая больница, дефектолог.

Сведения об авторе: Маршалкин Александр Павлович, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза.

Место работы: Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

Abstract. The article presents an overview of the influence of neurophysiological peculiarities on malfunction of motoric sphere of mentally retarded pupils.

Key words: neurological deficit, pathogenetic mechanisms, motoric sphere, malfunction of motor activity syndrome.

About the author: Krokhalev Konstantin Yurievich.

Place of employment: Regional Psychiatric Hospital, Speech Pathologist.

About the author: Marshalkin Aleksandr Pavlovich, Associate Professor of the Chair of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis.

Place of employment: Ural State Pedagogical University, Ekaterinbrg.

Контактная информация: 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 125.
E-mail: Kostochka77@mail.ru.

Важность оценки нейрофизиологических особенностей умственно отсталых школьников определяется наличием у них достаточно большого количества двигательных расстройств, негативно отражающихся на продуктивности учебной, игровой, трудовой и других видах деятельности. Работы многих ученых посвящены этому: Р. Д. Бабенкова, Н. П. Вайзман, А. А. Дмитриев, В. В. Ковалев, Н. А. Козленко, М. С. Певзнер, В. М. Мозговой, А. С. Самыличев, Г. Е. Сухарева, Е. С. Черник, С. Ю. Юровский и др. Проведенными исследованиями установлено, что тип двигательной недостаточности при различных клинических формах умственной отсталости неодинаков и зависит от

© Крохалев К. Ю., Маршалкин А. П., 2012

многих факторов: локализации очага поражения; выраженности нарушений премоторных зон; уровня интеллекта; степени ограниченности двигательных возможностей и др.

В результате изучения олигофрении снижается количество недифференцированных форм, но и сегодня классификации олигофрении не позволяют выделить двигательные нарушения учащихся и соотнести их с теми или иными формами олигофрении, так как в основе построения многих классификаций лежит принцип корреляции клинических и психопатологических данных и влияние патофизиологических механизмов на интеллектуальное развитие учащихся. В своих работах Д. Н. Исаев, С. С. Мнухин, М. С. Певзнер, G. Clausen и другие установили зависимость между синдромами умственной отсталости и недоразвитием определенных структур мозга. Классификации О. Е. Фрейерова, Е. А. Долл, L. Michaux, D. Duche, G. Connor и других основывались не только на глубине интеллектуального дефекта, но и на особенностях личности, темперамента больных, а также ведущем психопатологическом синдроме.

При клинических описаниях умственно отсталых детей общепринятым является то, что нарушения моторики умственно отсталых являются следствием основного дефекта, а степень выраженности моторных нарушений напрямую зависит от глубины интеллектуального дефекта учащихся. Данное понимание нарушений моторики при умственной отсталости не дает возможности объяснить большое разнообразие двигательных нарушений у учащихся с умственной отсталостью, а значит, приводит к унификации коррекционного процесса. Таким образом, группа учащихся с легкой умственной отсталостью субъективно воспринимается как гомогенная, не требующая дифференцированных подходов в процессе коррекционно-развивающей работы.

Затруднения дифференциальной диагностики двигательных нарушений у умственно отсталых школьников обусловлены сложностью обеспечения двигательных функций структурами центральной нервной системы (ЦНС).

По оценке Н. А. Бернштейна, М. О. Гуревича, И. М. Сеченова, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского и других, целостность структур нервной системы, своевременное созревание ее компонентов и установление связей между ними является важнейшим условием формирования произвольных движений на первых этапах онтогенеза. В онтогенезе, в процессе формирования моторики и развития двигательных функций выделяют «вертикальную интеграцию» структур ЦНС, в результате которой устанавливается взаимодействие выше и ниже лежащих центров нервной системы, и формируются условия для выполнения произвольных движений: нормализации мышечного тонуса, позо-тонические и стато-моторные координации, формирование локомоторных актов, реципрокность

(Н. А. Бернштейн, М. О. Гуревич, Н. Е. Введенский, И. М. Сеченов, А. А. Ухтомский, V. Heidenhain, Ch. Sherrington). Нарушения «вертикальной интеграции» (подкорко-корковой) клинически могут проявляться повышением или снижением двигательной активности, изменением мышечного тонуса (стойкой гипотонией или гипертонией, монопарезами, гемипарезами, реже тетрапарезами, гиперкинезами). Мышечная гипотония чаще возникает при поражении мозжечка или передних рогов спинного мозга. При этом бывают снижены спонтанная активность, сухожильные рефлексы, мышечный тонус. Мышечная гипертония чаще отмечается при поражении пирамидных путей. При мышечной гипертонии также снижается двигательная активность, наблюдается общая скованность из-за высокого мышечного тонуса, особенно в приводящих мышцах рук и ног, сгибателях рук и разгибателях ног, мышцах шеи, спины. Важным является то, что в результате данных нарушений происходит ограничение объема физиологических движений.

Также в процессе обеспечения двигательных функций структурами ЦНС выделяют «горизонтальную» корко-корковую интеграцию, в результате которой осуществляется взаимодействие разных участков коры головного мозга и осуществляются процессы двигательного обучения, а также реализации двигательных навыков (А. Р. Лурия, И. П. Павлов, К. В. Судаков, Э. Г. Симерницкая, М. Н. Фишман, Л. С. Цветкова и мн. др.). Нарушение «горизонтальной интеграции» клинически проявляется в распаде двигательных навыков, трудностях при их формировании и сложности применения сформированных двигательных навыков. Следует отметить, что моторная недостаточность в этом случае имеет характер диспраксии. При данных нарушениях моторики не происходит нарушения объема физиологических движений.

Целью нашего исследования является попытка показать влияние разных патогенетических механизмов на нарушения движений у умственно отсталых детей.

Формирование двигательных навыков у учащихся с умственной отсталостью является одним из важнейших механизмов, обеспечивающих коррекцию ведущего дефекта у учащихся, а также основой их социализации в будущем (Н. П. Вайзман, А. А. Дмитриев, А. С. Самыличев и др).

По утверждению Е. М. Мастюковой, двигательные нарушения у аномальных детей различных категорий крайне разнообразны как по своим проявлениям, так и по механизму их возникновении. Только методологическая концепция Л. С. Выготского о диагностике развития с выделением первичных нарушений в развитии и последствий этих нарушений позволяет правильно оценить место патологического состояния моторной сферы умственно отсталых в структуре аномального развития.

При неосложненной умственной отсталости характерной пато-

морфологической картиной является недоразвитие или диффузное поражение клеток верхних (ассоциативных) слоев коры головного мозга (В. В. Ковалев). Двигательные нарушения определяются теми же патогенетическими механизмами, что и интеллектуальный дефицит, а именно — недоразвитием аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга, конкретно — корковых зон двигательно-кинестетического анализатора. Таким образом, можно выделить первичные и вторичные нарушения двигательной сферы учащихся. Первичные нарушения движений проявляются в тонких недифференцированных движениях пальцев рук, кинетического и кинестетического ручного праксиса, сложных координаторных схем (например, перекрестной координаторной схемы при ходьбе). Вторичные нарушения движений проявляются в процессе формирования двигательных действий, приводящих к нестойкости формирования двигательных навыков, неспособностью применения двигательных навыков в нестандартных ситуациях.

Вместе с тем Н. П. Вайзман, Р. М. Войтенко, А. О. Дробинская, Л. А. Рожкова, В. В. Ковалев, Г. Е. Сухарева, С. С. Мнухин и другие отмечали своеобразие двигательных нарушений у умственно отсталых школьников, имеющих диффузные и локальные симптомы поражения ЦНС, включая парезы, параличи, эпилептические припадки и вегетативные нарушения, связанные с наличием поражений определенных структур головного мозга (лобные, теменные доли, подкорковые образования и т. д.), в отличие от неосложненных форм умственно отсталых школьников, не имеющих подобных неврологических нарушений. При этом патологическая картина у них может быть достаточно «груба», патоморфологически рельефна — поражение оболочек мозга, наличие рубцов, кист, гематом и т. п. У этих детей отмечаются нетипичные для неосложненной умственной отсталости нарушения движений. Для объяснения этого явления мы использовали в своей работе термин «неврологический дефицит».

Неврологический дефицит — это, как правило, следствие или исход тяжелых заболеваний, связанных с повреждениями спинного, или\и головного мозга. Проявляется в недостаточной выраженности физиологических движений, нарушений чувствительности, т. е. в нарушении вертикальной интеграции на фоне имеющихся нарушений горизонтальной.

В понимании неврологического дефицита и его влияния на моторику умственно отсталых школьников мы опираемся на закономерности развития мозга в раннем онтогенезе. Такой эволюционно-динамический подход позволяет считать, что двигательные нарушения при неврологическом дефиците представляют собой не «поломку» уже готовой двигательной функциональной системы, а своеобразную аномалию ее формирования. Пато-

генез нарушения движений при неврологическом дефиците определяется нарушением взаимодействия систем регуляции произвольных и непроизвольных движений. Таким образом, следует выделить «первичные и вторичные» нарушения моторики у умственно отсталых школьников с неврологическим дефицитом.

Первичные нарушения представляют собой патологическое вовлечение в процессе выполнения произвольных двигательных действий нижележащих структур и проявляются в нередуцированных примитивных двигательных автоматизмах различных уровней: сегментарных, стволовых, подкорковых. Они являются отражением как бы возвращения (по М. И. Аствацатурову) на более низкий уровень функционирования центральной нервной системы. Усиленное и длительное функционирование этих более низких уровней центральной нервной системы изменяет нейродинамику всего мозга путем переключения на себя всех притекающих извне импульсов. Доминантные очаги — нижележащие мозговые структуры, обладая повышенной возбудимостью, тормозят работу других нервных центров более высоких уровней. Поэтому до тех пор, пока патологическое функционирование нижележащих мозговых структур не преодолено, отсутствуют нейрофизиологические предпосылки для развития произвольных движений.

Вторичные нарушения моторики у учащихся с умственной отсталостью и неврологическим дефицитом выражаются в более позднем созревании произвольных движений по сравнению с умственно отсталыми учащимися, не имеющими неврологического дефицита.

В процессе исследования моторики учащихся с умственной отсталостью целесообразным будет дифференцировать неврологический дефицит. В своей работе мы предлагаем следующую дифференциацию.

Стертая форма неврологического дефицита. Одним из примеров этой формы являются нарушения иннервации мышц артикуляционного аппарата. Вторичными нарушениями являются нарушения фонетической (произносительной) стороны речи. Изучение распространенности нарушений звукопроизношения показало, что эти нарушения у учащихся специальных школ составляют 30,4—65,0 % (Г. А. Каше, Д. И. Орлова и др.). В исследовании Н. А. Шарапановской выявлено частое сочетание олигофрении со стертой формой дизартрии у учеников младших классов специальной школы. При этой форме у учащихся отсутствуют другие неврологические нарушения, проявляющиеся при исследовании двигательной сферы.

Нерезко выраженный неврологический дефицит, проявляющийся в локальных двигательных нарушениях (синдромы пирамидной, экстрапирамидной, мозжечковой недостаточности, миатонический синдром). В последнее десятилетие можно отметить увеличение невро-

логических нарушений среди лиц с умственной отсталостью (Н. Е. Буторина, Р. М. Войтенко, Н. А. Благинина, И. Е. Куприянова, И. Р. Лебедева и др). Данные нарушения составляют около 30 % от общего количества учащихся с неосложненной формой легкой умственной отсталости. Первичными нарушениями при этой форме неврологического дефицита будут выступать синдромы двигательных нарушений: пирамидный синдром, экстрапирамидный синдром, синдром мозжечковой недостаточности. Вторичными двигательными нарушениями в данном случае будут более грубые, в сравнении с учащимися с неосложненной формой легкой умственной отсталостью, нарушения моторики.

Выраженный неврологический дефицит, проявляющийся значительными нарушениями объема физиологических движений, двигательными нарушениями (параличами, парезами). В исследованиях Н. П. Вайзмана, Н. А. Козленко, А. С. Самыличева и других отмечается 5—7 % учащихся с такими нарушениями от общего числа обследованных. Первичные двигательные нарушения при этой форме неврологического дефицита будут проявляться как ограничение движений конечностей, грубые нарушения моторики. Вторичными двигательными нарушениями будет являться невозможность усвоения учащимися сложных двигательных навыков.

В заключение следует отметить, что диагностический смысл разной оценки двигательных функций учащихся с умственной отсталостью, согласно их неврологическому статусу, состоит в том, что их нейрофизиологические особенности влияют на качественное состояние их моторной сферы, а значит на их потенциальные возможности в процессе обучения.

Качественные различия моторики у учащихся с неврологическим дефицитом определяют необходимость иного применения средств физического воспитания в процессе коррекционно-развивающей работы. Мы предполагаем, что педагогический смысл выявления учащихся с нейрофизиологическими особенностями состоит в рациональном применении средств физического воспитания в процессе коррекционно-развивающей работы. Под рациональным применением в нашем случае мы понимаем подбор учителем упражнений, видов двигательной активности для учащихся с учетом сохранных компонентов их моторики и исключение тех видов упражнений, видов двигательной активности, выполнение которых опирается на поврежденные звенья двигательного анализатора.

Литература

1. Дмитриев, А. А. Дифференцированный подход в физическом воспитании учащихся вспомогательных школ / А. А. Дмитриев // Дефектология. — 1989. — № 5.

2. Вайзман, Н. П. Психомоторика детей-олигофренов / Н. П. Вайзман. — М., 1976.

3. Войтенко, Р. М Органическое поражение головного мозга с психиче-

скими нарушениями / Р. М. Войтенко ; СПбИУВЭК. — СПб., 2007.

4. Войтенко, Р. М. Олигофрения у детей и подростков. Особенности клиники, медико-социальной экспертизы и реабилитации / Р. М. Войтенко ; СПбИУВЭК. — СПб., 2007. — 32 с.

5. Мастюкова, Е. М. Двигательные нарушения и их оценка в структуре аномального развития / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1987. — № 3.

6. Мастюкова, Е. М. Клиническая диагностика в комплексной оценке психомоторного развитии и прогноза детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова // Дефектология. — 1987. — № 7.

7. Шарапановская, Н. А. Нарушения фонетической стороны речи у умственно отсталых детей и пути их коррекции / Н. А. Шарапановская // Дефектология. — 1985. — № 3.

УДК 376.42
ББК Ч456.024 *ГСНТИ 14.29.23* *Код ВАК 13.00.03*

Л. Н. Лиходедова
Костанай, Казахстан

НАРУШЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье показано, что несформированность высших психических функций может вызвать нарушение процесса овладением письмом — дизорфографию. В современной специальной литературе отсутствует единый подход к пониманию причин и проявлений дизорфографии. Особенно актуальна эта проблема в отношении детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: письмо, письменная речь, устная речь, формирование речевой функции, формирование процесса письма, дизорфография, нарушения устной речи, нарушение письменной речи

Сведения об авторе: Людмила Николаевна Лиходедова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного, начального и специального образования

Место работы: Костанайский государственный педагогический институт, Казахстан.

L. N. Likhodedova
Kostanay, Kazakhstan

WRITTEN SPEECH DISTURBANCE OF MENTALLY RETARDED PUPILS

Abstract. The article proves that poor development of higher mental functions may cause disturbance of the process of acquiring writing skills — disorthography. In special books today there is no unanimous understanding of the reasons and manifestations of disorthography. This problem is particularly urgent in regard to mentally retarded children.

Key words: writing, written speech, oral speech, formation of speech function, formation of process of writing, disorthography, infringement of oral speech, infringement of written speech.

About the author: Liudmila Nikolayevna Likhodedova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Pre-school, Primary and Special Education.

Place of employment: Kostanay State Pedagogical University, Kazakhstan.

Контактная информация: 11000, г Костанай, ул. Тарана 118.

В связи с увеличением числа детей с нарушениями письменной речи и усложнением структуры речевого расстройства проблеме устранения дизорфографии у школьников с задержкой психического развития (ЗПР) отводится важное место в современной логопедии. Вместе с тем недостаточная полнота анализа причин возникновения и проявления дизорфографии у школьников с задержкой психического развития в научной литературе обуславливает дальнейший поиск решения проблемы. Предлагаемая статья посвящена изучению современных представлений обозначенной проблемы.

Проблеме нарушений письма у детей — *дизорфографии* — по-

© Лиходеева Л. Н., 2012

священы исследования и публикации, однако актуальность изучения этого нарушения не снижается. Интерес ученых обусловлен многими факторами, и в частности такими, как:

- большая распространенность среди учащихся нарушений овладения письмом и дальнейшее их перерастание в стойкие нарушения;
- необходимость организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма;
- многообразие причин возникновения и сложность механизмов дизорфографии, привлекающее к ней внимание специалистов из разных областей науки (логопедов, психологов, клиницистов).

Дизорфография — это специфическое нарушение орфографического навыка письма у детей с сохранным интеллектом и устной речью. Для детей с дизорфографией, как отмечает И. В. Прищепова, основную трудность вызывает решение орфографической задачи: им трудно увидеть «опасное место» в слове, сложно подобрать проверочное слово, хорошо выучив правило, ребёнок не может применить его на письме [1].

Р. И. Лалаева рассматривает дизорфографию как стойкую и специфическую несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленную недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций [2].

Изучение данной проблемы с точки зрения психолингвистического подхода позволяет говорить о качественном своеобразии формирования и протекания у детей с дизорфографией как восприятия (в дальнейшем — и понимания) речи, так и процессов ее порождения. Например, как отмечает О. В. Елецкая, школьники испытывают серьезные трудности при пересказывании правил правописания своими словами, при их обобщении и аргументации своих ответов. Можно говорить о языковом и мотивационном уровнях как о наиболее нарушенных при дизорфографии. Они являются первично нарушенными звеньями речевого процесса [3].

Обучение орфографии — сложный и длительный процесс. Одни дети легко усваивают правила орфографии и применяют их на практике. Другие, несмотря на знание правил, допускают множество ошибок. Чтобы писать правильно, знания правила недостаточно. Необходимо уметь выполнить ряд последовательных действий.

Найти орфограмму в слове и определить ее тип — это умение называется «орфографическая зоркость». Чтобы найти орфограмму (опасное или слабое место), надо знать её отличительные признаки. Чаще всего эти признаки перечислены в самом названии орфограммы: «Безударная гласная в корне слова». Ребенок должен научиться слышать и видеть безударную гласную в слове.

Орфографический навык можно рассматривать как автоматизированный навык речевой деятельности в письменной форме. Обяза-

тельными для его формирования являются процессы анализа, синтеза, абстракции. Так постоянно в сознательной деятельности происходит четкий отбор признаков, сворачивается весь ход суждений.

На определенном этапе формирования орфографического навыка о нем говорят как о системе сознательных действий. Однако в конечном счете эта система превращается в автоматизированный способ выполнения более сложного действия и передачи мысли в письменной форме. Наряду с этим обязательно сохраняется осознание грамматической природы орфограмм, что предполагает их анализ и неавтоматизированные процессы, связанные с пониманием строя языка. В основе же такого понимания лежит ассоциация между значением и графической формой, закрепляемой в обучении. Встает проблема «чутья», или «чувства языка», которое в дошкольном возрасте непроизвольно, а при обучении — начинает осознаваться, словесно выражаться, произвольно функционировать.

В качестве предпосылок усвоения орфограмм детьми с нормальной речью рассматриваются различные лингвистические к психологические факторы: достаточная сформированность фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений, четкость кинестетических, слуховых образов звукового состава слова, познавательная активность в сфере морфологических обобщений, определенный уровень лексико-грамматического строя, достаточно сформированная мотивация, сохранность процессов памяти, мышления, направленность личности, в частности отношение к учению, внутренняя позиция школьника и т. д.

Таким образом, процесс формирования орфографических навыков представляет собой сложный речемыслительный процесс, требующий достаточного уровня развития мыслительных операций, речевых навыков, языковых обобщений и т. д.

Дизорфография как специфическое расстройство языковой способности школьников стала рассматриваться в логопедической литературе сравнительно недавно. Интерес к данному расстройству обусловлен тем, что в последнее десятилетие учителя и логопеды отмечают увеличение числа школьников, письмо которых характеризуется наличием разнообразных орфографических ошибок, имеющих тенденцию приобретать стойкий характер.

Специалисты выделяют несколько причин возникновения дизорфографии у школьников. Одной из них является неполноценное развитие или функционирование у детей сложно организованных и взаимосвязанных между собой психических функций, обеспечивающих овладение навыком письма, а затем формирование у школьников грамотной письменной речи. Это во многом может быть связано с ухудшением соматического и психического здоровья детей, наблюдаемого специалистами в последние годы [4].

Дизорфография может являться следствием перегруженности детей объемом школьного учебного материала, который обусловливает перенапряжение еще не закончивших свое развитие психических функций и вызывает сбой в их функционировании. Однако следует отметить то, что причины возникновения дизорфографии, а главное причины стойкого характера данного расстройства еще недостаточно изучены и требуют целенаправленных исследований.

В научной литературе отмечается, что дизорфография является не столько проблемой обучения, сколько проблемой языковой некомпетентности детей, при этом необязательно у школьников с дизорфографией может наблюдаться какого-либо рода недостаточность в отношении состояния устной речи.

Согласно современным представлениям, в частности, по данным исследований И. В. Прищеповой, дизорфография связана прежде всего с затруднениями детей в усвоении ведущего *морфологического принципа* русского письма. Морфологический принцип предполагает наличие при написании постоянного буквенного обозначения морфем (корней, суффиксов, флексий, приставок) не зависимо от их звучания в данном слове [1].

Полноценное овладение этим принципом написания базируется на сформированности у школьников словообразовательного анализа, которыми учащиеся овладевают на основе достаточно высокого уровня развития лексико-грамматического оформления собственной речи и развития способностей к произвольному анализу языковых единиц. Иначе говоря, овладение морфологическим принципом написания предполагает наличие хорошо развитой речи и сформированных языковых навыков. Следует также сказать о том, что грамотная письменная речь предполагает и высокий уровень развития у школьников синтаксического строя речи в структуре их общей лексико — грамматической компетентности.

Таким образом, дизорфографический дефект обусловливается несформированностью у школьников базовых компонентов грамотности, к которым можно отнести развитую речь и сформировавшееся на ее основе и в процессе практики письма «языковое чутье»; владение произвольными действиями с языковыми единицами (метаязыковыми навыками); полноценное психологическое обеспечение произвольных действий с языковыми единицами (имеются в виду сопровождающие письменную речевую деятельность процессы внимания, памяти; мыслительные операции).

Симптоматика дизорфографии у школьников носит полиморфный характер. Ее типичными проявлениями являются: нечеткое владение учебной терминологией и формулирования правил правописания, трудности освоения и применения правил правописания, особенно морфологического принципа, что проявляется в значительном количестве орфографических ошибок на письме.

Выделяют *три основных вида дизорфографии:*

1) морфологическую дизорфографию, в основе лежит несформированность морфологического анализа, сопровождается большим количеством орфографических ошибок, проявляющихся в самостоятельном письме (сочинения, изложения и др.);

2) синтаксическую дизорфографию — стойкую неспособность овладеть синтаксическими правилами на письме, то есть пунктуацией;

3) смешанную дизорфографию, которая включает в себя сочетание орфографических и пунктуационных ошибок.

По степени выраженности также выделяется *3 вида дизорфографии*:

– тяжелую степень дизорфографии (низкий уровень выполнения заданий и уровень ниже среднего);

– среднюю степень дизорфографии (в основном, большинство заданий выполняются на среднем уровне);

– легкую степень дизорфографии (ученики выполняют более половины упражнений на уровне выше среднего и лишь отдельные — на среднем и высоком уровнях).

У школьников ЗПР с дизорфографией не сформирован ряд неречевых психических функций: операционные компоненты словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, отвлечение, абстрагирование, классификация, систематизация), речеслуховая память. Выявляются также неустойчивость внимания (недостаточность его концентрации), трудности как переключения с одного вида деятельности на другой, так и выработки алгоритма орфографических действий.

При дизорфографии отмечается недостаточный уровень речевых функций: ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей. У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями (род, склонение, спряжение и др.), нарушен языковой анализ и синтез (фонематический, слоговой, анализ предложения на слова). Ученики испытывают трудности при определении ударного слога и ударного гласного в слове.

Данную патологию следует отличать от трудностей иного характера при усвоении и применении правил правописания. Они возникают из-за частых болезней ребенка, педагогической запущенности, одновременного использования нескольких методик обучения и некоторых других причин. При этом учащиеся допускают также большое количество орфографических ошибок. Ученики не усваивают орфограммы, которые подчиняются нескольким принципам написания. Однако данные затруднения не приобретают стойкого характера и преодолеваются при систематической

работе над правилами [2].

Большинство детей с ЗПР школьного возраста, в силу своих психофизиологических особенностей, характеризуется недостаточной сформированностью предпосылок к овладению письмом, что и является в конечном итоге пусковым механизмом возникновения дизорфографии. Нарушения письма у детей с ЗПР проявляются в большей мере как комплексные расстройства деятельности, а не «узко локализованные», отражаемые в письме нарушения каких-либо компонентов речевой функциональной системы. Рассмотрение дизорфографии с позиции понимания ее как расстройства формирования у детей нового и сложного вида психической деятельности отвечает и практическим запросам сегодняшнего дня. Такое положение обусловлено не только ростом числа детей, пока еще традиционно называемых «с задержкой психического развития», но и появлением у современных детей качественно новых особенностей формирования высших психических функций и процессов, форм психической деятельности.

Симптоматика дизорфографии у школьников с задержкой психического развития сложна и многообразна. Наиболее характерной ее особенностью является нечеткое владение учебной терминологией: дети смешивают такие понятия, как «звук» – «буква», «гласные» – «согласные», «слог» — «слово», «слово» – «предложение» и т. д.

Как известно, психический статус ребенка данной категории определяется слабостью замыкательной функции коры головного мозга, что отрицательно сказывается на формировании условных связей и соответствующих дифференцировок. Так, у детей данной категории с трудом формируются, закрепляются и актуализируются связи между фонемой и графемой при знакомстве с правилами графики, фонематическим и традиционным принципами правописания (написание таких буквосочетаний, как -оро-, -ало-, -гн-, -гк-, прописной буквой в именах людей, кличках животных, обозначение мягкости согласных на письме).

Успешному усвоению учебного материала препятствует часто возникающее у детей с задержкой психического развития охранительное торможение и нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Учащиеся не овладевают лексическим и грамматическим значениями морфем и словоформ. У большинства из них не сформированы обобщенные представления о слоге, слове. Отсутствует и полная ассоциация при становлении отдельных орфографических умений и навыков. Нарушен весь ход усвоения наиболее многочисленной группы орфограмм, которая подчиняется морфологическому принципу написания (правописание безударных гласных в корне, непроизносимых согласных в корне, правила переноса и многих других). Учащиеся испытывают значительные затруднения при морфологическом анали-

зе слов и определении их лексико-грамматической отнесенности. Как правило, при анализе корневых морфем двух и более слов дети опираются лишь на их звуковое сходство, что в дальнейшем ведет к неверному определению или подбору «цепочки» родственных слов.

Учащиеся допускают систематические ошибки в анализе орфограмм. Прежде всего, затрудняются при выделении «шагов» орфографических действий, последовательности их выполнения, а также при определении их количества. Пересказ правил своими словами, построение системы аргументации, обобщений и выводов проходит со значительными трудностями и специфическими особенностями.

Как отмечает Р. И. Лалаева, благодаря систематической и целенаправленной работе, ученики заучивают формулировку орфограммы и могут ее воспроизвести. Однако применение орфограммы распространяется в большинстве случаев лишь на небольшое количество слов, данных в учебнике. При анализе орфограммы дети с трудом воспроизводят исходное слово, приводят в качестве проверочных слов словоформы других частей речи, неверно определяют их грамматическую отнесенность. При выделении существенных грамматических и фонематических (морфологических) признаков учащиеся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности опираются, как правило, лишь на звуковое сходство слов. При этом границы распространенности правил правописания чрезмерно расширяются или одно правило уподобляется другому [2].

Перенос же правила на другие словоформы осуществляется довольно медленно, учащиеся, как правило, опираются при этом на ложные ассоциации. Неправильное выделение опознавательных признаков орфограмм, несформированность других операций и умственных действий не позволяют школьникам верно написать новые для них слова типа «веселый», «пламенеть». В письменных работах дети с трудом находят группы слов, подчиняющихся определенному принципу написания.

Учащиеся данной категории не «видят» опасных мест в словах, то есть тех отдельных букв или их сочетаний, которые при письме требуют проверки. Так, применение правил морфологического принципа письма осложняется неумением выделить в словах сильную и слабую позиции (например, безударные гласные, звонкие и глухие согласные). При написании слов дети с трудом выделяют сочетания букв, требующие запоминания.

У школьников с задержкой психического развития достаточно часто возникают так называемые «ложные правила». Неверное выделение специфических особенностей предъявляемых слов не позволяют осуществить дифференциацию сходных написаний, которые подчиняются различным принципам письма, а также соответствующую группировку слов «для подведения их

под правило».

Отмечается недостаточная сформированность навыков самопроверки, в частности, предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля.

Дизорфография может проявляться как изолированно, так и в структуре такого сложного дефекта, как общее недоразвитие речи, при нерезко выраженном общем недоразвитии речи, в сочетании с нарушениями письменной речи — дисграфией [5].

В современной литературе значимость успешного овладения правописанием детьми очевидна. Однако в настоящее время дети ЗПР с дизорфографией на фоне общего недоразвития речи представляют собой значительную часть неуспевающих учащихся по циклу предметов русского языка в общеобразовательных школах и специальных коррекционных учреждениях.

Неуспеваемость по русскому языку отрицательно влияет на формирование личности ребенка на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном, поведенческом. Все это ведет к школьной, а в дальнейшем и к социальной дезадаптации. Отсутствие же специально организованной коррекционной работы способствует закреплению и усложнению симптоматики дизорфографии. Стойкие и специфические нарушения в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками отмечаются не только в начальный период обучения детей письменной речи, но и в средних, и в старших классах [4].

В связи с этим поиск оптимальных путей предупреждения и коррекции дизорфографии у учащихся с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи является актуальной, теоретически и практически значимой и наименее изученной проблемой.

Усвоение школьниками навыков правописания рассматривается в литературе в различных аспектах. С точки зрения психологии данный процесс освещается в работах Д. Н. Богоявленского, Е. Д. Божович, В. В. Давыдова, С. Ф. Жуйкова, Н. А. Менчинской [4].

Методические условия овладения теоретическими знаниями и практическими умениями в области орфографии описаны в исследованиях Н. Н. Алгазиной, О. С. Арямовой, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Н. Н. Светловской, Л. К. Назаровой, П. С. Тоцкого и других.

Уровень овладения навыками грамотного письма учащимися определяется грамматическими правилами конструирования слов в предложениях, точным выбором словоформ с точки зрения семантики языка, стилистически верным их употреблением и сформированностью орфографических навыков.

Орфографические навыки классифицируются как интеллектуальные и формируются на базе умственных действий. Они напрямую зависят от развития устной речи и в качестве компонента включаются в речевую деятельность (в письменном выражении). Навыки правописания неразрывно связаны с усвое-

нием грамматики, которая устанавливает правила русского правописания, с овладением определенными значениями и осознанием «орфографической цели».

С психологической точки зрения данный процесс выглядит следующим образом. При выполнении частных действий (например, написании слов с непроизносимой согласной) все внимание школьника сосредоточивается на цели этого действия, она находится в поле его отчетливого сознания. В творческой работе сознание ребенка направлено на результат речевой деятельности в целом, орфографическое действие в этом случае превращается из «главного» в «подсобное». Оно не должно отвлекать внимания пишущего от основой цели, то есть действие полностью автоматизируется [4].

Существует точка зрения, согласно которой ошибки правописания возникают как следствие нарушений письменной речи, различных видов дисграфии. Так, И. Н. Садовникова отмечает, что специфические ошибки письма, то есть ошибки, не связанные с применением грамматических правил, при отсутствии логопедического воздействия сохраняются в письме школьников и в последующие годы обучения, хотя несколько в измененном виде, так как дисграфия к тому времени осложняется дизорфографией. Из сказанного вытекает важность раннего выявления дисграфии [5].

Представленный в литературных источниках опыт изучения школьников с дизорфографией убеждает в необходимости дальнейшего исследования причин, механизмов, структуры речевого дефекта, состояния когнитивных и речевых предпосылок, психологических особенностей этих учащихся.

Литература

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

2. Лалаева, Р. К. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. К. Лалаева, И. В. Прищепова — СПб., 1999.

3. Елецкая, О. В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6 классов : метод. реком. и упражнения / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. — М. : Школьная пресса, 2009.

4. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. — СПб., 2007.

5. Садовникова, И. Н. Происхождение специфических ошибок младших школьников при письме / И. Н. Садовникова // Начальная школа. — 2001. — № 8.

УДК 376.37
ББК Ч457.027 *ГСНТИ 14.29.29* *Код ВАК 13.00.03*

И. В. Матюх
Москва, Россия

ГРУППЫ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ КАК МОДЕЛЬ ОКАЗАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С СИСТЕМНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Автором исследованы проявления системной речевой патологии у различных групп детей 3—4 лет, выявлены потенциальные возможности их психоречевого развития. Полученные данные позволили уточнить представления о сложной структуре нарушений и оптимизировать логопедическую работу с детьми с тяжелым речевым недоразвитием в условиях групп кратковременного пребывания.

Ключевые слова: системное речевое недоразвитие, группы кратковременного пребывания, алалия, интеллектуальное недоразвитие, ранний детский аутизм.

Сведения об авторе: Матюх Ирина Владимировна, учитель-логопед.

Место работы: начальная школа — детский сад специального (коррекционного) V вида № 1708, г. Москва

I. V. Matyukh
Moscow,Russia.

GROUPS OF THE SHORT-TIME RESIDENCE AS A MODEL OF RENDERING SPEECH THERAPEUTIC HELP TO CHILDREN SUFFERING FROM SYSTEMIC SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The author investigated manifestations of systemic speech pathology, which different groups of 3-4 year-old children suffer from. The author also revealed the potential of their mental and speech development. These findings make it possible to specify the conception of the complicated malfunctions, to optimize the logopedic help to children suffering from serious speech underdevelopment in conditions of the short-term residence groups.

Key words: systemic speech underdevelopment, groups of short-term residence, alalia, mental retardation, autism.

About the author: Matyukh Irina Vladimirovna, Teacher — Speech Therapist.

Place of employment: Primary School–Kindergarten of Special (Correction) Type № 1708, Moscow.

Контактная информация: г. Москва, Ленинский проспект, 90/Б.

В последние десятилетия наблюдается увеличение количества детей, страдающих нарушениями речи. Специальные исследования показывают, что 35—40 % детей дошкольного возраста имеют речевую патологию. Согласно статистике Российской академии наук и Всемирной организации здравоохранения, с каждым годом качественно изменяется характер речевых расстройств, они становятся более тяжелыми и их прогноз менее утешительным. Системное недоразвитие речи имеет различный генез и может вступать как первичное нарушение языковой способности (например, при алалии), так и отмечаться у детей, у которых данные трудности являют-

© Матюх И. В., 2012

ся вторичными и рассматриваются в качестве следствия основного заболевания (задержки психического развития, умственной отсталости, расстройств аутистического спектра).

При алалии нарушен процесс усвоения языковых знаков и правил их использования, оперирование в процессе порождения речи (В. К. Воробьёва, Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, В. К. Орфинская, Е. Ф. Соботович). Для детей характерно своеобразие понимания (Г. И. Жаренкова, А. Г. Ипполитова, A. Liebmann), отмечается бедность словаря (Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова), синтаксических конструкций (Р. А. Белова-Давид, Т. П. Горюнова, С. Н. Шаховская), нарушения фонетической стороны речи и слоговой структуры слова (Л. Б. Есечко, А. С. Завгородняя, А. К. Маркова). Состояние речевой сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью изучалось В. Г. Петровой, И. В. Беляковой, Г. Е. Сухаревой и др. Экспрессивная речь при данном расстройстве находится на формально более высоком уровне, чем понимание (А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, Е. Ф. Соботович). Также отмечаются ограниченность словаря (Д. Н. Исаев, А. А. Портнов, Д. Д. Фёдотов), стойкие, полиморфные недостатки произношения, искажения слоговой структуры (М. Зееман, Ж. И. Шиф), смысловой аграмматизм (М. Ф. Гнездилов, М. Ф. Феофанов). Системное недоразвитие речи при расстройствах аутистического спектра связано с недостаточностью произвольности, нарушением иерархических взаимоотношений между простыми и сложными структурами (В. М. Башина, B. Hermelin, N. O'Connor). Проявления этих расстройств многообразны: мутизм (К. С. Лебединская, О. С. Никольская, D. W. Churchill), эхолалии и слова-штампы (Т. И. Морозова, L. Kanner), нарушения звукопроизношения и просодики (Н. И. Григорьева, L. Bender), своеобразие грамматического строя (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, H. Tager-Flusberg).

Коррекционно-педагогическая помощь воспитанникам с системным недоразвитием речи в учреждениях специального типа получила реализацию в работах О. П. Гаврилушкиной, Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой, С. А. Мироновой, Т. Б. Филичевой и др. Авторы акцентируют внимание на том, что формирование нарушенных функций должно осуществляться комплексно несколькими специалистами с обязательным привлечением родителей (Е. Б. Агеева, Ю. Ф. Гаркуша, С. С. Ляпидевский, В. И. Селивёрстов). Однако по ряду причин часть таких детей продолжает воспитываться дома, что обусловливает необходимость создания инновационных моделей их обучения и воспитания, одной из которых являются *группы кратковременного пребывания* (далее — ГКП). Опыт организации и функционирования ГКП при массовых детских садах описан Т. А. Данилиной, В. Я. Зедгенидзе, Е. С. Евдокимовой, Н. И. Луч-

никовой, Н. В. Микляевой и др. [1, 2, 5, 6].Создание единого образовательного пространства в условиях ГКП ДОУ специального (коррекционного) вида представлено в работах Е. А. Стребелевой, П. Л. Жияновой, Л. И. Плаксиной, Н. Д. Шматко; В. В. Юртайкина [4, 3]. Вместе с тем организация логопедической помощи младшим дошкольникам с системными нарушениями речи остается разработанной недостаточно.

Экспериментальное изучение детей с системным речевым недоразвитием проводилось на базе ГКП ДОУ специального (коррекционного) типа ЮЗАО г. Москвы № 1708 в течение 7 лет (2004—2011). На различных этапах нами было изучено 98 неговорящих дошкольников в возрасте от 3 до 3,5 лет. Первичное обследование проводилось несколькими специалистами (логопедом, дефектологом, психологом) при обязательном участии невролога, который в беседе с родителями выяснял особенности течения пренатального, натального и раннего постнатального периодов развития ребенка, определял его неврологический статус. В начале учебного года все дети были обследованы врачом — психиатром.

Содержание предлагаемых в ходе констатирующего эксперимента заданий, представленное в работах Е. А. Стребелевой, О. Е. Громовой, О. Г. Приходько и других тщательно отбиралось и адаптировалось для младших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Ведущими методами обследования были обучающий эксперимент; анализ документации, детских рисунков; беседы со специалистами учреждения, наблюдения за детьми в свободной деятельности. Констатирующий эксперимент включал 92 задания и позволял провести исследование в трёх сериях, направленных на изучение познавательной, социальной и речевой сфер. Первая серия заключалась в выявлении состояния высших психических функций, уровня познавательной активности и мотивации, запаса сведений об окружающем, деятельности. Вторая серия предполагала изучение особенностей эмоциональной сферы, средств общения, навыков самообслуживания и культурного поведения в обществе. Целью третьей серии являлось выявление состояния импрессивной и экспрессивной речи.

Выраженные нарушения познавательного развития были характерны для 15 детей (15 %) экспериментальной группы. Обследуемые не воспринимали (или воспринимали после повторного предъявления) зрительные, слуховые, тактильные раздражители. Возможность произвольного запоминания была не сформирована. Действия с предметами носили характер манипуляций; интерес к игре и продуктивным видам деятельности отсутствовал. Умеренно выраженные нарушенияотмечались у 31 ребенка (32 %). Процессы восприятия и памяти были замедленны, фрагментарны. Произвольное внимание характеризовалось недостаточными целенаправленностью, концентрацией, распределением.

Обследуемые проявляли избирательный интерес к игрушкам, действовали с ними в соответствии с функциональным назначением. Незначительно выраженные нарушения имели место у 35 детей (36 %). Их ощущения были недостаточно дифференцированы; объём зрительной и слуховой памяти сужен; внимание неустойчиво. Для мышления была характерна инертность, чередование адекватных и неадекватных решений. Игра напоминала деятельность детей более младшего возраста. Нормальный уровень познавательного развития показали 17 (17 %) детей экспериментальной группы. Высшие психические функции были сформированы соответственно возрасту, познавательная активность ярко выражена.

Выраженные нарушения социального развития имели место у 13 детей (13 %). Отмечались недостаточная потребность в общении; формальный характер контакта со взрослым, малая дифференцированность, бедность эмоций, отсутствие навыков самообслуживания. Коммуникация осуществлялась при помощи крика, плача, отдельных звуков, звукокомплексов, слогов. Умеренно выраженные нарушения отмечались у 29 детей (30 %). Действия их часто носили стереотипный характер, контакт со взрослым был формальным, кратковременным. Были характерны повышенная возбудимость, эйфорические или дисфорические реакции, страхи, несоответствие эмоциональных состояний ситуации. Незначительно выраженные нарушения были выявлены у 33 детей (34 %). Обследуемые проявляли заинтересованность в общении, но контакт устанавливался не сразу. Отмечались неуверенность в себе, повышенная тревожность, капризность, избалованность, истеро-невротические реакции. Отсутствие нарушений социального развития имело место у 23 (23 %) детей экспериментальной группы. Обследуемые адекватно реагировали на замечания, самостоятельно исправляли ошибки. Настроение их было спокойным, бодрым.

Выраженные нарушения речевого развития отмечались у 19 детей (19 %). Обследуемые почти не воспринимали речь взрослого, реагируя лишь на интонацию. Произвольное повторение звуков и слогов отсутствовало. Умеренно выраженные нарушения отмечались в 46 (47 %) случаев. Выделение по слову прилагательных, наречий, обобщающих понятий и грамматических форм было нестойким. Дети произносили отдельные звуки и слоги, междометия, звукоподражания. Слоговая структура характеризовалась пропуском слогов. Фразовая речь была представлена однословными предложениями. Незначительно выраженные нарушения были выявлены у 33 детей (34 %). Было снижено понимание местоимений, близких по значению прилагательных и наречий, падежных вопросов. В активной речи дети использовали лепетные или общеупотребительные слова, в основном существительные и глаголы. Сло-

говая структура характеризовалась нарушениями звуконаполняемости. Обследуемые использовали 2-3-словные предложения, в которых отсутствовало или было грубо нарушено грамматическое согласование. Выраженность нарушений основных сфер отражена в табл. 1.

Таблица 1

Выраженность нарушений основных линий развития у детей экспериментальной группы

Сфера	Функция	Выраженность нарушений			
		выраженные	Умеренные	Незначительные	Норма
ПОЗНАВАТЕЛЬНА Я	зрительное восприятие	11	15	26	48
	слуховое восприятие	18	26	36	20
	тактильно-кинестетическое восприятие	13	28	36	23
	зрительная память	17	19	25	39
	слуховая память	30	50	20	0
	наглядно-действенное мышление	13	18	21	48
	внимание	19	29	27	25
	познавательная активность и мотивация	16	22	30	32
	знания и представления об окружающем	19	39	42	0
	игра	14	26	27	33
	продуктивные виды деятельности	18	37	17	28
СОЦИАЛЬНАЯ	контактность	16	17	31	36
	фон настроения и особенности личности	20	30	39	11
	реакция на возникшие затруднения	22	30	33	15
	выполнение требований	21	20	27	32
	невербальное общение	11	28	26	35
	вербальное общение	22	52	26	0
	навыки самообслуживания	12	34	38	16
	культура поведения в обществе	28	25	31	16
РЕЧЕВАЯ	понимание слов	16	30	35	19
	понимание предложений	18	30	36	16
	понимание грамматических форм	23	45	27	5
	словарный запас	19	45	36	0
	слоговая структура	23	38	31	8
	грамматический строй	25	38	37	0
	произносительная сторона	22	43	35	0
	разборчивость речи	23	38	28	11

В зависимости от преобладания нарушений линий развития обследуемые были разделены на четыре группы.

I группа — дети с преобладанием нарушений познавательной сферы (задержкой психического развития или умственной отсталостью) — 29 детей (30 %). Обследуемые непродолжительно прислушивались к звукам, реагировали на различия в физических свойствах предметов. Внимание их было неустойчиво, при произвольном запоминании возникали затруднения. Отмечалась нецеленаправленность деятельности, несформированность мышления. Контакт был формальным, поверхностным, отмечалось недоразвитие невербальных средств

общения. Обращали на себя внимание пассивность, инертность. Уровень экспрессивной речи был более высоким, чем импрессивной. Имели место нарушения слоговой структуры (в основном на уровне звуконаполняемости). Грамматическое согласование в предложениях отсутствовало.

II группа — дети с преобладанием нарушений социальной сферы (расстройствами аутистического спектра) — 13 детей (13 %). Уровень зрительного и слухового восприятия, зрительной памяти, наглядно — действенного мышления примерно соответствовал норме. Имели место отсутствие представлений о собственном теле, нарушение пространственной ориентировки, запоминания слов на слух. Дети проявляли избирательный интерес к вещам, отдавая предпочтение не игрушкам, а бытовым предметам. Визуальный контакт со взрослым отсутствовал или был поверхностным. Отмечалось наличие стереотипных жестов: покачивание всем телом, верчение головой, похлопывание по предметам ладонью; отклеивание штрих — кодов, механическое письмо. Сформированность различения слов и фраз была избирательной, присутствовали речевые штампы и эхолалии. Нарушения слоговой структуры слова отсутствовали или были выражены незначительно. Дети употребляли предложения из двух-трех слов с нарушениями интонационного оформления, склонностью к телеграфному стилю.

III группа — дети с преобладанием нарушений речевой сферы — 35 детей (36 %):

А — дети с нарушениями речевого развития (с задержкой речевого развития или параалалией) — 6 детей (6 %). Познавательное развитие характеризовалось снижением объема слуховой памяти. Социальное развитие находилось в пределах возрастной нормы. Были характерны затруднения при восприятии на слух грамматических форм. В активной речи отмечались нарушения звуконаполняемости, обилие звуковых замен, простая аграмматичная фраза.

Б — дети с нарушениями речевого и познавательного развития (с моторной алалией) — 19 детей (20 %). Слуховое восприятие было замедлено, запоминание слов на слух, различение простых предлогов не сформированы. Состояние эмоциональной сферы варьировалось. В активной речи у части детей было ограниченное количество предметно отнесённых слов, характеризующихся усечением слоговой структуры.

В — дети с нарушениями речевого, познавательного и социального развития (с сенсомоторной алалией) — 10 детей (10 %). Познавательное развитие характеризовалось нарушениями слухового внимания и памяти, пространственных представлений, повышенной отвлекаемостью. Проявлялись возбудимость, расторможенность, неуверенность в себе, тревожность, страхи, речевой негативизм. В активной речи присутствовала аграмматич-

ная фраза из одного-двух слов, проявлялась склонность к эхолалии, использование вербальных стереотипий.

IV группа — дети с сложными (комплексными) нарушениями. К этой группе отнесен 21 ребенок (21 %):

А — дети с нарушениями речи и познавательной сферы — 9 детей (9 %). Для обследуемых были характерны инертность мыслительных процессов; снижение познавательной активности. В социальной сфере обращала на себя внимание недостаточная дифференцированность эмоций. Экспрессивная речь была представлена небольшим количеством звукоподражаний, лепетных или общеупотребительных слов, соединяемых в двухсловную фразу.

Б — дети с нарушениями речи и социальной сферы — 3 ребенка (3 %).Узнавание предметов на ощупь, ориентировка в пространстве, слуховая память были нарушены, интерес к игрушкам снижен. Контакт носил кратковременный, формальный характер. Имело место нарушение как вербальных, так и невербальных средств общения. Затруднения возникали при выделении по слову личных местоимений, выполнении действий по просьбе взрослого. Для грамматического строя речи были характерны наличие эхолалий и стереотипных фраз, использование глаголов в инфинитиве.

В — дети с нарушениями речи, познавательной и социальной сфер — 9 детей (9 %). Развитие высших психических функций, познавательная активность и мотивации, знания и представления об окружающем, невербальные средства общения находились на крайне низком уровне, интерес к игре и продуктивным видам деятельности отсутствовал. Было характерно отсутствие или грубое нарушение понимания обращённой речи. Коммуникация осуществлялась с помощью недифференцированных голосовых реакций, отдельных звуков, звукокомплексов.

В начале учебного года на каждого из обследованных детей была составлена индивидуальная образовательная программа психолого-медико-педагогической помощи. Дети, имеющие ведущее нарушение одной сферы, обучались в «Группах для детей с отклонениями в развитии», где ведущей формой обучения была подгрупповая (по 2—3 человека), а дети со сложной структурой дефекта — в группе «Особый ребенок», где воспитанники получали в основном индивидуальные занятия. Для распределения детей между логопедом, дефектологом, психологом, игротерапевтом, музыкальным руководителем, педагогом по физкультуре составлялась сетка занятий, в основу которой положен принцип «Карусель»: после каждого занятия (25—30 минут) воспитанники собирались в групповой комнате, где в течение небольшого перерыва они могли отдохнуть, затем каждый специалист менял подгруппу, либо брал на индивидуальное занятие другого ребенка.

Основными задачами логопедической работы в условиях ГКП были: обеспечение психолого-медико-педагогической помощи с учетом индивидуальных возможностей и личностных особенностей каждого ребёнка, оказание консультативно-методической помощи родителям детей с тяжелыми нарушениями речи, оптимизация взаимодействия логопеда и специалистов учреждения.

Таблица 2

Основные направления логопедической работы в условиях ГКП

Коррекционно-педагогическая работа с детьми	Осуществление преемственности в работе логопеда и семьи	Оптимизация взаимодействия логопеда и специалистов учреждения
• формирование социальных предпосылок речевой деятельности; • развитие когнитивных предпосылок речевой деятельности; • формирование кинестетической основы движений и неречевого подражания; • развитие речевого подражания, вызывание первых слов и словесных комбинаций	• поиск (установление) контактов; • обсуждение особенностей развития ребенка; • установление совместных требований к общему и речевому воспитанию ребенка; • упрочнение сотрудничества в достижении общей цели; • реализация индивидуального подхода; • совершенствование педагогического сотрудничества	• выделение ведущих расстройств в структуре нарушения; • формулировка общих целей и дифференцированных методов работы; • наблюдение за динамикой развития ребенка в процессе обучения; • определение дальнейшего образовательного маршрута детей

Специфика организации коррекционно-педагогической помощи в условиях ГКП была обусловлена тем, что дошкольники посещали группу не каждый день, а 2–3 раза в неделю; во время приема детей воспитателем и ухода их домой у родителей была возможность контактировать с педагогом, задавать вопросы о динамике в развитии ребенка, получать рекомендации. Организация и содержание логопедической помощи имели следующие особенности: преобладание подгрупповых форм занятий над индивидуальными; использование комбинированных видов занятий по развитию речи; осуществление регулярного консультирования родителей; создание методических материалов и использование элементов дистанционного обучения.

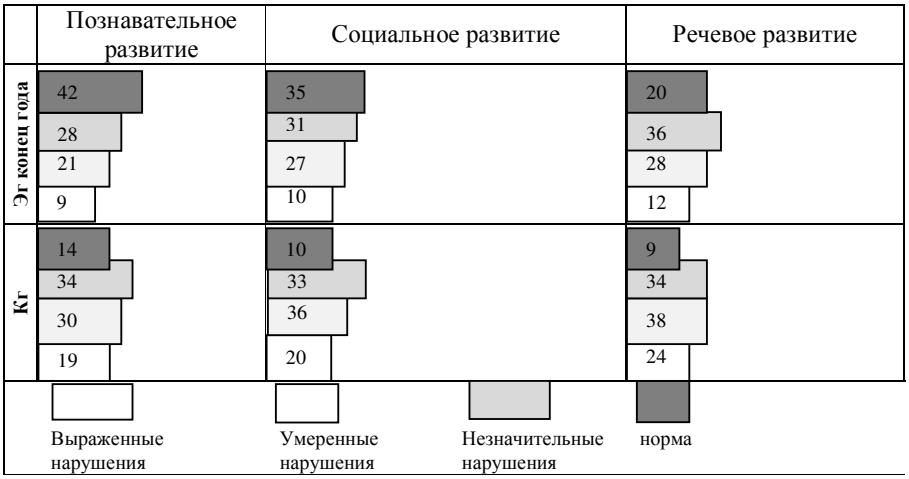
Данные итогового обследования выявили у детей экспериментальной группы положительную динамику в состоянии высших психических функций (нормы достигло 47 детей (48 %), познавательной активности и мотивации (52 %), запасе сведений об окружающем (28 %), деятельности (41 %). Социальное развитие большинства детей претерпело существенные изменения: нормальное развитие эмоциональной сферы отмечено у 41 ребенка (42 %), средств общения — у 29 (30 %), навыков самообслуживания — у 31 (32 %). К концу учебного года нормального уровня развития импрессивной речи достигли 29 детей (30 %), экспрессивной — 10 (10 %). В остальных случаях отмечались незначительные (соответственно 32 и 49 %), умеренные

(29 и 28 %), тяжелые нарушения (9 и 13 %). Большинство обследуемых научились дифференцировать близкие по значению слова, грамматические формы, выполнять просьбу из двух действий. В речи появились предметно отнесенные существительные, глаголы, наречия, прилагательные, предложения из нескольких слов. Слоговая структура улучшилась, хотя нарушения звуконаполняемости были стойкими.

Для сравнительной оценки результатов коррекционно-педагогической работы было изучено 49 детей в возрасте 4 лет с системными речевыми расстройствами, экспериментальное обучение которых не проводилось (контрольная группа). Состояние познавательной, социальной и речевой сфер у детей контрольной группы находилось на более низком уровне, чем у воспитанников групп кратковременного пребывания. Данные итогового обследования отражены в таблице 3 (количество детей представлено в процентах).

Таблица 3

Состояние основных психических сфер
у детей экспериментальной и контрольной групп



Таким образом, в результате проведенного исследования мы выявили особенности познавательной и социальной сфер, уточнили представления о ведущем нарушении у детей с системным недоразвитием речи. Для проведения формирующего эксперимента были определены основные теоретико — методологические положения, направления, содержание, формы, методы и приёмы оказания логопедической помощи в условиях ГКП.

Литература

1. Данилина, Т. А. Нормативно-правовое обеспечение и порядок организации групп кратковременного пребывания в дошкольном учреждении: практ. пособие для руководящих работ-

ников ДОУ / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе.— М. :Аркти, 2006.

2. Евдокимова, Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника / Е. С. Евдокимова. — М. : ТЦ Сфера, 2005.

3. Жиянова, П. Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна. Адаптация ребенка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ / П. Л. Жиянова. — М. : Теревинф, 2009.

4. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания. / под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : 2003.

5. Лучникова, Н. И. Организация деятельности детей в группах кратковременного пребывания / Н. И. Лучникова, Г. В. Боровик, И. В. Чеботарева // Упр. дошкол. образоват. учреждением. — 2002. — № 6.

6. Микляева, Н. В. Группы кратковременного пребывания: педагогическое сопровождение. — М. : ТЦ Сфера, 2009.

7. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М. : Теревинф, 2000.

8. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; под ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009.

9. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Просвещение, 2004.

10. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в *системе* комплексной реабилитации. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

11. Соботович, Е. Ф.Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушениями интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. — М. : Классикс Стиль, 2003.

УДК 376.37
ББК Ч457.09-1 *ГСНТИ 14.29.29* *Код ВАК 13.00.03*

Н. В. Миккоева
Санкт-Петербург, Россия

УЧЕТ ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОЗИЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К СОДЕРЖАНИЮ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются пути интеграции коррекционно-развивающего воздействия на речевую и познавательную деятельность дошкольников с общим недоразвитием речи.

Описывается методы современного мониторинга и научные методы его анализа. Анализируются экспериментальные данные, подтверждающие эффективность применения развивающих технологий, основанных на ведущих видах детской деятельности и разработанных с учетом задач образовательных областей «Познание», «Коммуникация», «Чтение» и «Социализация».

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, развивающие технологии, познавательный интерес, металингвистическая деятельность, языковая интуиция, адаптация, функциональная асимметрия, Программно-аппаратный комплекс для психофизиологических исследований.

Сведения об авторе: Миккоева Наталья Валерьевна, аспирант.

Место работы: кафедра логопедии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

N. V. Mikkoeva
St. Petersburg, Russia

TAKING INTO ACCOUNT SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN TERMS OF MODERN REQUIREMENTS TO THE CONTENT OF CORRECTIONAL WORK

Abstract. The article deals with the implementation of the integration of correctional and developmental effects on speech and cognitive activities of preschool children with general speech underdevelopment.

The author describes the methods of modern monitoring and scientific ways of its analysis. Analyzed are the experimental data confirming the effectiveness of developing technologies based on the leading types of children's activities and tasks designed to meet the educational areas “Knowledge,” “Communication,” “Reading” and “Socialization”.

Key words: general speech underdevelopment, developing technology, cognitive interest, metalinguistic activity, linguistic intuition, adaptation, functional asymmetry, hardware-software complex for psycho-physiological researches.

About the author: Mikkoeva Natalia Valerievna, Post-graduate Student.

Place of employment: Chair of Speech Therapy, Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Gertsen, St. Petersburg.

Контактная информация: 197046, Санкт-Петербург, Малая Посадская ул., д. 26, к. 127.

E-mail: nata_mikk@mail.ru.

Ключевые понятия исследования, результаты которого представлены в статье, — «познавательная активность», «речевое развитие»

© Миккоева Н. В., 2012

(в частности, металингвистическая деятельность) и «адаптация», так как конечной целью функционирования когнитивной сферы человека является усвоение поступающей информации и адаптация к окружающей среде [7]. Понятие «адаптация» расценивается в большей степени в качестве возможности проявлять творческую и поисковую активность, приобретать и применять полученные знания, гибкость мышления не только в социуме (в данном случае — при адаптации в начальной школе), но и в сфере игры, языка, при знакомстве с окружающим миром.

У дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдается сложное сочетание нарушений познавательной деятельности с недоразвитием речевой системы, что проявляется в недоразвитии мыслительных операций анализа, синтеза и сравнения, обобщения [5, 11, 12 и др.]. Для качественной и адекватной оценки состояния и прогноза адаптации дошкольников с ОНР проводился учет параметров функциональной ассиметрии (ФА) полушарий головного мозга [9].

Вместе с познавательно-речевой направленностью исследования нами было проведено комплексное обследование дошкольников с ОНР для выявления их образовательных потребностей, которые могут влиять на достижение планируемых результатов освоения образовательных областей «Познание», «Коммуникация», «Чтение» и «Социализация» в соответствии с Федеральными государственными требованиями (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

При проведении *констатирующего эксперимента* было соблюдено обязательное требование к построению системы мониторинга, в данном случае дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, сочетающее низко формализованные методы (наблюдения, беседы, экспертной оценки и др.) и высоко формализованные методы, обеспечивающее объективность и точность получаемых данных.

В экспериментальном исследовании участвовали дошкольники 5,5-6—6,5-7 лет с ОНР III уровня речевого развития. В ходе анализа результатов проводился количественный и качественный анализ всех сторон речи. Обработка результатов строилась на основе балльно-уровневой системы оценки полученных результатов с последующим построением гистограммы. Полученная гистограмма обеспечивает наглядное представление результатов логопедического обследования, что является само по себе способом анализа данных, позволяя, во-первых, объективно выделить как наиболее несформированные, так и наиболее благополучные компоненты речевой системы ребенка. Во-вторых, судить о наличии или отсутствии корреляционных связей между значимыми для экспериментального исследования параметрами. Данный метод графического представления в контексте нашего исследования был охарактеризован в качестве нагляд-

ного речевого статуса дошкольника с ОНР и в перспективе может явиться ключевой частью интегративного портрета ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

Изучение особенностей познавательных процессов, в частности, познавательного мотива в качестве новообразования дошкольного возраста, и составление индивидуальных профилей функциональной ассиметрии (ФА) дошкольников с ОНР проводилось с использованием программно-аппаратного комплекса для психофизиологических исследований (ПАПКФ-02), позволяющего также изучать особенности моторно-психических реакций и сенсорно-перцептивных способностей [2].

По завершению обследования были выделены три группы старших дошкольников с ОНР: с низким (56%), средним (30%) и высоким уровнями (14%) развития познавательного интереса. В ходе исследования выявилась корреляция между уровнями развития психических функций, степенью сформированности познавательного интереса и тяжестью речевых нарушений. Представленные особенности компонентов речевой и психической сферы детей с тяжелыми нарушениями речи обуславливают недостатки их предметно-практической деятельности и могут в целом негативным образом сказаться на качестве усвоения общеобразовательной программы ДОУ. В данной связи при разработке обучающего эксперимента с целью коррекции выявленных отклонений дошкольников с ОНР и пропедевтики возможных трудностей овладения ими программой, мы опирались на задачи, отражающих специфику образовательных областей с познавательной направленностью: развитие познавательно-исследовательской деятельности (образовательная область «Познание»); развитие свободного общения со взрослыми и детьми, (образовательная область «Коммуникация»); приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (образовательная область «Социализация»).

Данные исследований изучения детского экспериментирования в условиях многофакторных сред свидетельствуют о том, что экспериментирование — это сложная деятельность и в ее осуществлении участвуют разнообразные способности, такие как способности к рассуждению, к прогнозированию и к построению оптимальных стратегий поиска решения [8]. Эти показатели в большей степени относятся к творческому мышлению и свидетельствуют о его гибкости, гибкость мышления в свою очередь определяет высокие адаптационные способности. Научные исследования подтверждают, что путь формирования творческих способов мышления — это выполнение детьми заданий поискового характера с опорой на приобретенный уровень образов видения. Соответственно, чем интенсивнее поисковая активность, тем быстрее и качественнее идет развитие ребенка, получающего больше новой информации [4].

Основываясь на результатах диагностики, в качестве инновационного направления в логопедической работе с дошкольниками с ОНР была выбрана исследовательская деятельность. С учетом структуры дефекта дошкольников с ОНР на начальном этапе обучения экспериментированию предлагались опыты без отсроченных по времени результатов с такими природными материалами, как вода и песок, отличающиеся хорошей наглядностью и доказательностью.

При проведении *первой части обучающего эксперимента*, в сочетании с образовательными ситуациями по экспериментированию, в коррекционно-развивающую работу были включены логические игры с блоками Дьенеша, палочками Кюизенера и специально разработанный нами комплекс игр к ПАКПФ. Мы предположили, что именно эти виды развивающих игр помогают сформировать познавательный мотив в деятельности старших дошкольников с ОНР. Актуальность использования развивающих игр на основе классификации, сериации, принципа сохранения при подготовке дошкольников с ОНР к школе обусловлена незрелостью ряда психических функций, обуславливающих своевременную адаптацию этой категории детей к новым социальным условиям.

Прогноз о возможных отклонениях в познавательной деятельности и способностях к адаптации был бы неполным без учета параметров функциональной асимметрии. В настоящее время проблема ФА находится в числе основных, связанных с изучением процессов обработки информации, с предрасположенностью к различным типам деятельности и формам адаптации, направленностью личности и скоростью созревания и преобразования психических функций и механизмов в онтогенезе [9].

После анализа полученной информации, нами были выделены группы дошкольников с предполагаемой хорошей способностью к адаптации (50 %), средней (42 %) и низкой способностью (8 %).

Несмотря на то что функциональная асимметрия является нейропсихологической базой, платформой для развития адаптивных реакций, прогноз о возможностях к адаптации в отношении ребенка с тяжелыми нарушениями речи не может быть полноценным, если он не учитывает отклонений от стадии его возрастного развития. Таким образом, при выявлении особенностей межполушарной организации, прогнозирование способности к адаптации в целом выстраивалось нами вкупе с особенностями дизонтогенеза, вызванного речевыми расстройствами либо его последствиями.

Исследование особенностей параметров ФА у дошкольников с ОНР на основе ПАКПФ выявило, что практически у половины детей имеется доминирование одного из полушарий (42 % с полным правшеством и 8 % с сильным левшеством).

Выявление у ребенка уже в дошкольном возрасте склонности к гиперфункции одного из полушарий, подразумевает дефицитар-

ность работы другого полушария. Это дает основание высказать предположение о необходимости постепенного более активного вовлечение последнего в работу межполушарного обмена и анализа информации. В исследованиях указывается на то, что «все психические функции актуализируются благодаря функциональному взаимодействию правого и левого полушарий мозга, в ходе которого каждое привносит свой специфический вклад» [10].

В ходе экспериментального исследования нами проводится разработка и обоснование условий по активизации обоих полушарий головного мозга, способствующих более продуктивному межполушарному обмену и анализу информации, так как для успешного осуществления любой деятельности, в том числе познавательно-речевой, необходимо участие различных зон обоих полушарий [6]. Отметим, что подобная активизация может достигаться посредством включения дошкольников с ОНР в различные виды деятельности, протекающие на положительном эмоциональном фоне и достаточно высоком, но посильном для них уровне сложности. Подобная организации развивающей среды несет в себе возможность отслеживания особенностей психического развития детей в ходе их речевой экспрессии и проявлений познавательной активности. Данные условия уже заложены в используемых нами видах деятельности с детьми. Их обоснование с точки зрения мозговой организации планируется представить в следующих публикациях.

Обращение в контексте исследования к такой дефиниции, как металингвистическая деятельность, опирается на сензитивность разных периодов детства к развитию разных видов способностей [3]. Старший дошкольный возраст — период бурного появления познавательного отношения ребенка к речи, элементарного осознания языковой действительности. Парадокс детской грамматики заключается в том, что ребенок приходит к речевой норме через эксперимент, посредством проявления речевого творчества, игры со звуками, рифмами, смыслами, экспериментирования и конструирования, с созданием своих оригинальных слов, словосочетаний, грамматических конструкций и текстов [1].

Опираясь на анализ специальной литературы и результаты собственных исследований, было выявлено, что ввиду специфичности дефектов у дошкольников с ОНР не происходит свободное овладение языком. Нарушение нормы всех компонентов речевой системы происходит не только в ходе речевого творчества, а также вследствие патологических механизмов. Если у дошкольников с нормой речевого развития аграмматизмы (инновации) в детской речи — естественное явление, имеющее свою динамику, диалектику возникновения и изживания [1], то у детей первой экспериментальной группы с ОНР характер речевых аграмматизмов носит неспецифический и стойкий характер.

Мы предположили, что в соот-

ветствии с общностью закономерностей развития нормальных и аномальных детей, дошкольники с ОНР овладевают элементарным осознанием языковой действительности, но на таком качественном уровне переработки речевого опыта, который в определенной степени эквивалентен их когнитивному базису. Несмотря на высокую частотность некоторых форм, структур и слов в речи взрослых, ребенок не может овладеть ими до развития конкретных когнитивных способностей [14].

Исследовательская деятельность объективно содержит в себе те формы внешних, материальных ориентировочных действий, которые могут стать исходными для овладения новыми действиями психического характера, то есть могут быть подвержены интериоризации — переходу во внутренний план. При формировании в исследовательской деятельности определенных психических свойств и способностей мы выдвинули предположение о том, что такие свойства, сложившись в данной деятельности, проявятся затем и в других видах деятельности, станут достоянием личности ребенка.

Диагностируя некоторое снижение познавательного интереса, то есть и поисково-ориентировочной деятельности у дошкольников с ОНР, мы представляем его поэтапное развитие посредством включения в коррекционно-развивающую работу экспериментирования на неречевой материале, с последующим переносом элементов исследовательской деятельности на специально разработанный речевой материал. Он представлен логопедическими рассказами с проблемными речевыми ситуациями, речевыми играми с фонетическим, лексико-грамматическим и семантическим содержанием и наглядными практическими опытами в рамках смыслового контекста.

Успешное развитие самостоятельной ориентировочной деятельности дошкольников с ОНР в сфере языка и речи обеспечивалось нами посредством организации специальной речевой среды, потенциально направленной на активизацию речемыслительной, в частности металингвистической, деятельности дошкольников с ОНР и на достижение целей образовательных областей «Коммуникация» и «Чтение» через решение следующих задач: развитие всех компонентов устной речи детей в различных видах детской деятельности; практическое овладение воспитанниками нормами речи; приобщение к словесному искусству.

Подобный перенос поисковой активности подразумевал формирование или развитие интереса к языковым явлениям (ко всем элементам — фонетика, лексика, грамматика, семантика) на базе достаточно развитых общефункциональных механизмов речевой деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение, память, внимание и др.) [11]. Мы предположили, что развитые общефункциональные механизмы речи скажутся на результативности работы металингвистической деятельности, протекающей на бессознательном уровне в процессе

анализа и синтеза языковых фактов.

В контексте проводимого исследования мы предложили свое видение метаязыковой деятельности как сложного процесса, включающего ряд фаз (переходов) от бессознательных, до не в полной мере осознаваемых и сознательных (осознанных) действий анализа и систематизации языковых фактов, предполагающего наличие нескольких составляющих, раскрывающихся в терминах «языковая интуиция», «элементарное осознание языковой действительности», «чувство языка».

Следует отметить, что выделение и разделение этих компонентов метаязыковой деятельности — это, в известной мере, теоретическая абстракция. Реальный процесс металингвистической деятельности осуществляется в тесном взаимодействии указанных компонентов. И в зависимости от преобладания того или иного весь речемыслительный процесс в целом приобретает соответствующую направленность [13]. Формирование направленности речемыслительной деятельности в нашем исследовании достигается посредством выделения необходимых условий и подбора специальных заданий для развивающих игр.

С целью развития указанных компонентов метаязыковой деятельности у дошкольников с ОНР нами были применены соответствующие блоки развивающих игр, основанные на уже существующих и модифицированных в соответствии с задачами исследования. Разработанная серия логопедических рассказов с наглядными элементарными опытами и практическими действиями является логическим продолжением более коротких рассказов, предшествовавших проведению опытов с природными материалами, и построена на диалоге с детьми с целью разрешения проблемных речевых ситуаций.

Во время проведения *второй части обучающего эксперимента* решалась задача развития языковой интуиции или языкового чутья (нем. *sprachgefuhl)* как предугадывания, доосмысления и неосознанного интереса к языковым явлениям и задача осознания языковой действительности путем рассуждений и выводов о том, в какой форме нужно употреблять то или иное слово, конструкцию в данном контексте.

В совместной с нами деятельности дошкольники с ОНР учились прислушиваться к речи; чувствовать речевые аграмматизмы, несвязность изложения; запоминать редкие выражения; расшифровывать метафорические сравнения; отгадывать загадки; проводить простейший этимологический анализ слов; чувствовать под руководством взрослого, насколько слово при правильном употреблении может быть выразительным, сколько в нем может быть заложено смыслового потенциала. Таким образом, также решалась задача формирования чувства языка.

Анализ научного знания и результаты собственных исследований позволяют сделать вывод о том, что применение разработан-

ной технологии в логопедической работе служит пусковым механизмом ускорения перестройки патологических процессов в соответствии с ходом речевого онтогенеза в норме. Это естественным образом способствует усвоению и закреплению правил использования языка в речи, становлению лингвистического и чувственного отношения к слову.

Согласно ФГТ к содержанию коррекционной работы, учет особых образовательных потребностей дошкольников с ОНР при разработке развивающих технологий опирался на данные, полученные с помощью современных методов мониторинга. Построение обучающего эксперимента происходило с учетом задач, представленных в структуре образовательных областей с познавательно-речевой направленностью. Практическое применение разработанной технологии способствовало повышению благополучия речевых статусов и познавательной активности детей данной категории. Это положительно отразилось на формировании их интегративных качеств, непосредственно влияющих на достижение результатов общеобразовательной программы ДОУ и на последующие ступени социализации.

Литература

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей : кн. для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. — М. : Мозаика-Синтез, 1999.
2. Баряев, А. А. Программно-аппаратный комплекс для психофизиологических исследований ПАКПФ-02. Методика проведения исследований / А. А. Баряев, Я. В. Голуб ; под ред. Л. Б. Баряевой. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.
3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды / А. В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986. — Т. 1. — С. 155—216.
4. Интеллектуальное развитие и воспитание дошкольников / Л. Г. Нисканен, О. А. Шаграева, Е. В. Родина и др. ; под ред. Л. Г. Нисканен. — М. : Академия, 2002.
5. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. — М. : Просвещение, 1968.
6. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : Академ. проект, 2000.
7. Психология развития : словарь / под. ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон : энцикл. слов. : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. — М. : ПЕР СЭ, 2006.
8. Поддъяков, Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддъяков. — М. : Педагогика, 1977.
9. Руководство по функциональной межполушарной асимметрии / ред. В. Ф. Фокин, И. Н. Боголепова, Б. Гутник, В. И. Кобрин, В. В. Шульговский. — М. : Научный мир, 2009.
10. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — М. : Генезис, 2007.
11. Соботович, Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии / Е. Ф. Соботович //Дети с проблемами в развитии. — 2004. — № 2. — С. 4—6.
12. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. — М. : ДРОФА, 2009.
13. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М. : ВЛАДОС, 2000.
14. Шахнарович, А. М. Общая психолингвистика / А. М. Шахнарович. — М. : Изд-во РОУ, 1995.

УДК 159.923.2
ББК Ю952 *ГСНТИ 14.01.11* *Код ВАК 13.00.01*

О. Г. Нугаева
Екатеринбург, Россия
Ю. Е. Криводонова
Бийск, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И СООТНЕСЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ЦЕННОСТИ» И «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ»

Аннотация. В статье сделана попытка охарактеризовать подходы к пониманию сущности понятия «ценностные ориентации». Разведены понятия «ценности», «личностные ценности» и «ценностные ориентации».

Ключевые слова: ценности, личностные ценности, ценностные ориентации.

Сведения об авторе: Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, профессор

Место работы: Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Сведения об авторе: Криводонова Юлия Евгеньевна, психолог.

Место работы: Территориальный центр социальной реабилитации несовершеннолетних с ограниченными возможностями здоровья, г. Бийск.

O. G. Nugaeva
Ekaterinburg, Russia
Y. E. Krivodonova
Biysk, Russia

PSYCHOLOGICAL ESSENCE AND CORRELATION OF NOTIONS «VALUES» AND «VALE ORIENTATIONS»

Abstract. In the article an attempt is made to describe the approaches to the understanding of the essence of the concept «value orientation». The author sets apart such concepts as «value», «personal values», «value orientations».

Key words: value, personal values, value orientation.

About the author: Nugaeva Olga Gerogievna, Candidate of Psychology, Professor.

Place of employment: Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

About the author: Krivodonova Yulia Evgenievna, Psychologist.

Place of employment: Territorial Centre of Social Rehabilitation of Physically or Mentally Challenged Juveniles, Biysk.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 120.

При изучении личностных ценностей с наибольшей частотой используются следующие понятия: ценности, личностные ценности, ценностные ориентации. Самое широкое из вышеперечисленных — это понятие «ценности», поскольку может обозначать ценности общественные (объективные) и личностные (субъективные). Для большинства справочных изданий, предназначенных для толкования психологических понятий, характерно трактовать ценности как *объекты, явления, их свойства*, *абстрактные идеи*, воплощающие в себе общественные идеалы и выступающие как эталоны должного, *качество* или *свойство предмета*, которое делает его полезным, же-

© Нугаева О. Г., Криводонова Ю. Е., 2012

лательным или ценимым, а также *важность, значение*. Признавая объективный и трансцендентный характер ценности по отношению к индивидуальному сознанию и деятельности, марксистская философия рассматривала ценность как *продукт жизнедеятельности социальных групп и общностей*, человечества в целом, которые выступают в качестве единого совокупного субъекта.

В работах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейна показана доминирующая роль базовых ценностей в организации активности человека. При раскрытии ядерной составляющей структуры личности они выделяли ценности, разделяемые людьми, особенно при описании высшего уровня мотивационно-смысловой регуляции. Б. Г. Ананьев отмечал, что психологическое исследование мотивации поведения личности невозможно без социолого-философского (аксиологического) и социально-психологического изучения самих ценностей. А. А. Бодалев подчеркивал, что человек как личность в своем целеполагании и в своем повседневном поведении всегда выступает как выразитель общечеловеческих ценностей. Л. И. Божович утверждала, что устойчивость личностное качество приобретает в том случае, когда стремление к его обладанию включается в систему ценностей субъекта, т. е. опосредуется самыми высокими формами его мотивации. С. Л. Рубинштейн рассматривал ценность как значимость для человека чего-то в мире и считал, что только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию — функцию ориентира поведения.

Говоря о проблеме ценностей в социальной психологии, Г. М. Андреева отмечает различную значимость разных целей для групповой жизнедеятельности, различное их соотношение с ценностями общества, и выделяет *ценности общества* (ценности, общие для всех общественных групп, такие, как добро, зло, счастье и т. п.) и *ценности различных социальных групп* (возникают при переходе к оцениванию более конкретных общественных явлений, например таких, как труд, образование, культура). Ценности различных социальных групп могут не совпадать между собой. Специфика отношения к каждой из таких ценностей определяется местом социальной группы в системе общественных отношений.

Среди многообразия дефиниций понятия «ценность» условно можно выделить несколько групп. К первой группе относятся понятия, авторы которых рассматривают *ценности как мнение, представление или убеждение.* Представителем данного направления можно назвать М. Рокича, который рассматривает ценности как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения.

Ко второй группе определений относятся те из дефиниций, авторы

которых определяют ценности (или ценностные ориентации) как *разновидность* или *подобие социальных установок* (отношений) или *интересов* (М. Вебер, А. Г. Здравомыслов, Д. Н. Узнадзе). Д. Н. Узнадзе трактовал установку как фиксированную в социальном опыте личности (группы) предрасположенность воспринимать и оценивать социально значимые объекты, а также готовность личности (группы) к определенным действиям, ориентированным на социально значимые объекты. По мнению А. Г. Здравомыслова, ценностные ориентации есть установки личности на ценности материальной и духовной культуры. М. Вебер трактовал ценность как установку той или иной исторической эпохи, как свойственное эпохе направление интереса.

Следующую группу дефиниций в отношении понятия «ценности» объединяет применение родственных понятий, таких как *потребности и мотив* (Г. Г. Дилигенский, Б. И. Додонов, Ф. Е. Василюк).

Г. Г. Дилигенский поднимает одну из сложных проблем мотивации лидеров, в том числе политических, и роли в ней их убеждений, ценностей, политических целей.

Б. И. Додонов рассматривает проблему эмоций в своеобразном ракурсе — с точки зрения теории ценностей. Он выдвигает и обосновывает положение об эмоциональной направленности личности как специфической для каждого человека потребности в эмоциональных переживаниях, показывает, что человек проявляется как личность прежде всего в активной, мировоззренчески и эмоционально направленной деятельности. Б. И. Додонов выделил такие виды ценностных ориентаций человека, как простые ценностные ориентации, определяемые устойчивыми потребностями, гаснущие ценностные ориентации, определяемые временными программами-потребностями, и проникающие ценностные ориентации — наиболее важный вид ценностных ориентаций, по оценке автора. Именно они в своей соподчиненности и скоординированности друг с другом образуют тот ведущий компонент в структуре личности, который характеризуется как ее направленность. Проникающие ориентации — ориентации людей на определенные переживания, придающие дополнительную ценность вызывающим их объектам и деятельностям [6].

Ф. Е. Василюк проблему ценностей видит сквозь призму теории психологического переживания, в которой ценностное сознание является психологическим «органом» измерения значимости мотивов, поскольку «ценность — единственная мера сопоставления мотивов» [3, с. 47]. Однако ценность — не любое знаемое содержание сознания, способное стать мотивом, а только то, которое, став реальным мотивом, ведет к росту и совершенствованию личности.

Отдельно можно выделить группу дефиниций, рассматривающих понятие «ценности» как *смыслы* (Э. В. Галажинский, Д. А. Леон-

тьев, А. В. Серый, М. С. Яницкий, В. Франкл, Р. Х. Шакуров).

Предпринятая Д. А. Леонтьевым многомерная реконструкция междисциплинарного понятия «ценности» позволила ему выделить формы существования ценностей: *общественные идеалы (*ценностные системы социальных общностей, в которые индивид может быть включенным одновременно); *предметно воплощенные ценности* (ценностные идеалы реализуются лишь посредством человеческой деятельности, их воплощением может выступать либо сам процесс деятельности — деяние, либо объективированный продукт деятельности — произведение); *личностные ценности (*предметное воплощение осуществляется только посредством целенаправленной деятельности людей, ориентированной на эти ценности) [8].

Д. А. Леонтьев отмечает, что разнообразие определений понятия «ценность» и различных направлений изучения проблемы ценностей объясняется ее двойственным характером. Ценность понимается и как атрибут какого-либо предмета, и как сам этот предмет, соответственно «объекты имеют ценность», с одной стороны, и «объекты являются ценностью», с другой стороны. В этом же ракурсе В. А. Лабунская трактует понятие «ценность» как особое системное качество предметов и явлений, выделяя в нем две стороны: *атрибут* ценностности, заключенный в сущности объективно существующих предметов, событий, идей, свойств материальных и духовных предметов, независимо от субъективных оценок людей; *значимость* (ценность предмета, события, идеи и т. д.) для конкретного индивида в виде переживания ценности, а также рационального постижения его в процессе решения «задач на ценность» или сложного процесса принятия и освоения ценностей.

По мнению Р. Х. Шакурова, ценности выступают одним из модусов понятия «значение» и выражают меру ограничения или свободного протекания жизнедеятельности субъекта, организма, личности в целом, выполняют жизнеутверждающую и мотивирующую функции. Ценность объектов вырастает из эмоциональных реакций, а их ценные свойства познаются в результате специфического ценностного взаимодействия с объектом [13].

В рамках изучения проблемы уровней самореализации человека в качестве детерминант, инспирирующих реальный процесс самореализации и задающих его направленность и селективность, Э. В. Галажинский выделяет смыслы и ценности. Им было показано, что терминальные ценности обусловливают направленность самореализации как в плане выбора жизненных сфер, наиболее адекватных для этого, так и в плане воплощения представлений человека о своих возможностях. Противоречие между образом жизни и образом мира постоянно воспроизводится, обусловливая динамику смыслов и ценностей, вызывая побуждение к реализации возможностей и обеспечивая

тем самым импульс самодвижения системы [4].

Исходя из понимания человека как особой пространственно-временной организации, а его многомерного мира — как основания для становления различных уровней сознания, последовательно надстраивающихся друг над другом в ходе онтогенеза, В. Е. Клочко и Э. В. Галажинский рассматривают смыслы и ценности как то, что обеспечивает человеку предметность, реальность и действительность его бытия. Наличие ценностных и смысловых измерений превращает предметный мир человека в действительность — расширяющееся, устойчивое (благодаря ценностным координатам) пространство жизни и развития, которое, в свою очередь, понимается как способ сохранения жизни через акты ее осуществления.

Присвоенные индивидом общечеловеческие ценности в отечественной психологии обозначаются понятием «личностные ценности». Д. А. Леонтьев определяет личностные ценности как «консервированные» отношения с миром, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной группы. Согласно автору они ассимилируются в структуру личности и в дальнейшем своем функционировании практически не зависят от ситуативных факторов. Через потребности человек переживает свои отношения с миром «один на один», через ценности он переживает свою принадлежность к социальному целому; в своих потребностях человек всегда одинок, в ценностях, напротив, он всегда не один. Если потребности представляют в структуре мотивации живое, динамичное, ситуативно изменчивое, то ценности — стабильное, «вечное», не зависящее от внешних обстоятельств, абсолютное.

Рядом авторов в контексте рассматриваемых ими проблем соотносятся между собой ценности общечеловеческие и личностные (Б. С. Братусь, Г. В. Будинайте и Т. В. Корнилова, А. В. Кирьякова, Н. Е. Харламенкова). А. В. Кирьякова общечеловеческие ценности рассматривает как социальную доминанту, определить которые означало вычленить те идеи, принципы и содержание ценностей, которые во все времена общественного развития были для личности главными, определяющими ее интересы, убеждения, идеалы — поведение в целом.

Подчеркивая важность утверждения общекультурных ценностей, Г. В. Будинайте и Т. В. Корнилова считают, что личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект определился [2].

Исследуя проблему самоутверждения личности, Н. Е. Харламенкова видит сущность ценности «Я» «в способности человека овладеть своим внутренним миром путем его структурирования по критерию значимости в зависимости от возможностей среды, которые она предоставляет для апробирования степени приписываемой Я ценности» [12, с. 157].

Б. С. Братусь считает, что любая ценность, прежде чем стать «общечеловеческой», была «частночеловеческой» (личностной ценностью), возникла в определенной культуре. Личностные ценности он понимает как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни, являющиеся основными конституирующими (образующими) единицами сознания личности, определяющие главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни — к миру, к другим людям, к самому себе [1].

Ценностные ориентации в психологических словарях рассматриваются как важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благосостояние, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд). Ценностные ориентации нередко трактуются как социальные ценности, которые вкладываются в личность в процессе ее социализации и являются главным фактором, регулирующим, детерминирующим ее мотивацию и, следовательно, поведение. С другой стороны, именно формирование ценностных ориентаций нередко рассматривается как основная цель и сущность воспитания, в отличие от обучения.

Ценностные ориентации личности Е. И. Головаха рассматривает в рамках исследования проблемы жизненных перспектив. Планируя свое будущее, человек исходит, прежде всего, из определенной иерархии ценностей, представленной в его сознании. Ценностные ориентации выполняют регулятивную функцию, являясь, по сути, регуляторами жизнедеятельности человека. При условии отсутствия реализации жизненных целей и планов наличие ценностных регуляторов обеспечивает устойчивость личности в момент «кризиса нереализованности». При условии достижения человеком намеченных жизненных целей и планов ценностные ориентации стимулируют к постановке новых целей, и, следовательно, создаются предпосылки для согласования жизненных целей в соответствии с приоритетами, определяемыми иерархией ценностных ориентаций. Ценностные ориентации, жизненные цели и планы, согласно Е. И. Головаха, составляют ядро жизненной перспективы [5].

Заслуживает пристального внимания рассмотрение личностных ценностей сквозь призму смысловых структур личности. Д. А. Леонтьев выделяет шесть разновидностей смысловых структур личности: личностный смысл и смысловая установка; мотив, смысловая диспозиция и смысловой конструкт; личностные ценности. Они выступают функционально различными элементами смысловой сферы личности и отнесены им к трем уровням организации смысловой сферы личности:

– уровню структур, непосред-

ственно включенных в регуляцию процессов деятельности и психического отражения (личностный смысл и смысловая установка);

– уровню смыслообразующих структур, участие которых в регуляторных процессах опосредовано порождаемыми ими структурами первого уровня (мотив, смысловая диспозиция и смысловой конструкт);

– высшему уровню смысловых структур, являющихся неизменными и устойчивыми в масштабе жизни субъекта источниками смыслообразования, автономными по отношению к конкретным ситуациям взаимодействия субъекта с миром (личностные ценности).

При этом личностные ценности представляют собой высший уровень систем смысловой регуляции и выступают смыслообразующими по отношению ко всем остальным структурам [8].

Анализ строения личности с позиций целостного подхода позволил Н. И. Непомнящей выделить важнейшую обобщенную форму фиксации личностного опыта — ценностность. Н. И. Непомнящая подчеркивает тот факт, что ценностность обладает большей обобщенностью, чем соответствующие ей потребности, мотивы, интересы, так как отражает наиболее общие для данного человека отношения к миру. Не исключая сочетания у одного и того же человека нескольких ценностей, Н. И. Непомнящая видит возможным выделение из множества ценностей основной, ведущей, или сочетание тех или иных ценностей и обозначает ее как ценностность. Она рассматривает ее как личностное основание, центральный компонент психологической структуры личности, характеризующий сферу действительности, наиболее значимую для субъекта, через которую он выделяет содержание представления о своем «Я». Соответственно выделяются две взаимосвязанных стороны ценностности: объективно-содержательная (характеризует то содержание, ту сферу действительности, которая является наиболее значимой для субъекта) и субъективно-личностная (отражает особенности представления о себе, своем «Я», что обозначается как «Я-образ») [9].

Как отмечает В. В. Знаков, междисциплинарная проблема ценностей занимает особое место в психологии человеческого бытия, в рамках которой исследуются проблемы «вершинной психологии» (смысла жизни, свободы, духовности, гуманизма), экзистенциальные проблемы (одиночества, осмысленности или абсурдности бытия, отношения субъекта к жизни и смерти), проблемы понимания субъектом мира и себя в мире. «Психология человеческого бытия, — пишет В. В. Знаков, — основана не на субъектно-деятельностном, а на субъектном подходе в психологии … Это означает признание того, что в формировании психики большую роль играют не деятельностные по своей природе, но очень ценностно-значимые для субъекта феномены: общение, пе-

реживание, созерцание, постижение …» [7, с. 86].

Л. М. Смирнов, характеризуя ценности и определяя место ценности в структуре личности, отмечает, что базовые ценности следует отличать от других диспозиций человека, также участвующих в регуляции активности, например, от социальных норм. Отличие ценности от социальных норм, по оценке Л. М. Смирнова, состоит в том, что социальные нормы — это явление договорное и внешнее для личности, в то время как индивидуальные ценности являются делом сугубо личным и внутренним. Исходя из разделяемых ценностей, люди принимают или отвергают социальные нормы. Кроме того, индивидуальные и тем более надындивидуальные ценности не связаны жестко с какой-то специфической ситуацией, а, наоборот, переносимы на многие ситуации, тогда как нормы сугубо ситуативны [11].

Ценностные ориентации представляют собой, по оценке В. Г. Алексеевой, наиболее гибкую, предполагающую свободный выбор, а следовательно, и всесторонний учет индивидуальных интересов и потребностей, форму функционирования ценностей, форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения человека.

Т. Парсонс применил структурно-функциональный подход в построении теории социального действия, в которой рассматривал как составляющие социального действия такие подсистемы, как социальные, культурные, личностные и поведенческие. Структурными компонентами социальной системы являются: нормы, ценности, коллективы, роли, где ценности занимают ведущее место в том, что касается исполнения социальными системами функции по сохранению и воспроизведению образца. Ценности, по Т. Парсонсу, есть представления о желаемом типе социальной системы, которые регулируют процессы принятия субъектами действия определенных обязательств [10]. Взаимоотношения между подсистемами действия носят характер взаимопроникновения, поэтому ценностная система пронизывает каждую из подсистем. При ориентации человека как представителя социальной системы на социокультурные ценности происходит взаимодействие и взаимообмен ценностно-нормативного содержания этих двух подсистем посредством институционализации (узаконения обществом в процессе легитимизации) и интернализации (внутреннего принятия личностью в процессе социализации).

В ходе проведенного теоретического осмысления подходов к пониманию сущности понятия «ценностные ориентации» в психологических науках мы выяснили, что понятие «ценности» обозначает как общественные (общечеловеческие, объективные), так и личностные (частночеловеческие, субъективные, ценностные ориентации) ценности, указывая на двойственную природу ценностей. Ценности включены в структуру личности

человека, являясь при этом ее ядром. Переход общественных ценностей в личностные зависит от индивидуальных интересов и потребностей человека и предполагает свободный выбор формы функционирования ценностей, которые определяют поведение и жизненные перспективы. Использование исследователями понятий «ценностные ориентации» и «личностные ценности» часто синонимично, а в отношении понятия «ценности» зависит от контекста.

Литература

1. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. — М. : Мысль, 1988. — 301 с.
2. Будинайте, Г. Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. — 1993. — № 5.
3. Василюк, Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. — М. : Изд-во МГУ, 1984.
4. Галажинский, Э. В. Проблема уровней самореализации человека: ценностно-смысловой контекст / Э. В Галажинский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008.
5. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е.И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб. : Питер, 2002.
6. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — М. : Политиздат, 1978. — 272 с.
7. Знаков, В. В. Ценности как проблема психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008.
8. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. / Д. А. Леонтьев. —2-е изд., испр. — М. : Смысл, 2003.
9. Непомнящая, Н. И. Ценностность как личностное основание: типы. Диагностика. Формирование / Н. И. Непомнящая. — НПО МОДЭК, 2000.
10. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева под ред. М. С. Ковалевой. — М. : Аспект Пресс, 1997.
11. Смирнов, Л. М. Уровень ценности в структуре личности / Л. М. Смирнов // Мир психологии. — 2007. — № 4.
12. Харламенкова, Н. Е. Сущность и механизмы ценности Я / Н. Е. Харламенокова // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей ; отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008.
13. Шакуров, Р. Х. Психология смыслов: теория преодоления / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. — 2003. — № 5.

УДК 372.881.111.1 : 376.2
ББК Ч458.681 *ГСНТИ 14.29.31* *Код ВАК 13.00.03*

Н. Н. Сергеева
М. А. Захарова
Екатеринбург, Россия

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ЗАБОЛЕВАНИЕМ КОСТНО-МЫШЕЧНОЙ СИСТЕМЫ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения иностранному языку детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, раскрывает педагогические условия, рассматривает принципы обучения этих учащихся.

Ключевые слова: нарушения опорно-двигательного аппарата; индивидуализация; обучение в общеобразовательных школах; социальная адаптация; коррекционная работа; педагогические условия.

Сведения об авторе: Сергеева Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, профессор,

Место работы: профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания УрГПУ.

Сведения об авторе: Захарова Марина Анатольевна, аспирант УрГПУ.

N. N. Sergeeva
M. A. Zakharova
Ekaterinburg, Russia

PRINCIPLES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE CHILDREN WITH OSSEOUS-MUSCULAR SYSTEM MALFUNCTION AT A SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article is devoted to the problems of teaching foreign languages students with malfunction of locomotive system. The author discusses the principles and pedagogical conditions of teaching foreign language students with such problems.

Key words: malfunction of locomotive system; individualization; studying at comprehensive school; social adaptation; work on improvement; conditions of studying.

About the author: Sergeeva Natalia Nikolayevna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Professor of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University.

About the author: Zakharova Marina Anatolievna, Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University.

Контактная информация: 620017, Екатеринбург, п-т Космонавтов, 26, к. 462.

E-mail: snatalia2010@mail.ru; zamara@inbox.ru.

Проблема сохранения и укрепления здоровья учащихся приобретает с каждым годом все большую актуальность, так как больше половины активного времени жизни ребенок проводит в школе. Поэтому гигиенические условия обучения, организация педагогического процесса, психологического воздействия педагогов определяют, как и в какой степени влияет школа на здоровье учеников. Особенно эта проблема волнует специалистов, работающих с

© Сергеева Н. Н., Захарова М. А., 2012

детьми с ограниченными возможностями здоровья, которые обучаются в массовой общеобразовательной школе.

В России имеются школы, в которых для детей с двигательной патологией открываются классы, работающие по учебным планам и программам школ VI вида (реализующие программы основного и среднего образования, составленных на базе основных общеобразовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся). В эти классы принимаются дети с разборчивой речью и нетяжелыми двигательными нарушениями. Для работы в данных классах необходимо знание особенностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) — сколиотической болезни, детским церебральным параличом, другими нарушениями костно-мышечной системы — и специальные методики обучения детей с такими проблемами. При проведении урока осуществляется индивидуально-дифференцированный подход к детям при соблюдении ортопедического режима и лечебно-профилактических мероприятий, который опирается на психолого-педагогическое сопровождение. Эти классы ориентированы только на работу с детьми с двигательной патологией, в отличие от классов коррекционно-развивающего обучения, в которые принимают детей с разными трудностями в обучении [4].

Сколиоз — заболевание ОДА, сопровождающееся искривлением позвоночника во фронтальной плоскости с ротацией тел позвонков (скручиванием их в процессе роста), которое приводит к изменениям сердечно-сосудистой и дыхательной систем, к косметическим дефектам [8, с. 5], нарушениям речевой сферы, последняя отмечается задержкой и нарушением всех сторон речи: лексической, грамматической и фонетико-фонематической. У учащихся средней школы лексико-грамматическое недоразвитие речи проявляется в аграмматизмах, неправильном согласовании предложений, трудности при выборе лексических средств языка, большом разрыве между активным и пассивным словарем [7]. Данные особенности определяют усвоение иноязычного учебного материала.

Часть детей с такой патологией не имеет отклонений в развитии познавательной деятельности, но все дети с нарушениями ОДА нуждаются в особых условиях обучения.

Наблюдения автора (18 лет преподавания иностранных языков в указанном типе школы) свидетельствуют, что большинство детей с такими проблемами поступает для обучения в обычные школы.

Программно-методическое обеспечение для обучения иностранному языку (ИЯ) детей с двигательными нарушениями представлено недостаточно. Документы ориентируют на обучение этих детей либо по общеобразовательной программе, либо по программе для умственно отсталых детей. Для школ-интернатов VI вида разработаны программы к ряду учебных

дисциплин, которые являются вариантами общеобразовательных, адаптированных для детей с легкой и средней тяжестью двигательных нарушений, например, под руководством М. В. Ипполитовой, которые существуют только для подготовительных классов и начальной школы. Далее обучение ведется по массовой программе. В основу обучения в специальных школах положена программа общеобразовательной школы, где дети получают неполное среднее образование за 10 лет, а полное среднее — за 12 лет. В связи с дополнительным годом обучения в среднем звене (вместо 5 лет в обычной школе — 6 лет обучения в коррекционной) предполагается перераспределение учебного материала, которое осуществляет каждый учитель-предметник самостоятельно. В обычной 11-летней школе такая практика не принята.

Для реализации программных требований при 11-летнем обучении следует разработать методику обучения иностранному языку, предназначенную для данной категории детей.

При решении указанной проблемы используется индивидуализация (обеспечение максимального проявления самобытности и творческих возможностей каждого ребенка) процесса обучения и воспитания. Анализ работ Е. Ф. Архиповой, Л. О. Бадалян, А. Бортфельд, Т. А. Власовой, М. В. Ипполитовой, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, К. А. Семёновой, Л. М. Шипицыной, Ф. Аннетте позволил нам определить следующие принципы индивидуализации обучения иностранному языку детей с НОДА: развитие у учащихся самостоятельности в овладении знаниями на иностранном языке и иноязычной коммуникативной компетенции, творческих способностей учащихся и формирование активной жизненной позиции в иноязычной речевой деятельности; определение для учащегося индивидуального темпа обучения иностранному языку; использование системы контрольных работ; социализация личности учащегося на уроках иностранного языка.

Вслед за учеными, которые разрабатывали теоретическое обоснование системы коммуникации детей с ограниченными возможностями и общества (Г. Л. Зайцева, Е. П. Кузьмичёва, В. Г. Петрова, А. Г. Литвак, В. И. Лубовский и др.), учение об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей, о потенциальных возможностях развития ребенка (Л. С. Выготский, Е. И. Грачева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова и др.), концепцию интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Н. Н. Малофеев и др.), мы приходим к пониманию того, что индивидуализации обучения иностранному языку может быть реализована при выполнении следующих педагогических условий: «гибкий» учебный план обучения иностранному языку (варьирование объема учебного материала за определенный отрезок

времени); адаптация общеобразовательной программы по иностранному языку в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка к коллективной и индивидуальной формам обучения; компьютеризация процесса обучения иностранному языку; профессионально направленное обучение иностранному языку.

Индивидуализация обучения и воспитания направлена на преодоление несоответствия между уровнем владения иностранным языком, который определяет образовательные программы данной ступени, и реальными возможностями каждого ученика.

Главной задачей обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, определяющей последующую социальную адаптацию. Знание языков и способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, умение работать в группе, коллективе, позитивные навыки общения в поликультурном пространстве помогут учащимся расширить и обогатить словарный запас, формировать грамматические умения и связную иноязычную речь, представить себя устно и письменно, овладеть различными социальными ролями (покупатель — продавец, пациент — врач, клиент — работник офиса, житель города, объясняющий дорогу — приезжий и т. д.), а значит, помогут формированию собственных ценностных ориентиров по отношению к изучаемым предметам, сферам деятельности, поиску и нахождению компромиссов; осуществлению индивидуальных образовательных траекторий; постановке цели и организации ее достижения. Социализация достигается через упражнения, имитирующие бытовые действия, обыгрывание сценок из жизни и т. д. Применение иностранного языка означает практическую значимость приобретенной компетенции, мотивации к учебе и самореализации, защиту будущего учащихся.

Профессионально направленное обучение иностранному языку реализуется в повседневной жизни учащихся при решении различных проблем, например, поиск информации в Интернете, заполнение бланков и просмотр фильмов на иностранном языке, отправление писем, поздравительных открыток и телеграмм за рубеж, заказ билетов на поезд / самолет по телефону. Таким образом, предлагается возможность применения на практике знаний, навыков и умений, сформированных в процессе обучения. Профессиональная направленность осуществляется при интерактивном общении на иностранном языке с применением вербальных, невербальных, паралингвистических средств коммуникации. Иноязычное общение в сфере межкультурного сотрудничества происходит с помощью устных (презентация, деловая беседа, переговоры) и письменных (деловое письмо, телефаксное сообщение, сообщение по электронной почте, договор, протокол)

жанров деловой коммуникации.

При имеющемся необходимом минимуме лексического материала тренируется максимум речевых умений делового иноязычного общения. Исходя из своих собственных интересов, возможностей, потребностей в использовании иностранного языка, учащиеся выпускного класса продолжают изучение иностранного языка либо для определенной профессиональной деятельности (гид-переводчик, секретарь-референт, переводчик в сфере профессиональной коммуникации, учитель иностранных языков, администратор гостиницы, проводник поездов международного сообщения, продавец в супермаркете в крупных городах, инженер / врач / служащий МЧС с перспективой работы с иностранными гражданами), либо как средства общения и познания иноязычной культуры (изучение истории создания произведений искусств зарубежных авторов, знакомство с литературными произведениями на изучаемом языке, поиск друзей-единомышленников по интересам и выбранной профессии за рубежом в глобальной сети).

Представляемое направление при изучении иностранного языка способствует подготовке специалистов в различных профессиональных областях, эффективно владеющих иностранным языком на уровне, позволяющем им работать в качестве референтов, переводчиков, посредников или непосредственных участников международного и профессионального устно-письменного общения.

Важнейшим средством в арсенале педагога является широкое и активное внедрение компьютерных технологий в обучение иностранному языку детей с нарушением ОДА. Предпочтение стоит отдавать программам, направленным на овладение иноязычной речью с достаточно статичным и контрастным изображением, чтобы исключить быстрое зрительное и психоэмоциональное утомление ребенка. В работе с ребенком на компьютере решаются те же задачи, что и в процессе занятий с предметным и картинным материалом: формирование мыслительных операций, сенсорных эталонов, конкретных и абстрактных понятий, пространственных и временных ориентировок, расширение словаря и т. д. Например, при изучении лексической темы «Город и его объекты» вводится грамматическая тема «Предлоги движения и направления», повторяется грамматическая структура « There is / are ». При проведении интегрированного изучения иностранного языка и географии учащиеся знакомятся с географическими объектами (горы, реки, пустыни, моря, острова) и правилом употребления артикля the с их названиями, применяя в речи грамматическую тему «Степени сравнения прилагательных» (высокая (гора) — выше — самая высокая; глубокое (озеро) — глубже — самое глубокое). При просмотре фрагментов контурной карты, изображающих Кубу, Мадагаскар, Кипр, Курилы, Гавайи, Мальдивы,

учащиеся делают обобщение, выбрав правильный вариант из предложенных, что увиденные ими объекты являются островами, но одна группа названий обозначает отдельные острова, а значит, название острова употребляется без артикля, а другая — группы островов, поэтому необходим определенный артикль.

Такое обучение повышает общий уровень психического развития ребенка, способствует коррекции нарушенных психических функций. Формирование у ребенка навыков активного пользователя компьютером значительно повышает качество его жизни: создает возможности коммуникации, дистанционного обучения, профессиональной подготовки, расширяет жизненное пространство.

Уроки иностранного языка имеют большой потенциал для проведения коррекционной работы, направленной на концентрацию внимания, развития мышления, творчества, воображения.

На основе рассмотренных педагогических условий обучения иностранному языку данной группы детей следует сформулировать принципы обучения иностранному языку учащихся с НОДА:

1. Практическая направленность. Применение изученного материала в ситуациях иноязычного общения.

2. Развитие мышления и воображения. В процессе выполнения посильных и интересных творческих заданий на иностранном языке развивается мышление и воображение учащихся. Высокие результаты могут быть достигнуты в межпредметной деятельности при обработке и сопоставлении различных видов информации из разных областей.

3. Доступность и последовательность. Переход от простого к более сложному. Многоуровневые по сложности задания, разный объем помощи учителя в процессе их выполнения. Определенное чередование видов упражнений, выполняемых на иностранном языке, согласно двигательным, речевым и интеллектуальным возможностям детей.

4. Линейность и концентричность. Иноязычный материал изучается систематически, последовательно по степени усложнения, увеличения объема или повторяется путем возвращения к пройденной теме.

5. Оптимальное сочетание словесных, наглядных и практических методов обучения. Максимально возможное участие всех органов чувств учащихся (слуха, зрения, осязания) в обучении иностранному языку.

6. Результативность. Подведение итогов каждого урока и дифференцированное оценивание педагогом результата.

7. Создание оптимальных условий обучения иностранному языку. Для функционирования процесса обучения, помимо общих требований к соблюдению санитарно-гигиенических норм, обязательному обеспечению дидактических условий обучения и ряда других, предусматривается выполнение следующих специальных условий обучения школьников с НОДА:

меньшая, по сравнению с традиционной, наполняемость классов (9—12 человек): охранительный (щадящий) педагогический режим, учитывающий повышенную утомляемость и индивидуальные колебания работоспособности детей; возможность предоставления учащимся дополнительного выходного дня, дополнительных каникул; наличие индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий.

8. Обеспечение зрительно-пространственной активности учащихся. Чередование / смена видов учебной деятельности. Соблюдение ортопедического режима (обучение, лёжа на ортопедической кушетке, с применением клиновидного подгрудника, сидя за партой или на ковре, стоя в свободной позе, за кафедрой или около стены, на коленях за приставной партой — сменяемость позы 5—6 раз за урок; лежа на груди — письмо, лежа на спине, стоя у стены — чтение, в свободной позе — аудирование, говорение, при свободном перемещении по кабинету — изучение грамматики, освоение лексического материала; правильные рассаживание и укладка детей: левосторонний сколиоз — правый ряд, правосторонний — левый, комбинированный — средний; наличие дополнительного комплекта учебников для учащихся, используемый при работе в кабинете; минимально необходимое количество предметов на уроке, принесенных учеником из дома (тетради на печатной основе — только в классе, совмещение рабочей и вокабулярной тетрадей в одну) — контроль веса портфеля).

9. Педагогический оптимизм. Ориентир учителя иностранного языка на положительный результат обучения. Учебный процесс опирается на потенциальные возможности ученика и положительную мотивацию к изучению иностранного языка, возникающую у обучающихся в ситуации успеха.

Обязательными для всех детей являются учебные требования, единые учебные программы, реализация их в установленные сроки. Именно этот опыт с его неизбежными издержками побуждает искать учителя иностранного языка те педагогические подходы и средства, которые позволили бы снять обнаружившее себя в реальной педагогической практике противоречие между двумя главными образовательными ценностями — получением всеми детьми полноценной, отвечающей требованиям времени, образовательной подготовки и сохранением при этом здоровья (нравственного, физического и психического).

Целесообразным представляется не снижение планки образования интеллектуально сохранных детей, а изменение условий обучения детей с нарушениями ОДА. Варьируемыми становятся именно педагогические условия во всей совокупности их составляющих (санитарно-гигиенических, дидактических, материально-технических и др.) Акцент, таким образом, переносится с индивидуальной недостаточности детей на качество образования.

Литература

1. Дадаева, О. А. Клинико-психологические особенности детей и подростков, больных сколиозом / О. А. Дадаева, Р. Т. Скляренко, Н. Г. Травникова // Медико-социальная работа и реабилитация. — 2003. — № 3.

2. Жигорева, М. В. Об особенностях логоритмики с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата / М. В. Жигорева // Коррекционная педагогика. — 2006. — № 1.

3. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями ОДА : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — М. : Академия, 2001.

4. Левченко, И. Ю. Современные проблемы организации обучения и воспитания детей с церебральными параличами / И.Ю. Левченко, О. Г Приходько, А. А. Гусейнова // Коррекционная педагогика (теория и практика). — 2007. — № 3 (21).

5. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с ЦП / Е.М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. — М. : Просвещение, 1985.

6. Рогов, А. А. Организация коррекционной работы для детей с церебральным параличом и нарушением психики / А.А. Рогов // Дефектология. — 1996. — № 2.

7. Сергеева, Н. Н. Комплексный подход к проблеме формирования толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Сергеева, А. В. Демчук // Специальное образование. — 2011. — № 2.

8. Шипицына, Л. М. Психология детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. — М. : Владос, 2004.

9. Шорин, Г. А. Консервативное лечение сколиотической болезни / Г. А. Шорин, Т. И. Попова, Р. М. Полякова. — Челябинск, 1999.

УДК 376.37
ББК Ч457.09-1 *ГСНТИ 14.29.01* *Код ВАК 13.00.03*

З. А. Репина
О. А. Мельникова
Екатеринбург, Россия

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей опосредованной памяти у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Особенности мнестических процессов раскрываются с помощью специально подобранного и адаптированного комплекса методик диагностики опосредованной памяти различной модальности (эмоциональной, двигательной, зрительной, слуховой). В статье дается количественная и качественная оценка результатов исследования, доказывается необходимость разработки специальной системы мероприятий по коррекции мнестических нарушений в старшем дошкольном возрасте у детей с дизартрическими расстройствами.

Ключевые слова: опосредованная память, модально-специфическая память, старший дошкольный возраст, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

Сведения об авторе: Репина Зоя Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор.

Место работы: кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург

Сведения об авторе: Мельникова Олеся Александровна, аспирант кафед-

Z. A. Repina
O. A. Melnikova
Ekaterinburg, Russia

CHARACTERISTICS OF THE RESULTS OF RESEARCH INTO MEDIATED MEMORY OF SENIOR PRE-SCHOOL CHILDREN WITH MILD PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA

Abstract. The article is devoted to the study of mediated memory peculiarities of senior pre-school children with mild pseudobulbar dysarthria. Peculiarities of memorization processes are described with the help of the chosen and adapted complex of methods to diagnose mediated memory of different modality (emotional, motor, acoustic). The article presents quantitative and qualitative estimation of the results of research, proves the necessity of developing special methods of improvement of memorization infringements of senior preschoolers with mild dysarthria.

Key words: mediated memory, modal specific memory, senior pre-school age, mild degree of pseudobulbar dysarthria.

About the author: Repina Zoya Alekseevna, Candidate of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Chair of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University.

About the author: Melnikova Olesya Aleksandrovna, Post-graduate

ры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования.

Student of the Chair of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University.

Место работы: учитель-логопед первой квалификационной категории МАДОУ центр развития ребенка №476, г. Челябинск.

Place of employment: Teacher – Speech Therapist of the First Qualification Category, Center of Child Development №476, Chelyabinsk.

Контактная информация: 620017, Екатеринбург, п-т Космонавтов, 26, к. 125.

E-mail: olesua@mail.ru.

К настоящему времени проблема повышения эффективности процесса коррекции общего недоразвития речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии является недостаточно изученной. Легкая степень псевдобульбарной дизартрии представляет собой нарушение, характеризующееся комбинаторностью проявления расстройств моторной реализации речи, ведущим симптомом в структуре речевого дефекта которого являются фонетические нарушения, часто сопровождающиеся недоразвитием фонематических процессов и лексико-грамматических средств языка (Р. А. Белова-Давид, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Р. И. Мартынова, Л. В. Мелехова и др.). Исследования ряда ученых, занимающихся проблемой речевого недоразвития у детей показали, что проявление неполноценности языковых систем у таких детей, как правило, сопровождается нарушениями неречевых процессов, тесно связанных с речевыми, среди которых важное место занимает память (Е. Ф. Архипова, И. Т.Власенко, Ю. Ф. Гаркуша, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Соботович и др.).

Л. С. Выготский и А. Р. Лурия, рассматривая фило- и онтогенез памяти, пришли к выводу, что коренные изменения в работе памяти связаны с переходом от использования предметов как средств запоминания к созданию искусственных мнемических опор. А. Н. Леонтьев считал память опосредствованной формой поведения. ***Опосредование —*** это использование мыслительных процессов в качестве средств произвольного логического запоминания. Опосредование актов запоминания не изменяет биологических законов памяти, воздействуя лишь на структуру операций в целом. Эффективность запоминания становится тем выше, чем больше употребляется вспомогательных средств и чем выше они по своему типу (А. Н. Леонтьев). Внешне опосредствованной памятью обозначается определенная стадия развития памяти детей, которая предшествует внутренне опосредствованному запоминанию и характеризуется тем, что вращивание знаковых систем еще не произошло, и дети при решении мнемических задач используют внешние опоры (Л. М. Житникова, З. М. Истомина,

© Репина З. А., Мельникова О. А., 2012

А. Н. Белоус, Л. В. Черемошкина, А. Н. Леонтьев и др.).

По данным многих исследований одним из критических периодов в развитии мнестических процессов можно считать старший дошкольный возраст (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, П. П. Блонский, А. А. Смирнов, Д. Б. Эльконин и др.). В этот период осуществляется переход к произвольной опосредованной памяти, идет процесс накопления средств и приемов как запоминания, так и припоминания. А. Н. Леонтьев замечает, что переход, совершающийся от внешнего опосредствованного запоминания к запоминанию внутренне опосредствованному, стоит в теснейшей связи с превращением речи из чисто внешней функции в функцию внутреннюю. Таким образом, процесс развития опосредованной памяти идет рука об руку с развитием речи [5].

На основании теоретического изучения проблемы нами было спланировано и проведено исследование опосредованной памяти на базе дошкольных образовательных учреждений г. Челябинска. В экспериментальном изучении принимали участие 110 детей старшего дошкольного возраста 5—6 лет. Из них 75 детей с общим недоразвитием речи III уровня (легкой степенью псевдобульбарной дизартрии). Для сопоставительного анализа изучалась группа детей в количестве 35 человек без нарушений двигательного, психического и речевого развития.

Исследование было направлено на то, чтобы:

– определить, на сколько соответствует уровень развития опосредованной памяти различной модальности детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии нормативным показателям; определить коэффициент эффективности запоминания с помощью внешних опор. На основе полученных данных дать количественную характеристику продуктивности словесно-логической памяти;

– изучить состояние опосредованной памяти старших дошкольников с речевыми нарушениями и выявить специфические особенности ее функционирования.

В нашем исследовании мы использовали специально подобранный и адаптированный комплекс методик диагностики произвольной непосредственной и опосредованной памяти с использованием приемов, стимулирующих запоминание [2, 6]: запоминание «эмоционально насыщенных сюжетных картинок» и «комплекса физических упражнений» через вербальное опосредование; «запоминание предметных картинок» с помощью приема классификации; «запоминание 10 слов ряда» с использованием пиктограмм; «запоминание пар слов» через установление речевых ассоциаций и «запоминание текста» с помощью сюжетных картинок. Объем различных видов опосредованной памяти (коэффициент развития) оценивался с помощью показателей количества единиц памяти: карти-

нок, движений, предметов, слов, предложений. Эксперимент проводился индивидуально с каждым испытуемым.

В результате проведенного исследования были получены относительные коэффициенты (К), отражающие соотношение средних показателей развития опосредованной памяти экспериментальной и контрольной групп.

В результате исследования *опосредованной эмоциональной памяти* у детей экспериментальной группы и контрольной группы были получены коэффициенты развития 0,71 и 0,89 соответственно, что свидетельствует о снижении объема данного вида памяти у детей старшего дошкольного возраста с дизартрическими расстройствами. У дошкольников отмечались трудности в подборе названий к картинкам (14 %), часто требовалась помощь в виде стимулирующих вопросов. Наблюдались также ответы детей (42 %), когда названные картинки не отражали эмоционального выражения («девочка в платье, мальчик лежит и т. д.»). При опосредованном запоминании встречались также перцептивные замены (6 %), конфабуляции (9 %), вербальные парафазии (4 %), что обусловлено дестабилизацией удержания следа в семантическом поле, недостаточного зрительного восприятия и активного внимания у детей с речевыми нарушениями.

При запоминании картинок дети экспериментальной группы использовали различные приемы: комментирование, проговаривание шепотом, счет. Некоторые из них вспоминали местоположение картинок, о чем свидетельствует употребление таких слов, как «рядом, около, внизу…».

Показатель эффективности запоминания эмоционально насыщенных сюжетных картинок с помощью вербального опосредования у детей с общим недоразвитием речи является положительным, но незначительным (6 %), то есть ниже нормативного показателя эффективности запоминания (9,5 %) на 3,5 %. Возможно показатель снижен из-за характера вспомогательного средства, что является прямым следствием нарушения смысловой стороны речи, т. е. планирования высказывания и его лексико-грамматического оформления во внешнем плане у данной категории детей.

Относительный коэффициент развития *опосредованной двигательной памяти* у детей экспериментальной группы равен 0,67, что в 1,4 раза ниже нормативного показателя. У старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии объем опосредованной двигательной памяти значительно снижен из-за специфических нарушений моторной сферы, недостаточного развития слухо-зрительно-моторной координации, трудностей в формировании пространственных ориентировок. В ходе анализа результатов были выявлены такие специфические ошибки опосредованного запоминания движений, как трудности включения (10 %), персеверации (6 %), конфабуляции

(7 %), нарушение последовательности действий (52 %), что также связано с инертностью психических процессов и недостаточной сформированностью произвольной сферы.

При речевой патологии показатель эффективности запоминания действий с помощью вербального опосредования — отрицательный (–14,32 %), он снижен относительно возрастного показателя в 4,5 раза. У 42 % детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии возникали трудности в воспроизведении названий упражнений из-за расстройств моторной реализации речи и недоразвития фонематического восприятия. Соотношение коэффициентов эффективности запоминания показывает, что в норме в старшем дошкольном возрасте вербальное опосредование оказывает нейтральное влияние на запоминание, а при патологии речевого развития в большинстве случаев (54 %) дестабилизирует процесс запоминания движений.

Относительный коэффициент развития *опосредованной зрительной памяти* у детей с речевой патологией равен 0,73, что ниже среднего показателя контрольной группы в 1,2 раза. В процессе выполнения задания дети быстро уставали, нуждались в побуждении со стороны экспериментатора, возникали трудности включения в процесс выполнения. При опосредованном зрительном запоминании часто встречались персеверации (25 %) и вербальные парафазии (14 %). У некоторых детей экспериментальной группы (21 %) отмечались ошибки в объяснении принципа классификации, при этом они группировали картинки правильно (сложности были только в подборе обобщающего понятия). В 23 % процентах случаев дети неправильно классифицировали картинки. Отмечались трудности в объяснении принципа группировки («не знаю…», «просто группа»), встречались нелогичные интерпретации («потому что три картинки», «не было места», «я так хотел», «это чужая, а это наша группа» и т. д.). Такие ошибки опосредованного запоминания картинок являются, на наш взгляд, следствием неточного понимания семантического значения слов, недостаточного развития мыслительных операций обобщения, анализа и синтеза и ориентировочной основы зрительного действия у детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией.

Некоторые дети экспериментальной группы (20 %) осуществляли повторение называемых экспериментатором слов шепотом или про себя. 68 % от общего числа детей, правильно распределивших картинки, называли их в порядке запоминания (по группам): «лошадка, ослик, собака, стол, стул...». Таким образом, часть детей с речевыми нарушениями достаточно успешно применила прием классификации в качестве вспомогательного средства запоминания.

Необходимо отметить, что коэффициент эффективности применения операции классификации в качестве приема зрительного запоминания у дошкольников с легкой

степенью псевдобульбарной дизартрии является положительным и превышает нормативный показатель на 7 %. Но в некоторых случаях (22 %) данный тип опосредования мешал процессу запечатления картинок либо являлся нейтральным.

Результаты исследования позволяют утверждать, что у детей с общим недоразвитием речи (легкой степенью псевдобульбарной дизартрии) объем *слуховой опосредованной памяти* по сравнению с нормально говорящими детьми снижен на 20 %.

Одними из наиболее часто встречающихся ошибок в тестах с использованием пиктограмм являются парафазии: литеральные и вербальные. При подсчете количества парафазий в обеих группах мы видим, что в экспериментальной группе общее количество ошибок такого рода (44 %) значительно превышает количество аналогичных ошибок в контрольной группе (20 %). Данные ошибки опосредованного запоминания слов означают, что у детей с ОНР преобладает опора на перцептивные характеристики, а опора на смысловые характеристики при запоминании несформирована в большей степени, чем у детей контрольной группы.

Встречались и другие типы ошибок опосредованной памяти: испытуемые заменяли слово другим, находящимся в одном семантическом поле или сходным по значению («мальчик — человечек»), достаточно часто не воспроизводили слово, если рисунок был сделан на основе несущественного признака. Так же часто испытуемые, выполнив рисунок, забывали связи, установленные между словом и изображением, и при воспроизведении называли другое понятие по схеме А — В, В — С («подушка- квадрат- чемодан»). Несколько реже дети, называя слово из списка, соотносили его с рисунком к другому слову из списка (25 %), заменяли слово сходным по значению (31 %). Такие ошибки опосредованного запоминания слов являются, на наш взгляд, следствием недостаточного развития мыслительных операций обобщения, соотнесения, анализа и синтеза. При общем недоразвитии речи (легкой степени псевдобульбарной дизартрии) чаще на 20 %, чем в норме, встречались рисунки, на которых располагались предметы в хаотичном порядке, и только у данной категории детей имела место децентрация основной массы изображений (10 %), что свидетельствует о нарушении зрительно-пространственной ориентировки. Значительная часть пиктограмм имела неясные изображения (20 %), преобладали геометрические фигуры (22 % — круги, квадраты, овалы, прямоугольники). Встречались также непредметные оригинальные изображения: звуковые схемы, иероглифы, буквы, палочки, половинки изображений и неадекватные слову пиктограммы («елка — капля»). Отмечались и изображения-ассоциации (7 % — клетка для тигра дерево, окно, болото..), но в большинстве случаев испытуемые забывали связи, установленные

между словом и изображением, и при воспроизведении называли другое понятие по схеме А —В — В («лягушка — болото — болото»).

В процессе выполнения заданий отмечались трудности в восприятии и понимании речевых инструкций. Отмечался большой латентный период при включении в работу, большие промежутки между называемыми словами.

Коэффициент эффективности запоминания в целом положительный, т. е. пиктограммы в качестве средства запоминания улучшают процесс запоминания слов на 54 %, при этом полученный коэффициент выше, чем в норме (31 %). Использование пиктограмм в качестве мнемического приема повысило объем слуховой памяти детей с общим недоразвитием речи, следовательно, данный прием имеет компенсаторный характер.

Использование *ассоциативного* эксперимента показало, что старшие дошкольники с речевыми нарушениями часто заменяли слово другим, находящимся в одном семантическом поле (36 %) или сходным по значению (31 %), т. е. примерно в 2 раза чаще, чем дети с нормальным речевым развитием. Ошибки данного типа, по нашему мнению, могут быть вызваны недостаточной сформированностью, как кинестетического и моторного образа, стоящего за словом, так и смысловой неполноценностью образа представления, стоящего за словом.

Специфической особенностью запоминания с помощью ассоциаций является соединение слов из разных смысловых пар (16 %). Также некоторые участники экспериментальной группы заменяли второе слово в паре по созвучию с первым («бабочка-баба»). Отмечались трудности переключения с одного слова на другое (персеверации). Также наблюдалось эхолалии слов-раздражителей («снег — снег»). Такие ошибки опосредованного слухового запоминания можно соотнести с механизмом ретроактивного торможения следов, когда ранее предъявлявшиеся слова оттормаживают вновь предъявленные и с персервераторным механизмом, когда происходит навязчивое повторение предшествующей группы стимулов, а также их можно сопоставить с несформированностью произвольной сферы, так как они носят характер соскальзывания на случайные, бесконтрольно всплывающие связи.

Коэффициент эффективности запоминания с помощью ассоциаций повысил коэффициент запоминания на 65 %, что в несколько раз выше, чем в норме, но при этом уровень опосредованной слуховой памяти значительно ниже возрастной нормы.

Относительный коэффициент у детей экспериментальной группы *по опосредованной вербально-логической памяти* в целом отличался от показателя контрольной группы в 1,6 раз. У старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии пересказ предложенного текста вызвал большие трудности. Детям с патологией ре-

чи требовалось гораздо больше времени на осмысление, запоминание текста, чем детям с нормально развитой речью. Они не могли сосредоточиться на задании, часто отвлекались. В основном дети не использовали речевые высказывания с просьбой повторить текст еще раз. Дети с трудом прослеживали логическую последовательность событий, почти не применяли в процессе запоминания такие мыслительные операции, как соотнесение, выделение частного и единичного, обобщение. Слабость операций произвольного запоминания вербального материала у таких детей служит своего рода косвенным признаком выраженного дефицита способности к порождению и обработке высказываний.

Исследование опосредованной памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи показывает, что значительная часть детей обнаруживает трудности зрительного соотнесения необходимой картинки с услышанным предложением текста. Нарушение значения слова связано с нарушением восприятия и актуализацией существенных признаков предмета. Учитывая, что дети во время чтения экспериментатором предложений были заняты не запоминанием, а выбором картинок, вспомнить текст и последовательно его пересказать удалось меньшей части детей с общим недоразвитием речи.

У многих детей (36 %) с общим недоразвитием речи отмечались трудности включения в процесс воспроизведения, длительные латентные периоды между предложениями, обусловленные, очевидно, инертностью психических процессов. Во всех случаях воспроизведения затруднялось грамматическое оформление предложений и страдало их лексическое наполнение, но в различной степени. Фразы короткие, редуцированные по структуре, с пропусками служебных слов. Часто проявлялись недостатки линейного развертывания фразы, морфологические и синтаксические аграмматизмы. Наблюдались частые литеральные и вербальные парафазии («пчела — муха, жук, бабочка»; «одуванчик- ромашка»; «трава-дрова», «козляталосята»). Иногда воспроизводились лишь отдельные слова в перечислительном порядке (полянка, пчелка, одуванчик…»), фразы, не имеющие синтаксически оформленной структуры («пчелка…. цветок летать»).

Данные нарушения вербально-логической памяти имеют языковой (фонологический) характер и обусловлены неустойчивостью звуковых образов слов, трудностью их припоминания, удержания слогового ряда. Сложности линейной организации воспроизводимого материала связаны прежде всего с недоразвитием сукцессивных и симультанных процессов, обеспечивающих способность понимать предложение с учетом значений входящих в него слов, его грамматического оформления и последовательности.

Результаты исследования смысловой целостности (временной

организации) воспроизведения указывают на то, что 30 % из общего количества испытуемых экспериментальной группы нарушали временную организацию событий текста при пересказе, прослеживались отступления от логики сюжета, отмечалось добавление новых смысловых единиц в 20 % случаев. 53 % испытуемых сокращали смысловые единицы, употребляя при пересказе простые нераспространенные предложения.

По нашему мнению, характер этих ошибок у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (легкой степенью псевдобульбарной дизартрии) может указывать на недостаточную сформированность как пространственного фактора, так и недостаточность в построении стратегии, как запоминания, так и воспроизведения, т. е. нарушении внутренней речи. Выявленные особенности вербально-логической памяти данной категории детей свидетельствуют также о несформированности фонематических процессов и вербального праксиса.

Показатель эффективности использования сюжетных картинок в качестве запоминания текста является положительным, но незначительным (15 %). В большинстве случаев при общем недоразвитии речи использование картинок в качестве средства эффективности запоминания никак не влияло на запоминание (36 %) или мешало процессу запоминания (31 %). Это свидетельствует о недостаточной сформированности операций соотнесения, снижения перцептивных функций и активного внимания у детей данной категории.

Анализ полученных результатов дает нам возможность определить комплекс специфических ошибок опосредованной памяти старших дошкольников с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии (табл.).

Выводы:

1. Проведенное обследование показало, что в целом объем опосредованной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии ниже нормативных показателей. Наиболее значимые различия показателей контрольной и экспериментальной групп получены в двигательной, слуховой и вербально-логической видах опосредованной памяти. Отклонения в формировании данных видов памяти у данной категории детей могут рассматриваться как последствия проблем, возникших на ранних этапах онтогенеза, связанных с формированием моторной сферы и перцептивных функций: из-за снижения речевых кинестезий происходит неполное познание моторного образа слова, частичное нарушение понимания слов и, как следствие, нарушение запоминания.

Таблица

Типичные ошибки опосредованной памяти, допущенные детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, обусловленным легкой степенью псевдобульбарной дизартрии (приведено количество испытуемых в процентном соотношении)

Типичные ошибки опосредованной памяти, допущенные испытуемыми при выполнении заданий	Общее недоразвитие речи (кол-во испытуемых, %)	Норма речевого развития (кол-во испытуемых, %)
Опосредованная эмоциональная память (вербальное опосредование)		
Вербальные парафазии	4	-
Перцептивные замены	6	2
Конфабуляции	9	-
Трудности в подборе названий к сюжетным картинкам	14	5
Опосредованная двигательная память (вербальное опосредование)		
Инактивность заучивания (персеверации стимулов);	3	3
Нарушение последовательности воспроизведения элементов	52	5
Трудности в воспроизведении названий действий	42	28
Опосредованная зрительная память (прием классификации)		
Трудности в подборе обобщающего признака	21	6
Нелогичные объяснения принципа классификации	23	-
Собственные критерии классификации	12	15
Вербальные парафазии	14	-
Персеверации стимулов	25	16
Опосредованная слуховая память (пиктограммы)		
Децентрация изображений пиктограмм	10	-
Неясные изображения пиктограмм	42	21
Литеральные парафазии	13	9
Вербальные парафазии	31	11
Инактивность заучивания	1	-
Конфабуляции	16	8
Перцептивные замены	6	-
Опосредованная слуховая память (парные ассоциации)		
Вербальные парафазии	31	20
Отнесение слова к другой семантической категории	36	24
Соединение слов из разных словосочетаний списка	16	-
Эхолалии	4	-
Замены частей речи	56	16
Изменение формы слова	7	-
Нелогичные замены слов	13	4
Изменение второго слова по подобию первого (по созвучию)	7	-
Изменение окончания слова	1	-
Дополнительные слова (ассоциации)	13	8
Опосредованная вербально-логическая память (опосредование с помощью сюжетных картинок)		
Нарушение последовательности изложения	30	6
Пропуски «смысловых вех»	57	11
Добавление лишних смысловых элементов	20	-
Вербальные парафазии	13	9
Трудности включения	10	2

2. Выявленная взаимосвязь в формировании функциональных систем памяти и речи носит отличный от нормального функциогенеза компенсаторный характер. Полученные коэффициенты эффективности запоминания при использовании различных мыслительных операций в качестве мнемических приемов в целом являются положительными и в основном превышают нормативные показатели. Исключение составляет коэффициент эффективности запоминания движений с помощью вербального опосредования. Он значительно ниже нормы и является отрицательным, т. е. вербальное опосредование приводит к дестабилизации процесса запоминания движений, вследствие снижения кинетической и кинестетической базы моторной сферы, нарушения фонематического слуха речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

3. Результаты исследования свидетельствуют о том, что процесс опосредованной мнестической деятельности у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии имеет специфические особенности. У большинства детей с речевыми нарушениями запоминание не являлось целенаправленным процессом, отмечалась недостаточная сформированность мыслительных операций и преимущественных стратегий запоминания у детей экспериментальной группы.

Таким образом, со всей очевидностью встает вопрос систематического обучения старших дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии созданию и использованию средств запоминания, способствующих в дальнейшем формированию речевой деятельности.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. — АСТ, 2008.

2. Башаева, Т. В. Готовим ребенка к школе: развиваем познавательные способности: внимание, восприятие, память, мышление, речь, воображение. Диагностика, тесты, упражнения для детей 4—7 лет / Т. В. Башаева, А. А. Селиванов. — Ярославль : Академия развития, 2008.

3. Выготский, Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л. С. Выготский // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979.

4. Леонтьев, А. Н. Развитие высших форм запоминания / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979.

5. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : сб. ст. / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца — М. : Международный образовательный и психологический колледж, 1995.

6. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для вузов / А. В. Семенович. — М. : Академия, 2002.

УДК 376-056.26
ББК Ч450.47 *ГСНТИ 14.29.05* *Код ВАК 13.00.03*

И. М. Чернова
С. Г. Молчанов
Челябинск, Россия

СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИИ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обсуждается проблема отбора содержания социализации с использованием методики «Отбора содержания социализации — ОСС» профессора С. Г. Молчанова и включения в эту работу педагогов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также анализируются возможности компаративного анализа экспертных позиций воспитателей и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, «женских» и «мужских» экспертных позиций.

Ключевые слова: социализация, содержание социализации, социальные компетенции («универсальные», «мужские» и «женские»), референтность, эксперты, экспертные «мужские» и «женские» позиции, воспитание, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Сведения об авторе: Чернова Ирина Михайловна, соискатель ученой степени.

Место работы: Муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение №60, директор.

Контактная информация: 454010, г. Челябинск, ул. Дзержинского,94.
E-mail: chernova_irina60@mail.ru.

Сведения об авторе: Молчанов Сергей Григорьевич, доктор педагогических наук.

Место работы: профессор, академик Академии гуманитарных наук.

Контактная информация: molchanov_chel@mail.ru.

I. M. Chernova
S. G. Molchanov
Chelyabinsk, Russia

CONTENT OF SOCIALIZATION IN THE ESTABLISHMENT OF SPECIAL (CORRECTIONAL) EDUCATION

Abstract. The author of the article discusses the problem of selection of the content of socialization using the method of «Selection of the content of socialization –SCS» introduced by Professor S. G. Molchanov, and involvement into this activity teachers and physically or mentally challenged students. The possibility of comparative analysis of expert points of view of teachers and students, «female» and «male» points of view are analyzed.

Key words: socialization, content of socialization, social competences («universal», «male» and «female»), reference, experts, expert «male» and «female» points of view, upbringing, physically and mentally challenged students.

About the author: Chernova Irina Mikhailovna, Competitor for Degree.

Place of employment: Municipal Budget Special (Correction) Educational Establishment №60 – Director.

About the author: Molchanov Sergey Grigorievich, Doctor of Pedagogy

Place of employment: Professor, Academician of the Academy of the Humanities.

С целью определения социальных компетенций, на которые ориентированы представители определенной возрастной группы, т. е. для определения референтных внутригрупповых компетенций, была реализована процедура экспертного оценивания по **методике отбора содержания социализации** (в дальнейшем — ОСС) С. Г. Молчанова (3; 4). В экспертном оценивании принимали участие обучающиеся (воспитанники) МБСКОУ № 60 г. Челябинска для детей с ограниченными возможностями здоровья (умственная отсталость). Учащимся был предложен перечень личностных качеств или социальных компетенций (3, с. 23), из которых они должны были выбрать те, «которые они хотели бы видеть в своем сверстнике (сверстнице)» (3, 4).

В предложенном перечне отобранные в него слова фиксируют **универсальные** качества, а также качества, по преимуществу **мужские,** и качества по преимуществу, **женские.** Естественно, что все эти слова хранят в себе общественно-исторические, общечеловеческие представления о качествах, которыми должен обладать человек, а также о качествах, которыми а) должен обладать мужчина, б) должна обладать женщина. Таким образом, из имеющихся в перечне слов, каждому эксперту следует, как из элементов, сложить некий набор социальных компетенций, т. е. «мужской» и «женский» портреты, опираясь, с одной стороны, на общечеловеческие, а с другой стороны, на свои субъективные представления. Далее на основе экспертной оценки (экспертами выступили обучающиеся), был произведен отбор наиболее важных, значимых (с точки зрения экспертов) компетенций для оценки человека, личности. При этом речь идет о коллегах, сверстниках (сверстницах).

Сейчас же мы остановимся на обсуждении данных, полученных по методике ОСС С. Г. Молчанова (3; 4) о наборах качеств, которые бы хотели видеть в своих сверстниках (сверстницах) участники экспертного оценивания.

В опросе приняла участие группа экспертов: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (юноши и девушки), возраст от 15 до 17 лет (см. табл. 1). Группа экспертов была сформирована по основанию: 1) гендерность (юноши, девушки), 2) принадлежность к возрастной группе (табл. 1).

Таблица 1

Состав группы экспертов по полу и возрасту

Группы	Юноши (19 чел.)			Девушки (13 чел.)		
Обучающиеся (воспитанники) (кол-во)	Юноши (19 чел.)			Девушки (13 чел.)		
	15	16	17 лет	15	16	17 лет
	6	7	6	3	6	4

© Чернова И. М., Молчанов С. Г., 2012

Задание было сформулировано следующим образом: «Отобрать из предложенного перечня слова, фиксирующие позитивные социальные компетенции (качества), которыми должен (-на) обладать юноша (девушка), которые хотелось бы видеть в мальчике (девочке), юноше (девушке)». Таким образом, предполагалось собрать субъективные экспертные оценки каждого эксперта и, суммировав их, объективизировать экспертную позицию каждой возрастной группы экспертов отдельно и всех групп экспертов вместе относительно социальных компетенций, которые они хотели бы видеть в своем сверстнике (сверстнице).

В результате получены следующие данные (табл. 2).

Итак, приведем полученные нами в ходе экспертного опроса девушек (воспитанниц) данные.

Участие девушек в экспертном оценивании показало, что у них есть проблема в понимании смыслов многих слов, обозначающих позитивные социальные компетенции (качества), например таких, как «инфантилизм», «очаровательность», «беззаботность», «беспечность», «высокая мораль», «развитая интуиция», «терпимость», «экстравагантность», «амбициозность» (приложение). Из перечня женских по преимуществу качеств девушки выбрали только два: «жизнерадостность» (77 %) и «нежность» (69 %). Все остальные выборы — из перечня универсальных.

Ими вообще не отмечаются такие женские качества, как «умение уступить», «умение сочувствовать», «умение понимать других», «теплота», «способность утешать», «мягкость», «очаровательность», хотя они есть.

Таблица 2

Девушки (воспитанницы 15—17 лет): итоги выбора социальных компетенций — «женский портрет» (сводный перечень повторяющихся выборов)

№	Женские качества	Количество выборов	Процент от общего количества	Рейтинг качества
2	Жизнерадостность	10	77	3
3	Нежность	9	69	5
4	Забота о людях	11	85	1
7	Доброта	10	77	4
8	Надежность	7	54	7
11	Трудолюбие	8	62	6
12	Уверенность в себе	7	54	8
13	Честность	7	54	9
14	Общительность	11	85	2
15	Ответственность	7	54	10

Девушки в своих сверстницах хотят видеть, гораздо меньше женских по преимуществу компетенций (качеств). Они выбирают по преимуществу универсальные, а не собственно женские компетенции.

Теперь приведем полученную информацию о выборах социальных компетенций девушками-воспитанницами для «мужского портрета».

Приоритетными мужскими качествами, которыми должны были бы обладать (с экспертной позиции девушек) их сверстники, названы «вера в себя» (85 %), «мужественность» (77 %), «способность защитить свои взгляды» (54 %) и «сила» (46 %).

Таблица 3

Девушки (воспитанницы 15—17 лет): соотношение выборов женских и универсальных социальных компетенций (качеств)

Социальные компетенции	Эксперты													Всего выбор.	Средн. число выбор.	Соотн. выбор
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13			
Женск.	3	2	5	4	4	3	3	3	5	1	3	3	6	45	3,5	1,9
Универ	7	8	5	6	6	7	7	7	5	9	7	7	4	85	6,5	

Таблица 4

Девушки (воспитанницы: 15—17 лет): итоги выбора социальных компетенций — «мужской портрет» (сводный перечень повторяющихся выборов)

№	Мужские качества	Количество выборов	Процент от общего количества	Рейтинг качества
1	Сила	6	46	9
3	Вера в себя	11	85	1
4	Мужественность	10	77	2
7	Способность защитить свои взгляды	7	54	7
8	Надежность	8	62	6
11	Честность	9	69	4
13	Доброта	10	77	3
14	Привлекательность	5	38	10
15	Трудолюбие	9	69	5
18	Общительность	7	54	8

Таблица 5

Девушки (воспитанницы 15—17 лет): соотношение выборов мужских и универсальных социальных компетенций (качеств)

Социальные компетенции	Эксперты													Всего выбор.	Средн. число выбор.	Соотн. Выбор.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13			
Мужск.	3	3	4	4	5	3	4	5	2	3	3	3	6	48	3,7	
Универс.	7	7	6	6	5	7	6	5	8	7	7	7	4	82	6,7	1,7

Таблица 6

Девушки (воспитанницы 15-17 лет): экспертная позиция относительно женских и мужских социальных компетенций

№	**Социальные компетенции («женский портрет»)**
1	Забота о людях
2	Общительность
3	Жизнерадостность
4	Доброта
5	Нежность
6	Трудолюбие
7	Надежность
8	Уверенность в себе
9	Честность
10	Ответственность

№	**Социальные компетенции («мужской портрет»)**
1	Вера в себя
2	Мужественность
3	Доброта
4	Честность
5	Трудолюбие
6	Надежность
7	Способность защитить свои взгляды
8	Общительность
9	Сила
10	Привлекательность

Таблица 7

Юноши (воспитанники: 15-17 лет): итоги выбора социальных компетенций — «женский портрет» (сводный перечень повторяющихся выборов)

№ п/п	Женские качества	Количество выборов	Процент от общего количества	Рейтинг качества
2	Женственность	8	42	10
4	Забота о людях	12	63	4
5	Любовь к детям	14	74	2
6	Нежность	12	63	5
8	Доброта	19	100	1
9	Общительность	12	63	6
10	Ответственность	14	74	3
11	Привлекательность	10	53	7
12	Ум	9	47	8
13	Надежность	9	47	9

Таким образом, мы получили перечень референтных для девушек возрастной группы от 15 до 17 лет социальных компетенций: «женский портрет» и «мужской потрет». Подчеркнем, однако, что в таблице 6 зафиксирован «женский взгляд». Это «женская» экспертная позиция.

А теперь приведем полученные нами в ходе экспертного опроса юношей (воспитанников) данные.

Так же, как и у девушек, у юношей в ходе экспертного опроса возникла проблема понимания значений многих слов из предложенного перечня [3, с. 23—34], таких как «инфантилизм», «очаровательность», «беззаботность», «беспечность», «высокая мораль», «развитая интуиция», «терпимость», «экстравагантность», «амбициозность».

Приоритетными женскими качествами для юношей-воспитанников (как экспертов) явились такие социальные женские по преимуществу компетенции: «любовь к детям» (74 %), «забота о людях» (63 %), «нежность» (63 %), «привлекательность» (53 %), «женственность» (42 %).

Отметим также, что юноши хотят видеть в своих сверстницах гораздо больше женских качеств, чем сами девушки у своих же сверстниц, но наряду с этим юноши при выборе качеств для «женского портрета» в два раза чаще отмечают универсальные (см. табл. 8).

Приоритетными мужскими качествами для юношей-воспитанников (как экспертов) явились такие социальные мужские по преимуществу компетенции: «мужественность» (79 %), «сила» (74 %), «вера в себя» (63 %), «дух соревнования» (47 %).

Юноши хотели бы видеть (и это их совокупная экспертная позиция) своих сверстников мужественными, сильными, поверившими в себя, но все-таки приоритет при выборе мужских качеств они отдают универсальным. 32% юношей отмечают только по одному мужскому качеству (табл. 10).

Таблица 8

Юноши (воспитанники: 15-17 лет): соотношение выборов женских и универсальных социальных компетенций (качеств)

Социальные компетенции	Эксперты																			Всего выбор	Среднее число выборов	Соотн. выборов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19			
женские	6	3	7	0	2	2	1	3	5	2	6	1	2	3	4	4	5	2	4	62	3,3	2
универсальные	4	7	3	10	8	8	9	7	5	8	4	9	8	7	6	6	5	8	6	128	6,7	

Таблица 9

Юноши (воспитанники 15—17 лет): итоги выбора
социальных компетенций — «мужской портрет»
(сводный перечень повторяющихся выборов)

№	Мужские качества	Количество выборов	Процент от общего количества	Рейтинг качества
1	Вера в себя	12	63%	6
2	Мужественность	15	79%	1
3	Доброта	15	79%	2
4	Надежность	14	74%	3
5	Общительность	11	58%	7
6	Ответственность	9	47%	10
7	Трудолюбие	13	68%	5
8	Уважительность	10	53%	8
9	Ум	10	53%	9
10	Сила	14	74%	4

Таблица 10

Юноши (воспитанники: 15-17 лет): соотношение выборов
мужских и универсальных социальных компетенций (качеств)

Социальные компетенции	Эксперты																			Всего выборов	Среднее число выборов	Соотн. выборов
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19			
Мужские	6	3	7	0	2	2	1	3	5	2	6	1	2	3	4	4	5	2	4	62	3,3	2
Универсальные	4	7	3	10	8	8	9	7	5	8	4	9	8	7	6	6	5	8	6	128	6,7	

Таблица 11

Юноши (воспитанники 15—17 лет): экспертная позиция
относительно женских и мужских социальных компетенций

№	**Социальные компетенции «женский портрет»**
1	Доброта
2	Любовь к детям
3	Ответственность
4	Забота о людях
5	Нежность
6	Общительность
7	Привлекательность
8	Ум
9	Надежность
10	Женственность

№ п/п	**Социальные компетенции «мужской портрет»**
1	Мужественность
2	Доброта
3	Надежность
4	Сила
5	Трудолюбие
6	Вера в себя
7	Общительность
8	Уважительность
9	Ум
10	Ответственность

Таким образом, нами получены два перечня (по каждой возрастной группе обучающихся (воспитанников) социальных компетенций: 1) для «мужского портрета» и 2) для «женского портрета».

Наверное, не слишком репрезентативная выборка 13 девушек (15—17 лет); 19 юношей (15—17 лет) не позволяет делать выводы о закономерностях выборов тех или иных наборов социальных компетенций различными возрастными группами. Однако само проведенное пилотное исследование, тем не менее, показывает, что при выборе социальных компетенций для «женского портрета» количество выборов женских по преимуществу компетенций выше (1, 4), чем мужских по преимуществу для «мужского портрета».

Полагаем, что это может быть связано с тем, что все эксперты ориентированы в большей степени на универсальные качества. Предположим, что эту позицию формируют у воспитанников (воспитанниц) сами педагоги, которые этой позиции придерживаются сами и ее же навязывают воспитанникам (воспитанницам). При этом мы понимаем, что это утверждение нуждается в подтверждении в рамках специального исследования, предполагающего более репрезентативную выборку экспертов.

При этом некоторые предварительные выводы и суждения можно сделать уже сейчас:

1. Девочки (девушки) выбирают больше собственно женских качеств для «женского портрета» и собственно мужских — для «мужского». Нам представляется, что это связано с тем, что они находятся в фертильном возрасте. И это один из факторов, предопределяющих такой выбор.

2. Обучающиеся, как девушки, так и юноши, совсем не имеют или имеют неполные теоретические представления о некоторых социальных компетенциях (качествах личности), что означает, что педагогам следует в рамках социализационных занятий больше внимания уделять разъяснению и организации освоения смыслов позитивных социальных компетенций, качеств. Ведь чем больше у обучающихся представлений о той или иной социальной компетенции, тем больше их социальная компетентность.

3. Следует отметить, что девочки (девушки) при выборе качеств личности и для «мужского», и для «женского портретов» чаще обращаются к универсальным качествам (соотношение — 2,3), а мальчики (юноши) — чаще к гендерным (соотношение — 1,3).

4. И, наконец, в различных возрастных группах избираются различные наборы компетенций и для «мужского», и для «женского портретов». И это означает, что в отборе содержания социализации для каждой возрастной группы обучающихся существуют акценты, которые не могут быть оставлены без внимания со стороны воспитателей и педагогов в определении содержания воспитательных воздействий в рамках социализационных занятий.

Кроме того, мы можем фиксировать, что во всех группах экспертов (табл. 6, 11) относительно «женского портрета» совпадают четыре (40 %) выбора социальных компетенций: «любовь к детям», «доброта», «надежность» и «забота о людях», а для «мужского портрета» — пять (50 %) выборов: «надежность», «трудолюбие», «мужественность», «доброта» и «вера в себя». При этом **«доброта»** и **«надежность»** оказались важными универсальными компетенциями и для «женского» и для «мужского портретов».

Не эти ли социальные компетенции являются такими востребованными в сегодняшнем российском обществе и не являются ли они фундаментом для создания хорошей российской семьи.

Таким образом, методика ОСС С. Г. Молчанова позволяет зафиксировать позиции воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (умственная отсталость) относительно референтных социальных компетенций. Следовательно, появляется возможность корректировать воспитательное воздействие педагогов, делать его более адекватным социальному заказу.

Литература

1. Закон РФ «Об образовании» // Законодательство Российской Федерации об образовании. Федеральные базовые законы : сб. — 2-е изд. — М. : ИФ «Образование в документах», 2001. — 104 с.

2. Закурдаева, Л. Г. Формирование социальных компетенций у детей с особыми образовательными потребностями / Л. Г. Закурдаева // Челябинский гуманитарий. — 2009. — № 2(8). С. 51—54.

3. Молчанов, С. Г. Воспитание — инструмент социализации и образования / С. Г. Молчанов, Г. Г. Вороненко // Актуальные проблемы повышения качества общего и профессионального образования в условиях модернизации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 16 дек. 2008 г.).— Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009. — Ч. 2.

4. Молчанов, С. Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении : учеб.-метод. пособие для классного руководителя / С. Г. Молчанов. — Челябинск : Энциклопедия, 2010. — 36 с.

5. Молчанов, С. Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении : учеб.-метод. пособие для классного руководителя / С. Г. Молчанов. — Челябинск : Челябинский гуманитарий, 2010. — 96 с.

УДК 37.015.3
ББК Ч448.98-7 *ГСНТИ 14.29.01* *Код ВАК 13.00.03*

М. В. Лебедева
А. В.Мамаева
Красноярск, Россия

СФОРМИРОВАННОСТЬ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ УМЕРЕННУЮ И ТЯЖЕЛУЮ СТЕПЕНЬ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Аннотация. Определены основные сущностные характеристики и выделены структурные компоненты профессиональной готовности логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости. Представлены методика и результаты экспериментального изучения сформированности данной готовности у студентов — будущих логопедов.

Ключевые слова: личностная готовность педагога, профессионально-личностная готовность педагога, умеренная и тяжелая умственная отсталость.

Сведения об авторе: Лебедева Мария Вадимовна, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики.

Место работы: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск.

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

Место работы: кафедра коррекционной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск.

Контактная информация: 660049, Красноярск, ул. К. Маркса,100, корп. 3, к. 4-11.

M. V. Lebedeva
A. V. Mamaeva
Krasnoyarsk, Russia

FORMATION OF PERSONAL PREPAREDNESS OF STUDENTS — FUTURE SPEECH THERAPISTS — FOR WORK WITH CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE DEGREE OF MENTAL RETARDATION

Abstract. The main characteristics and structural components of vocational readiness of speech therapists for work with children with moderate and severe degree of mental retardation are revealed in the study. The paper indicates the methods and results of the pilot study of the formation of such readiness in students, future speech therapists.

Key words: personal readiness of a teacher, vocational and personal readiness of a teacher, moderate and severe mental retardation.

About the author: Lebedeva Maria Vadimovna, Senior Lecturer of the Chair of Correctional Pedagogy.

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

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

Place of employment: Chair of Correctional Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk.

E-mail: lebedeva-79@list.ru.

В настоящее время интерес к проблеме помощи детям с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости значительно возрос. Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются потенциальные способности этих детей к учебной деятельности, исследуются возможности их интеграции в общество [2]. В последние годы в большинстве регионов РФ открыты реабилитационные центры и специальные классы для детей, имеющих умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, работа с которыми требует специальных знаний [3].

Многие исследователи (Р. О. Агавелян, В. А. Генкина, А. Д. Гонеев, В. И. Дианова, И. Г. Еременко, Н. М. Назарова, Е. В. Рязанова, В. Н. Феофанов, Т. И. Янданова, Л. А. Ястребова) обращали внимание на значимость формирования личностной готовности педагогов-дефектологов к работе с детьми с нарушением интеллекта и особенно такого профессионально значимого качества, как эмпатия. Возникает вопрос: является ли высокий уровень эмпатии достаточным условием для работы логопеда с детьми, имеющими умеренную и тяжелую умственную отсталость, либо необходима сформированность и других личностно значимых качеств. Но вместе с тем вопросы вычленения компонентов личностной готовности к логопедической работе с данной категорией детей остаются неупорядоченными и недостаточно разработанными, отсутствуют достоверные критерии оценки этой готовности. При этом реальная практика показывает, что далеко не каждый студент — будущий логопед готов к этой стороне своей профессиональной деятельности. Выпускники часто испытывают серьезные затруднения, а порой полную беспомощность в формулировке и достижении коррекционно-развивающих целей. Возникает необходимость в изучении, а затем и целенаправленном формировании у студентов — будущих логопедов личностной готовности, профессионально значимых качеств для работы с данной категорией детей. Все перечисленные факторы ставят перед высшей школой задачу подготовки учителей-логопедов для работы с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости.

Таким образом, в результате анализа литературных данных определена ***проблема исследования,*** которая заключается в ответе на вопрос, какова степень сформированности личностной готовности в целом и ее составляющих компонентов у студентов — будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости.

Актуальность выявленной проблемы позволила сформулировать ***цель и задачи исследования.***

Цель: изучить специфические особенности личностной готовности у студентов — будущих логопедов к работе с детьми, имеющи-

© Лебедева М. В., Мамаева А. В., 2012

ми умеренную и выраженную степень умственной отсталости.

Задачи:

1) вычленить компоненты личностной готовности студентов — будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и выраженную степень умственной отсталости;

2) разработать и апробировать анкету для исследования личностной готовности и отдельных ее компонентов у студентов — будущих логопедов к работе с данной категорией детей;

3) изучить сформированность отдельных компонентов личностной готовности и личностную готовность в целом у студентов — будущих логопедов к работе с детьми данной категории;

4) изучить уровень эмпатии у студентов — будущих логопедов;

5) выявить взаимозависимость между уровнем сформированной личностной готовности к работе с данной категорией детей и уровнем эмпатии у студентов — будущих логопедов.

По первой задаче экспериментального изучения нами были выявлены компоненты личностной готовности, которые наиболее важны для работы логопеда с данной категорией детей. Базовой составляющей личностной готовности будущего педагога к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, является профессионально-гуманистическая направленность его личности, которая проявляется в осознании им гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей (Р. О. Агавелян, В. И. Дианова, Н. М. Назарова, Н. А. Строгова, С. М. Соколова, Л. А. Ястребова, И. М. Яковлева) [5]. Сущностью профессионально-гуманистической направленности личности учителя-дефектолога и, безусловно, логопеда является система гуманистических профессионально-ценностных ориентаций на признание самоценности человеческой личности, на гармоничное развитие личности аномального ребенка и собственной личности, общение с детьми и взрослыми в процессе профессионального взаимодействия, профессиональное сотрудничество как средство обмена духовными ценностями. В общем виде личностная готовность к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, есть целостная развивающаяся система, комплексное психологическое образование, включающее в себя следующие взаимосвязанные компоненты: эмоциональную отзывчивость (сочувствие ребенку, сочувствие родителям, имеющим детей с умственной отсталостью); толерантность; признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личности; признание их прав на семью, на общение и обучение; готовность помочь (готовность к оказанию ак-

тивной помощи, активной педагогической помощи).

Для выявления особенностей личностной готовности студентов — будущих логопедов для работы с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, нами была разработана анкета. Анкета включала 38 суждений. По 2—4 суждения на исследования каждого из вышеперечисленных компонентов, составляющих личностную готовность студента — будущего логопеда к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости. Студентам предлагалось оценить каждое суждение по пятибалльной оценке, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя 5 вариантов ответов: «не знаю» (0б), «нет, ни в коем случае» (1б), «наверное, нет» (2б), «возможно» (3б), «скорее всего, да» (4б), «да, безусловно» (5б).

Сформированнность личностной готовности анализировались по двум направлениям:

– сформированность личностной готовности в целом;

– сформированность отдельных ее компонентов.

Наше исследование проводилось на базе Института специальной педагогики Красноярского педагогического университета имени В. П. Астафьева. В исследовании принимали участие студенты третьего курса, обучающиеся по специальности: «Логопедия» с дополнительной специальностью «Специальная психология». Проведение констатирующего эксперимента проходило в 2 потока. В 2009 г. было обследовано 45 человек, столько же в 2010 г. Таким образом, на этапе констатирующего эксперимента всего было обследовано 90 человек. После проведения констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ полученных данных.

Теперь остановимся на результатах, полученных в ходе изучения личностной готовности у студентов — будущих логопедов.

В зависимости от количества набранных баллов нами условно были выделены 5 уровней сформированности личностной готовности у студентов — будущих логопедов:

- 1 уровень: 100—118 баллов (высокий);
- 2 уровень: 80—99 баллов (выше среднего);
- 3 уровень: 65—79 баллов (средний);
- 4 уровень: 47—64 баллов (ниже среднего);
- 5 уровень: 46—0 баллов (низкий).

Как видно из гистограммы (рис. 1), наибольшее количество испытуемых оказалось на уровне выше среднего. Но для работы с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, требуется высокий уровень личностной готовности.

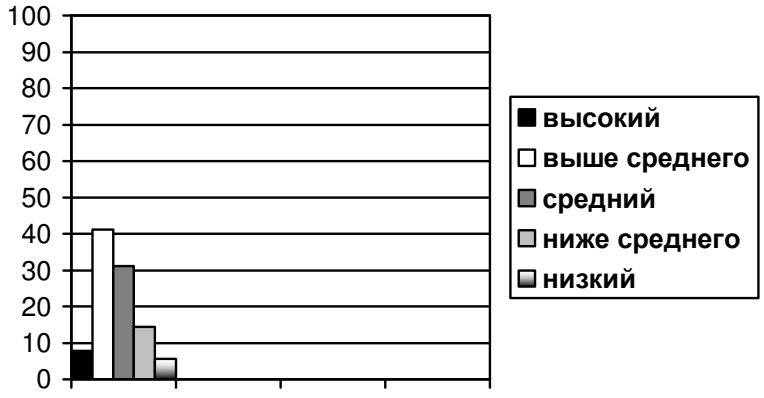


Рис. 1. Группы испытуемых
по уровню сформированности личностной готовности, %

Максимальное количество баллов никто из испытуемых не набрал. У 7,8 % (7 человек) личностная готовность находится на ***высоком уровне***. В целом это самая благоприятная группа студентов. Студенты проявляют высокую степень сочувствия ребенку и родителям, имеющих детей с выраженной умственной отсталостью. Менее сформированы такие компоненты личностной готовности, как признание инвалидов как личности и готовность к оказанию активной педагогической помощи. Например, на суждение о признании инвалидов как личности: «Мне кажется, что подростков с выраженной умственной отсталостью раздражает излишняя опека родителей, так же, как и обычных подростков», — студенты данной группы отвечали «Скорее всего, да» либо «Возможно». На суждение, направленное на изучение готовности к активной педагогической помощи: «Я готов посещать дополнительные курсы, приобретать литературу, пособия, для работы с детьми, имеющими выраженную умственную отсталость, даже если это потребует материальных затрат», — студенты также отвечали «Скорее всего, да» либо «Возможно».

У 41,1 % студентов (37 человек) личностная готовность находиться на уровне ***выше среднего***. Относительно сформированы (но ниже, чем в предыдущей группе) такие компоненты, как сочувствие ребенку, имеющему выраженную степень умственной отсталости, сочувствие родителям, признание права на семью, на общение, обучение. Особенно низкие показатели по таким компонентам, как готовность к активной помощи и, в отличие от предыдущей группы, активной педагогической помощи, толерантность. Например, на суждение, направленное на изучение толерантности: «Постоянная неак-

куратность детей с выраженной умственной отсталостью вызывает у меня неприязнь», — студенты отвечали: «Скорее всего, да» или «Возможно».

У 31,1 % студентов (28 человек) личностная готовность находится на ***среднем уровне.*** В сравнении с предыдущим уровнем, недостаточно сформированы компоненты: признание инвалидов как личности, право на семью. Например, на такое суждение: «Горести и несчастья ребенка с выраженной умственной отсталостью не менее сильны, чем у здоровых людей, хотя причины их вызвавшие могут показаться неадекватными (разбитая чашка, сильно сладкий чай, потерянная пуговица)», — давали ответы: «Наверное, нет».

Более высокие показатели выявлены по компонентам: признание права ребенка на общение, обучение, сочувствие ребенку с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Например, на суждение: «Я сочувствую детям с выраженной умственной отсталостью, когда здоровые сверстники отказываются от общения с ними», — студенты отвечали: «Да, безусловно»; «Скорее всего, да».

У 14,4 % студентов (13 человек) личностная готовность находится на уровне ***ниже среднего.*** Показатели по всем компонентам низкие в сравнении с предыдущими уровнями. Недостаточно сформированы такие компоненты, как признание права ребенка на семью, готовность к активной и активной педагогической помощи. Например, на суждение: «Я думаю, что оставить умственно отсталого ребенка в семье, несмотря на серьезные финансовые проблемы — это правильное решение», — студенты давали ответы: «Не знаю»; «Возможно»; «Скорее всего, да». Более низкие показатели по компоненту «сочувствие родителям». Например, на суждение: «Когда я вижу мать с ребенком, имеющим выраженную умственную отсталость, у меня сжимается сердце», — были ответы: «Наверное, нет»; «Возможно».

У 5,6 % студентов (5 человек) личностная готовность находиться на ***низком уровне.*** Это самая малочисленная группа студентов, показатели по всем компонентам очень низкие. Особенно низкие баллы по компонентам: сочувствие ребенку, родителям, имеющим детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости, право на семью, общение, обучение, готовность к активной помощи и активной педагогической помощи. Например, на суждения по готовности к активной педагогической помощи: «При проведении логопедического массажа ребенку с выраженной умственной отсталостью мне было бы неприятно прикасаться к нему», — студенты давали ответы: «Скорее всего, да» и «Да, безусловно». Студенты, набравшие баллы соответствующие низкому уровню личностной готовности, практически не готовы к работе с детьми, имеющими умеренную и выраженную степень умственной отсталости. Мы полагаем, что дан-

ную группу студентов нет смысла специально готовить для работы с данной категорией детей, так как не все логопеды будут работать с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости. Соответственно их нецелесообразно включать в прохождение спецкурса, участие в волонтерской деятельности и педагогических экспедициях.

Сопоставив результаты по всем компонентам личностной готовности, можно сделать вывод о том, что:

1) наиболее сформированы такие компоненты, как сочувствие ребенку и родителям, имеющим детей с умеренной и выраженной степенью умственной отсталости, толерантность;

2) менее сформированы такие компоненты, как признание инвалидов как личности, признание их права на семью, общение, обучение, особенно готовность к оказанию активной помощи и активной педагогической помощи.

В рамках решения четвертой задачи нами изучен уровень эмпатии у студентов — будущих логопедов.

Для исследования эмпатии (способности к сопереживанию, умению поставить себя на место другого человека, способности к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей) нами использовалось методика И.М. Юсупова «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» [1]. В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых студент должен оценить, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя 6 вариантов ответов: «не знаю» (0б), «никогда или нет» (1б), «иногда» (2б), «часто» (3б), «почти всегда» (4б), «всегда или да» (5б).

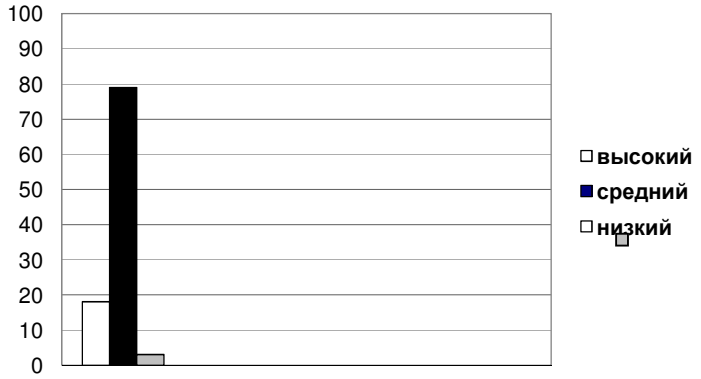


Рис. 2 Распределение испытуемых по уровню сформированности эмпатии, %

Как видно из гистограммы (рис. 2), наибольшее количество испытуемых оказалось на среднем уровне.

В целом показатели по уровню эмпатии у студентов — будущих логопедов средние и высокие. Около 78,9 % (71 человек) имеют средний уровень эмпатии. Это уровень эмпатии, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать таких людей «толстокожими», но в то же время они не относятся к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Им не чужды эмоциональные проявления, но чаще держат их под самоконтролем. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряют терпение. Предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следят за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому их поступки порой оказываются для них неожиданными. Не отличаются раскованностью чувств, и это мешает им полноценно воспринимать людей.

Около 17,8 % (16 человек) имеют высокий уровень эмпатии. Они чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относятся к людям. Им нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты и находят общий язык. Дети тянутся очень охотно к таким людям. Окружающие ценят за душевность. Стараются не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносят критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести их из равновесия.

Всего лишь 3,3 % (3 человека) набрали баллы соответствующие низкому уровню эмпатии. Наличие группы студентов с низким уровнем эмпатии является негативным фактором. Возникают сомнения в том, что они смогут установить правильные контакты с детьми, особенно имеющими проблемы в развитии. Этот уровень характеризуется затруднениями в установлении контактов с людьми, эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся им непонятными и лишенными смысла. Отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Сторонники точных формулировок и рацио-

нальных решений. Вероятно, у них мало друзей, а тех, кто есть, они ценят больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Случаются моменты, когда чувствуют свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют своим вниманием. Но это исправимо, если раскрыть свой панцирь и пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

Для работы с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, желательно иметь более высокий уровень эмпатии, так как требуются терпение, эмоциональная отзывчивость, умение прогнозировать поступки и действия детей, имеющих умеренную и тяжелую степень умственной отсталости.

Эмпатия, безусловно, является важным качеством, но, на наш взгляд, не единственным условием личностной готовности к логопедической работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую умственную отсталость. Но данное предположение требует доказательств. Встает вопрос: какова взаимозависимость между уровнями сформированности эмпатии и личностной готовности?

При сопоставлении уровней сформированности эмпатии и личностной готовности нами отмечено, не всегда более высокие уровни эмпатии соответствовали более высоким уровням сформированности личностной готовности: некоторые студенты с высоким уровнем эмпатии показали уровни личностной готовности средний и ниже среднего.

С целью определения направления, силы и статистической значимости взаимозависимости между уровнями сформированности эмпатии и личностной готовности мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена [4]. В результате статистической обработки между уровнем эмпатии и уровнем личностной готовности выявлена прямая взаимозависимость, но лишь средней силы и незначимая ($R_{эмп}$=0,55). Таким образом, чем выше уровень эмпатии, тем выше уровень личностной готовности. Но сила этой связи средняя, что подтверждает предположение о том, что довольно высокий уровень эмпатии не является единственным условием личностной готовности. Не каждый студент, имеющий высокий и средний уровень эмпатии, готов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости.

В результате проведенного исследования изучены специфические особенности личностной готовности у студентов — будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и выраженную степень умственной отсталости.

Реализован ряд задач:

1) вычленены компоненты личностной готовности студентов — будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости: эмоциональная отзывчивость (сочувствие ребенку, сочувствие родителям, имеющим детей с

умственной отсталостью); толерантность; признание лиц с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости как личности; признание их прав на семью, на общение и обучение; готовность помочь (готовность к оказанию активной помощи, активной педагогической помощи);

2) разработана и апробирована анкета для исследования личностной готовности и отдельных ее компонентов у студентов — будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую умственную отсталость, включающая вопросы, направленные на изучение перечисленных выше компонентов;

3) изучена сформированность отдельных компонентов личностной готовности и личностную готовность в целом у студентов — будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую умственную отсталость. В целом студенты демонстрируют разные уровни личностной готовности, но наибольшее количество испытуемых оказались на уровнях выше среднего и среднем. Вместе с тем для работы с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, оптимальным является высокий уровень личностной готовности. Наиболее сформированы такие компоненты, как сочувствие ребенку и родителям, имеющим детей с умеренной и выраженной степенью умственной отсталости, толерантность. Менее сформированы: признание инвалидов как личности, признание их права на семью, общение, обучение. Самые низкие показатели по таким компонентам, как готовность к оказанию активной помощи и активной педагогической помощи;

4) изучен уровень эмпатии у студентов — будущих логопедов, большинство испытуемых оказались на среднем уровне;

5) между уровнем сформированности личностной готовности к работе с данной категорией детей и уровнем эмпатии у студентов — будущих логопедов выявлена прямая взаимозависимость, но лишь средней силы и статистически незначимая ($R_{эмп}$=0,55). Следовательно, высокий уровень эмпатии является значимым, но недостаточным условием для работы логопеда с детьми, имеющими умеренную и тяжелую умственную отсталость, необходима сформированность и других личностно значимых качеств.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования выявлено, что личностная готовность студентов — будущих логопедов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости, сформирована недостаточно. Мы предполагаем, что формирование компонентов личностной готовности возможно в процессе подготовки студентов — будущих логопедов в вузе через волонтерскою деятельность, спецкурс, педагогические экспедиции, научные (выездные) сессии.

Литература

1. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И. М. Юсупов) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — С.153—156. — То же: Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И. М. Юсупов) // Диагностика эмоционально-нравственного развития // ред. и сост. И. Б. Дерманова. — СПб., 2002. — С. 114—118.

2. Маллер, А. Р. Воспитание, обучение и интеграция в общество детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : программа курсов повышения квалификации / А. Р. Маллер. — М. : АПК и ППРО, 2005. — 28 с.

3. Маллер, А. Р. Социализация детей с выраженной умственной недостаточностью : практ. пособие / А. Р. Маллер. — М. : АПКиППРО, 2008. — 204 с.

4. Стеганцева, Т. А. Методы организации и проведения психолого-педагогического исследования : пособие для студ. и аспир. / Т. А. Стеганцева, И. А. Аликин, А. А. Толмачев. — Красноярск : РИО КГПУ, 2001.

5. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. — 2009. — № 4.

УДК 376.37
ББК Ч457 *ГСНТИ 14.29.29* *Код ВАК 13.00.03*

Л. Б. Баряева
Л. В. Лопатина
Санкт-Петербург, Россия

ПРЕДМЕТНЫЕ И РОЛЕВЫЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИХ ОБЩЕНИЮ

Сведения об авторе: Баряева Людмила Борисовна, доктор педагоигических наук, профессор.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Сведения об авторе: Лопатина Людмила Владимировна, доктор педагоигческих наук, профессор.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

L. B. Baryaeva
L. V. Lopatina
St. Petersburg, Russia

OBJECT AND ROLE PLAYS IN THE PROCESS OF SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDRES AS A BASIS OF TEACHING TO COMMUNICATE

About the author: Baryaeva Liudmila Borisovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Gertsen, St. Petersburg.

About the author: Lopatina Liudmila Vladimirovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Gertsen, St. Petersburg.

Контактная информация: 91186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48.

Педагогическими задачами логопедических занятий по формированию коммуникативных способной детей с первым уровнем речевого развития с использованием предметных и ролевых игр являются:

– воспитание умения соблюдать в игре элементарные правила поведения и взаимодействия на основе игрового сюжета;

– формирование у детей потребности в общении, обучение их использованию речевых и неречевых средств общения;

– обучение детей элементарным операциям внутреннего программирования с опорой на реальные действия на невербальном и вербальном уровнях: показ и называние картинок, изображающих игровые ситуации;

– разыгрывание ситуаций, в которых необходимо использовать звукоподражание, элементарное интонирование речевых звуков, имитацию неречевых звуков (смеха или плача ребенка, кипения чайника, льющейся воды, движения или сигнала автомобиля, звука, сопровождающего зеленый сигнал светофора), произнесение отдельных реплик по ситуации игр с образными игрушками;

– расширение круга действий детей с куклой и другими образными игрушками на основе бытовых и

© Баряева Л. Б., Лопатина Л. В., 2012

игровых ситуаций, создаваемых логопедом в структуре логопедических занятий.

В работе по формированию у детей умения взаимодействовать со взрослыми и с другими детьми на первой ступени обучения логопед использует элементы обучающих игр с реальными предметами, с предметами-заместителями, с последующей ориентацией детей на их использование в сюжетных играх (в совместной деятельности с воспитателем и в самостоятельной игре). При этом логопед обращает особое внимание на проигрывание с детьми простых сюжетов — цепочек связанных по смыслу игровых действий с образными игрушками и атрибутами для игры, включая детей в несложный ролевый диалог, побуждая ребенка называть себя в игровой роли. В ходе таких игр логопед последовательно дает ребенку речевой образец, который затем закрепляется на различном материале.

В ходе подгрупповых логопедических занятий с детьми первого уровня речевого развития организуются игровые ситуации, позволяющие детям с помощью невербальных и вербальных средств общения выражать радость от достижения целей, вступать в общение со сверстниками: парное или в малых группах (два-три ребенка).

Предметные и ролевые игры в логопедической работе с детьми на первой ступени обучения направлены:

– на преодоление неречевого и речевого негативизма у детей (чувства неуверенности, ожидание неуспеха), формирование устойчивого эмоционального контакта с учителем-логопедом и со сверстниками, развитие положительного эмоционального отношения детей к занятиям;

– развитие когнитивных предпосылок речевой деятельности детей, формирование речи во взаимосвязи с развитием восприятия, внимания, памяти, мышления;

– развитие интереса детей к окружающей действительности и их познавательной активности;

– расширение понимания речи детьми;

– уточнение и расширение активного словарного запаса с последующим включением его в простые фразы;

– развитие потребности в общении и формирование элементарных коммуникативных умений, обучение детей взаимодействию с окружающими взрослыми и сверстниками;

– научение детей отражать в речи содержание выполненных действий (вербализация действий детьми);

– формирование элементарных общих речевых умений.

Игры, направленные на преодоление неречевого и речевого негативизма, способствуют установлению контакта с ребенком и повышению его эмоционального тонуса. Вначале логопед может организовать предметную игру с каждым ребенком индивидуально, то есть создать условия для включения его в совместную деятельность

на основе взаимодействия «ребенок — логопед», а впоследствии «ребенок — логопед — другие дети», «ребенок — дети» по знакомой детям игровой тематике.

В ходе логопедических занятий с использованием предметных и ролевых игр очень важно сформировать у детей интерес к игровой деятельности, умение и желание принимать участие в игре, побуждать детей к оречевлению своих действий. Для этого используются разные игрушки (образные: кошка, собака, мышка, петушок; звучащие: погремушка, бубен, дудочка, барабан, колокольчик; сборно-разборные: пирамида, матрешки, кубики). В таких играх, как, например, «Детский сад», «Кормление куклы», «Кто как кричит?», «Мамины помощники», «Непослушные игрушки», «Помощники», «Построим дом», «Праздник елки», «Прятки», «Угощаем куклу», логопед стремится вызвать у детей речевое подражание.

Для соотнесения трехмерных объектов с их плоскостными изображениями по ходу игр применяются картинки с изображением различных предметов и игрушек, которые дети используют в своих играх, а также картинный материал, отражающий эмоциональный, бытовой, социальный, игровой опыт детей (по игровым ситуациям, раскрывающий социальное содержание отношений между персонажами).

Включение в логопедические занятия предметных и ролевых игр способствует формированию у детей с первым уровнем речевого развития произвольного слухового и зрительного восприятия, внимания и памяти. Логопед привлекает внимание детей к предметам, рассматривая их вместе с ними, обучая фиксации взгляда на объекте в процессе активного восприятия. В предметных играх дети знакомятся с различными свойствами предметов (форма, величина, цвет). Однако главная задача логопеда — не просто сформировать представления детей о свойствах предметов, но соотнести эти свойства со словом.

С содержанием предметных и ролевых игр, которые включаются в подгрупповые логопедические занятия, интегрируются игры с правилами, прежде всего дидактические. В таких играх у детей формируются элементарные представления о величине предметов (большой, маленький, средний, самый большой, самый маленький; длинный, короткий; высокий, низкий; широкий, узкий; толстый, тонкий). Дети учатся различать предметы по величине: противопоставление по принципу «такой — не такой»; выбор предметов, одинаковых по величине, из группы однородных; группировка разнородных предметов по величине; расположение предметов по словесной инструкции в ряд (в порядке возрастания или убывания). В естественной для ребенка игровой ситуации логопед обозначает параметры величины предмета словом.

В различных предметных и ролевых играх с предметами-орудиями бытового назначения, с игрушками логопед уточняет пред-

ставления детей о цвете предметов (красный, синий, желтый, зеленый, черный, белый), учит их детей различать предметы по цвету (противопоставление по принципу «такой — не такой», выбор предметов одного цвета из группы предметов, разных по форме и величине; различение контрастных и близких по цвету предметов). В обучающих играх дети соотносят цвет предмета со словом.

В специально созданных образовательных ситуациях на логопедическом занятии логопед привлекает внимание ребенка к неречевым звукам, формирует умение сосредоточиваться на звуке, определять местонахождение источника звука. В игре дети учатся сравнивать контрастные и близкие по звучанию неречевые звуки. Для этого используются звучащие игрушки, музыкальные инструменты, звукоподражания, то есть создается ситуация, когда ребенку необходимо сосредоточить слуховое внимание для восприятия звуков различной громкости (громкий — тихий), высоты (высокий — низкий). В естественных для ребенка условиях игровой деятельности логопед воспитывает у него слуховое внимание к речи.

Предметные и ролевые игры в структуре логопедических занятий направлены также на развитие основных функциональных уровней памяти: от простого (узнавание) к более сложному (воспроизведению). При этом организуется специальная предметно-развивающая среда, взаимодействие с которой ведет к постоянному расширению круга узнаваемых ребенком предметов на основе сформированных зрительных и слуховых представлений, что способствует увеличению объема зрительной, слуховой и слухоречевой памяти детей. Для совершенствования процессов запоминания и воспроизведения ребенку в специально созданных образовательных ситуациях предлагается запоминать и воспроизводить последовательность и количество предметов (три-четыре), картинок или ряд неречевых звуков (двух), звукоподражаний (двух) и т. п.

Речевое развитие детей напрямую зависит от сформированности кинестетической и кинетической основы движений в процессе развития общей, ручной и артикуляторной моторики. Поэтому в логопедические занятия с детьми с первым уровнем речевого развития включаются предметные и ролевые игры, предполагающие разнообразные действия с предметами, введение в сюжетную линию игры упражнений на развитие праксиса позы (по подражанию логопеду и самостоятельно). При этом логопед подбирает такие игровые действия, которые способствуют выработке динамической координации движений: четкости и точности движений, выполняемых в определенном темпе и ритме по игровой ситуации; удержанию двигательной программы при выполнении последовательно организованных движений с различными игрушками (куклами, двигателями, сборно-разборными игрушками). Для обучения детей с первым уровнем речевого

развития коммуникативным умениям важно научить их согласовывать свои движения с движениями других детей. Для этого сюжеты предметных и ролевых игр интегрируются с элементами подвижных игр и игровых упражнений с незначительной, умеренной и тонизирующей нагрузкой. Например, можно использовать элементы построений и перестроений («Делай так: круг — квадрат», «Строимся парами» и др.), ходьбу (в колонне, по кругу, держась за руки, парами друг за другом), прыжки («Мы зайки», «Лягушки», «Подпрыгни до ладошки») и другие упражнения.

Для формирования кинетической основы движений пальцев рук в процессе выполнения последовательно организованных движений и конструктивного праксиса в предметные, а иногда и в сюжетные игры вводятся ситуации, когда детям нужно собрать пирамидку или матрешку, что-то построить, сложить разрезные картинки. В этом случае детям предлагают сборно-разборные игрушки, доступный им строительный материал, кукол и кукольную одежду с множеством застежек: на пуговицах, на липучках, на молниях. Занятия организуются таким образом, чтобы постоянно стимулировать детей к взаимодействию со взрослым и другими детьми, если это занятие подгрупповое.

Во взаимодействии с ребенком развиваются движения его мимической мускулатуры. В игровых ситуациях логопед побуждает ребенка зажмуривать глаза, надувать щеки (по подражанию взрослому), а затем предлагает ему «научить» этому кукол, мишек, кошечек.

В предметных и ролевых играх, используемых на логопедических занятиях, формируются мыслительные операции детей с первым уровнем речевого развития. Предлагая тот или иной объект (предмет) для игры, логопед прежде всего уточняет, что ребенок знает о нем, определяет новые сведения и способы действия с ним, которым можно научить ребенка, учитывая особенности его речевого и психофизического развития. В специально подобранных играх активно развиваются произвольность, опосредованность восприятия, пространственные отношения, способность создавать целое из частей. С помощью этих игр логопед обучает детей простейшим обобщениям на основе установления сходных признаков.

В обучающих ситуациях, включающих предметные и ролевые игры, формируются операции анализа и синтеза в различных по сложности условиях идентификации и моделирования, которые соотносятся с особенностями развития ребенка с первым уровнем речевого развития. В игровых ситуациях, которые тщательно продумываются и вплетаются в сюжетную линию логопедического занятия, логопед побуждает детей мысленно сопоставлять объекты, устанавливать сходство или различие между ними по каким-либо признакам, объединять предметы и явления, представленные в игровом сюжете, в группу по общему признаку, распре-

делять предметы по группам, называть их.

Большое значение для формирования коммуникативных навыков детей с первым уровнем речевого развития имеют логоритмические занятия, в процессе которых сюжеты предметных и ролевых игр могут успешно интегрироваться с музыкально-ритмическими играми, что способствует слухозрительному и слухомоторному взаимодействию при восприятии и воспроизведении ритмических структур. Воспитание чувства ритма, обучение детей ритмичным движениям в соответствии с характером звучания музыки, прохлопывание простого ритма по подражанию логопеду, а затем самостоятельно, отстукивание ритма детских песенок — все это способствует становлению речи детей, побуждает их к общению друг с другом и педагогом. На логоритмических занятиях детям предлагаются ритмические игры («Смотри и делай вместе со мной», «Слушай и делай вместе со мной», «Послушай и сделай, как я») и музыкально ритмические игры (Мишки бегают», «Кормим петушка», «Птички летают», «Мишки ходят»). На занятиях по логоритмике дети слушают маршевые и танцевальные мелодии, например, «Конь», муз. Е. Тиличеевой, «Цыплята», муз. А. Филипенко, «Дождик», муз. В. Калинникова, «Зайчик», муз. Л. Лядовой, «Марш», муз. М. Журбина. В зависимости от сюжета игр, включаемых в занятия, используются музыкальные игрушки: погремушки, бубен, колокольчик, барабан и т. д.

Важной целью логопедических занятий на основе предметных или ролевых игр является формирование у детей с первым уровнем речевого развития умения вслушиваться в речь, понимать ее содержание, сосредоточиваться на восприятии речи и реагировать на нее ответными двигательными и звуковыми актами по ситуации игры. Речевой материал для предметных и ролевых игр, который логопед предлагает детям, осуществляя прямое или косвенное руководство игрой, направлен на совершенствование понимания речи на основе восприятия целостных словосочетаний, подкрепленных действием («Покажи куклу», «Покажи мячик», «Покажи мишку»; «Покажи куклу», «Принеси куклу»). В ходе игр логопед учит детей понимать двухступенчатые инструкции («Возьми ложку и покорми куклу») и вопросы: «Что?», «Кто?», «Где?» («Покажи, что лежит на столе?», «Покажи, кто спит?», «Покажи, где лежат игрушки?», «Покажи, что гудит, а что звенит?», «Покажи, кто спит, а кто сидит?», «Покажи, где кошка лежит, а где умывается?»). Для развития понимания значений слова в ситуациях игр предлагаются игровые задания на соотнесение слов «один — много» с соответствующим количеством предметов и слов «большой — маленький» с величиной предметов.

В совместных с детьми предметных и первых ролевых играх логопед стремится вызвать у детей речевое подражание. Для этого используется речевой материал, по-

строенный на гласных звуках и их сочетаниях (Катя поет: *а-а-а;* вьюга гудит: *у-у-у;* Петрушка удивляется: *о-о-о;* мышка пищит: *и-и-и;* в лесу кричат: *ау;* малыш плачет: *уа;* ослик кричит: *иа* и т. п.).

В предметных играх на звукоподражание логопед использует речевой материал на основе открытых слогов: корова — «му»; мышка — «пи»; пальчик — «бо-бо»; машина — «би-би»; гусь — «га-га-га»; курица — «ко-ко-ко»; закрытых слогов: мячик — «бух»; собака — «ав-ав»; гномик — «ням-ням»; чайник — «пых-пых»; слогов со стечением согласных: лягушка — «ква», «ква-ква»; уточка — «кря», «кря-кря»; поросенок — «хрю», «хрю-хрю» и т. п. Удавшиеся звуковые комплексы повторяются в игровой форме несколько раз (до пяти повторений).

По ходу обучения детей в предметных и ролевых играх логопед переходит к формированию у них способности называть предмет или действие словом, а не звукоподражанием. Для этого детей учат называть кукол именами, а членов семьи в игре словами мама, папа, баба, деда, тетя, дядя. Проигрывая с детьми различные ролевые ситуации, логопед побуждает их выражать просьбы (на, дай), произносить указательные слова (это, тут, там), называть действия, обозначаемые глаголами повелительного наклонения 2-го лица единственного числа (возьми, иди, пей, спи, сиди, положи).

В процессе игр дети обучаются фразовой речи путем договаривания начатых логопедом фраз, формулирования фразы-просьбы по ходу игры («Мама, дай», «Дай кису», «Папа, иди»), предложения о сотрудничестве по сюжету игры («Давай играть») или выражения желания от имени игрового персонажа («Хочу пить»).

Предметные и ролевые игры позволяют логопеду создавать ситуации, в которых ребенок с первым уровнем речевого развития учится составлять двухсловные предложения, включающие усвоенные существительные в именительном падеже, вопросительные и указательные слова (вопросительное слово + именительный падеж существительного: «Где ляля?»; указательное слово + именительный падеж существительного — «Вот Тата», «Это мама»).

На первой ступени обучения детей с первым уровнем речевого развития в предметных и ролевых играх успешно происходит уточнение значений слов («Покажи то, с чем ты будешь играть», «Покажи то, чем будет есть кукла», «Покажи то, что ты наденешь на куклу на прогулку»), а также противоположных значений. Поэтому в ходе логопедических занятий логопед осуществляет речевое сопровождение игр таким образом, чтобы дети учились слышать, понимать и различать противоположные по значению глаголы (налей — вылей, застегни — расстегни, надень — сними, завязывает — развязывает, закрывает — открывает, залезает — слезает), прилагательные (большой — маленький, высокий —

низкий, длинный— короткий), наречия (впереди — сзади, внизу — вверху, высоко — низко, далеко — близко, много — мало).

Во время прямого и косвенного руководства игрой логопед учит детей понимать косвенные вопросы, употребляя при этом вопросительные слова: кому, у кого, чем, куда («Покажи, кому мама дает молоко», «Покажи, у кого кукла», «Покажи, куда спрятался котенок»).

Предметное содержание игр подбирается таким образом, чтобы дети учились дифференцировать в импрессивной речи:

- формы существительных единственного и множественного числа мужского и женского рода с окончанием -ы (-и), (-а) в именительном падеже («Покажи, где кукла, где куклы», «Покажи, где глаз, где глаза» и т. п.); глаголов в форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени («Покажи, где кукла спит, где куклы спят», «Покажи, где кукла пьет чай, покажи, где куклы пьют чай»);
- глаголы прошедшего времени мужского и женского рода («Покажи, где кукла Женя спал, где кукла Женя спала» и др.).

Демонстрируя различные действия, привлекая к ним детей, логопед учит их понимать предложные конструкции с предлогами *в, из, на,* а также *под, за, у, с, около, от, из-под, из-за.*

Взаимодействуя с детьми по ходу игры логопед использует в речи слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, формируя у детей с первым уровнем речевого развития понимание значения продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов существительных -ик, -ок, -чик, -к-, -очк-, -ечк- («Покажи кукле (дочке), где мяч, где мячик», «Покажи, где гриб, где грибок», «Покажи, где ягода, где ягодка», «Покажи, где ложка, где ложечка» и др.).

Для обучения детей пониманию вопросов по сюжетной картинке или по прочитанному им тексту (короткому рассказу, сказке) логопед предлагает детям проиграть ситуацию, изображенную на картинке (описанную в тексте), предоставляя им возможность включиться в предметную или ролевую игру, содержание которой задано соответствующим изображением или текстом.

Включение ребенка в знаковое пространство с помощью картины способствует формированию у них действий моделирования окружающей действительности, служит для получения новой информации, которая затем уточняется, расширяется в предметной или ролевой игре. Как свидетельствуют исследования И. Н. Лебедевой, дети с тяжелыми нарушениями речи более охотно передают содержание только что «проигранной» картины (картинки).

В предметных и ролевых играх происходит расширение, активизация и уточнение словаря посредством использования в речи:

– слов-действий;
– слов-названий по различным лексическим темам: «Семья», «Игрушки», «Овощи», «Фрукты»,

«Одежда», «Животные», «Посуда», «Мебель» и др.;

– слов, обозначающих признаки предметов: цвет (красный, синий, желтый, зеленый, черный, белый), величину (большой, маленький, высокий, низкий, длинный, короткий), вкус (кислый, сладкий, горький, соленый, вкусный);

– личных и притяжательных местоимений (я, ты, вы, он, она, мой, твой, ваш, наш);

– наречий, обозначающих местонахождение (там, туда, здесь), время (сейчас, скоро), количество (много, мало,), ощущения (тепло, холодно, горячо, кисло, сладко, горько, вкусно), оценку действий (хорошо, плохо);

– прилагательных в сравнительной степени (больше, меньше),

– числительных (один, два, три).

Игровые ситуации, в которых логопед стимулирует детей вступать в речевое общение, создают благоприятные условия для формирования у детей с первым уровнем речевого развития грамматических стереотипов словоизменения и словообразования в экспрессивной речи. В игре логопед побуждает детей употреблять формы единственного и множественного числа существительных мужского и женского рода в именительном падеже с окончаниями -ы (кукла — куклы, стол — столы), -и (кошка — кошки, конь — кони).

В предметных действиях, сопровождаемых речью, ребенок знакомится с изменением существительных по падежам:

– винительный падеж единственного числа с окончанием -у («Я беру… куклу, зайку, мишку»);

– родительный падеж существительных мужского и женского рода единственного числа без предлога («Чего нет у куклы?») и с предлогом у («У кого нет чашки?»; «У кого есть коляска?).

– дательный падеж существительных мужского и женского рода единственного числа с окончанием -е («Кому подарили игрушки?» — «Коле».).

– творительный падеж существительных мужского рода единственного числа с окончанием -ом («Чем моют куклу?» — «Мылом».).

Предметные и ролевые игры способствуют созданию естественных ситуаций для употребления детьми глаголов в форме повелительного наклонения 2-го лица единственного числа настоящего времени (сиди, лежи, играй, иди), глаголов в форме изъявительного наклонения 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени (поет — поют, стоит — стоят, лежит — лежат).

Логопед, проигрывая с детьми различные игровые ситуации, обучает их в ходе совместной речевой и игровой деятельности:

– согласованию прилагательных с существительными мужского и женского рода единственного числа в именительном и косвенных падежах по опорным вопросам;

– согласованию местоимений *мой, моя* с существительными в именительном падеже (мой мишка, моя кукла);

– правильному употреблению форм рода и числа глаголов прошедшего времени (ушел — ушла — ушли);

– образованию существительных с помощью продуктивных уменьшительно-ласкательных суффиксов -ик, -ок, -чик, -к-, -очк-, -ечк-;

– употреблению в речи трехсоставного простого предложения с прямым и косвенным дополнением, в котором подлежащее выражено формой единственного числа существительного в именительном падеже, сказуемое — формой повелительного наклонения 2-го лица единственного числа настоящего времени («Мама, дай куклу». «Тата, возьми чашку».) и формой изъявительного наклонения 3-го лица единственного числа настоящего времени («Вова ест кашу». «Катя моет чашку».);

– выражению желания с помощью трехсоставной простой синтаксической конструкции, включающей обращение и инфинитив («Мама, хочу пить». «Катя, давай играть».);

– использованию в речи трехсоставной простой синтаксической конструкции с местоимениями («Я хочу играть». «Он идет гулять»);

– воспроизведению звукослоговой структуры глаголов в форме изъявительного наклонения 3-го лица единственного числа настоящего времени при произнесении пар глаголов (первым членом предъявляемой пары является глагол в форме повелительного наклонения 2-го лица единственного числа: спи — спит, лежи — лежит, сиди — сидит и т. д.).

В ходе логопедических занятий в предметных и ролевых играх логопед обращает внимание на закрепление синтаксических связей в простом предложении. Для этого он задает детям вопросы, добиваясь четкого развернутого ответа.

В ходе ролевых игр логопед стимулирует ситуативное общение детей друг с другом и со взрослыми, организует простые диалоги по ситуации игры.

На логопедических занятиях по формированию речевых и коммуникационных навыков логопед обращает внимание на интонационное развитие голоса, его произвольной выразительности и модуляций путем побуждения детей к речевой активности, которая является важнейшим условием овладения речью и навыками общения.

Завершая общие рекомендации по проведению логопедических занятий с использованием игровой деятельности, мы хотим обратить внимание специалистов на то, что такой подход к логопедической работе с детьми соотносится подходами с современными системами сенсорного воспитания. Он основывается на понимании закономерностей психического развития как процесса присвоения ребенком общественно-исторического опыта человечества, фиксированного в продуктах материальной и духовной культуры. Сенсорное развитие рассматривается при этом как процесс

усвоения общественного опыта, приводящий к формированию восприятия и представлений о внешних свойствах вещей. Сенсорное воспитание важно для формирования у ребенка обобщенных представлений, обеспечивающих ориентировку в окружающем мире, становления специфически человеческих сенсорных способностей: зрительно-кинестетического регулирования орудийных практических и речевых действий, музыкального и речевого слуха и т. п.

Таким образом, в процессе игры логопед формирует общефункциональные механизмы речевой деятельности, что обеспечивает создание оптимальных условий для работы по развитию специфических функций речи, в том числе функции общения.

Формирование обобщенных сенсорных умений предполагает овладение сенсорными ориентировочными действиями и усвоение ребенком системных сенсорных знаний, «алфавитов» сенсорных эталонов. Они помогают правильно «прочитать» полученную сенсорную информацию. Как одна из значимых на первой ступени логопедической и общеразвивающей работы с детьми с первым уровнем речевого развития выделяется задача включения сенсорного опыта в деятельность ребенка: предметную, продуктивную, игровую. Для этого необходимо активизировать восприятие ребенка, создать условия для реализации его чувственного опыта, а также своевременного и правильного соединения его со словом, формируя план представлений. Построенные таким образом логопедические занятия служат основой для умственного развития детей с нарушениями речи и для формирования их коммуникативных способностей.

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ

ИНСТИТУТ
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

050700 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ПРОФИЛЬ: ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА**
- **ПРОФИЛЬ: ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**
- **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МАГИСТРАТУРА
050700 Специальное (дефектологическое) образование

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Психолого-педагогическое сопровождение лиц 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:
620017г. Екатеринбург,
проспект Космонавтов 26,
кабинет 152
телефон (343) 235-76-43

Для лиц, имеющих высшее педагогическое образование,

есть возможность пройти
профессиональную переподготовку
по программам дополнительного образования:

«ЛОГОПЕДИЯ»
«СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
«ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»
«ТИФЛОПЕДАГОГИКА»
«СУРДОПЕДАГОГИКА»
«СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Срок обучения 1 год, форма обучения — заочная, обучение платное.
По окончании курса профессиональной переподготовки выдается диплом государственного образца, дающий право на ведение профессиональной деятельности в сфере специального образования.

Документы принимаются в течение года

- Заявление
- Договор с университетом об оплате за обучение
- Документ государственного образца о высшем педагогическом образовании или его копия, заверенная нотариально или в приемной комиссии
- Приложение к диплому
- Копия свидетельства о браке (если фамилия изменена)
- Три фотографии (3х4 см)
- Почтовый конверт по России
- Паспорт предъявляется лично при подаче документов

Зачисление проводится по результатам собеседования
Начало занятий по мере комплектования групп

НАШ АДРЕС:
620017 г. Екатеринбург,
проспект Космонавтов 26, кабинет 128;
тел.: (343) 336-11-99
деканат факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников специального образования

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Специального образования» убедительно просит представлять их в следующем виде: объем текста —10 — 12 страниц; формат — MS Word/; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; интервал — 1,5; поля — 2 см; допустимые выделения — *курсив*, **полужирный.**

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3-4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, место работы и должность, индекс и адрес места работы, e-mail, контактные телефоны, домашний адрес.

3. В конце каждой статьи приводится «Литература». Все работы, помещённые в список литературы, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании — страницы.

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.

4. Отдельными файлами к статье прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов) в векторных формах WMF, EMF, CDR, AI, растовые

изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере. Диаграммы из программ MS Exsel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

5. К каждой статье должна прилагаться рецензия доктора наук, профессора или ведущего специалиста в данной области. 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 отклонении представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами.

6. Со своей стороны, редакционная коллегия назначает рецензентов из числа членов редколлегии, к рецензированию могут также привлекаться ведущие ученые специалисты системы специального образования. При необходимости доработки рукописи она направляется автору вместе с копией рецензии и указанием сроков возврата материалов в редколлегию для принятия окончательного решения о публикации.

7. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

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.ru**

Научно-методический журнал **«Специальное образование»** имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в международном центре регистрации периодических изданий (Франция, г. Париж).

Адрес редакции: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 134
Электронная почта: specobr@uspu.ru
Телефон/факс редакции: (343) 336-14-38
Главный редактор: директор Института специального образования Уральского государственного педагогического университета **Филатова Ирина Александровна**