

О.С. Орлова, О. S. Orlova
И. А. Грачева, I. A. Gracheva
Москва, Россия Moscow, Russia

**ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ
ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ
С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. Проводится экспериментальное исследование особенностей индивидуально-личностного статуса младших подростков с нарушениями речи, обучающихся в условиях интеграции.

Ключевые слова: диагностика, интеграция, интеллект, исследование, младшие подростки, тревожность, самооценка, эмоционально-волевая сфера.

Сведения об авторе: Орлова Ольга Святославна, профессор, доктор педагогических наук.

Место работы: заведующий кафедрой логопедии (Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова), заведующий кафедрой дефектологии (Московский городской педагогический университет).

Контактная информация: 109444, г. Москва, ул. Ташкентская, 18, к. 4.

E-mail: mggudef@mail.ru.

Сведения об авторе: Грачева Инна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии.

Место работы: Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова.

Контактная информация: 119261, г. Москва, ул. Панферова, д.8, к.2.

В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем развития коррекционной педагогики является расширение возможностей интегрированного (совместного с нормально развивающимися детьми) воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии. Это обусловлено, с одной стороны, демо-

**ARRANGEMENT AND METHODS
OF STUDYING INDIVIDUAL
AND PERSONAL PECULIARITIES
OF JUNIOR TEENAGERS
WITH SPEECH MALFUNCTION**

Abstract. Experimental research is undertaken which analyses peculiarities of individual and personal status of junior teenagers with speech malfunction, who study in the integration conditions.

Key words: diagnostics, integration, intellect, research, junior teenagers, anxiety, self-estimation, emotional volitional sphere.

About the author: Orlova Olga Svyatoslavna, professor, Doctor of Pedagogy.

Place of employment: Head of the Chair of Speech Therapy (Moscow State University for the Humanities named after M.A. Shlokhov, Moscow), Head of the Chair of Defectology (Moscow City Pedagogical University).

Контактная информация: 109444, г. Москва, ул. Ташкентская, 18, к. 4.

About the author: Gracheva Inna Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Moscow State University for the Humanities named after M.A. Shlokhov, Moscow.

кратизацией всех сторон жизни общества, а с другой — поиском оптимальных условий организации реабилитации детей, имеющих те или иные отклонения в развитии.

Создание оптимальных условий для успешного социального развития, социальной адаптации ребенка, независимо от уровня его

психофизического развития, выступает сегодня одной из приоритетных социальных задач во всех развитых странах.

В современном обществе, как отмечают многие исследователи, наиболее патогенной зоной становится эмоционально-волевая сфера. Данный факт связан с тем, что под воздействием различных социальных и экономических условий возрастает частота и интенсивность эмоциональных нагрузок на личность.

В данной статье представлен анализ особенностей индивидуально-личностного статуса младших подростков с нарушениями речи, обучающихся в условиях интеграции.

В массовых школах в настоящее время обучается большое число детей, имеющих негрубые нарушения развития, затрудняющие школьную адаптацию, но позволяющие в той или иной степени осваивать общеобразовательные программы. Среди них достаточно высок процент учащихся, имеющих речевые нарушения.

Эффективность обучения находится в прямой зависимости от эмоционального отношения к самому процессу обучения, его содержанию, успехам и неудачам. Эмоциональное благополучие в школе является важнейшим критерием становления жизненной позиции ребенка.

Исследование особенностей связей эмоций с познавательными процессами является необходимым условием подбора правиль-

ной диагностической, а в последствии и коррекционной работы с детьми, имеющими речевую патологию.

Целью экспериментального исследования являлось изучение психологических особенностей индивидуально-личностных качеств младших подростков с нарушениями речи, обучающихся в условиях общеобразовательной школы; определение условий оптимизации личностного развития, интеграции и адаптации в новом коллективе детей данной группы.

Междисциплинарный характер проблемы интеграции младшего подростка с нарушением речи (НР) на стыке возрастной педагогики, психологии, социальной педагогики, логопедии обуславливает специальное применение комплекса методов и методик, соответствующих возрастным особенностям детей 10—12 лет, наличию у них дефекта речи и целям исследования. Выбор комплекса методик на основе междисциплинарного подхода предполагало единство психологического, педагогического, логопедического направлений диагностики.

На этапе констатирующего эксперимента были обследованы выпускники начальных классов (10—12 лет) общеобразовательных школ № 945, № 871 и прогимназии № 1736 г. Москвы.

В экспериментальном исследовании участвовало 75 учащихся, посещающих школьный логопункт, не имеющих отклонений интеллекта и слуха, и 75 детей с нормальным речевым развитием.

Экспериментальное исследование проходило во время индивидуальных логопедических занятий.

Констатирующий эксперимент проходил в несколько этапов.

В связи с тем, что основным видом деятельности школьников является учебная деятельность, мы посчитали целесообразным первоначально проследить, на каком интеллектуальном фоне происходит развитие индивидуально-личностного статуса младших подростков с речевыми нарушениями.

Развитие природных возможностей ребенка (невербальный интеллект) было исследовано нами посредством шкалы прогрессивных **матриц Равена**. В тесте Равена содержится набор заданий, с помощью которых выявляются интеллектуальные способности детей с 5 лет и взрослых людей до 65 лет. Посредством этой методики мы исследовали три психических процесса: внимание, восприятие и мышление. С помощью теста Равена судили не столько об интеллекте, сколько о способности к систематизированной, планомерной, интеллектуальной деятельности, о логичности мышления.

Методика **группового интеллектуального теста** дала возможность определить уровень вербального интеллекта школьников. С помощью данной методики мы выявили, насколько ребенок к моменту исследования владел предлагаемыми ему в заданиях словами и понятиями, а также умениями выполнять с ними некоторые логические действия. Тест содержал 7

субтестов: 1 — исполнение инструкций, 2 — арифметические задачи, 3 — дополнение предложений, 4 — определение сходства и различий понятий, 5 — числовые ряды, 6 — установление аналогий, 7 — символы. На выполнение каждого субтеста мы отводили ограниченное время (от 1,5 до 6-ти минут).

В структуре индивидуально-личностного статуса мы рассмотрели такие психические процессы как самооценка, личностная тревожность, мотивация достижений, самоконтроль, саморегуляция, эмоциональное отношение к школьной жизни, психолого-эмоциональное напряжение. Для диагностики этих параметров нами были использованы следующие методики:

- исследование самооценки по методу Дембо—Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан) и шкале детской Я — концепции Пирз — Харриса;

- детский вариант личностного опросника Кеттела;

- модифицированный опросник Ч. Д. Спилбергера, направленный на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева;

- исследование по оценке выраженности психоэмоционального напряжения и стресса у детей в образовательных учреждениях (8-цветовой тест Люшера).

Исследование самооценки учащихся мы посчитали целесообразным провести с помощью **методики Дембо — Рубинштейн** (в модификации А. М. Прихожан) и **шкалы детской Я-концепции**

Пирз — Харриса, которая основана на непосредственном оценивании (шкалировании) детьми ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д. Мы предложили учащимся на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т. е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому ребенку мы предлагали бланк методики, содержащий инструкцию и задание. Методика проводилась индивидуально. Время, отведенное на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции, составляло 10—12 минут.

Перед проведением обследования мы провели с детьми беседу о том, что любой человек оценивает свои способности, возможности, характер. Мы объяснили учащимся, что уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя — наивысшее. Мы предложили школьникам на каждой линии чертой (-) отметить, как они оценивают развитие у себя определенного качества, стороны их личности в данный момент времени. После этого ребята крестиком (+) отметили, при каком уровне развития этих качеств они были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя. Ребятам были предложены семь линий, которые обозначали здоровье; ум, способности; характер; ав-

торитет у сверстников; умение многое делать своими руками, умелые руки; внешность; уверенность в себе.

С целью изучения самооценки и ее основных составляющих: поведения, интеллектуального школьного статуса, физической привлекательности, тревожности, популярности, счастья и удовлетворенности мы использовали методику **шкала детской Я-концепции Пирз — Харриса**.

Опросник включал 8 утверждений, касающихся отношения к своему «Я», а также тех или иных ситуаций, связанных с проявлением самоотношения. Формулировки пунктов опросника основывались на детских утверждения относительно того, что им обычно в себе нравится и что не нравится. Пункты были построены в виде утверждений, на которые требовалось ответить либо «да», либо «нет». С помощью этого опросника мы диагностировали общий уровень самооценки детей, понимание ими себя счастливыми или несчастливыми, популярными или непопулярными, тревожными или нетревожными, физически привлекательными или непривлекательными, имеющими высокий школьный интеллектуальный статус или нет, хорошо себя ведущими или плохо. Перед проведением обследования мы объясняли детям, что в задании, которое им предложено, нет правильных или неправильных ответов. В тех случаях, когда высказывание верно по отношению к ним, дети отвечали «да», если же неверно, то «нет».

В настоящее время различные формы **16PF опросника Р. Б. Кеттелла** являются наиболее популярным средством экспресс-диагностики личности. Этот тест универсален, практичен, дает многогранную информацию об индивидуальности. В своем исследовании мы применяли вариант С данного опросника — сокращенный вариант, который следует использовать в условиях дефицита времени. Перед проведением обследования детям было объяснено, что им предлагается ряд вопросов, которые помогут определить некоторые свойства их личности. Отвечая на каждый вопрос, дети выбирали один из трех предлагаемых ответов — тот, который в наибольшей степени соответствовал их взглядам, мнению о себе.

Обработка результатов проводилась по следующим факторам:

Фактор А — «замкнутость — общительность»

Фактор В — «интеллект»

Фактор С — «эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость»

Фактор Е — «подчиненность — доминантность»

Фактор F — «сдержанность — экспрессивность»

Фактор G — «подверженность чувствам — высокая нормативность поведения»

Фактор H — «робость — смелость»

Фактор L — «доверчивость — подозрительность»

Фактор M — «практичность — развитое воображение»

Фактор N — «прямолинейность — дипломатичность»

Фактор O — «уверенность — тревожность»

Фактор Q1 — «консерватизм — радикализм»

Фактор Q2 — «конформизм — нонконформизм»

Фактор Q3 — «низкий самоконтроль — высокий самоконтроль»

Фактор Q4 — «расслабленность — напряженность»

Фактор MD — «адекватность самооценки».

В исследовании мы посчитали целесообразным также использовать **модифицированный опросник Ч. Д. Спилбергера**, направленный на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как наличного состояния и как свойства личности. Под познавательной активностью понимается присущая человеку любознательность (в отличие от любопытства на уровне восприятия), непосредственный интерес к окружающему миру, активизирующие познавательную деятельность субъекта. Гнев и тревога — базальные эмоции, зависящие от иерархически организованных структур мозга, усиливают действие эмоциогенных стимулов, и это усиление внешне проявляется в виде затрудненного приспособления субъекта к жизненно важным ситуациям. Поскольку эмоция гнева практически не имеет реального выхода в условиях школьного обучения, в данном контексте она рассматривалась нами более широко как направленная на выявление отрицательных

эмоциональных переживаний, связанных с учебной деятельностью школьников.

В последнее время **цветовой тест Люшера** с использованием восьмицветового ряда пользуется широкой популярностью как инструмент для выявления эмоционально-характерологического базиса личности и тонких нюансов ее актуального состояния. Исследование с помощью данной методики проводилось с целью оценки уровня индивидуального психоэмоционального напряжения и стресса у детей. Тест Люшера относится к категории проективных методик и основан на предположении о том, что предпочтения одних цветов другим определенным образом связаны с устойчивыми личностными характеристиками испытуемого и особенностями его переживания актуальной ситуации.

Прежде чем приступить к обсуждению результатов констатирующего эксперимента, необходимо отметить, что полученные данные интерпретировались как с точки зрения качественного анализа, так и в количественном отношении. В связи с этим, на наш взгляд, целесообразно представить систему

статистической обработки полученных данных.

Эксперименты по обследованию **интеллектуального статуса** школьников показали, что

- в целом интеллектуальное развитие подростков с речевыми нарушениями несколько ниже, чем у их ровесников с нормальным речевым развитием (возможно, данный факт объясняется тем, что нарушения носят органический характер);
- высокий уровень вербального интеллекта показали 7,7 % школьников с НР и 68 % учащихся, не имеющих НР;
- высокий уровень невербального интеллекта показали 18% учащихся с НР и 60% учащихся, не имеющих НР.
- у детей, имеющих речевые нарушения, вербальный интеллект ниже невербального.

Как видно из данных таблицы 1, у учащихся, имеющих нарушения речи, отмечаются существенные расхождения в значениях вербального и невербального компонентов интеллекта, что свидетельствует о выраженной функциональной асимметрии полушарий головного мозга.

Таблица 1
N=140

Сравнительная диагностика интеллектуального развития младших подростков с нарушениями речи и их ровесников с нормальным речевым развитием, %

Уровень	Невербальный интеллект			Вербальный интеллект		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Учащиеся с НР	18,0%	26,0%	56,0%	7,7%	28,2%	64,1%
Учащиеся без НР	60,0%	32,0%	8,0%	68,0%	12,0%	20,0%

Обобщим анализ результатов личностной тревожности у школьников с НР. Экспериментально доказано, что высокая тревожность является деструктивной личностной чертой и неблагоприятно влияет на жизнедеятельность человека.

Тревожность — это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности — это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявлением неблагополучия личности. В младшем подростковом возрасте ребенок является еще типичным школьником, и в связи с этим школьная тревожность влияет на развитие личности ребенка, может стать устойчивым свойством, чертой личности и темперамента. Высокий уровень тревожности отрицательно влияет на мотивы и цели деятельности человека, на осуществление им необходимых действий. В частности, она подменяет мотив деятельности за счет собственной побудительной силы (Л. И. Божович, А. М. Прихожан), снижает мотивацию достижения успеха (А. Н. Гусев, С. А. Шапкин,

Х. Хекхаузен), способствует утрате исходной цели (Ф. Е. Василюк), обуславливает нерациональный выбор как самой цели, так и способов ее достижения (О. Мауэр), разрушает действия в тревожных ситуациях (А. М. Прихожан), замедляет умственные действия (Э. А. Голубев). Высокая тревожность также отрицательно сказывается на результативности учебной деятельности (Т. Ю. Артюхова, Л. И. Божович, И. С. Пищева, А. М. Прихожан и др.). По мнению Е. Б. Ковалевой, развитие ребенка с повышенной тревожностью носит конфликтный, противоречивый характер, что влияет и на развитие личности, и на его адаптацию в социуме.

В результате исследования уровня тревожности младших подростков мы выявили, что высокий уровень тревожности имеют 25,6 % младших подростков с НР. Такие показатели свидетельствуют о том, что эти учащиеся склонны переживать тревожность разной степени интенсивности, находясь в школе: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, а также в процессе общения и взаимодействия с учителями и сверстниками. Эмоциональное состояние этих подростков, на фоне которого развиваются их социальные контакты, является напряженным, негативно окрашенным, возможно, фрустрирующим. Таким образом, создаются предпосылки для возникновения и развития беспокойства, тревоги, тревожности как следствия социального стресса. То есть они расценивают

ситуацию школьного обучения как угрожающую их престижу, самооценке, статусу и т. п. Низкий уровень тревожности имеют лишь 12,9 % школьников с НР.

У учащихся без НР в основном средний и низкий уровень тревожности (56 % и 36 % соответственно). Школа и школьные требования, трудности не являются для этих подростков травмирующими, что создает условия для нормального функционирования, развития ребенка в процессе обучения, установления дружеских контактов и взаимоотношений.

На сегодняшний день исследователями доказано, что высокий уровень тревожности, наблюдающийся в подростковом возрасте, оказывает блокирующее влияние на развитие личности в целом и на личностный рост в частности. Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребенка: аффективно-эмоцио-

нальную, коммуникативную, морально-волевую, когнитивную.

Отходя от темы нашего исследования, мы не можем не заметить, что уровень тревожности **всех** школьников достаточно высок.

В результате исследования мы пришли к выводу, что в процессе обучения и общения с одноклассниками 87,2 % учащихся с НР испытывают негативные эмоции.

Данный факт свидетельствует о том, что эти дети находятся в постоянном стрессе, который ведет к неспособности адекватно усваивать информацию, снижению объема и концентрации внимания, отвлекаемости, ухудшению памяти, ухудшению сна, депрессии.

В результате нашего исследования мы выявили, что большинство учащихся с речевыми нарушениями в процессе школьной жизни испытывают психоэмоциональный стресс.

Таблица 2

N=140

Сравнительная диагностика уровня тревожности подростков, имеющих нарушения речи и их ровесников с нормальным речевым развитием, %

Уровень	Тревожность		
	Высокий	Средний	Низкий
Учащиеся с НР	25,6	61,5	12,9
Учащиеся без НР	8,0	56,0	36,0

Таблица 3

N=140

Сравнительная диагностика уровня негативных эмоций подростков, имеющих нарушения речи, и их ровесников с нормальным речевым развитием, %

Уровень	Негативные эмоции		
	Высокий	Средний	Низкий
Учащиеся с НР	46,2%	41,0%	12,8%
Учащиеся без НР	16,0%	56,0%	28,0%

Таблица 4

N=140

Сравнительная диагностика уровня психоэмоционального стресса подростков, имеющих нарушения речи, и их ровесников с нормальным речевым развитием, %

Уровень	Психоэмоциональный стресс		
	Высокий	Средний	Низкий
Учащиеся с НР	33,3	41,0	25,7
Учащиеся без НР	12,0	44,0	44,0

Таблица 5

N=140

Сравнительная диагностика уровня самооценки подростков, имеющих нарушения речи и не имеющих речевых нарушений, %

Уровень	Самооценка		
	Высокий	Средний	Низкий
Учащиеся, имеющие НР	0,0	53,8	46,2
Учащиеся, не имеющие НР	28,0	64,0	8,0

Уровень самооценки учащихся с НР значительно ниже, чем у их ровесников, не имеющих речевых нарушений. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности. Дети с низким уровнем самоуважения и соперничества окружающим часто имеют низкий уровень развития самоконтроля. Они могут подчиняться контролю извне (со стороны взрослых), но сами не умеют контролировать своё поведение, речь.

Рассмотрим специфику самооценки учащихся с НР по сравнению с самооценкой их ровесников без НР.

Результаты нашего эксперимента по исследованию эмоционального отношения школьников к учению показали, что ни один учащийся, имеющий речевые нарушения, не испытывает продуктивного

эмоционального отношения к учению. Группа детей данной категории разделилась на две, примерно равные части, — испытывающие диффузное эмоциональное отношение к учению (так называемая «школьная скука») — 56,4 %. Подобные школьники посещают школу неохотно, испытывают затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Вторая группа — испытывающие резко отрицательное эмоциональное отношение к учению — 43,6 %. Такие дети чувствуют серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, у них часто возникают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа воспринимается ими как враждебная среда. Ребята пе-

реживают, плачут, могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать тем или иным нормам и правилам.

Полученные в ходе экспериментального исследования результаты позволяют говорить о необходимости разработки программы коррекции индивидуально-личностного статуса школьника, имеющего

речевые нарушения. Эта работа должна быть направлена на уменьшение уровня тревожности и преодоление негативных эмоций, повышение уровня самооценки, снижения психоэмоционального стресса, повышение вербального интеллекта и изменения эмоционального отношения к обучению у младших подростков с нарушениями речи.

Таблица 6
N=140

Сравнительная диагностика эмоционального отношения к учению подростков, имеющих нарушения речи и не имеющих речевых нарушений, %

Уровень	Эмоциональное отношение к учению		
	Продуктивное эмоциональное отношение к учению	Диффузное эмоциональное отношение к учению	Резко отрицательное эмоциональное отношение к учению
Учащиеся с НР	0,0	56,4	43,6
Учащиеся без НР	44,0	44,0	12,0

Литература

1. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. С. Алексеев. — Тюмень : 1997.
2. Андреева, Л. В. Педагогические условия осуществления интеграции детей с проблемами в развитии в общеобразовательную школу / Л. В. Андреева // Интегрированное обучение: проблемы и перспективы : материалы Междунар. сем. — СПб. : Образование, 1996.
3. Арсентьев, Д. З. Актуальность и условия гуманитарно-ориентированного образования / Д. З. Арсентьев, С. Т. Минаков // Инновационные процессы в образовании: проблемы и перспективы : материалы науч.-практ. конф. — Орел, 1995.

4. Божович, Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.
5. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. — М. : Детство-пресс, 2004.
6. Выготский, Л. С. Антология гуманной педагогики / Л. С. Выготский. — М., 1996.
7. Гусев, А. Н. Психофизика сенсорных задач: системно-деятельностный анализ поведения человека в ситуации неопределенности / А. Н. Гусев. — М. : Изд-во Моск. ун-та : УМК «Психология», 2004.
8. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития де-

- тей / под. ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М. : НИИ ОПП АПН СССР, 1981.
9. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — М. : Дрофа, 2008.
10. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию : пособие для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классов школ / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 2004.
11. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. — СПб. : Питер, 2007.
12. Кобрина, Л. М. Интегрированное образование как приоритетное направление современной образовательной политики / Л. М. Кобрина // Изв. РАО. — 2006. — № 2 (4).
13. Малофеев, Н. Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции / Н. Н. Малофеев // Интегративные тенденции современного специального образования. — М., 2003.
14. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. пед.-соц. ин-т. — М., 2000.