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
Технические редакторы: Т. Р. ТЕНКАЧЕВА, Н. С. ИСАКОВА
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. — № 3. —152 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 3 (27)

Подписано в печать 14.09.2012. Формат 60x84 1/16
Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 8,8. Уч.-изд. л. 8,9. Тираж 500 экз. Заказ 3953.

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

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

3 (27) ` 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, N. S. ISAKOVA
Executive: A. V. KUBASOV, Dr., Prof.

Ekaterinburg 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Назарова Н. М.
Москва, Россия
Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях 6

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Арсеньева М. В.
Санкт-Петербург, Россия
Методика изучения особенностей воспроизведения текстов литературных произведений старшими дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи 13

Болонина А. Ю.
Екатеринбург, Россия
Прогностическая модель педагогического изучения интеллектуального развития аномального ребенка в процессе обучения 21

Зак Г. Г.
Екатеринбург, Россия
Исторический анализ сущности понятия «реабилитация» в системе специального образования 30

Ильина С. Ю.
Санкт-Петербург, Россия
Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку: состояние, проблемы и перспективы 39

Лазуренко С. Б., Павлова Н. Н.
Москва, Россия
Организация психолого-педагогической помощи новорожденному ребенку с перинатальным поражением ЦНС в стационаре второго этапа выхаживания 49

Летова Е. А.
Сургут, Россия
Оценка возможностей коррекции внимания у детей с задержкой психического развития средствами физической культуры 58

Матасов Ю. Т., Богданова А. А.
Санкт-Петербург, Россия
Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования 64

Толстикова О. Н.
Архангельск, Россия
Задачи и организация коррекционно-развивающей работы по формированию мотивации учебной деятельности у умственно отсталых младших школьников 73

Орлова О. С., Грачева И. А.
Москва, Россия
Организация и методы изучения индивидуально-личностных особенностей младших подростков с нарушением речи..... 82

Поливара З. В., Карабулатова И. С.
Тюмень, Россия
Психолингвистические аспекты коррекции речевых дисфункций у детей-билингвов 93

Репина З. А., Мельникова О. А.
Екатеринбург, Россия
Изучение корреляционных связей в структуре опосредованной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня..... 102

Ступак Л. В.
Новокузнецк, Россия
Онтогенез диалогической речи..... 109

Томсон В. А.
Москва, Россия
К вопросу об обучении русскому языку глухих школьников 114

Фирсова И. Б.
Санкт-Петербург, Россия
Особенности взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей по вопросу развития речи ребенка 122

Шевырева Т. В., Соломина Е. Н.
Москва, Россия
Научно-методическое сопровождение реализации компетентностно-ориентированного обучения в специальных (коррекционных) школах VIII вида 130

УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ

Репина З. А., Филатова И. А.
Екатеринбург, Россия
Подготовительный этап логопедической работы по формированию фонетической системы языка у школьников с дизартрией 142

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ 148

УДК 376.1
ББК Ч424.46 *ГСНТИ 14.29.01* *Код ВАК 13.00.03; 13.00.01*

Н. М. Назарова
Москва, Россия

СИСТЕМНЫЕ РИСКИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Описаны системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях. Рассмотрены основные условия снижения данных рисков.

Ключевые слова: модернизация образования, инклюзивное образование, специальное образование.

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

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

N. M. Nazarova
Moscow, Russia

SYSTEMIC RISKS OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS

Abstract. Systemic risks of development of inclusive and special education in today's environment are described. Main conditions to reduce these risks are enumerated.

Key words: modernization of education, inclusive education, special education.

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.

С конца 90-х годов XX века отечественное образование вступило в период модернизации, приоритетным направлением которой стали организационно-экономические преобразования. В последние годы этого периода неоднозначные реформаторские процессы, происходящие в специальном образовании и в сфере подготовки дефектологов, осложняются нарастающими кризисными явлениями в экономике, эффектом «демографической ямы», использованием административного ресурса для внедрения и ускорения инклюзивных процессов в образовании, постепенным свертыванием системы специальных (коррекционных) учреждений. Эти и другие явления свидетельствуют о вхождении отечественного специального образования в новую фазу своего развития — фазу нестабильности, бифуркации, когда векторы дальнейшего развития будут определяться особенностями синергетики влияющих на него сил.

Как справедливо отмечает А. Г. Асмолов, даже беглая оценка успехов и неудач периода модернизации образования показывает, что «за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказывались системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование: обеспечение социальной

© Назарова Н. М., 2012

мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества; конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур; успешная социализация подрастающего поколения…» (1, с. 6).

Результатом попыток целенаправленного реформирования образования органами государственной власти, предпринятых в последние годы, а также влияния мало контролируемых процессов, инициированных различными социальными институтами, группами или порожденных пассивной реакцией образовательной системы на различные бюджетные ограничения, стали риски и препятствия, которые, синергетически дополняя и усиливая друг друга, сформировали к настоящему времени опасность стагнации, размывания и ослабления отечественного специального образования уже в ближайшем будущем, а также сформировали предпосылки дискредитации идеи инклюзивного образования. В данной статье мы рассмотрим некоторые из этих рисков, а также выскажем свои предположения о возможных путях их снижения.

Одним из системных рисков является последовательное и планомерное редуцирование системы специального образования под влиянием административной формы реализации инклюзивных процессов в регионах, ведущее в конечном счете к утрате уникального кадрового и методико-технологического потенциала, сформированных в этой образовательной системе в последние десятилетия. Этот риск усиливается отсутствием внятной государственной и региональной политики (нормативно-правовая база, финансирование), направленной на развитие системы специального образования, ее учреждений и кадрового потенциала, научно-методического обеспечения в контексте целостного процесса реформирования образования.

Сегодня обычной практикой стало последовательное сокращение числа учреждений системы специального образования в регионах, закрытие специальных школ административным путем под предлогом модернизации образования и внедрения инклюзивных процессов, что в реальности, как правило, представляет собой всего лишь перевод учащихся с особыми образовательными потребностями в систему массового образования, не подготовленную ни содержательно, ни организационно, ни материально, ни компетентностно, ни психологически для работы в условиях интеграции (инклюзии). Так, например, по данным Минобрнауки, только в 2011 году в России было закрыто таким образом более 50 учреждений специального образования. В качестве аргумента в пользу таких действий органы управления образованием на местах нередко называют ситуацию «демографической ямы», уменьшение числа детей с особыми образовательными

потребностями и соответственно отсутствие потребности в столь значительном числе специальных образовательных учреждений.

Обратившись к зарубежному опыту внедрения инклюзивных процессов, можно увидеть, что несмотря на добровольный (подчеркнем, добровольный!) переход части учащихся с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения, реализующие инклюзивные программы, государство, а также региональные, муниципальные власти, сохраняют и развивают существующее число учреждений специального образования с целью создания более комфортных условий для той части детей с ограниченными возможностями, которые по объективным причинам не могут обучаться в инклюзивных учреждениях и остаются в системе специального образования. За родителями и учащимся сохраняется конституционное право выбора места и способа обучения и возможность перехода из учреждения специального в учреждение инклюзивного образования и обратно. Складывающаяся отечественная практика внедрения инклюзивных процессов соблюдения такого права не предусматривает, равно как и права на улучшение условий образования для этой категории детского населения.

Можно было бы выразить оптимизм по поводу развития в стране инклюзивных процессов, которые для определенной части детей с особыми образовательными потребностями действительно могут стать своеобразным «социальным лифтом», обеспечивая им качественное общее образование и успешный опыт социальной адаптации для последующего приобретения востребованной на рынке труда профессии или специальности и последующей социально-трудовой интеграции. Однако многочисленные примеры свидетельствуют об обратном: дорогостоящий социально-образовательный проект (каким он на самом деле должен быть) — инклюзивное образование- становится в практике отечественного образования всего лишь способом экономии на образовании и частичного решения его проблем в условиях экономического кризиса и «демографической ямы» за счет:

– высвобождения архитектурных объектов и земельных площадей при закрытии учреждений специального образования и появления возможности их эксплуатации в других, экономически выгодных целях;

– высвобождения значительного числа работников (педагоги и воспитатели-дефектологи, вспомогательный персонал специального учреждения);

– перенесения значительных расходов, затрачиваемых специальным образовательным учреждением (вторая половина дня) на детей с ограниченными возможностями, на бюджет семьи при переходе на инклюзивную форму обучения (питание, уход, коррекционно-педагогическая помощь специалистов, психологическое и социально-педагогическое сопровождение, обучение, досуг и др.);

– отсутствия жестких сертифицированных требований к созданию специальной образовательной среды в массовых образовательных учреждениях, декларирующих инклюзивные программы, и допущения тем самым минимальных расходов учреждения на эти нужды;

– формирования дополнительного контингента учащихся образовательного (инклюзивного) учреждения за счет привлечения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях «подушевого финансирования» и сглаживания тем самым для себя проблемы «демографической ямы» и бедности школьного бюджета при необязательности расходования последнего на создание специальной образовательной среды;

– игнорирования значимости специальной технологической компетентности и психологической готовности учителя общеобразовательной школы к работе в условиях инклюзивного обучения, незначительности средств на его переобучение и повышение материальной заинтересованности в условиях инклюзивного образования.

Другим серьезным риском и препятствием к дальнейшему развитию специальной педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями может стать профессиональная некомпетентность специалистов, приводящая к снижению качества специальных образовательных услуг. Причин для этого несколько.

Во-первых, это переход к новому ФГОС вузовского педагогического образования по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», в котором (как, впрочем, и в других направлениях педагогического образования) исключена стандартизация, а значит, и контролируемое на государственном уровне качество профессиональной подготовки бакалавра в той ее части, которая ранее являлась (и остается сейчас) стержневой частью содержания специальности сурдопедагога, тифлопедагога, логопеда и других, высокотехнологичная и специфическая методическая подготовка специалиста-дефектолога той или иной специальности. Другими словами, готовность дефектолога к *практической коррекционно-педагогической работе* сегодня не стандартизирована, а значит, ее в меру своей компетентности формирует и контролирует качество сам вуз.

Во-вторых, в соответствии с новым ФГОС в содержании профессиональной подготовки педагога для массовой системы образования отсутствует требование специальной компетентности (или хотя бы осведомленности) для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, т. е. методическая, дидактическая, психологическая подготовка к работе в условиях инклюзивного образования. Существовавший в предыдущем государственном стандарте обязательный ознакомительный курс «Основы коррекционной педагогики и психологии» в новом ФГОС исчез, будучи отправленным (в лучшем случае) в вариативную часть.

В-третьих, педагоги-практики массовой системы образования не только не обладают необходимой для новых условий специальной методической подготовкой, не могут с помощью краткосрочных теоретических курсов повышения квалификации достичь необходимого уровня практической подготовленности, но и не стремятся к этому, так как у них отсутствует серьезная мотивация к работе в инклюзивных классах.

Необходимо подумать и о таком отсроченном риске для инклюзивного и специального образования, как выход из «демографической ямы» через несколько лет (его начало мы сегодня наблюдаем в системе дошкольного образования — переполненные ясельные группы, невозможность записать ребенка в детский сад). В обозримой перспективе переполненные классы в типовых огромных школах (проводимое ныне слияние и укрупнение школ — еще один риск для инклюзивного образования) вряд ли позволят создать условия для индивидуального подхода к учащимся с особыми образовательными потребностями. Подобная ситуация уже имела место в истории образования, когда в европейских школах приступили к реализации законов об обязательном начальном обучении в середине XIX в. — при дефиците школ и огромном наплыве учеников в одном классе нередко насчитывалось до 80 человек. Именно эти события и подтолкнули европейскую систему образования к форсированному открытию отдельных от массовой системы образования специальных образовательных учреждений, которые, как полагали тогда, и позволят обеспечить индивидуальный подход и удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся с ограниченными возможностями. На какое решение похожей проблемы можно рассчитывать в нашей стране в перспективе? Разукрупнение школ и уменьшение наполняемости классов? Это огромные средства, которых у государства для образования не было и не будет. Вернуться назад к системе специального образования, от которой к тому времени мало что останется при сегодняшних темпах ее свертывания? Не следует сбрасывать со счетов и появление негативных социальных ожиданий семьи ребенка с ограниченными возможностями, ее разочарование результатами «инклюзивного обучения» в ближайшей к месту жительства, но абсолютно не готовой к инклюзии массовой общеобразовательной школе.

Указанные выше некоторые из наиболее значительных рисков и препятствий в развитии специального образования неизбежно приведут к снижению качества образования и к закономерным затруднениям в последующей социально-трудовой интеграции лиц с ограниченными возможностями.

Одновременно можно говорить и о том, что развитие инклюзивных процессов по существующему сценарию приведет к дискредитации гуманной идеи инклюзивного образования.

Каковы же пути снижения рисков, которые, не исключаем, могут быть затруднительны в условиях нарастания экономического кризиса?

Мы полагаем, вслед за А. Г. Асмоловым, что одним из ключевых условий снижения рисков в развитии специального и инклюзивного образования является формирование адекватных социальных и мотивационных механизмов в процессах реформирования специального образования и развития инклюзивного образования. Речь должна идти, в первую очередь, о формировании адекватной мотивации у родителей детей с особыми образовательными потребностями. Мотив «мой ребенок будет, как все, ходить в школу около дома» должен смениться мотивом «мой ребенок должен получить качественное образование и коррекционно-педагогическую помощь там, где для этого созданы наилучшие условия, чтобы затем вести полноценную и достойную жизнь». Второй мотив по своей сути — протестный по отношению к существующей сегодня практике распространения «административной инклюзии», ликвидации специальных учреждений и соответствующей системы помощи в них. История специального образования, как зарубежная, так и отечественная, показывает, что именно родительская компетентная мотивация и социальная активность становятся катализатором позитивных изменений в решении проблем образования детей с ограниченными возможностями, действенной формой общественного контроля реализации социальных реформ в области образования.

Необходимо также формирование мотивационных механизмов у участников образовательного процесса как в условиях инклюзивного, так и в условиях сохранившегося специального образования.

Другим не менее важным условием снижения рисков негативных сценариев развития специального и инклюзивного образования является отчетливое понимание того, что избранный сегодня вектор реформирования специального образования должен быть направлен не только на всю сферу образования, но на образовательное пространство в целом, включающее различные институты социализации, такие как семья, социум, средства массовой коммуникации, сфера культуры. Речь должна идти о государственном системно-синергетическом подходе к конструированию и реализации программы развития специального и инклюзивного образования.

Доминантой реализуемой сегодня «административной инклюзии» является декларация обеспечения государственной гарантии права на получение образования для лиц с ограниченными возможностями (см., например, соответствующий Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве»), то есть его *доступности.* Однако в большей мере, исходя из фундаментальных принципов инклюзивного обучения, следует говорить о госу-

дарственной гарантии права указанных лиц на получение *качественного образования* за счет:

– обеспечения специальной педагогической, психологической и *методической* компетентности специалистов системы образования, причастных к реализации инклюзивных процессов;

– обеспечения сертификации специальной образовательной среды в учреждениях образования, реализующих инклюзивные программы;

– перехода к *вариативным формам организации учебного процесса* (в первую очередь в инклюзивных школах) как важнейшего условия реализации индивидуального подхода и индивидуальной образовательной программы учащегося с особыми образовательными потребностями, определения ее статуса и тщательного методического обеспечения реализации таких программ;

– обеспечения доступности квалифицированной и бесплатной специальной педагогической (логопедической, суропедагогической и др.) и психологической помощи в учреждениях массового образования, реализующих инклюзивные программы;

– сохранения и развития существующих специальных (коррекционных) образовательных учреждений для повышения качества специальной педагогической и психологической помощи тем детям и подросткам с ограниченными возможностями, которые по объективным причинам не могут посещать инклюзивные образовательные учреждения;

– нормативно-правового и экономического обеспечения нового статуса специальных образовательных учреждений как ресурсных или методических центров специального и инклюзивного образования.

Немаловажным условием снижения рисков развития специального образования и дискредитации инклюзивного обучения является активная социальная и профессиональная позиция специалистов-дефектологов.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов. — М., 2011.

2. Закон города Москвы «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве». — М., 2010.

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

М. В. Арсеньева,
Санкт-Петербург, Россия

M. V. Arsenyeva
Saint-Petersburg, Russia

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ТЕКСТОВ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

METHODS OF STUDYING THE PECULIARITIES OF REPRODUCTION OF LITERARY TEXTS BY CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Аннотация. Рассматриваются психолингвистические и психофизиологические подходы к методике изучения особенностей воспроизведения текстов дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: текст, воспроизведение текстов, связность текста, цельность текста, методика набора ключевых слов, тяжелое нарушение речи.

Сведения об авторе: Арсеньева Марина Викторовна, аспирант кафедры логопедии.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург.

Abstract. In the article psycholinguistic and psychophysiological approaches to the method of studying the peculiarities of reproduction of texts by preschool children with speech disorders are shown.

Key words: text, reproduction of texts, coherence of a text, indivisibility of a text, method of choosing key words, speech disorder.

About the author: Marina Viktorovna Arsenyeva, Post-graduate Student of the Chair of Speech Therapy,

Place of employment: Russian State Pedagogical University n. a. A.I. Hertsen, St. Petersburg.

Контактная информация: 197046, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская д. 26, к. 205.

E-mail: marinaa05@yandex.ru.

Экспериментально выявлено, что значительные трудности в овладении навыками связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью как произносительной, так и семантической сторон речи. Доказано, что наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов, таких как восприятие, внимание, память, воображение, создает допол-

© Арсеньева М. В., 2012

нительные затруднения в овладении связной речью [2, 9 и др.].

В психолого-педагогической литературе широко представлены исследования состояния связной речи у детей с речевой патологией. Установлено, что для детей характерны неустойчивое внимание к речи, недостаточная речевая активность и инициативность, неумение принимать и удерживать словесную инструкцию, планировать высказывания, снижение контроля за смысловой стороной высказывания, что ведет к нарушениям воспроизведения текстов [4, 7 и др.].

В связи с этим актуальность исследования определяется необходимостью изучения особенностей воспроизведения текстов литературных произведений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и недостаточной разработанностью педагогической технологии развития связной речи в процессе изучения художественных произведений. Это также обусловлено необходимостью интеграции логопедической работы и деятельностью педагогов в рамках образовательной области «Чтение художественной литературы» в соответствии с Федеральными государственными требованиями (ФГТ) к программам дошкольного образования.

Нами была разработана методика обследования детей, целью которой является изучение особенностей воспроизведения текстов литературных произведений детьми с ТНР, определение возможностей старших дошкольников при разных видах пересказа, а также изучение особенностей речемыслительной деятельности при ознакомлении с текстом литературного произведения.

Исследование проводится в виде индивидуального констатирующего эксперимента в обычной для ребенка обстановке, при полном его расположении к экспериментатору. Перед началом и в конце каждого задания проводится непродолжительная беседа с ребенком. Ее цель — установление контакта с ребенком, элементарное разъяснение ему характера предстоящей работы и формирование положительного отношения к участию в задании. Все речевые высказывания ребенка фиксируются в аудиозаписи, а эмоциональное отношение ребенка к заданию, характер и содержание производимых действий, поведенческие реакции, использование мимико-жестикуляторных средств отражаются в протоколах исследования.

Часть заданий методики представлены с помощью применения компьютерных технологий, вместо иллюстраций на бумажных носителях. Картинный материал размещен на CD-диске. Для его просмотра используется персональный компьютер, который отвечает следующим системным требованиям: MS Windows 95/98/200/XP/Vista, процессор Pentium, 16 Мб ОЗУ, 4 X CD-ROM, SVGA — видеокарта 16 разрядов (High Color), манипулятор «мышь».

Изучение особенностей воспроизведения текстов у дошкольников с ОНР проводится в два этапа.

1 этап — организационный, на котором осуществляется комплектование экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп. С этой целью оценивается физический, неврологический и логопедический статус, посредством изучения анамнестических данных, проводится логопедическое обследование.

В состав этого этапа входит блок заданий, направленных на исследование состояния психофизиологических предпосылок овладения пересказом. С целью их изучения проводится углубленное обследование с использованием программно-аппаратного комплекса для психофизиологической диагностики (ПАКПФ) [1]. Данное обследование предполагает оценку: индивидуально-типологических свойств нервной системы; функционального состояния центральной нервной системы, его изменения в ходе деятельности ребенка; индивидуальных особенностей развития отдельных психических функций, играющих важную роль в обеспечении успешной деятельности по овладению связной речью.

Обследование детей проводится в помещении, изолированном от внешних шумов и других посторонних раздражителей. В нем не должно быть никаких приборов, установок, отвлекающих внимание испытуемого. Если этого не удается избежать, то перед обследованием нужно дать ребенку время, чтобы познакомиться с обстановкой и привыкнуть к ней. Во время обследования в помещении не должно быть посторонних лиц. Перед началом обследования ребенок получают стандартную инструкцию о порядке выполнения заданий. Общая предварительная инструкция может иметь такое содержание: «Сейчас мы с тобой поиграем. Я буду говорить тебе, что надо делать, а ты будешь выполнять это на компьютере. Я помогу тебе, если тебе будет трудно понять задание и выполнить его». Перед началом исследования персональные данные ребенка заносятся в компьютер. Этот процесс осуществляется с помощью зеленой кнопки «ДАННЫЕ ИССЛЕДУЕМОГО (начните работу с нажатия этой кнопки)».

После этого ребенок получает пошаговую инструкцию, возможность знакомства с аппаратурой и время для тренировки. Тренировка длится до тех пор, пока тот не усвоит задание. По окончании инструкции и знакомства с порядком выполнения задания следует спросить: «Понятно ли тебе задание?».

Все задания методики представлены с помощью применения компьютерных технологий, а так же с помощью программно-аппаратного комплекса для психофизиологических исследований (ПАКПФ), который состоит из выносного пульта с тремя кнопками. ПАКПФ является устройством ввода/вывода цифровых сигналов на USB-порт персонального компьютера.

Психофизиологическое обследование дошкольников включает:

– Изучение пропускной способности зрительного анализатора. В основе лежат методики А. А. Генкина, В. И. Медведева, М. П. Шека

с кольцами Ландольта. Данное задание направлено на определение возможностей работоспособности, производительности, устойчивость внимания.

– Изучение подвижности нервных процессов. Выполнение задания позволяет определить уровень функциональной подвижности нервных процессов. При самом низком (неуспешном) уровне функциональной подвижности нервных процентов ребенок идентифицирует раздражители, предъявляемые с частотой 30 кадров в минуту. При самом высоком (успешном) уровне идентифицируются раздражители, предъявляемые с частотой 90 кадров в минуту. Ниже среднего и средний уровни имеют показатели предъявления раздражителей от 45—60 до 60—75 соответственно.

– Изучение реакции на движущийся объект. Направлено на определение особенностей высшей нервной деятельности ребенка. Для оценки используются следующие показатели: время и число запаздываний и опережений; коэффициент точности и среднее время ошибочных реакций.

Положительное значение показателя времени ошибочного реагирования с учетом знака и большое число запаздывающих реагирований указывают на преобладание тормозных процессов. Отрицательное значение показателя времени ошибочного реагирования с учетом знака и большое количество опережающих реагирований указывают на преобладание возбудительных процессов. Высокий коэффициент точности или нулевое значение показателя времени ошибочного реагирования с учетом знака при относительном равенстве опережающих и запаздывающих реакций является проявлением уравновешенности нервных процессов.

– Изучение простой сенсомоторной реакции на звук. Выполнение задания позволяет определить функциональное состояние нервной системы и работоспособности дошкольника. После процедуры тестирования на экран выводятся показатели уровня работоспособности и общее время реакций, что позволяет судить о возбудимости нервных процессов (пониженная или повышенная возбудимость).

– Определение силы нервной системы. Тест основан на выполнении стереотипных движений (постукиваний), позволяет определить силу нервной системы и величину волевого усилия (Н. Г. Блинов, Е. П. Ильин). Полученные данные становятся основой для построения кривых работоспособности, по которым распределяют испытуемых. Выпуклый тип кривых свидетельствует о сильной нервной системе. Ровный тип — о средней силе нервной системы. Нисходящий тип свидетельствует о слабости нервной системы испытуемого. Промежуточный и вогнутый типы находятся по характеристикам между ровным и нисходящим и свидетельствуют о средне-слабой нервной системе.

– Изучение уравновешенности нервных процессов. Задание на-

правлено на определение подвижности и силы нервных процессов. После завершения тестирования на экран выводится количество ошибочно проведенных линий и их длина. При сопоставлении полученных результатов определяется подвижность и сила нервных процессов.

Нарушение соотношения между силой возбудительного и тормозного процессов (их уравновешенности) проявляется в неустойчивости длины воспроизводимых линий: преобладание возбуждения выражается в тенденции к удлинению линии, а преобладание торможения — в тенденции к их укорочению.

2 этап методики — диагностический. Он включает два блока заданий.

Задания первого блока направлены на изучение особенностей пересказа текстов литературных произведений дошкольникам по специально разработанной методике с использованием оригинальных и адаптированных методик И. Н. Лебедевой, О. А. Шороховой [3, 8]. На этом этапе оцениваются возможности связной речи старших дошкольников в различных видах пересказывания.

Отбор литературных произведений осуществляется на основе следующих критериев: сравнительно небольшой объем; доступность их содержания для детей; четкость композиции; простота сюжета; доступность языка; нравственность содержания; художественность текста; соответствие современным программам дошкольного образования.

С целью выявления особенностей развития репродуктивной деятельности детям старшего дошкольного возраста предлагается несколько заданий на составление пересказов. Во всех заданиях дошкольникам необходимо воспроизвести различные тексты. Для анализа результатов пересказов применяется методика набора ключевых слов, позволяющая оценить особенности передачи цельности исходных текстов испытуемыми [5]. Предполагается, что набор ключевых слов (далее НКС) выступает как свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта при порождении или понимании текста. Набор ключевых слов отражает ядерную цельность текста и соотносится со свернутой программой речемыслительной деятельности субъекта в процессе порождения и понимания текста. Для оценки текстов-пересказов мы применяем НКС из 6 слов. Для определения НКС к текстам рассказов потребовалось проведение дополнительного эксперимента. Взрослым испытуемым (18 — 40 лет), в количестве 30 человек, предлагалось по очереди прослушать рассказы Л. Н. Толстого «Лгун», В. А. Осеевой «Сторож», К. Д. Ушинского «Четыре желания», Е. Фроловой «Кто вырастил яблочко?», русскую народную сказку «Заяц — хваста» обр. О. Капицы, подумать над их содержанием и написать по 7 слов, наиболее важных с точки зрения содержания. В результате был получен бланк с выписанными ключевыми словами. Общий объем словоупотреблений

по текстам составил 210 единиц, всего было выделено: по тексту «Лгун» — 34 лексемы; по тексту «Сторож» — 28 лексем; по тексту «Четыре желания» — 32 лексемы; по тексту «Кто вырастил яблочко?» — 20 лексем; по тексту «Заяц — хваста» — 27 лексем.

Ключевые слова заносятся в общий список, затем подсчитывается частота их встречаемости. Все полученные ключевые слова сводятся к исходной словоформе.

НКС, признанный нами оптимальным, отражает собственно цельность текста и состоит из следующих слов:

Текст «Лгун»: мальчик, волк, мужики, перерезал, овцы, обманывает.

Текст «Сторож»: в детском саду, игрушки, весело, мальчик, скучно, дети.

Текст «Четыре желания»: Митя, желание, весна, осень, лето, зима.

Текст «Кто вырастил яблочко?»: солнышко, мама, яблоки, садовник, Настенька, благодари.

Текст «Заяц — хваста»: заяц, хваста, ворона, собаки, храбрец, помочь.

НКС, полученный изложенным выше способом, применяется нами для анализа пересказов, а именно анализа особенностей передачи цельности исходного текста детьми старшего дошкольного возраста.

Используя методику НКС, выделяются уровни сформированности передачи цельности исходного текста детьми при пересказе. Основаниями для этого служат: количество использованных при воспроизведении текста ключевых слов, а также обобщенные данные об основных возрастных особенностях понимания текстов детьми дошкольного возраста.

Самый низкий (неуспешный) уровень передачи цельности текста при его воспроизведении — первый, самый высокий (успешный) — пятый.

Первый уровень передачи цельности текста характеризует отсутствие слов из НКС. Это свидетельствует о нерасчлененности образа при восприятии текста.

Второй уровень — использование 1-2 слов, что указывает на фрагментарное понимание текста.

Третий уровень передачи цельности текста отмечается в том случае, если используются три-четыре слова из НКС. Пересказы в целом соотносятся по смыслу с исходным текстом, что свидетельствует о формировании общего представления о тексте. Однако могут быть отмечены пропуски, перестановки и повторение фрагментов текста, ведущие к смысловым ошибкам.

При четвертом уровне в текстах-пересказах используется пять-шесть ключевых слов, что позволяет полностью передать фактическое содержание текста. Возможны трудности в осмыслении причинно-следственных и временных связей, пропуск некоторых смысловых звеньев.

Пятый, самый высокий, уровень передачи цельности текста

свидетельствует о восприятии текста как содержательного единства. При пересказе дети полностью передают фактическое содержание текста [3].

Во втором, третьем и четвертом заданиях изучаются особенности пересказа по сюжетной картине, по серии картин, определяются особенности режиссерской игры по сюжету и их влияние на пересказ. В выводах отмечается, возросла ли смысловая адекватность пересказа с использованием сюжетной картины, серии картин или проигрывания в сравнении с пересказом без использования вышеперечисленных методов.

Пятое задание направлено на определение возможностей понимания детьми образного значения фразеологизмов при изучении художественной литературы, а так же на изучение влияния технических средств обучения на качество пересказывания.

Задания второго блока направлены на изучение речемыслительной деятельности старших дошкольников в процессе работы с произведениями художественной литературы по специально разработанной нами методике. При этом мы опирались на представления о творческом рассказывании, представленные в психолого-педагогической литературе [6, 7 и др.].

Первое задание направлено на изучение способности составления рассказа по литературному произведению с изменением привычного сюжета. Детям предлагается картина из известной сказки, где немного изменен сюжет. Например, к сказке «Колобок» может быть отнесена такая картина: колобок убежал от бабушки и дедушки и попал на проезжую часть.

Второе задание направлено на изучение способности сочинения сказки на основе сюжета любимой сказки с включением персонажей из других литературных произведений. В ходе проведения задания оценивается уровень самостоятельного выбора темы, творческое развитие сюжета, умение сохранять логику повествования в рамках поставленной задачи.

Третье задание направлено на изучение способности детей самостоятельно искать и находить свое решение в процессе изучения художественных произведений. Педагог прочитывает ребенку рассказ до проблемной ситуации, когда персонажу произведения необходимо принять какое-либо решение. Дошкольник самостоятельно находит свое решение, завершая рассказ.

Четвертое задание направлено на изучение способности составлять рассказ по литературному произведению во время выполнения второй инструкции; умение соотносить свои действия с их словесной интерпретацией при работе с литературными произведениями. Определяется сособность ребенка удерживать в памяти сразу несколько заданий и возможность доводить их до конца. Ребенку предлагается составить свой мультик, вкладывая картинки из серии «Два жадных медведонка» (венгерская народная сказка) в специаль-

ные рамки, при этом рассказывая о происходящем на картинках.

Пятое задание направлено на изучение способности ребенка самостоятельно задавать вопросы по литературному произведению. Для проведения этого задания разработана игрушка «Говорящий утенок», которая представляет собой игрушку с встроенным диктофоном. На диктофон предварительно записывается сказка «Как лиса шила волку шубу» (русская народная сказка). При выполнении этого задания оценивается способность придумать, задавать и отвечать на вопросы по литературному произведению.

Мы считаем, что выявленные особенности связной речи детей с ТНР могут служить опорой при организации логопедической работы и общеразвивающей работы в рамках образовательной области «Чтение художественной литературы». Учет уровня сформированности связной речи детей данной категории поможет осуществлять более эффективный индивидуально-дифференцированный подход к детям с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. Баряев, А. А. Программно-аппаратный комплекс для психофизиологических исследований ПАКПФ-02 / А. А. Баряев, Я. В. Голуб // Методика проведения исследований : пособие для педагогов, психологов и родителей / под ред. Л. Б. Баряевой. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1996.

3. Лебедева, И. Н. Развитие связной речи дошкольников / И. Н. Лебедева // Обучение рассказыванию по картине / под ред. Л. Б. Баряевой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009.

4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. — М. : Просвещение, 1968.

5. Сахарный, Л. В. Набор ключевых слов как тип текста / Л. В. Сахарный, А. С. Штерн // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности : межвуз. сб. науч. тр. — Пермь, 1988.

6. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. — М. : Просвещение, 1981.

7. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Альфа, 1993.

8. Шорохова, О. А. Зависимость развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста от особенностей вариативного обучения пересказыванию: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А. Шорохова. — Комсомольск-на-Амуре, 2001.

9. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. —М. : Педагогика, 1985.

УДК 376.42+37.03
ББК Ч455.024.0 *ГСНТИ 14.29.09* *Код ВАК 13.00.03*

А. Ю. Болонина
Екатеринбург, Россия

A. Yu. Bolonina
Ekaterinburg, Russia

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ АНОМАЛЬНОГО РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы педагогического изучения интеллектуального развития аномальных детей в процессе обучения с целью их социализации и интеграции в общество. Для решения данной проблемы востребованы соответствующие инструменты профессиональной деятельности педагога, позволяющие одновременно целенаправленно осуществлять педагогическое изучение и использовать его результаты в целях прогнозирования интеллектуального развития ребенка на основе индивидуализации обучения.

Ключевые слова: прогностическая модель педагогического изучения, социализация ребенка с интеллектуальными недостатками, процесс обучения, интеллектуальное развитие, оценка интеллектуального развития, прогнозирование.

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

Место работы: Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

PROGNOSTIC MODEL OF PEDAGOGICAL STUDY OF THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF ABNORMAL CHILD IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. The topicality of the problem of pedagogical study of abnormal intellectual development of children in the process of studying with the purpose of socialization and integration into society is stated. To solve this problem appropriate tools of professional educator are necessary, which enable both pedagogical investigation and usage of the received data to predict intellectual development of a child on the basis of individualization of education.

Key words*:* predictive model of pedagogical study, socialization of children with intellectual disabilities, educational process, intellectual development, assessment of intellectual development, prediction.

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.

Изучение аномальных детей не является чем-то новым для специальной педагогики. В эволюции развития взглядов на изучение данной категории детей под влиянием социально-экономических изменений в обществе цели изучения, инструменты и назначение данного процесса постоянно претерпевали изменения. Современные концеп-

© Болонина А. Ю., 2012

ции развития образования, признание уникальности и самоценности человеческой индивидуальности привели к обновлению путей и способов изучения детей с интеллектуальной недостаточностью с учетом их индивидуальных различий. Данный подход обусловлен, прежде всего, потребностью в социализации этих детей и интеграции их в общество [4, с. 25].

В специальной педагогике задачу учета индивидуальных различий учащихся реализует дидактический принцип индивидуализации в обучении. В соответствии с этим принципом в системе специального образования осуществляется ряд мер, обеспечивающих учет индивидуальности ребенка в целях создания оптимальных условий его обучения и воспитания (например, направление его в специальную коррекционную школу). На основе данного подхода появилась потребность в дифференциации изучения, что привело, во-первых, к необходимости отработки содержания педагогического изучения, во-вторых, к конкретизации изучения развития не вообще, а именно интеллектуального развития.

В рамках принципа индивидуализации обучения широкое распространение получил оценочно-прогностический подход, направленный на выявление и оценку тех или иных индивидуальных свойств, которые в последующем становятся предметом коррекции и развития ребенка [3, с. 11]. Но прежде чем осуществлять коррекцию с целью развития ребенка, необходимо:

– определиться с предметом изучения;

– установить оценочные критерии — уровни развития индивидуальных свойств личности;

– осуществить изучение ребенка в динамике;

– определить приемы и методы коррекции и реализовать их на практике.

Предметом изучения выступают любые типичные свойства и характеристики личности ребенка, степень проявления которых носит индивидуальный характер.

Оценочный механизм изучения индивидуальных свойств школьника, используемый педагогом, должен включать в себя общие уровни их проявления и индивидуальный характер продвижения ребенка с низкого уровня на более высокий. Это позволяет прогнозировать индивидуальный характер в развитии того или иного свойства и личности в целом.

Изучение ребенка в динамике обусловлено тем, что при анализе его учебных достижений идет сравнение развития школьника с самим собой, т. е. его настоящих результатов с результатами в прошлом.

Приемы и методы коррекции развития ребенка определяются строго индивидуально и на основе произведенной оценки его учебных достижений.

Современная теория и практика педагогического изучения развития детей с интеллектуальными нарушениями ориентирована на многоаспектность, многофункциональ-

ность и многосторонность реализации педагогических возможностей учебного процесса. Это выражается в том, что:

– во-первых, педагогическое изучение аномальных детей предполагает объединение усилий всех специалистов, что предусматривает комплексное их воздействие на ребенка и условия его обучения и воспитания;

– во-вторых, педагогическое изучение может быть направлено как на отбор детей в специальные коррекционные школы, так и на обеспечение индивидуализации их обучения;

– в-третьих, педагогическое изучение интеллектуального развития аномального ребенка строится не столько на констатации факта выполнения/невыполнения определенного учебного задания, сколько на определении уровня развития навыка и динамики его усвоения учеником;

– в-четвертых, оценка в педагогическом изучении ребенка с интеллектуальными недостатками выступает в двуединстве ее функций. С одной стороны, она является механизмом согласованных действий педагогов в ходе изучения учебных достижений учащихся, с другой — средством определения перспектив интеллектуального развития школьников.

– в-пятых, педагогическое изучение ориентировано на прогнозирование развития интеллектуальных умений и навыков аномального ребенка и необходимых условий для этого в процессе обучения.

Непосредственное педагогическое изучение интеллектуального развития учащихся связано с определенными трудностями, обусловленными скрытым характером протекания когнитивных процессов и по некоторым позициям просто не доступно. Именно поэтому для обеспечения интеллектуального развития аномальных детей необходимо вооружить соответствующим инструментарием педагога. Наше исследование показало, что таковым может выступать прогностическая модель педагогического изучения учащихся с интеллектуальными недостатками.

Н. И. Кондаков термин «модель» (лат. modulus — мера, франц. modele — образец) трактует как искусственно созданный объект в виде схемы, чертежа… который, будучи аналогичен (подобен, сходен) исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта [2, с. 313].

Моделирование как метод научного познания, по мнению Р. Шеннона, — «один из самых мощных инструментов анализа, которыми располагают люди, ответственные за разработку и функционирование сложных процессов и систем» [6, с. 7]. Имитационное моделирование наиболее распространенная форма моделирования, построенная на предположениях, предсказаниях и прогнозах. Имитировать, значит вообразить, постичь суть явления, не прибегая к экспериментам на

реальном объекте. Формулируя свою трактовку понятия «имитационное моделирование», ученый писал: «...имитационное моделирование есть процесс конструирования модели реальной системы и постановки экспериментов на этой модели с целью либо понять поведение системы, либо оценить различные стратегии, обеспечивающие функционирование данной системы» [6, с. 12]. Моделирование обеспечивает системность исследования и выводит на своеобразное понимание путей решения проблем, которые обозначены в российской концепции развития специального образования.

М. И. Кондаков моделирование понимает одновременно

– и как *метод исследования объектов познания на их моделях;*

– и как *процесс построения и изучения* моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, разнообразных процессов — физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик;

– и как *рациональный способ исследования и управления* данным процессом [2, с. 312].

В процессе изучения интеллектуального развития учащихся специальной коррекционной школы VIII вида процесс моделирования целесообразно использовать в трех выше названных значениях. На модели педагогического изучения интеллектуального развития учащихся идет исследование таких объектов познания, как динамика развития интеллектуальных навыков учащихся, педагогическое обеспечение учебного процесса и деятельность педагогов по педагогическому изучению интеллектуального развития обучаемых (условий обучения) и т. п. Моделирование как рациональный способ исследования и управления процессом интеллектуального развития учащихся проявляет себя в оценочной деятельности педагога и разработке критериев оценки учебных достижений школьников, в прогнозировании развития интеллектуальных умений и навыков.

Прогностическая модель педагогического изучения интеллектуального развития аномального ребенка строится на базе компонентов процесса обучения как его системных свойств. По определению процесс обучения — это целенаправленное, постоянно изменяющееся взаимодействие учителя и ученика по усвоению последним содержания образования, в ходе чего имеет место воспитание и развитие ученика, усвоение им умений и навыков [5, с. 226.]. Следовательно, обучение — это процесс двусторонний. Он включает в себя процесс преподавания, т. е. дидактическую деятельность учителя, и процесс учения самого учащегося [1, с. 59]. С одной стороны, процесс обучения выступает средством педагогического изучения, с другой — условием развития личности. Интеграция педагогического изучения и динамики интеллектуального раз-

вития ребенка в совокупности позволяют корректировать процесс обучения с учетом интеллектуальных подвижек обучаемого, тем самым прогнозировать его развитие на перспективу.

Составляющими процесса обучения являются цели обучения, содержание образования, принципы обучения, методы обучения, формы обучения, необходимые условия для обучения, результаты обучения. В основе прогностической модели педагогического изучения лежат компоненты, определяемые составляющими процесса обучения. Исходя из определения процесса обучения следует считать, что компонентами прогностической модели педагогического изучения интеллектуального развития аномальных детей в процессе их обучения являются (по аналогии с составляющими процесса обучения):

– цели прогностической модели;

– содержание и средства (инструменты) педагогического изучения;

– результаты прогностической модели педагогического изучения.

Цель прогностической модели педагогического изучения заключается в создании целенаправленного процесса обучения, обеспечивающего:

– для педагога — обучение детей с интеллектуальными недостатками, педагогическое изучение их интеллектуального развития (учитель изучает интеллектуальное их развитие для того, чтобы качественно обучать в данный момент и на перспективу), предвосхищение педагогических проблем, возникающих в ходе образовательного процесса и прогнозирование интеллектуального развития школьников;

– для ученика — формирование самостей в процессе учения, активизация и закрепление саморегуляции.

Иными словами, целевыми ориентирами прогностической модели педагогического изучения интеллектуального развития учащихся с интеллектуальными недостатками выступает необходимость обеспечения единства трех начал — единство прошлого, настоящего и будущего. Это может быть осуществлено путем моделирования содержания педагогического изучения учащихся, которое отражает не только существующую реальность в познании аномального ребенка, но и связывает эту реальность с перспективами его развития в будущем.

Содержание и средства прогностической модели педагогического изучения объединяют в себе принципы педагогического изучения, методы и формы педагогического изучения, необходимые условия для педагогического изучения — т. е. все то, что определяет инструменты педагогического изучения. Эти инструменты направлены на построение образовательного процесса, обеспечивающего педагогическое изучение интеллектуального развития ребенка. Содержание прогностической модели педагогического изучения дает возможность согласовывать действия педагога и обучаемого, учебные

цели и учебный материал, достигнутый уровень развития на сегодня и перспективные цели развития школьника в будущем и прочее, т. е. согласовывать составляющие процесса обучения в целом.

Содержание педагогического изучения интеллектуальных возможностей аномального ребенка включает в себя:

– ориентацию педагога на индивидуализированные возможности ученика в процессе обучения;

– выявление и реализацию дидактических условий, способствующих расширению образовательных/интеллектуальных потребностей ребенка;

– фиксацию и учет различных проявлений активности ученика в процессе обучения, разнообразных форм взаимодействия с внешним миром. Разнообразные проявления ребенка выступают отражением педагогических воздействий учителя на ученика и, как следствие, динамики его развития.

Содержание прогностической модели, ориентированное на педагогическое изучение учащихся, неотделимо от разнообразных средств (инструментов) этого изучения. Средства педагогического изучения включают в себя условия, методы, приемы и другие инструменты работы педагога с детьми. Содержание педагогического изучения и соответствующие инструменты (средства) взаимосвязаны, причем, инструменты педагогического изучения в большей мере определяют содержание педагогического изучения.

Инструменты педагогического изучения интеллектуального развития ученика в рамках прогностической модели включают в себя все способы, методы, условия и прочее, обусловливающие активность ученика, его реакцию на внешние воздействия. Их отбор осуществляется учителем строго индивидуально. Условно их можно подразделить:

– на инструментарий учителя;

– инструментарий ученика;

– инструментарий собственно прогностической модели.

Инструментарий учителя включает в себя весь арсенал дидактических средств, направленный на обучение аномального ребенка. Эти инструменты учитывают особенности психических процессов аномальных детей, что позволяет осуществлять подбор соответствующих индивидуальных заданий.

Инструментарий ученика включает в себя средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется. Это интеллектуальные действия (мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, классификация и др.), знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, а так же фоновые знания, на основе которых структурируется индивидуальный опыт и приобретаются новые знания, формируется тезаурус понятий обучающегося.

Инструментарием собственно прогностической модели является оценочно-прогностическая деятельность педагога, обусловливающая способы воздействия педагога на ученика, дальнейшие оцен-

ку и прогноз его интеллектуального развития. Такими инструментами выступают:

– пропедевтический характер педагогического изучения (например, сформированность/формирование определенных основ (базы) интеллектуального развития). Поскольку в прогностической модели идет оценка личностного инструментария познавательной деятельности ученика, то необходима целенаправленная работа по пропедевтике его развития на всех этапах обучения;

– процессы формирования интеллектуальных умений и навыков;

– критерии развития интеллектуальных умений и навыков, позволяющие фиксировать уровни и динамику их изменений. К ним следует отнести критерии развития инструментов учения и интеллектуальное развитие ученика в целом на основе их педагогического изучения;

– оценка как процесс и результат педагогического изучения развития интеллектуальных умений и навыков ученика (продвижение ученика по уровням их усвоения).

Использование данных инструментов позволяет собрать материал об индивидуальных достижениях учащихся, проанализировать и обобщить его на предмет соответствия полученных результатов способам педагогического воздействия на ученика, внесения корректив в их содержание и способы использования в будущем. Отобранный аналитический материал дает возможность сделать умозаключение о зоне ближайшего развития учащегося и на основе этого составить прогноз интеллектуального его развития, наметить индивидуальные мероприятия для интеллектуального развития аномального ребенка в будущем.

Результаты прогностической модели педагогического изучения выражаются в фиксировании существующего уровня интеллектуального развития, его оценке и прогнозировании на перспективу. Данный результат заключается:

а) в сохранении сформированных интеллектуальных умений и навыков;

б) в развитии уже сформированных интеллектуальных умений и навыков и расширение их спектра за счет приобретения (освоения) новых;

в) в прогнозировании развития интеллектуальных видов деятельности, в сокращении помощи педагога и увеличении доли самостоятельности школьника, в освоении им рефлексии и саморегуляции;

г) в расширении педагогического (методического) инструментария педагогического изучения интеллектуального развития аномальных детей;

д) в прогнозировании социальных (социально-дидактических) условий жизнедеятельности аномальных учащихся, обеспечивающих его развитие.

Прогностическая модель выступает инструментом педагогического изучения поскольку, согласно рассмотренной выше теории, она

а) создает условия для получения основных (подтверждение уже имеющейся информации) и дополнительных (новых) данных о состоянии интеллектуального развития ребенка и их динамике;

б) обеспечивает педагога приемами и методами педагогического изучения, оценки учебных достижений и прочего в процессе обучения, необходимых для его целенаправленной работы с аномальными детьми;

в) предвосхищает проблемы (трудности), которые мешают положительной динамике интеллектуального развития обучаемых;

г) позволяет совершенствовать процесс педагогического изучения на основе прогнозируемых результатов интеллектуального развития обучаемых.

Прогностическая модель обусловливает целостность образовательного процесса в аспекте педагогического изучения, обеспечивает согласование приемов и методов работы учителя с учеником в настоящем и будущем, определяет перспективы интеллектуального развития ребенка. Если раньше, исторически сложившаяся модель изучения развития ребенка выполняла диспетчерскую функцию, то есть распределяла детей в специальные образовательные учреждения в соответствии с дефектом их развития, то описываемая прогностическая модель осуществляет ориентирующую функцию, поскольку ориентирует деятельность педагога на развитие обучаемого. В частности, (для сравнения), диспетчерская функция исторически сложившейся модели изучения находит свое отражение

– в установлении клинического диагноза (определяли вид аномального развития ребенка);

– поставленной цели своей работы: осуществить квалифицированный отбор детей в те или иные учреждения;

– использовании средств отбора, которые направлены на выявление определенных симптомокомплексов, подтверждающих или отрицающих медицинский диагноз.

Всё это подтверждает, что ведущим назначением традиционной модели изучения развития ребенка выступает распределение детей по типам коррекционных школ. Представленная выше прогностическая модель педагогического изучения интеллектуального развития ребенка с интеллектуальными отклонениями выступает комплексным инструментом педагогического изучения интеллектуального развития аномального ребенка, способствует такой организации процесса обучения, в ходе которого педагогическое изучение учащихся становится объективно необходимым. Данная объективность обусловлена тем, что модель дает возможность решить выявленные в ходе исследования и предотвратить вероятные трудности, возникшие у ребенка в процессе учения. Совместные усилия педагогов в работе с ребенком, предусмотренные прогностической моделью, сводят коррекционную работу к минимуму.

Поскольку прогностическая модель педагогического изучения

ориентирована на личность, то ее прогностическое содержание направлено на решение и предотвращение проблем социализации и интеграции данной личности в общество.

Литература

1. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. — Екатеринбург, 1992.

2. Кондаков, Н. И. Логический словарь / Н. И. Кондаков. — М. : Наука, 1971.

3. Коркунов, В. В. Дефектологическая наука на Урале на рубеже веков: некоторые итоги, проблемы и перспективы / В. В. Коркунов // Специальное образование. — 2006. — № 6.

4. Коркунов, В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе / В. В. Коркунов. — Екатеринбург, 2009.

5. Педагогический энциклопедический словарь / под. ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002.

6. Шеннон, Р. Имитационное моделирование систем — искусство и наука / Р. Шеннон. — М. : Мир, 1978.

УДК 376.1 (09)
ББК Ч450 *ГСНТИ 14.29.01* *Код ВАК 13.00.03; 13.00.01*

Г. Г. Зак
Екатеринбург, Россия

G. G. Zak
Ekaterinburg, Russia

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «РЕАБИЛИТАЦИЯ» В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проводится исторический анализ понятия «реабилитация», раскрываются содержание, виды и структура реабилитации. Обосновывается целесообразность рассмотрения реабилитации в системе специального образования с точки зрения системного подхода.

Ключевые слова: инвалид, лица с ограниченными возможностями здоровья, реабилитация, виды реабилитации, структура понятия «реабилитация», системный подход к реабилитации.

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

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

HISTORICAL ANALYSIS OF THE NATURE OF THE CONCEPT “REHABILITATION” IN SPECIAL EDUCATION

Abstract. We consider the historical analysis of the concept of "rehabilitation", disclose the contents, types and structure of rehabilitation. Expediency of rehabilitation in special education from the perspective of a systematic approach is stated.

Key words: disabled person, persons with disabilities, rehabilitation, types of rehabilitation, the structure of the concept of rehabilitation, systematic approach to rehabilitation.

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

Place of 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.

Во второй половине XX века в России среди специалистов различных отраслей (медицины, юриспруденции, педагогики, психологии, социологии и др.) отмечается увеличение интереса к вопросам реабилитации.

В последние годы они актуализировались в системе специального образования (В. В. Коркунов, Н. Н. Малафеев, Н. М. Назарова, Ю. С. Чурилов, Л. М. Шипицына и др.) и связанны с оказанием помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (в данной работе мы также используем понятие «инвалиды»).

Рост интереса к реабилитации этих лиц в системе специального образования обусловлен многими факторами, среди которых ведущее значение имеет увеличение контингента детей-инвалидов и если не абсолютный, то относительный его

© Зак Г. Г., 2012

рост. Кроме того, реабилитация выступает основным средством интеграции и социализации данной категории детей.

В этой связи в рамках обозначенных проблем современного этапа развития специального образования нам представляется целесообразным, прежде всего, провести исторический анализ сущности и определения понятия «реабилитация», рассмотреть его современные дефиниции.

Как уже отмечалось, обращение к категории «реабилитация» мы находим в разных областях наук: медицинской, юридической, педагогической и т. д.

Существует мнение, что исторически термин «реабилитация» вошел в общественное сознание через юридические и политические структуры европейских стран, США и Канады. В. А. Бобренёв связывает его восхождение со средневековым французским институтом помилования осужденного, с восстановлением его прежних прав. По его мнению, впервые термин был употреблен французским легистом Bleynianus [2].

Проведенный нами более глубокий анализ историографии показал, что по содержанию своими корнями реабилитация уходит в далекое прошлое и скорее всего берет начало с физической реабилитации, которая являлась составной частью медицины и была направлена, прежде всего, на укрепление здоровья человека.

Можно предположить, что первоначальные подходы к укреплению здоровья, сводившиеся к физическим упражнениям и массажу, использовались еще в древние века. В рукописях, написанных в Китае и Индии за 300 лет до нашей эры, описаны дыхательные упражнения, пассивные движения, массаж, рекомендованные при заболеваниях внутренних органов и опорно-двигательного аппарата. Индусы признавали единство физических и психических функций организма, взаимосвязь сознания и воли с работой мышц, сердца, легких, желудка и других органов.

В Древней Греции высокого развития достигла лечебная гимнастика, которая рассматривалась как обязательный компонент профилактической и лечебной медицины. Известный врач Геродикос (V век до н. э.) лечил больных дозированными пешими прогулками, бегом, гимнастикой и массажем, а выдающийся врач Гиппократ (IV век до н. э.) описал действие физических упражнений и методику их применения при заболеваниях легких и сердца.

Римский врач Гален (II век) изложил методику лечебной гимнастики в сочетании с массажем при заболеваниях и травмах мускульной системы и впервые ввел трудотерапию.

В XI веке врач и философ Абу Али ибн Сина широко изучал влияние физических упражнений на здоровье человека. Он настаивал на применении их для людей разного возраста и доказал, что лицо, которое занимается физическими упражнениями, придерживается ги-

гиенических требований относительно питания, сна и закаливания, не нуждается ни в каком лечении.

В XVIII—XIX вв. как зарубежные (Фуллер, Ф. Гофман, Ж. Тиссо и др.), так и отечественные ученые (М. В. Ломоносов, И. И. Бецкий, А. П. Протасов, С. Г. Зыбелин, П. М. Максимович-Амбодик, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев и др.) большое внимание уделяли лечению движениями, рассматривали физические упражнения как средство в борьбе за здоровье подрастающего поколения и за восстановление здоровья, следствием чего стало возникновение лечебной гимнастики. М. В. Ломоносов считал необходимым «стараться всячески быть в движении тела», говорил о пользе двигательной активности после напряженной умственной работы. Большое значение в обосновании общих представлений об использовании средств и методов физической культуры в восстановительном лечении имели работы В. С. Пирусского, который разработал учение о «мототерапии» (от лат. motus—движение и греч. therapeia—лечение, в буквальном переводе—лечение движением — справка автора) и использовал ее вместе с трудом. Его комплекс лечения физическими средствами стал основой будущей системы восстановительного лечения [16].

По нашему мнению, в это же время, под влиянием гуманистических и просветительских идей начали формироваться первые педагогические научные представления о реабилитации. Не прибегая к термину «реабилитация», такие видные педагоги, как И. Г. Песталоцци, И. И. Бецкой, В. Ф. Одоевский и др. выдвинули идею о необходимости специального восстановительного периода при включении ребенка в образовательный процесс, который может осуществляться в приютах для нищих, учреждениях для детей-сирот, школах для детей с ограниченными возможностями здоровья. Образовательный смысл реабилитации можно заметить в работах К. Ванея, Ж. Итара, П. Ж. Кабаниса, Ф. Пинеля, Э. Сегена, Ж. Эскироля и других, предложивших методики обучения глухих, слепых и умственно отсталых детей.

Как предполагают Т. С. Алферова и О. А. Потехина, в литературных источниках термин «реабилитация» впервые появляется только в 1903 г. в книге «Система общего попечительства над бедными» Франца Иозеф Ритте фон Буса [1].

По отношению же к лицам с отклонениями в развитии термин «реабилитация» был использован только в 1918 г. при основании в Нью-Йорке института Красного Креста для инвалидов, а созданное в США в 1922 г. Международное общество по уходу за детьми-калеками впервые в мире взяло на себя разработку наиболее важных вопросов реабилитации [9].

В мировом масштабе широкое распространение понятие «реабилитация» приобрело после Второй мировой войны, вызвавшей волну огромного количества раненых, физически, психически и духовно

искалеченных людей, нуждающихся в медицинской помощи, психологической и социальной поддержке. «Травматическая эпидемия», образное высказывание Н. И. Пирогова о войне, породила небывалое в истории человечества число инвалидов, которых нужно было не только лечить, но и вернуть к труду, тем самым не вычеркивать их из жизни общества, за которое они отдали здоровье. Все-таки акцент был сделан в сторону медицинского подхода к реабилитации.

Однако официально в медицине понятие «реабилитация» было применено в 1946 г. На первом Конгрессе по реабилитации больных туберкулезом в США Курт Винтер предложил следующее определение: «Реабилитация — это целенаправленная деятельность коллектива в медицинском, педагогическом, социальном и экономическом аспектах с целью сохранения, восстановления и укрепления способностей человека принимать активное участие в социальной жизни» [15].

В России термин «реабилитация» получил широкое распространение после XX съезда КПСС, имел правовой характер и был связан с оправданием невинно репрессированных граждан и народов. В этой связи под реабилитацией понималось полное восстановление по суду или в административном порядке социально-политических и гражданских прав, незапятнанной репутации, снятие выговора, административного взыскания, судимости. Советское уголовное право определяло термин «реабилитация» как восстановление в прежнем состоянии невиновного лица, которое было привлечено к уголовной ответственности необоснованно.

Вместе с тем в середине XX века во многих странах понятие «реабилитация» используется не только в сфере деятельности юриспруденции, институтов здравоохранения, но и социальной сферы, вызывая споры и диаметрально противоположные суждения.

Становится очевидным, что требуется создание точной терминологии. Такая попытка была предпринята на первом заседании Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения по реабилитации (ВОЗ, 1958 г.). Реабилитацию начали рассматривать как процесс, целью которого является профилактика по предупреждению инвалидности в период лечения заболевания и помощь больным в достижении максимальной физической, психической, профессиональной, социальной и экономической полноценности, на которую они будут способны в рамках соответствующего заболевания. Более того, это должно было быть комбинируемым и координируемым использованием медицинских, социальных, просветительных и профессиональных мер с целью обучения или переучивания инвалидов для достижения ими наиболее высокого уровня функциональных возможностей. Динамическая же система взаимосвязанных аспектов реабилитации (клинического, физического, психологического, тру-

дового) должна быть направлена на достижение конечной цели — восстановление статуса личности [10].

Понятие «реабилитация» приобрело всемирное признание, следствием чего стало образование в 1960 г. международной организации реабилитации инвалидов, охватившей около 60 стран.

Тем не менее последующее теоретическое осмысление термина «реабилитация» дает нам основание говорить об отсутствии единства и разнообразии в определении данного термина. Так, в 1963 г. термин «реабилитация» получает дополнительное медицинское толкование, согласно которому «реабилитация» — восстановление здоровья пострадавшего в результате болезни, несчастного случая до возможного оптимума в физическом, духовном и профессиональном отношениях.

На международном симпозиуме по реабилитации (г. Галле, 1964 г.) было решено понимать этот термин как деятельность коллектива медработников, педагогов, экономистов, руководителей общественных организаций, направленную на восстановление здоровья (в физическом, психическом и социальном смыслах) и трудоспособности инвалидов.

В 1966 г. XIX Ассамблея ВОЗ принимает резолюцию о реабилитации, в которой указывалось на значение реабилитации в уменьшении физических, психических и социальных последствий заболеваний [10].

На IX совещании министров здравоохранения социалистических стран (г. Прага, 1967 г.) предлагалось рассматривать реабилитацию как систему государственных, социально-экономических, медицинских, профессиональных, педагогических и других мероприятий, направленных на предупреждение заболеваний, ведущих к временной и стойкой утрате трудоспособности и на возвращение больных, инвалидов (детей и взрослых) в общество и к общественно полезному труду.

В 1969 г. ВОЗ определяла реабилитацию уже как «комбинированное и координированное применение медицинских, психологических, социальных, педагогических и профессиональных мероприятий с целью подготовки и переподготовки (переквалификации) индивидуума, выведения его на оптимум трудоспособности». По определению международной организации труда (МОТ, 1978), под реабилитацией следовало понимать восстановление здоровья лиц с ограниченными физическими и психическими возможностями с целью достижения максимального их развития с физической, психической и социальной точек зрения.

В официальных документах советского периода термин «реабилитация» используется с 1976 г. в нормативных актах, на основании которых в практике здравоохранения начала создаваться специализированная наркологическая служба [12].

Любопытно, что в странах, говорящих на французском языке, предпочитали использовать понятие «реадаптация», т. е. восстанов-

ление приспособляемости; в Дании и Швеции — «нормализация»: понятие, сближающееся с термином «абилитация», используемым в отношении больных, имеющих дефект с детства. Вместе с тем лингвистическая семантика этого понятия и его происхождение ни у кого не вызывали сомнения, и оно рассматривалось как rehabilitatio — восстановление способностей (от латинского re — возобновление, повторность действия, habilis — способность).

Несмотря на определенные разногласия в трактовке термина, в различных странах реабилитация больных и инвалидов начинает привлекать все большее внимание исследователей в связи с возрастающей социальной значимостью проблемы восстановления трудоспособности и предупреждения инвалидности [3].

Важным шагом в вопросах реабилитации инвалидов стал Всемирный конгресс общества инвалидов (Сингапур, 1981 г.), результаты которого явились основой Всемирной десятилетней (1983—1992 гг.) программы действий, принятой Генеральной Ассамблеей ООН (1982 г.). Ведущей целью программы являлось содействие эффективным мероприятиям по предупреждению инвалидности, возобновлению работоспособности и обеспечению полноценного участия инвалидов в социальной жизни.

В то же время это обусловило существование многих идей, принципов и методов, которые органично не слились в единую науку с четким методологическим обоснованием, конкретными принципами и методиками, общепринятым понятийным аппаратом и терминологией. Поэтому предложенные в отношении термина «реабилитация» десятки различных определений (П. А. Маккавейский, Г. С. Юмашев, К. Ренкер, и др.) [8] в основе своей были верны, но не раскрывали всего многообразия реабилитации как системы научной и практической деятельности [4].

В этой связи мы придерживаемся точки зрения П. В. Ивачева, К. В. Кузьмина и Ю. С. Чурилова, по мнению которых реабилитация объединяет виды:

– медицинский — комплекс лечебно-профилактических мероприятий, направленных на восстановление здоровья больного, функциональных возможностей его организма; данный вид является начальным звеном в системе общей реабилитации и может проходить параллельно с любыми другими видами;

– социальный — комплекс мер, направленных на повышение уровня функциональных способностей в быту и социуме, восстановление разрушенных или утраченных больным или инвалидом общественных связей и отношений вследствие нарушения здоровья; в более узком смысле его подразделяют на социально-бытовой — комплекс мероприятий, направленных на развитие навыков у инвалида, обеспечивающих возможность самообслуживания, и социально-средовой, включающий мероприятия

по переоборудованию жилища, реконструкции учреждений соцкульбыта, создание безбарьерной и безопасной среды жизнедеятельности, приспособление инфраструктуры городов и сельских населенных пунктов к функциональным особенностям инвалида;

– педагогический — деятельность в отношении больного ребенка или ребенка-инвалида и его семьи, ближайшего социального окружения, направленная на получение оптимального воспитания, образования с учетом состояния здоровья и трудового прогноза;

– психологический — изучение биогенных, социогенных и психогенных элементов личности больного, его интересов и установок, отношение к болезни с целью определения потенциальной и фактической социальной роли и рационального использования остаточной трудоспособности;

– профессиональный — подготовка больного или инвалида к конкретной трудовой деятельности с учетом его способностей и возможностей; включает в себя профессиональную ориентацию, профессиональное образование, трудоустройство и трудовую занятость [5].

Необходимо помнить о том, что задачи реабилитации, а также ее формы и методы могут меняться в зависимости от этапа. Если на первом этапе (восстановительное лечение) задача состоит в профилактике дефекта, инвалидности, то на следующих этапах она заключается в приспособлении индивидуума к жизни и труду, в рациональном бытовом и трудовом устройстве, в создании благоприятной микросреды [6].

Всё вышеизложенное дает нам основание говорить о том, что применительно к сущности понятия «реабилитация» необходим системный подход.

С точки зрения системного подхода под реабилитацией следует понимать систему медицинских, социальных, профессиональных, педагогических, юридических и других мероприятий, направленных на максимально полную и раннюю реинтеграцию (или интеграцию) больных и инвалидов (детей и взрослых) в общество, привлечение их к общественно полезной деятельности, формирование у них устойчивого положительного отношения к жизни, труду, обучению, обществу, семье.

К сожалению, в нашей стране понятие «реабилитация» до сих пор чаще всего сужается до медицинского аспекта, сущностью которого является восстановительная медико-биологичекая терапия. Медицинская реабилитация протекает без учета индивидуально-личностных особенностей человека, шкалы ценностей, уровня притязаний, представлений о личностном и социальном комфорте, о возможностях адекватного существования в новых условиях. Поэтому проведение восстановительной терапии не может подменять собой реализацию индивидуальной программы реабилитации [11], которая должна обязательно включать педагогические и социальные аспекты.

В этой связи необходимо помнить, что педагогические исследования реабилитации в современной социокультурной ситуации утверждают идеи личностно ориентированных подходов в процессе восстановления утраченного (Н. И. Бороздин, В. И. Слободчиков, С. А. Расчетина и др.), разрабатывают теоретические положения включения реабилитируемых в образовательное и социальное пространство (А. В. Гордеева, Н. М. Назарова, Р. В. Овчарова и др.), выявляют инновационные технологии реабилитационной деятельности (Л. И. Акатов, Е. И. Холостова и др.), ставят проблему качества жизни реабилитируемых (В. И. Гордеев, В. Н. Жданов, В. З. Кантор и др.).

Привлечь внимание к социальным аспектам реабилитации помогают исследования в области социализации и социального развития личности (Г. М. Андреева, И. А. Маврина, А. В. Мудрик и др.); философские концепции реабилитации: теория нормализации (Бенгтон Нирье); учение о независимой жизни (Гербен Делонг); теоретические положения активизации внутренних возможностей личности (Фалида Парслоу); концепция педагогического сопровождения (Е. И. Казакова, Л. М. Шипицына) [7].

Педагогические исследования в области реабилитации отныне ведутся в русле антрополого-ценностных принципов. Специалисты начинают отказываться от теоретических установок и догм, утверждающих эталонность (нормативность) в оценке человеческой личности. Отказываясь от методологии изучения реабилитации через призму нормативности, современные ученые объективно выходят на признание индивидуального маршрута развития реабилитируемого. В основу теории реабилитации кладется утверждение, что ребенок с ограничениями просто «иной». Отсюда вытекает вывод, что он должен быть погружен в «инаковость» [7].

Н. М. Назарова считает, что ключевым моментом этой точки зрения должна стать убежденность в том, что люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспосабливаются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает [13]. Педагоги-ученые сосредоточивают внимание сегодня на закономерностях, содержании, средствах и условиях жизнедеятельности лиц с ограничениями в этой «инаковости».

Следует отметить, что общим для социально-педагогических работ последних лет является то, что в них процесс реабилитации рассматривается через призму образовательных средств и в подавляющем большинстве случаев имеет комплексный характер.

Таким образом, очевидно, что реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья является межотраслевой проблемой и возможна лишь при условии обеспечения им специализированной медицинской, социальной, психолого-педагогической и других видов по-

мощи. Поэтому мы считаем, что в настоящее время целесообразнее говорить о комплексной реабилитации инвалидов. В этой связи специалисты системы специального образования сталкиваются с необходимостью разработки научно-теоретического, научно-методологического и научно-методического обеспечения данного процесса.

Литература

1. Алферова, Т. С. Основы реабилитологии ... пожилых / Т. С. Алферова, О. А. Потехина // Тез. докл. науч.-практ. конф. — М. : Ньюдиамед, 1996.
2. Бобренёв В. А. За отсутствием состава преступления / В. А. Бобренёв. — М., 1998.
3. Гринвальд, И. М. Реабилитация больных и инвалидов на промышленных предприятиях / И. М. Гринвальд, О. Н. Шепетова. — М. : Медицина, 1986.
4. Епифанов, В. А. Медицинская реабилитация : рук. для врачей / В. А. Епифанов. — М. : МЕДпресс-информ, 2005.
5. Ивачев, П. В. Теория и практика социально-медицинской работы : учеб. пособие / П. В. Ивачев. — Екатеринбург : Изд. Калинина Г. П., 2007.
6. Кабанов, М. М. Психосоциальная реабилитация и социальная психиатрия / М. М. Кабанов. — СПб., 1998.
7. Лаврентьева, З. И. Педагогическая реабилитация в процессе социального развития подростков : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Лаврентьева Зоя Ивановна. — Новосибирск, 2009.
8. Маккавейский, П. А. Об определении понятия «реабилитация больных и инвалидов» / П. А. Маккавейский, В. П. Шестаков, К. А. Каменков // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. — 2000. — № 4.
9. Методологические и организационные вопросы реабилитации инвалидов : сб. науч. тр. / под ред. В. П. Белова. — М. : ЦИЭТИН, 1973.
10. Реабилитация после заболеваний : полный справочник / Л. Ф. Гайдаров, Г. Ю. Лазарева, В. В. Леонкин ; ред. Н. Дубенюк. — М. : ЭКСМО, 2008.
11. Рогачева, Т. В. Социальная работа и сестринское дело в системе здравоохранения и социальной защиты населения: проблемы профессиональной деятельности и перспективы подготовки кадров : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (22—23 апр. 2008 г.) / Урал. гос. мед. акад. ; под ред. К. В. Кузьмина. — Екатеринбург, 2008.
12. Руководство по наркологии : в 2 т. / под. ред. Н. Н. Иванца. — М. : Медпрактика, 2002.
13. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др.; под ред. Н. М. Назаровой. — 3-е изд., испр. — М. : Академия, 2004.
14. Юмашев, Г. С. Основы реабилитации / Г. С. Юмашев, К. Ренкер. — М. : Медицина, 1973.
15. Winter, K. Die Bedeutung der Herz-Kreislauf-Erkrankungen für Sterblichkeit, Arbeitsunfähigkeit und Invalidität / K. Winter. — Berlin : Verl. Volk und Gesundheit, 1962.
16. URL: http://forum.rks.kr.ua/about 7412-15.html.

УДК 376.42
ББК Ч455.681 *ГСНТИ 14.29.21* *Код ВАК 13.00.03*

С. Ю. Ильина
Санкт-Петербург, Россия

S. Yu. Ilyina
Saint-Petersburg, Russia

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

SPEECH DEVELOPMENT OF MENTALLY RETARDED SENIOR PUPILS IN THE COURSE OF TEACHING RUSSIAN: STATE, PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Аннотация. Рассматриваются современные подходы к речевому развитию умственно отсталых учеников 5−9 классов, анализируются основные недостатки сложившихся методов и определяются перспективы совершенствования процесса обучения русскому языку с целью улучшения речевого развития учащихся.

Ключевые слова: старшеклассники с интеллектуальным недоразвитием, процесс обучения русскому языку, речевое развитие, коммуникативно ориентированный подход.

Сведения об авторе: Ильина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Abstract. Modern approaches to speech development of mentally retarded pupils of 5-9 grades are discussed. Main drawbacks of the existing methods are analyzed, perspectives of development and perfection of the process of teaching Russian to improve speech of the children are outlined.

Key words: Senior pupils with intellectual immaturity, the process of teaching the Russian language, speech development, communicative approach.

About the author: Ilyina Svetlana Yurievna, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Oligofrenopedagogy of the Department of Correctional Pedagogy.

Place of employment: the Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen.

Контактная информация: 197046, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская д. 26, к. 215.
E-mail: swetil@yandex.ru.

Не подлежит сомнению то обстоятельство, что ни одна из моделей социализации и интеграции учеников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с умственной отсталостью, которые предлагаются в настоящее время или будут разработаны в будущем, не могут быть успешно реализованы, если ребенок не овладеет таким важным социальным инструментом, как речь. В этой связи особое звучание приобретают слова Л. С. Выготского о том, что

© Ильина С. Ю., 2012

«решающую роль <…> во всем социальном развитии ребенка играют вспомогательные средства (речь, слова и другие знаки), с помощью которых ребенок научается стимулировать самого себя» [1, с. 124]. Поэтому не случайно, что проблема речевого развития умственно отсталых школьников осознавалась как одна из самых значимых на протяжении всех лет существования вспомогательной, а ныне коррекционной школы VIII вида. Свидетельством этому являются труды основоположников отечественной специальной педагогики и психологии А. К. Аксеновой [2], Г. М. Дульнева [3], В. Г. Петровой [4] и многих других. Но и в наше время эта проблема продолжает оставаться актуальной и привлекает внимание многих исследователей, поскольку она связана с овладением ребенком системой социальных отношений и не является узкопредметной, а имеет отношение ко всем образовательным областям. Таким образом, вопрос о необходимости развития речевых способностей ребенка является одним из ключевых в системе школьного воспитания и обучения. В отечественной олигофренопедагогике уже многое сделано для решения задач, связанных с повышением качества речевого развития умственно отсталых школьников: определены основные направления этой работы, установлено ее содержание, апробированы продуктивные методы и приемы. Однако в большей степени это касается начального звена специальной (коррекционной) школы VIII вида, но между тем в старших классах эта проблема не нашла еще должного решения. Причины этого, с нашей точки зрения, состоят в следующем:

- преобладание формального подхода к работе по развитию речи;
- насыщенность содержания обучения русскому языку терминами и понятиями, которые в большинстве случаев имеют отвлеченный характер;
- невостребованность полученных учащимися знаний для решения практических задач, возникающих в реальной жизни;
- изменения контингента обучающихся в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

Остановимся на рассмотрении перечисленных факторов, которые, как мы полагаем, оказывают негативное влияние на качество речевого развития умственно отсталых старшеклассников.

Традиционно работа по развитию речи школьников проводится на всех учебных предметах в рамках трех направлений:

1-е — обогащение и расширение словарного запаса, его активизация, что в основном выражается в раскрытии значения неизвестных ученикам слов и уточнении значения ранее известных;

2-е — обучение школьников построению разных по сложности предложений в устной, реже письменной форме, в ходе ответов на вопросы учителя;

3-е — развитие умения пересказывать прочитанный материал или составлять на его основе самостоятельные рассказы.

В целом такой подход получил название системно-структурного или формального подхода, поскольку первые два направления ориентированы исключительно на овладение учениками языковыми единицами: словом и предложением. Третье направление только с известным допущением можно назвать собственно речевым, поскольку, как правило, задания на составление пересказов или рассказов по прочитанным учебным текстам не являются мотивированными для учеников, личностно значимыми и в основном предназначены исключительно для учителя. Не умаляя важности названных выше направлений по речевому развитию школьников в процессе обучения, следует, вероятно, задать вопрос: насколько эффективна такая работа, является ли она гарантом и залогом того, что ученики с интеллектуальным недоразвитием смогут достаточно адекватно пользоваться усвоенными языковыми единицами в разных ситуациях общения. Положительный ответ на этот вопрос не является столь очевидным. Причина этого, с нашей точки зрения, состоит в том, что процесс обучения, особенно в старших классах, ориентирован на усвоение школьниками предметных знаний, а работа по речевому развитию является второстепенной, подчиненной задачей. Причем следует отметить, что зачастую эти знания оказываются невостребованными, оседают «мертвым грузом» в сознании учеников. В определенной мере это относится и к урокам русского языка в 5—9 классах, хотя именно они обладают достаточно широкими возможностями в плане совершенствования речи умственно отсталых старшеклассников. Однако основным содержанием этих уроков в рассматриваемый период становится изучение грамматической, пусть и элементарной, но все же теории. Объективная сложность и абстрактность грамматических категорий приводит к тому, что в реальной практике обучения русскому языку на первый план выступает усвоение отвлеченных грамматических форм и их значений, не подкрепленное опытом самостоятельного их использования. Насыщенность содержания обучения русскому языку в 5—9 классах грамматическими терминами и определениями в некоторых случаях является причиной того, что эти теоретические знания воспринимаются учащимися формально и используются неадекватно. А это, в свою очередь, приводит к тому, что в большинстве случаев школьники не понимают, для чего им нужно изучать те или иные грамматические правила и определения. Преобладание языковедческих знаний в ущерб совершенствованию речевой практики не соответствует принципу коммуникативной направленности в обучении русскому языку. Безусловно, речь не идет об игнорировании изучения грамматики в 5—9 классах коррекционной школы, однако акцентирование внимания в процессе обучения только на формировании знаний о системе языка и грамматических

умений не способствует, с нашей точки зрения, улучшению качества речевого развития.

Вместе с тем нам необходимо считаться с реалиями, сложившимися в современной специальной коррекционной школе VIII вида, и прежде всего это относится к учету контингента обучающихся, поскольку в настоящее время туда все чаще приходят дети с более выраженными отклонениями в интеллектуальной и речевой сферах. В связи с этим мы не можем ограничиваться только работой над словом и предложением, как это делается обычно. На всех уроках, а не только на уроках русского языка, необходимо обогащать опыт речевого общения учеников и формировать у них коммуникативно-речевые умения, которые требуют адекватного использования различных языковых средств. Но для того чтобы работа по речевому развитию умственно отсталых старшеклассников протекала с большей эффективностью, необходимо соблюдение следующих условий:

- разработка педагогических коммуникативно ориентированных технологий в обучении русскому языку;
- широкое использование коммуникативных методов;
- устранение дисбаланса между содержательной (понятийной) и коррекционно-развивающей сторонами обучения.

Реализация **1-го условия** связана с необходимостью разработки педагогических технологий обучения, базирующихся на основных положениях личностно ориентированного, а точнее коммуникативно-ориентированного подхода. В данном случае речь идет о широком внедрении в практику обучения русскому языку старшеклассников с интеллектуальным недоразвитием таких технологий, центральным звеном которых являлась бы не языковая система, а человек, пользующейся ею в собственной (учебной, трудовой, познавательной и т. п.) деятельности для решения разнообразных и личностно значимых задач. Это, в свою очередь, потребует создания учебно-методического обеспечения, в котором было бы представлено рациональное сочетание традиционного системно-структурного (формального) и коммуникативного (функционально-семантического) подходов к изучению языка. Традиционное описание языка, представленное в школьной грамматике, обычно осуществляется по формуле: форма — значение — употребление. Для функционально-семантического подхода востребованной оказывается другая схема: потребность (коммуникативное намерение) — предмет общения (мысль) — средства общения. Таким образом, реализация функционально-семантического подхода означает, что изучение языковых явлений проводится по линии «от функции к значению», когда говорящий или пишущий осознает, с какой целью и в каких ситуациях следует использовать те или иные языковые средства для достижения какой-либо внеречевой цели. Однако мы не склон-

ны абсолютизировать коммуникативно ориентированный подход в изучении языка, поскольку изучение всех грамматических единиц, категорий и форм, включенных в программу по русскому языку в старших классах, невозможно осуществлять только путем презентации их на коммуникативной основе. Более того, именно системно-структурный подход в изучении знаний о языке представляет собой ту основу, которая необходима для понимания общих закономерностей его существования и позволяет ученику оформлять и моделировать высказывание. Систематизация знаний нужна еще и потому, что при функциональном представлении грамматического материала одно и то же явление языка необходимо неоднократно рассматривать, раскрывая каждый раз новый оттенок в значении или в особенностях его лексического и синтаксического выражения. Продуктивность применения в определенном сочетании двух вышеназванных подходов обусловлена тем обстоятельством, что говорящий, продуцируя речевое высказывание или текст, одновременно становится и в позицию слушающего. Следовательно, в его мыслительно-речевой деятельности основное направление от семантики к средствам ее выражения должно сочетаться с направлением от формальных средств языка к мыслительному содержанию, поскольку усвоение языка учащимися требует знания и понимания системных связей языковых явлений.

Проиллюстрируем реализацию этого принципа на примере нескольких фрагментов урока в девятом классе в процессе изучения темы «Форма повелительного наклонения глагола».

Фрагмент урока №1 (анализ готового текста-образца)

— Недавно мы с вами ходили в театр. Вспомните, какое объявление висело на дверях театра? (Уважаемые зрители! Во время спектакля, пожалуйста, выключите мобильные телефоны. Администрация театра.)

— Как вы думаете, почему в театре появилось такое объявление? (Телефонные звонки мешают артистам играть, а зрителям — смотреть спектакль.)

— Какой глагол использован в тексте объявления? Что он выражает? (Глагол *выключите* выражает просьбу администрации театра ко всем зрителям, пришедшим на спектакль.)

Фрагмент урока №2 (составление текста-предложения)

— Посмотрите на плакат. Что изображено на нем? (На переднем плане плаката изображен ребенок, который держит в руках спички. На заднем плане нарисован горящий дом.)

— Какой текст можно составить к этому плакату? (Детям нельзя давать спички, потому что они могут случайно их зажечь. От огня одной спички может разгореться пожар, в котором сгорит дом и могут погибнуть люди.)

— Давайте составим короткий текст-подпись к этому плакату, в котором было бы выражено требование к взрослым, которые не должны допускать шалости детей со спичками. (*Не давайте детям спички! Не оставляйте детей одних без присмотра!*)

— Какие слова выражают требование? (*Не давайте! Не оставляйте!*)

— Почему в конце этого предложения мы поставили восклицательный знак? (Это предложение нужно произнести с особой интонацией, которая должна передать наши опасения, что может произойти, если в руки маленьких детей попадут спички.)

Фрагмент урока №3 (составление текста)

— Вы знаете, что в нашем городе каждый день происходит несколько дорожно-транспортных происшествий по вине самих пешеходов. Как вы думаете, почему на дорогах нашего города получают тяжелые травмы, а иногда и гибнут взрослые и дети? (Это происходит потому, что пешеходы не всегда соблюдают правила дорожного поведения.)

— А какие вы знаете правила? Назовите их. (Нельзя переходить улицу на красный свет. Переходить дорогу нужно только по пешеходному переходу. Если на улице нет светофора или он не работает, нужно убедиться в том, что близко нет машин.)

— Вы правильно сказали, как нужно вести себя на улице. А сейчас каждый из вас составит памятку о поведении на улице для учеников третьего класса. Для этого вначале устно составим предложение, разберем его, а потом каждый сам его запишет. (***Переходите*** *улицу только на зеленый цвет светофора. При переходе улицы вначале* ***посмотрите*** *налево, а потом направо.* ***Не перебегайте*** *дорогу, если близко идет машина*.)

— Назовите использованные в этих предложениях глаголы. Как вы думаете, что они выражают: приказание, просьбу или совет? Обоснуйте свое мнение. (Глаголы *переходите, посмотрите, не перебегайте* выражают совет, они помогают понять, как нужно вести себя при переходе улицы.)

По завершении анализа готового и самостоятельно составленного текста учитель проводит работу по обобщению знаний, направленную, с одной стороны, на выяснение значения использованных глаголов в том или ином контексте, с другой — установление их грамматических признаков (лицо и число). После этого учитель вводит соответствующий термин.

Таким образом, оптимальное сочетание традиционного и коммуникативно-ориентированного подходов в изучении языка позволяет говорить о возможности и необходимости применения в практике обучения школьников с интеллектуальным недоразвитием целостного системно-функционального подхода. А это, в свою очередь, позволит обеспечить, с нашей точки зрения, взаимопроникновение «формальной» грамматики в граммати-

ку, ориентированную на коммуникативный акт и, следовательно, будет способствовать не только сознательному усвоению фактов языка, но и осознанному их использованию ими в процессе речевой деятельности.

Отсюда вытекает и **2-е условие,** которое предполагает широкое использование коммуникативных методов обучения, направленных на овладение учениками речью как средством общения. Не вдаваясь в подробности описания этих методов, следует заметить, что они с успехом могут использоваться не только на уроках русского языка, но и в ходе изучения других учебных предметов. Их особенность состоит в том, что они способствуют формированию речевых мотивов или, иначе говоря, внутренней потребности в речи. При реализации этого условия важно помнить, что у рассматриваемой категории школьников мотивационная сфера наименее сформирована, мотивы неустойчивы и легко исчерпываются. Сказанное в полной мере относится и к возникновению речевой потребности, собственно коммуникативного мотива. Как писал в этой связи Л. В. Занков, «у умственно отсталых школьников побуждение отличается слабой напряженностью и быстро исчерпывается. Быстрое исчерпывание побуждения является одним из моментов, обусловливающих бедность, малую развернутость рассказов умственно отсталых школьников» [5, с. 35—36].

Кроме этого, зачастую на уроке возникают ситуации, в которых ученик использует речь, не потому что у него есть потребность сообщить какую-то информацию, поделиться своими чувствами, воздействовать на собеседника и т. д., а в связи с тем, что учитель ставит перед собой цель — развить речь учеников. Иными словами, мы развиваем речь ради самой речи, а это тупиковый путь. Для предотвращения возникновения таких ситуаций на уроке необходимо, чтобы в центре предлагаемых учителем обстоятельств оказывался ученик, который «вынужден» действовать определенным образом для решения конкретных коммуникативно-речевых задач. Можно рекомендовать к использованию в 5—9 классах несколько видов коммуникативно-речевых задач:

а) сообщение, выдача информации;

б) побуждение собеседника к выполнению какого-либо ответного действия;

в) оказание влияния на собеседника путем обмена впечатлениями, чувствами.

Эти задачи могут быть в определенной степени решены в ходе моделирования речевых ситуаций, которые позволяют приблизить условия обучения к естественным условиям общения. В этой связи мы опирались на определение речевой ситуации, предложенной А. А. Леонтьевым, который рассматривал ее как «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану,

будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе» [6, с. 155—156]. «Погружение» ученика в модель речевой ситуации является стимулом, порождающим мотив. И в данном случае, учитель уже не побуждает ученика к речи, а только направляет его речевую деятельность в нужное русло.

Кратко охарактеризуем виды речевых ситуаций, которые можно использовать в процессе обучения:

1) «регламентирующие» ситуации, требующие точной передачи информации, не допускающие привнесения собственных оценок или суждений (инструкции, памятки и т. п.);

2) «личностные» ситуации, рассчитанные на формирование у детей потребности поделиться с товарищами по классу, с друзьями, близкими своими впечатлениями или наблюдениями, дать им оценку;

3) «обучающие» ситуации, связанные с необходимостью научить кого-либо чему-либо, что-то объяснить или сообщить, поделиться практическим опытом.

Рассмотренные виды речевых ситуаций, получили название учебно-речевых (УРС), для создания которых необходимо, чтобы учитель обеспечил школьникам на уроке речевую поддержку, включающую:

1) обеспечение предметного содержания, предполагающего владение учеником достоверным и значимым (личностно или социально) материалом;

2) учет общности интересов участников общения;

3) владение навыками использования лексико-грамматического материала в речи;

4) учет особенностей интеллектуального и речевого развития школьников.

Учебно-речевые ситуация могут создаваться различными способами: с помощью иллюстративной наглядности; текста, являющегося предметом возможной коммуникации; в ее основу может быть положено реальное событие и т. п.

Кроме этого, использование коммуникативных методов связано с обеспечением обратной связи. Речевые высказывания учеников, которые они продуцируют на уроке, как устные, так и письменные, не должны быть обращены только к учителю. Общеизвестно, что в среднем и старшем подростковом возрасте учитель перестает быть для ученика безоговорочным авторитетом, и в то же время возрастает роль сверстников или учащихся старшего возраста. Это, в свою очередь, может привести к тому, что ученик перестает заботиться о качестве своей речи. В том случае, если ученик знает, что его «речевой продукцией» воспользуются другие ученики или даже другие взрослые и она будет иметь значение для решения сугубо практических задач, то, безусловно, качество речи будет значительно выше. Например, в весеннее время, когда увеличивается количество посещений лесных массивов, семиклассники на уроке географии могут составить коллективную памятку о правилах поведения в лесу (лесопарке или парке)

и там ее разместить; на уроке биологии составить персональные инструкции для учеников младших классов о правилах различения съедобных и несъедобных грибов и т. п.

3-е условие состоит в пересмотре содержания обучения русскому языку в 5–9 классах специальной (коррекционной) школы VIII вида. Как известно, в настоящее время реализуются два варианта программ: под общей редакцией В. В. Воронковой [7] и И. М. Бгажноковой [8]. Следует отметить, что именно во втором варианте (авторы программы по русскому языку А. К. Аксенова, Н. Г. Галунчикова, Э. В. Якубовская) предпринята попытка преодолеть дисбаланс между грамматической теорией и работой по речевому развитию учеников. Однако, к сожалению, в силу ряда объективных причин эта программа не нашла еще широкого применения в практике обучения. Вместе с тем программы по русскому языку, разработанные В. В. Воронковой и традиционно используемые в специальной (коррекционной) школе VIII, не подвергались какой-либо существенной корректировке на протяжении уже нескольких десятилетий. Однако в них содержится целый ряд тем, исключение которых не оказало бы какого-нибудь серьезного влияния на совершенствование речевой практики учеников. В этом смысле уместно будет сослаться на М. Ф. Гнездилова, который еще 1962 году писал о том, «что многое можно без ущерба исключить или отнести за счет практического усвоения без заучивания специальных терминов и определений» [9, с. 75]. Конкретизируя это положение, считаем необходимым отметить, что пересмотр содержания обучения русскому языку должен проводиться с точки зрения его влияния на совершенствование речевой практики учеников, формирования коммуникативно целесообразной речи. Позволим сделать несколько замечаний, связанных с изучением конкретных тем, включенных в курс грамматики в старших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида. Так, например: в 9 классе школьники изучают тему «Прямая речь» и усваивают знаки препинания при прямой речи. Однако использование таких конструкций предложений является мало востребованными в самостоятельной письменной речи учащихся с недоразвитием интеллекта. Следует отметить, что эта тема исключена из программы авторов Э. В. Якубовской и Н. Г. Галунчиковой. Вместе с тем в обоих вариантах программ предусмотрено на протяжении нескольких лет изучение темы «Обращение», предполагающее и заучивание соответствующего определения, и усвоение пунктуационных умений. В этом случае по-прежнему остаются актуальными слова М. Ф. Гнездилова, который советовал изучать эту тему исключительно в связи с составлением текстов писем, адресованных как сверстникам, так и взрослым. Можно рекомендовать расширение круга деловых бумаг, в которых необходимо применять соответствующие грамматические

знания, связанные с использованием обращения, например: поздравительные открытки, объявления, личные записки и некоторые другие. Написание этих бумаг всегда обусловлено определенной ситуацией общения и, следовательно, усвоение и использование знаний об этой грамматической категории будет определяться задачами коммуникативно-ориентированного обучения.

Таким образом, наметившееся в настоящее время несоответствие, с одной стороны, между содержанием и организацией обучения русскому языку старшеклассников с умственной отсталостью, с другой − качеством их речевого развития, позволяет определить приоритетные направления, реализация которых будет способствовать, с нашей точки зрения, повышению эффективности проводимой работы. В свою очередь, это, безусловно, потребует консолидации усилий как со стороны педагогов-практиков, так и тех, кто занимается разработкой теоретических основ этой проблемы.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии.
2. Аксенова, А. К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта : учеб. для студ. пед. вузов / А. К. Аксенова, С. Ю. Ильина. — М. : Просвещение, 2011.
3. Дульнев, Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. — М. : Просвещение, 1981.
4. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. — М. : Педагогика, 1977.
5. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. — М. : Учпедгиз, 1939.
6. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969.
7. Программы для 5—9 кл. специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. — М. : Владос, 2010. — Сб. 1.
8. Программы специальных (коррекционных) учреждений VIII вида: 5—9 кл. — М. : Просвещение, 2010.
9. Гнездилов, М. Ф. Обучение русскому языку в старших классах вспомогательной школы / М. Ф. Гнездилов. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962.

УДК 611.81
ББК Ю948.2 *ГСНТИ 14.29.35* *Код ВАК 13.00.03*

С. Б. Лазуренко, Н. Н. Павлова
Москва, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ НОВОРОЖДЕННОМУ РЕБЕНКУ С ПЕРИНАТАЛЬНЫМ ПОРАЖЕНИЕМ ЦНС В СТАЦИОНАРЕ ВТОРОГО ЭТАПА ВЫХАЖИВАНИЯ

Аннотация. Представлены результаты научно-практической деятельности педагогов и психологов, направленные на комплексную помощь недоношенному ребенку и его семье на втором этапе выхаживания. Раскрыты условия проведения педагогического консультирования матерей по вопросам воспитания и развития психических возможностей новорожденного. Изложена последовательность организации педагогических занятий в процессе реабилитации, содержание деятельности педагога-дефектолога в стационаре второго этапа выхаживания.

Ключевые слова: ранняя педагогическая помощь, психологическая поддержка, новорожденные высокого риска, комплексная реабилитация, качество жизни, профилактика социального сиротства.

Сведения об авторе: Лазуренко Светлана Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: заведующий лабораторией специальной психологии и коррекционного обучения Научного исследовательского института профилактической педиатрии и восстановительного лечения.

Сведения об авторе: Павлова Наталья Николаевна, младший научный сотрудник.

S. B. Lazurenko, N. N. Pavlova
Moscow, Russia

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL HELP TO INFANTS WITH NERVOUS SYSTEM ORGANIC PATHOLOGIES IN A SECOND STAGE HOSPITAL OF SPECIAL CARE

Abstract. The content of correctional and pedagogical help to infants with combined disorders of psychophysical development is presented. Conditions of carrying out pedagogical consultation of mothers concerning education and development of mental possibilities of infants are revealed. The sequence of organization of pedagogical training in the rehabilitation process, as well as the content of defectologist activities in a second stage hospital of special care, are stated. The effective methods and techniques of pedagogical influence on the course of mental development of infants with nervous system organic pathologies are specified.

Key words: early pedagogical help, psychological support, high-risk infants, complex rehabilitation, quality of life, prevention of child abandonment.

About the author: Lazurenko Svetlana Borisovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Chief of Laboratory of Special Psychology and Correctional Education in Scientific Research Institute of Preventive Pediatrics and Rehabilitation Treatment, Federal State-Financed Organization “Children’s Health Care Sciences Center” of Russian Academy of Medical Sciences.

About the author: Pavlova Nataliya Nickolaevna, Junior Research Associate.

Место работы: Российская Академия медицинских наук «Научный центр здоровья детей»

Place of employment: Scientific Research Institute of Preventive Pediatrics and Rehabilitation Treatment, Federal State-Financed Organization “Children’s Health Care Sciences Center” of Russian Academy of Medical Sciences.

Контактная информация: 119991, г. Москва, Ломоносовский пр-т, д. 2.
E-mail: preeducation@gmail.com.

Изменение стандартов медицинской помощи новорожденным с патологией ЦНС различной этиологии и степени тяжести, распространение гуманистических идей в обществе определяют необходимость поиска и внедрения в систему здравоохранения новых эффективных технологий восстановления здоровья детей [1, 6]. Усилия современных ученых и практиков направлены на разработку немедикаментозных методов восстановительной терапии, которые позволяют снизить фармакологическую нагрузку, стимулировать работу адаптационных и компенсаторных механизмов детского организма [11].

Одним из таких методов является психолого-педагогическая поддержка семьи в период выхаживания незрелого малыша в стационаре второго этапа [3, 9]. На второй этап выхаживания в большинстве случаев дети переводятся из родильного дома в возрасте от 3 до 20 дней жизни в связи с наличием патологического состояния в сочетании с нарушением работы жизненно важных функций [11]. Дети, родившиеся в тяжелом состоянии (около 30% от общего числа детей с ограниченными возможностями здоровья), после рождения находятся первые недели жизни в отделении реанимации или интенсивной терапии [12]. Все новорожденные с перинатальной патологией ЦНС первые недели, а иногда и месяцы жизни переживают острый период адаптации к внешним условиям среды, в связи с этим получают комплексную медицинскую помощь по нормализации жизнедеятельности организма столь длительное время [11, 12]. Во многих учреждениях здравоохранения практикуется совместная госпитализация новорожденного ребенка с близким взрослым (чаще всего матерью). Постоянное присутствие матери рядом с младенцем позволяет ему ощутить чувство безопасности и комфорта, ей удовлетворить свою потребность в материнской любви и заботе о новорожденном [2, 10]. Это в свою очередь способствует гармоничному формированию эмоционального общения в диаде мать-дитя и оказывает благоприятное влияние на психологическое состояние членов диады, а значит, повышает эффективность восстановительной терапии [2, 5].

В стационаре матери имеют возможность наблюдать за состоянием здоровья ребенка, присутствовать на врачебном осмотре, уча-

© Лазуренко С. Б., Павлова Н. Н., 2012

ствовать в обсуждении медицинских мероприятий и планов лечения, получать информацию о работе органов и систем детского организма, принимать активное участие в процессе кормления (обеспечивают ребенка грудным молоком), выполнять гигиенические процедуры, общаться со своим малышом [11, 9]. Благодаря постоянному присутствию и участию мать в жизни новорожденного повышает свою родительскую компетентность в вопросах воспитания и ухода за больным ребенком, получает знания об особых физических и психических потребностях малыша с ограниченными возможностями здоровья [5, 9].

В то же время нет единых правил, методических рекомендаций относительно режима пребывания матерей в отделениях по выхаживанию грудных детей, не разработаны технологии ее включения в процесс ухода за особым новорожденным. Как правило, мать начинает выполнять свои обязанности интуитивно, руководствуясь эмпирическими представлениями либо предыдущим материнским опытом. Однако состояние здоровья, внешний вид, поведение и реакции новорожденного на воздействие окружающей среды значительно отличаются от тех, которые ожидает увидеть матери. Эти обстоятельства затрудняют адекватное восприятие матерью ситуации, связанной с состоянием здоровья, искажают понимание индивидуальных психологических потребностей ребенка, нарушают процесс взаимодействия матери с младенцем, снижают самооценку и чувство уверенности в родительской компетентности. Ситуация осложняется тем, что подавляющее большинство матерей при появлении на свет больного ребенка находятся в состоянии стресса или эмоциональной подавленности, испытывают потребность в психологической поддержке, обучении методам восстановления здоровья, ухода и воспитания незрелого малыша [2, 5]. Родители нуждаются в подробном, длительном обучении использованию необходимых для восстановления здоровья методов и приемов, в том числе воспитания и развития потенциальных психических возможностей младенца. Все выше сказанное требует учета особенностей психологического и физиологического состояния каждого члена диады (матери и ребенка) при организации реабилитационного процесса, обучении семьи правилам ухода и воспитания больного малыша [4, 5, 9].

Одним из таких методов является психолого-педагогическое сопровождение семьи в процессе восстановления здоровья новорожденного в стационаре второго этапа выхаживания. Он был разработан в НЦЗД РАМН в 2005 году и успешно применяется в течение 6 лет.

Психолого-педагогическое сопровождение — это педагогическая работа с членами семьи и ребенком с ограниченными возможностями здоровья с целью создания оптимальных условий среды и эмоционально-развивающего общения для развития его психологического

потенциала, а также психологическая помощь в осознании специальных образовательных потребностей малыша и принятии специальной психолого-педагогической помощи [3, 9]. Психолого-педагогическое сопровождение семьи позволяет согласовать и удовлетворить потребности родителей, связанные с овладением необходимыми знаниями и навыками по воспитанию больного ребенка, помогает активному их включению в реабилитационный процесс, оптимизирует осуществление восстановительных мероприятий по нормализации состояния здоровья ребенка в семье [9, 11].

Период выхаживания ребенка в стационаре второго этапа является оптимальным временем начала осуществления психолого-педагогического сопровождения семьи новорожденного ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Мать и ребенок в этот период жизни находятся на начальном этапе формирования привязанности и взаимоотношений. Именно с целью оптимизации этого процесса в отделениях второго этапа выхаживания создается среда для общения матери и ребенка, оказывается квалифицированная медицинской помощь по восстановлению их здоровья, организуются социальные и бытовые условия для их комфортного пребывания [5, 9]. Именно от медицинских работников, на которых возложена ответственность за жизни и здоровье новорожденного, родители ждут помощи в вопросах связанных с восстановлением здоровья, относятся с доверием к их советам и рекомендациям [4, 5]. Процесс лечения ребенка на втором этапе выхаживания занимает от 2-х до 12-ти недель. В течение этого времени педагог-психолог может выявить детей, нуждающихся с первых месяцев жизни в создании специальных условий среды и применении специальных методов воспитания для активизации первых ориентировочных реакций и социального поведения, разработать программу психолого-педагогической семьи, познакомить родителей с педагогическим технологиям воспитания и обучения ребенка с особыми образовательными потребностями, поддержать их педагогические усилия, обсудить достигнутые ими и малышом результаты, наблюдать и давать объективную педагогическую оценку изменениям в психическом развитии ребенка [3, 9]. Для этого специалист должен обладать знаниями в вопросах нормативного и отклоняющегося варианта развития психики ребенка раннего возраста, т. е. иметь диплом (специализацию) специального детского психолога или педагога-дефектолога [2, 7, 10]. Деятельность и участие специалиста психолого-педагогического профиля в процессе выхаживания ребенка в стационаре второго этапа становится неотъемлемой частью восстановительного лечения. В связи с чем, организация психолого-педагогической помощи осуществляется и контролируется лечащим врачом ребенка. В обязанности педагога-дефектолога входит:

– анализ анамнестических сведений и данных состояния здоровья ребенка;

– проведение психолого-педагогического обследования психического развития ребенка первых месяцев жизни (методика РАМПО) [8];

– разработка программы психолого-педагогической помощи на период лечения и проведение индивидуальных педагогических занятий с ребенком;

– повышение педагогической компетентности матери в вопросах воспитания и развития младенца путем демонстрации педагогических занятий с малышом, обучения специальным педагогическим методам и приемам активизации заложенного природой психологического потенциала малыша;

– составление психолого-педагогической характеристики и индивидуальной программы воспитания и обучения ребенка на последующие 2-3 месяца жизни после выписки из стационара.

Взаимосвязь с лечащим врачом и другими специалистами педагог-дефектолог поддерживает путем регулярных записей в истории болезни ребенка, в которых обобщает информацию об особенностях психического развития малыша, собранную в ходе психолого-педагогического обследования и беседы с родителями, фиксирует поведение ребенка во время занятий, указывает результаты психолого-педагогической поддержки (эффективность данной формы работы с семьей) [3].

Содержание деятельности педагога с ребенком определяется в зависимости от соматофизического состояния малыша, характера, структуры и степени тяжести нарушений в развитии. Для этого педагог совместно с лечащим врачом ребенка определяет оптимальное время в режиме дня малыша и внутри реабилитационного процесса для проведения первичного психолого-педагогического обследования. Первичное психолого-педагогическое обследование осуществлялось по окончании раннего периода адаптации, т. е. на стадии стабилизации состояния ребенка [8]. Чаще всего оно проводится на 10-15 день жизни детей, рожденных с перинатальным поражением ЦНС средней тяжести (21%), и в конце первого месяца жизни детей, родившихся в тяжелом состоянии в связи с наличием сочетанных нарушений здоровья. Решение о возможности и необходимости его проведения принимает лечащий врач ребенка. Применение специальных дидактических приемов и игрового инструментария позволяет педагогу-дефектологу вызывать у ребенка безусловно-рефлекторные ответы на воздействие сенсорных стимулов, а также выявить его потенциальные психологические возможности. По результатам обследования педагог-дефектолог разрабатывает программу психолого-педагогической поддержки семьи на период лечения ребенка в стационаре. Содержание коррекционно-педагогической работы педагог-дефектолог определяется в двух

направлениях: для ребенка и близких взрослых. Коррекционно-педагогический процесс осуществляется в следующих организационных формах: диагностического обследования, наблюдения, лекций, бесед, индивидуальных занятий [3, 10].

Программа педагогической поддержки детей с легкой степенью поражения ЦНС включает в себя 1-2 коррекционно-педагогических занятия в неделю и нескольких обучающих бесед и лекционных групповых занятия с родителями. Развивающие занятия проводятся в утреннее время, непосредственно перед кормлением малыша, в присутствии родителей, общей продолжительностью от 5-ти до 10-ти минут. Повышение педагогической компетентности родителей осуществляется в форме наглядной демонстрации и практического обучения матери применению специальных приемов активизации первых ориентировочных реакций малыша, а также в процессе еженедельных 30 минутных лекций и обучающих бесед в период дневного сна ребенка. Такого количества встреч и времени работы с семьей достаточно для знакомства матерей с необходимыми методами и приемами воспитания ослабленного ребенка в семье, овладения родителями педагогическими технологиями для активизации темпа психического развития малыша в первые месяцы его жизни.

Педагогическая поддержка семьи и наблюдение за процессом восстановления здоровья и формирования психики в течение 2-3 недель позволяет осуществить поэтапное предъявление новой психолого-педагогической информации, повысить педагогическую компетентность родителей в вопросах воспитания малыша, внести необходимые коррективы в индивидуальную программу воспитания и обучения ребенка перед выпиской его из стационара, определить необходимые виды педагогической помощи семье по месту жительства.

Психолого-педагогическая помощь детям с тяжелым поражением ЦНС включает в себя два-три еженедельных занятия с ребенком (продолжительностью до 5-ти минут) и нескольких обучающих бесед с семьей (длительностью до 60 минут). В процессе работы педагог должен определить наиболее эффективные дидактические приемы, игровой инструментарий для активизации и закрепления первых ориентировочных реакций и социальных ответов на воздействие стимулов окружающей среды, обучить их использованию родителей. Педагог-дефектолог знакомит родителей с различными позами и положениями тела ребенка во время общения, результативностью использования различных поверхностей во время бодрствования, возможностью воздействовать и развивать функциональные возможности нескольких анализаторов одновременно с помощью игрушек, обучает выполнению элементов дыхательной гимнастики, тактильной стимуляции кистей и пальцев рук, массажа артикуляционной мускулатуры. В ходе обучающих бесед педагог оказывает психологиче-

скую поддержку матери в принятии особенностей здоровья ребенка, подводит ее к осознанию необходимости использования специальных педагогических технологий для развития психики малыша и медицинской помощи для восстановления его здоровья. Методика построения обучения родителей тяжелобольного ребенка педагогическим технологиям и стиль взаимодействия педагога с родителями определятся в зависимости от их жизненных мотивов и ценностей, позиции в отношении воспитания ребенка, эмоционального состояния, образовательного уровня, психологической готовности к получению сведений о тяжести состояния здоровья и прогноза психического развития. В ситуации отсутствия у родителей готовности к усвоению новых педагогических знаний педагог ограничивается демонстрацией специальных методов и приемов активизации первых ориентировочных реакций малыша, знакомством с содержанием специальной разработанной для ребенка программой обучения и воспитания, информированием родителей о наличии и расположении служб ранней педагогической помощи по месту их жительства.

Необходимо отметить, что на втором этапе выхаживания психолого-педагогическое обследование и индивидуальные педагогические занятия проводятся не со всеми младенцами. Они противопоказаны детям, находящимся в тяжелом сомато-неврологическом состоянии (судорожная готовность, падение массы тела, нарастающая гипертензия и т. д.). Психолого-педагогическая помощь семье таких малышей заключается организации педагогом развивающего взаимодействия матери с малышом в минуты общения, кормлений, осуществления гигиенических и лечебных процедур, проведении психолого-педагогических бесед с семьей и лекционных занятий. Педагогическая работа с этими малышами начинается на третьем этапе выхаживания.

Анализируя результаты включения психолого-педагогической помощи детям с перинатальной патологией ЦНС различного генеза и степени тяжести в процесс их лечения на втором этапе выхаживания, нами было установлено следующее:

1. Вследствие нарушений здоровья у 100% новорожденных с последствиями перенесенного перинатального поражения ЦНС отмечаются особенности безусловно-рефлекторных ответов (отсроченность, сглаженность, истощаемость) на воздействие стимулов окружающей среды, крайне медленное, парциальное формирование социальных навыков. По этой причине у детей задерживается формирование более сложных условно-рефлекторных способов реагирования.

2. Все дети, проходящие лечение на втором этапе выхаживания, нуждаются в создании специальных условий окружающей среды для активизации их психологического потенциала, а родители в повышении педагогической компетенции в

вопросах воспитания и ухода за новорожденным с ограниченными возможностями здоровья.

3. Своевременная педагогическая помощь ребенку с легким и среднетяжелым поражением ЦНС в процессе лечения способствует гармоничному формированию психологических достижений возраста в индивидуальном для каждого ребенка темпе.

4. Создание в процессе лечения специальных развивающих условий среды в первые месяцы жизни ребенка с тяжелой перинатальной патологией позволяет оказать мягкое стимулирующее воздействие на его центральную нервную систему, активизировать ее работу, а значит укрепить и развить существующие психологические проявления (безусловно-рефлекторные реакции) и на их основе сформировать новые более сложные (условно-рефлекторные) социальные способы взаимодействия с окружающим.

5. Темп психического развития детей с перинатальным поражением ЦНС в первые месяцы жизни зависит от этиологии, структуры и степени тяжести нарушений здоровья, компенсаторных возможностей организма, времени начала и качества медицинской помощи, своевременного включения педагогических технологий в реабилитационный процесс.

6. Овладение родителями педагогическими технологиями и способам развивающего эмоционального общения со своим ребенком, некоторым приемам восстановительного лечения (массажу, гимнастике, режиму и процессу питания) позволяет в большинстве случаев восстановить их личностную и педагогическую активность.

Представленный подход к включению психолого-педагогических методов помощи ребенку с перинатальной патологией ЦНС и его семье в процесс восстановительного лечения позволяет реализовать гуманистический подход в предъявлении родителям новой специализированной информации (медицинской, педагогической, психологической) о состояние здоровья малыша, необходимых видах медицинской и педагогической помощи, о прогнозах его психофизического развития; обучить родителей наблюдению за изменениями в состоянии здоровья ребенка, правильной интерпретации поведенческих реакций малыша; активизировать темп психического развития ребенка с перинатальными проблемами здоровья. Все это улучшает качество здоровья подрастающего поколения и способствует нормализации микроклимата в семье.

Литература

1. Баранов, А. А. Социальные и организационные проблемы педиатрии : избр. очерки / А. А. Баранов, В. Ю. Альбицкий. — М. : Династия, 2003.

2. Клиническая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 4 т. / под ред. А. Б. Холмогоровой. — М. : Академия, 2010.

3. Лазуренко, С. Б. Организация в учреждениях системы здравоохранения коррекционно-педагогической помощи детям с поражением ЦНС : (метод. письмо) / С. Б. Лазуренко. — М., 2008.

4. Лильин, Е. Т. Детская реабилитология : (избр. очерки) / Е. Т. Лильин, В. Ельцин, А. Доскин. — М. : Педиатрия, 1999.

5. Мазурова, Н. В. Обучение родителей педагогическим технологиям воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья в условиях стационара / Н. В. Мазурова, С. Б. Лазуренко // Специальное образование : материалы науч.-практ. конф. — СПб., 2010.

6. Малофеев, Н. Н. Модернизация системы специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции: на примере Российской Федерации / Н. Н. Малофеев // Интегративные тенденции современного специального образования. — М. : Полиграф Сервис, 2003.

7. Методы изучения и диагностики психического развития ребенка : сб. науч. тр. / под ред. Н. И. Непомнящей. — М. : НИИ общей педагогики АПН СССР, 1975.

8. Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт. — М. : ЦОЛИУВ, 1979.

9. Половинкина, О. Б. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Б. Половинкина. — М. : ИКП РАО, 2006.

10. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет / под ред. Н. М. Щелованова. — М., 1969.

11. Яцык, Г. В. Неонатология. — 3-е изд. — М. : Наука, 2000.

12. Яцык, Г. В. Гипоксия плода и новорожденного / Г. В. Яцык, Т. П. Жукова, Е. П. Бомбардирова // Советская педиатрия. — М. : Медицина, 1983.

УДК 376.4+37.025.5
ББК Ч459 *ГСНТИ 14.29.23* *Код ВАК 13.00.02*

Е. А. Летова
Сургут, Россия

E. A. Letova
Surgut, Russia

ОЦЕНКА ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. С помощью опытно-экспериментального исследования доказывается, что на сегодняшний день возможна коррекция внимания у детей с задержкой психического развития средствами физической культуры, о чем свидетельствуют результаты опытно-экспериментального исследования.

Ключевые слова: задержка психического развития, коррекция, внимание, средства физической культуры.

Сведения об авторе: Летова Евгения Александровна, аспирант.

Место работы: Сургутский государственный педагогический университет

ESTIMATION OF POSSIBILITIES OF ATTENTION CORRECTION FOR CHILDREN WITH A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract. In the article there is the experimental material, allowing to establish that attention correction of children with a delay of mental development is possible by means of physical education. The data of the experiment prove the effectiveness of this method.

Key words: mental retardation, correction, attention, means of physical education.

About the author: Letova Evgeniya Alexandrovna, Post-graduate Student.

Place of employment: Surgut State University of Science.

Контактная информация: 628400, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2.
E-mail: e.letik@mail.ru

Внимание — это концентрация умственного усилия на сенсорных или мысленных событиях [9]. Внимание необходимо для того, чтобы справиться с потоком поступающей информации путем избирательного сосредоточения только на некоторых признаках и «отстранения» от остальных.

В структуре познавательных процессов детей с задержкой психического развития (ЗПР) внимание занимает базисное положение, так как его развитие является одним из условий успешности любого вида деятельности. При этом у детей с ЗПР отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, дефицитарность основных его свойств: концентрации, объема, распределения [1; 6 и др.].

Таким образом, очевидна необходимость проведения коррекции нарушенного внимания, на что

© Летова Е. А., 2012

и указывается в целом ряде работ [1; 7; 10 и др.]. Но, к сожалению, при анализе доступных источников, в которых приводятся результаты исследований в этом направлении (а также методических разработок), каких-либо систематизированных сведений о коррекции внимания у детей с ЗПР средствами физической культуры нами выявлено не было. Исследования в области физической культуры детей с ЗПР ориентированы, в основном, на решение специфических для данной сферы задач: коррекции отклонений в физическом развитии, в двигательной подготовленности детей [2; 3 и др.].

Но, безусловно, сознательное выполнение движений требует сосредоточенности внимания, а следовательно, как и любая другая деятельность такого рода, способствует его развитию. На это в своих работах указывал еще П. Ф. Лесгафт [4].

Учитывая тот факт, что потребность в движениях является биологической потребностью человека (особенно в детском возрасте), нетрудно предположить, что именно специально направленная двигательная деятельность, являющаяся основным содержанием физической культуры, может оказывать влияние на коррекцию внимания у детей с ЗПР.

Цель исследования, результаты которого приводятся в предлагаемой статье, заключается в выявлении возможностей коррекции внимания у детей с ЗПР средствами физической культуры.

Задачи исследования.

1. Обосновать виды физических упражнений, которые могут применяться для коррекции внимания у детей с ЗПР.
2. Опытно-экспериментальным путем определить эффективность применения физических упражнений для коррекции внимания у детей с ЗПР.

Для решения первой задачи, прежде всего, изучались литературные источники по общим вопросам воспитания внимания [8; 9 и др.] и коррекции внимания у детей с ЗПР [1; 10 и др.], анализ которых позволил выделить основные требования, соблюдение которых необходимо при коррекции внимания. К ним относятся:

– разнообразие осваиваемого материала, соединяющегося с последовательностью его раскрытия;

– введение нового содержания, связанного с уже известным, освоенным и способным заинтересовать занимающихся и привить им интерес;

– важно, чтобы внимание, сначала опирающееся на чувственное восприятие, переключалось бы на мыслительные действия.

Такого рода требованиям для коррекции внимания средствами физической культуры в наибольшей мере отвечают, как показал проведенный анализ, физические упражнения из классической аэробики, характерной особенностью которых при освоении и выполнении является системный характер, проявляющийся в строго последовательном введении большого чис-

ла новых элементов. При этом общая логика при освоении упражнений заключается в первоначальном зрительном восприятии осваиваемых элементов и их связок с последующим продумыванием и непосредственным выполнением. Кроме того, что также отвечает выделенным требованиям, это эмоциональность занятий аэробикой.

Для решения второй задачи в 5, 6 и 7 классах (80 учащихся) коррекционной направленности СОШ № 3 г. Заречного в течение 2010/11 уч. г. проводилось опытно-экспериментальное исследование формирующего характера, экспериментальным фактором в котором являлось выполнение учащимися на уроках физической культуры специально подобранных комбинаций из классической аэробики.

Для определения эффективности опытно-экспериментальных занятий предварительно (в сентябре) и после (в мае) проводилось тестирование учащихся с использованием достаточно известной «Корректурной пробы». Данная методика позволяет определить объем и концентрацию внимания исходя из количества просмотренных букв и допущенных ошибок.

Для проведения тестирования были приготовлены бланки с рядами букв. Всего на бланке 2000 знаков, по 50 букв в каждой строчке. По сигналу испытуемый вычеркивал заданные буквы («а», «м», «к», «в»). После проведения теста вычислялся коэффициент внимания по формуле: К=n1-n2-n3 / N • 100% (N — общее количество вычеркнутых букв «а», «м», «к», «в»; n1 — количество правильно зачеркнутых букв; n2 — количество пропущенных букв; n3 — количество ошибочно зачеркнутых букв). При «К» от 0 % до 20 % — низкий уровень внимания, от 21 % до 40 % — ниже среднего, от 41 % до 60 % — средний уровень, от 61 % до 80 % — выше среднего уровня и от 81 % до 100 % — высокий уровень внимания.

Содержание экспериментальных занятий, как указывалось, включало физические упражнения из классической аэробики, отличающиеся разнообразием и требованием постоянного внимания при освоении отдельных элементов, объединении этих элементов в целостные двигательные действия с последующим выполнением в виде уже достаточно непростых комбинаций. Такая система осваиваемых упражнений создавала основу и для системного включения в педагогический процесс основных компонентов внимания.

Сначала с испытуемыми разучивались простые элементы, которые выполнялись на месте, на четыре счета. К таким элементам относятся: приставной шаг (step touch), открытый шаг (open step), «захлест» голени (curl), поднимание бедра (knee up), касание пола пяткой (heel touch), касание носком пола (toe touch). После овладения простыми элементами переходили к освоению сложных элементов, которые выполнялись с перемещениями в различные стороны, со сменой ведущей ноги. Это такие элементы, как шаги по линии (step

line), скрестный шаг в сторону (grape wine), приставные шаги в сторону с подскоком (chasse, gallop). После их освоения добавлялись движения руками в разных плоскостях, а также «повторы» с одной ноги (repeter), двойные «повторы» одного элемента (double). Таким образом, соединяя простые элементы со сложными, создавались комбинации, которые выполнялись на 32 счета, имели четкое начало и конец [5].

При разучивании элементов и их соединений необходимо было концентрировать внимание. Успех в выполнении всей цепочки элементов обусловлен устойчивостью внимания и его распределением во времени обучения на моменты с ослаблением или усилением активности. Упражнения, используемые на занятиях с детьми с ЗПР, предъявляли к детям требования постоянно перестраивать и переключать свое внимание, при том что все задания выполнялись в умеренном темпе, без напряжения и последовательно сменяли друг друга. Следовательно, во время выполнения упражнений происходило постоянное чередование активизации произвольного и непроизвольного, внешнего и внутреннего внимания.

При освоении и выполнении физических упражнений на занятиях использовались методы обучения соединению отдельных элементов [5], способствующие постепенному повышению требований к проявляемому учащимися вниманию, к таким методам относятся:

– линейный метод,
– метод сложения,
– блок-метод,
– метод симметричного выполнения элементов.

Линейный метод заключался в разучивании одного элемента путем многократного повторения и добавления движения руками. После того, как элемент был усвоен, вводилась его модификация (усложнение). Следующим этапом данного метода являлось разучивание нового элемента. В итоге выстраивалась цепочка элементов. Во время обучения данным методом в активном состоянии находилось произвольное внимание, его активность регулировалась мышечной памятью, т. е. до того момента, как выполнение элемента автоматизировалось, активность внимания была высокой, после бессознательного выполнения повышенное произвольное внимание снижалось. Способность перестраиваться с выполнения одного элемента на другой способствовало развитию концентрации и распределения внимания.

При достаточном овладении базовыми элементами классической аэробики использовался *метод сложения*. Овладение данным методом требовало большей концентрации внимания занимающихся и подготовленности в плане координации движений, также происходило повышение объема внимания. Метод сложения заключался в повторении ранее выполненных элементов с первого, т. е. элемент после выполнения соединялся со вторым, добавлялся третий и возвращались к первому элементу.

Наиболее сложным методом являлся *блок-метод*, при использовании которого элементы соединялись блоками. Выполнялись первый элемент, далее второй и их соединяли, затем выполнялись четвертый и пятый элементы, и уже соединялись первый и второй с четвертым и пятым.

Метод симметричного выполнения элементов использовался при разучивании сложных комбинаций на 32 счета, в которых элементы на 16 счетов выполняются в одну сторону, а на остальных 16 счетов те же упражнения, но в другую сторону.

Модификация всех элементов осуществлялась путем изменения ведущей ноги, направления, темпа, добавления рук. Выполнение модифицированных элементов обуславливало включение в процессы разучивания всех свойств внимания: концентрации, переключаемости, распределения и объема внимания.

Следует отметить, что на занятиях учащиеся достаточно часто отвлекались, поэтому их внимание приходилось фиксировать на определенных моментах речевым дополнением (акцентами, изменением интонации и громкости речи). Кроме того, особое внимание уделялось ошибкам, допускаемым детьми при выполнении двигательных действий, с подробным объяснением и демонстрацией. Для обеспечения отдыха смена упражнений осуществлялась через кратковременные игровые паузы (например, прекращение выполнения упражнения в момент выключения музыки).

Исходные и итоговые результаты проведенной опытно-экспериментальной работы приводятся на рисунке.

Из приведенных данных, прежде всего, видно сколь велико, по результатам проведения «Корректурной пробы», число учащихся с низким уровнем развития внимания в сентябре месяце (до проведения опытно-экспериментальной работы). Так, число таких учащихся в пятом классе составляло 86 % (из 29 исследуемых), в шестом — 93 % (из 27 % испытуемых) и в седьмом — 96 % (из 24 испытуемых).

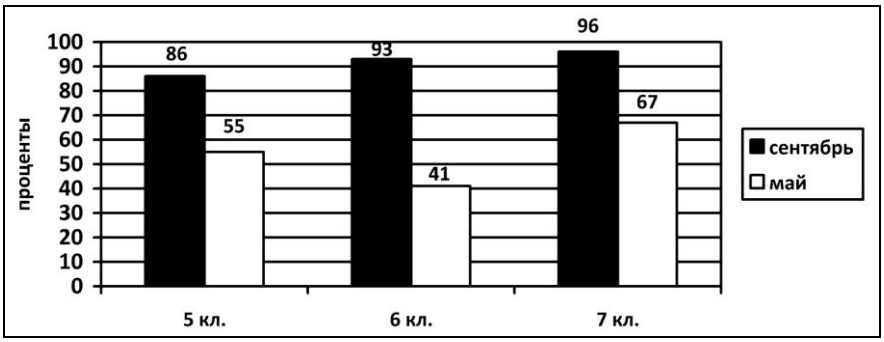

Рис. Сравнительные показатели числа учащихся с ЗПР с низким уровнем развития внимания до и после опытно-экспериментальных занятий

При повторном проведении «Корректурной пробы» в мае, после опытно-экспериментальных занятий, выявлено очевидное улучшение показателей внимания. Так, в пятом классе число учащихся с низким уровнем развития внимания составило 55% (из15 учащихся), в шестых — 41% (из 11 учащихся) и в седьмых — 67% (из 16 учащихся).

Таким образом, резюмируя изложенное, можно сделать следующие выводы.

1. Очевидно, что на сегодняшний день состояние произвольного внимания у детей с ЗПР находится на чрезвычайно низком уровне, что обусловливает необходимость проведения системной коррекционной работы.

2. Понимая, что проведенное исследование носило поисковый характер и требуется дальнейшее более глубокое изучение затронутых вопросов, можно, тем не менее, заключить, что в проведении коррекции внимания значительное место могут (и должны) занимать средства физической культуры (физические упражнения).

3. Одним из наиболее действенных средств, используемых для коррекции внимания у детей с ЗПР, могут являться элементы классической аэробики, во-первых, требующие при выполнении проявления внимания. Во-вторых, отчетливо обозначенные различные алгоритмы освоения таких элементов и объединение их в комбинации позволяет направленно управлять концентрацией и объемом проявляемого учащимися внимания.

Литература

1. Алмазова, О. В. Педагогическая технология коррекции нарушенного внимания младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / О. В. Алмазова. — Екатеринбург, 1997.

2. Андрюхина, Т. В. Коррекция физического развития младших школьников с ЗПР церебрально-органического генеза средствами народных подвижных игр : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. В. Андрюхина. — Екатеринбург, 2000.

3. Григорьев, Д. В. Коррекция двигательных нарушений младших школьников с задержкой психического развития : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Д. В. Григорьев. — СПб., 2003.

4. Лесгафт, П. Ф. Избр. тр. / П. Ф. Лесгафт ; сост. И. Н. Решетень — М. : Физкультура и спорт, 1987.

5. Лисицкая, Т. С. Аэробика : в 2 т. / Т. С. Лисицкая, Л. В. Сиднева — М. : Федерация аэробики России, 2002. — Т. 1 : Теория и методика.

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

7. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. — М., 1975.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000.

9. Солсо, Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. — СПб. : Питер, 2002.

10. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова ; НГПУ. — Изд. 2-е, испр. и доп. — Н. Новгород : НГПУ, 1994.

УДК 376.1
ББК Ч424.46 *ГСНТИ 14.29.01* *Код ВАК 13.00.03; 13.00.01*

Ю. Т. Матасов,
А. А. Богданова
Санкт-Петербург, Россия

Yu.T. Matasov,
A. A. Bogdanova
Saint-Petersburg, Russia

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TUTOR SUPPORT IN THE STRUCTURE OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. Описываются возможности тьюторского сопровождения в реализации иклюзивного образования детей с ограниченными возможностями развития, дается характеристика основных направлений и моделей тьюторского сопровождения учащихся с ограниченными возможностями развития.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, школьники с ограниченными возможностями здоровья, тьюторское сопровождение, направления и модели тьюторского сопровождения.

Сведения об авторе: Матасов Юрий Тимофеевич, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой олигофренопедагогики

Место работы: РГПУ им. А. И. Герцена.

Сведения об авторе: Богданова Александра Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

Abstract. The paper deals with the problem of tutoring as the condition for the implementation of an inclusive education of schoolchildren with disabilities. The role of the tutor support of inclusive education is emphasized in this paper. The main directions and models of the tutor support of schoolchildren with disabilities are described.

Key words: inclusive education, schoolchildren with disabilities, tutor support, directions and models of the tutor support.

About the author: Matasov Yuriy Timofeevich, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Oligophrenic Pedagogy.

Place of employment: Herzen State Pedagogical University of Russia.

About the author: Bogdanova Alexandra Alexandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Herzen State Pedagogical University of Russia.

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

E-mail: aba75-04@mail.ru.

Отношение к детям с ограниченными возможностями сегодня заметно изменилось: мало кто возражает, что образование должно быть доступно для всех детей без исключения, основой вопрос в том, как это сделать так, чтобы ребенок получил не только богатый соци-

© Матасов Ю. Т., Богданова А. А., 2012

альный опыт, но были бы в полной мере реализованы и его образовательные потребности и при этом не снизился общий уровень образования других детей. В этой связи одним из приоритетных направлений развития системы образования детей с проблемами в развитии становится организация их обучения и воспитания в общеобразовательных учреждениях совместно с другими детьми. Речь идет об интегрированном образовании и, в частности, об инклюзивной его форме.

«В самом общем виде применительно к специальной педагогике термин интеграция означает процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются социально обособленными или изолированными, участвуя во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными. В системе образования, на всех ее ступенях интеграция означает реальную, а не декларируемую возможность минимально ограничивающей альтернативы для детей, подростков, молодежи с проблемами в развитии — обучение или в специальном образовательном учреждении, или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего вида, например, в учреждениях общего среднего образования» [4, с. 262].

Есть существенные различия в понимании модели интегрированного и инклюзивного образования. Интегрированное образование предполагает совместное обучение детей с ограниченными возможностями развития (ОВР) и нормально развивающихся, причем дети с проблемами в развитии должны приспособиться к системе обучения в обычной школе. При инклюзивном обучении создаются равные условия для всех детей, т. е. не ребенок с ОВР приспосабливается к школе, а система идет навстречу ребенку с проблемами в развитии. Однако следует понимать, что модель инклюзивного обучения имеет известные ограничения для включения в общеобразовательный процесс определенных категорий школьников с проблемами в развитии. В первую очередь, это касается детей с недоразвитием интеллекта, прежде всего потому, что учащиеся с недоразвитием интеллекта не получают цензового образования, поскольку им недоступно освоение программы массовой школы. В условиях специального коррекционно-образовательного учреждения таким детям предоставляется необходимое медико-психолого-педагогическое сопровождение, создаются охранительные условия организации жизнедеятельности, обеспечивается коррекция нарушений в развитии. Только в условиях коррекционно-образовательного учреждения дети с интеллектуальным недоразвитием получают возможность реализовать свой крайне обедненный потенциал развития. В этой связи с исключительной остротой встает проблема дифференциации в построении образовательных программ в соответствии с потенциа-

лом и особенностями развития, способностями, личностными возможностями детей.

Эффективное использование потенциала индивидуального обучения становится возможным на основе построения индивидуальной образовательной программы (ИОП), которая открывает возможность решить одну из главных проблем образовательного процесса — проблему несоответствия учебного плана школы индивидуальным образовательным потребностям школьников.

Для успешного решения задач обучения детей с ОВР по индивидуальной образовательной программе инклюзивного обучения необходимо осуществлять комплексное сопровождение учебного процесса.

Важным компонентом комплексного сопровождения инклюзивного обучения детей, призванного оказывать в образовательном процессе постоянную текущую поддержку и помощь детям, выступает *тьюторская служба*. В рамках этой службы проводится специфическая работа, не схожая ни с работой педагога в традиционном понимании, ни с работой воспитателя, ни с работой психолога, тогда как в деятельности всех этих участников педагогического процесса можно наблюдать признаки тьюторства.

В широком смысле *тьютор* (англ. tutor) — исторически сложившаяся особая педагогическая структура, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования [6].

Феномен тьюторства тесно связан с историей университетов средневековой Европы и происходит из классических английских университетов — Оксфорда и Кембриджа.

В России, воспринявшей элементы германской модели университетов, тьюторства как такового не было. Были отдельные прецеденты тьюторского сопровождения, такие как Царскосельский лицей, примеры наставничества в воспитании царских особ. Широкого распространения тьюторское сопровождение в России не получило. Только в конце XX века отечественная педагогика стала проявлять пристальный интерес к тьюторскому сопровождению образовательного процесса.

Сегодня тьюторская система работы расценивается как важное условие поддержки процесса построения и реализации индивидуальной образовательной программы учащихся. Специальность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» (раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования») [5].

Тьюторское сопровождение оказывает содействие получению качественного образования учащимся с ограниченными возможностями развития, обучающимся по

индивидуальной образовательной программе. Эта программа строится в соответствии с образовательными возможностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием нервно-психического и соматического здоровья, с учетом реальных возможностей образовательной среды (материально-технической базы, обеспеченности квалифицированными педагогическими кадрами и специалистами медицинского и коррекционного профиля, методической обеспеченностью образовательного процесса).

Исходя из этого, можно выделить несколько *направлений* в организации *тьюторского сопровождения*.

Диагностико-оценочное направление — первый этап тьюторской поддержки. Для выбора адекватной тьюторской стратегии при проектировании и реализации индивидуальной образовательной программы учащегося с ОВР, тьютору необходимо определить особенности нарушений в развитии и особенности личности учащегося, собрать необходимые сведения о семье ребенка и условиях семейного воспитания, выявить уровень мотивации, образовательные запросы и потребности школьника. Важно также изучить характеристики образовательной среды, в которую будет включен ребенок с ограниченными возможностями развития, отношение учащихся класса к учащимся с ОВР и совместному обучению с ними.

Кроме того, тьютором отслеживается динамика приобретенных учащимися знаний и навыков, затруднения и ограничения, сопутствующие обучению, с тем, чтобы иметь возможность вносить коррективы в индивидуальную образовательную программу, оказывать своевременную коррекционную помощь учащимся.

Проектировочное направление основывается на данных диагностико-оценочного этапа и предусматривает разработку средств и процедур тьюторского сопровождения учащихся, соответствующих их индивидуальным особенностям. Здесь определяются виды и объем необходимой коррекционной помощи, периодичности ее оказания. Тьютором изыскиваются доступные образовательные ресурсы и возможности их дополнительного привлечения для осуществления обучения школьников с ОВР по индивидуальной образовательной программе.

Психологические особенности и специфика условий и задач образования, таких как наличие ярко выраженных различий в сложности, объеме и темпе усвоения знаний, целей профессионального развития, использование специальных технологий в процессе обучения — все это обусловливает высокую ценность *консультативного направления* деятельности тьютора.

Тьютор способствует самоопределению учащихся с ОВР, помогает сформировать их индивидуальный маршрут в рамках программы, который будет наиболее полно соответствовать особенностям их развития, потребностям,

способностям, предпочитаемым стилям обучения, ресурсам и ограничениям. Тьютор консультирует учащегося в течение всего процесса обучения как по содержанию, так и по способам обучения, помогая решать проблемы как профессиональной, так и учебной деятельности. Выполняя наставническую функцию, тьютор выступает в роли образца, демонстрируя успешные поведенческие модели.

Тьютор осуществляет также консультирование педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с учащимся с ОВР, исходя из специфических ограничений в здоровье и развитии школьников. Помощь семье заключается в консультировании по вопросам выбора стратегии обучения и воспитания, устранения учебных трудностей, использования приемов коррекционного обучения ребенка с ограниченными возможностями развития.

Важное место в работе тьютора занимает *информационно-просветительское направление.* Это участие тьютора в работе педагогических, методических советов, других формах методической работы, в подготовке и проведении родительских собраний, оздоровительных, воспитательных и других мероприятиях с целью ознакомления педагогов с индивидуально-типологическими, возрастными и специфическими особенностями учащихся с ОВР.

Тьютор вносит корректировку в ИОП, отслеживая реальную динамику психологических новообразований каждого ребенка.

Одним из важнейших направлений деятельности тьютора является непосредственное *сопровождение реализации индивидуальной образовательной программы* учащегося с ОВР. В содержание этого направления входит координация различных программ обучения учащегося с ОВР (коррекционные занятия, профориентационная работа, элективные курсы, анализ хода реализации ИОП учащихся с ОВР).

Отдельным направлением деятельности тьютора является *реализация коррекционно-развивающих задач* помощи школьнику с ОВР, предполагающая выбор оптимальных для развития ребенка с ограниченными возможностями развития коррекционных программ/методик, методов и приемов обучения в соответствии с его особыми образовательными потребностями, организацию и проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений развития и трудностей обучения учащихся с ОВР. Коррекционная работа предполагает также развитие эмоционально-волевой и личностной сфер детей и психокоррекцию их поведения; социальную защиту ребенка в случаях неблагоприятных условий жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

В задачи тьютора входит и организация *рефлексивной деятельности* на каждом из этапов обучения с тем, чтобы помочь учащимся осознать как собственные затруднения, так и позитивный опыт и результаты. При этом рефлексия может фо-

кусироваться на поведении, мышлении, чувствах и эмоциях, процессе взаимодействия с одноклассниками и т. д. Оценивается также эффективность построения и реализации индивидуальной образовательной программы детей с ограниченными возможностями развития.

Ориентация на изменяющиеся потребности учащихся с ОВР и запросы педагогов и родителей учащихся требует от тьютора постоянных изменений. Чтобы соответствовать этим требованиям тьютор должен находиться в процессе непрерывного саморазвития и оптимизации качества своей деятельности. Для этого ему необходимо стать «рефлексирующим практиком», который осуществляет рефлексию процесса и содержания собственной деятельности, выявляет затруднения в ней, а затем ищет возможности устранения дефицита знаний и навыков, совершенствования собственной деятельности. Обратная связь от учащихся, их родителей и педагогов по результатам реализации индивидуальной образовательной программы также является стимулом для развития.

Тьютор, осуществляющий сопровождение учащегося с ОВР, должен знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса данной категории учащихся.

Кроме того, тьютор должен владеть педагогическими технологиями продуктивного, дифференцированного, развивающего обучения, технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; знать принципы реализации компетентностного подхода, эффективно пользоваться приемами установления контакта с учащимися, их родителями, коллегами по работе, методами и формами осуществления мониторинга уровня обученности. Успех в работе тьютора обеспечивается также умением разрабатывать учебно-программную документацию, знанием основ делопроизводства в образовательном учреждении, владением навыками работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием и т. д.

В ходе реализации обучения детей с ОВР по индивидуальной образовательной программе могут использоваться две *модели тьюторского сопровождения*.

Прежде всего, тьюторское сопровождение детей с ОВР может осуществляться на базе одного общеобразовательного учреждения (*модель внутришкольного сопровождения*). Условием реализации данной модели является наличие в образовательном учреждении ставки тьютора, достаточного кадрового и ресурсного обеспечения (наличие необходимых специалистов, материально-технической базы и т. п.), а также наличие достаточного ко-

личества учащихся с ОВР (до 5 человек). Все функциональные обязанности исполняются тьютором в отношении каждого учащегося индивидуально.

Вторая *модель* — «сетевого», *межшкольного сопровождения* предполагает целенаправленное и организованное привлечение и использование образовательных ресурсов иных образовательных учреждений и организаций для реализации ИОП детей с ограниченными возможностями развития.

При этом происходит объединение общеобразовательных учреждений вокруг одной школы, в которой обучается наибольшее число учащихся с ОВР и которая обладает достаточным материальным и кадровым потенциалом, и может стать «центром тьюторского сопровождения» для других школ.

При этом «сетевой» тьютор выполняет следующие функции:

– организует индивидуальные и групповые (для территориально близко обучающихся детей с ОВР) консультации для учащихся и их родителей при выборе и продвижении ученика по индивидуальной образовательной программе;

– осуществляет мониторинг продвижения учащихся в освоении ИОП в личностном и психофизическом развитии;

– изучает потребности учащихся и их родителей в дополнительном образовании, соотнося спрос и реальные предложения;

– организует индивидуальные и групповые консультации для учеников и родителей по вопросам устранения возникающих учебных трудностей и коррекции потребностей;

– подводит предварительные итоги успеваемости и составляет с учениками планы ликвидации пробелов и задолженностей.

Следует отметить, что наиболее эффективным для реализации целей обучения учащихся с ОВР по индивидуальным образовательным программам является внутришкольное тьюторское сопровождение. Это объясняется тем, что тьютор, работающий с учащимися, имеющими ограничения в развитии, на базе одного образовательного учреждения более информирован об особенностях учащегося, включен в учебную ситуацию, располагает большим временем и большими возможностями для взаимодействия с учащимся и осуществления его коррекционного, психолого-педагогичского, социального сопровождения.

Тьютор, осуществляющий «сетевое» сопровождение, в большей степени может осуществлять организационные, координаторские функции общего руководства процессом коррекционной работы и психолого-педагогической поддержки учащегося с ОВР.

Основным механизмом осуществления тьюторского сопровождения является совместная аналитическая деятельность учащихся с ОВР и тьютора в ходе индивидуальной консультации — тьюторской встречи. Предметом такого анализа выступают особенности и слабые стороны психофизического развития, познавательные и про-

фессиональные интересы учащегося, проблемы в учебной деятельности, конфликтные ситуации с педагогами и одноклассниками и др.

Совместная работа тьютора с учащимся, педагогами и родителями подчинена решению основной задачи — реализации индивидуального образовательного плана учащегося. В этой связи тьютором разрабатывается конкретная *программа тьюторского сопровождения* учащегося с ограниченными возможностями развития.

Программа тьюторского сопровождения должна содержать:

- содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение образовательных потребностей учащегося с ОВР, его успешную интеграцию в образовательном учреждении;
- программу комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся в условиях образовательного процесса, включающего психолого-медико-педагогическое обследование ученика с целью выявления его особых образовательных потребностей, мониторинг динамики психического развития и успешности освоения образовательной программы;
- мероприятия по охране жизни и здоровья учащихся в рамках образовательного процесса;
- планируемые результаты тьюторского сопровождения учащихся.

Успех тьюторского сопровождения учащихся с ограниченными возможностями развития, обучающихся по индивидуальной образовательной программе, оценивается по признакам положительной динамики когнитивного, личностного, эмоционального развития детей с ОВР, нормализации отношений с одноклассниками, педагогами. Учет показателей успеваемости учащихся позволяет осуществить оптимальный выбор для них дальнейшего образовательного маршрута, в том числе профессиональное обучение.

Наконец, важным показателем эффективности обучения детей с ОВР по индивидуальной образовательной программе с тьюторским сопровождением является эффективное социальное взаимодействие нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями развития, выражающееся в совместном их участии в различных мероприятиях, толерантном отношении друг к другу.

Литература

1. Богданова, А. А. Условия организации инклюзивного образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Богданова, Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Нефедова // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве : материалы 18-й Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры». — СПб. : Изд-во Политех. ун-та, 2011.

2. Гордон, Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе / Э. Гордон. — Ижевск. : Ergo, 2008.

3. Долгова, Л. М. Тьюторство в аспекте результативности образования / Л. М. Долгова // Тьюторство: идеология, проекты, образовательная практика [Электронный ресурс]. — Режим

доступа: : http://www.thetutor.ru/pro/articles02.html

4. Назарова, Н. М. Понятие интеграция в специальной педагогике / Н. М. Назарова // Понятийный аппарат педагогики и образования. — Екатеринбург : СВ-96, 1998. — Вып. 3.

5. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н, г. Москва. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования“ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rg.ru/2010/10/20/ teacher-dok.html.

6. Тьютор // Википедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ru. wikipedia.org / wiki/.

УДК 376.42
ББК Ч455.024.0 *ГСНТИ14.29.21* *Код ВАК 13.00.03*

О. Н. Толстикова
Архангельск, Россия

O. N. Tolstikova
Arkhangelsk, Russia

ЗАДАЧИ И ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

OBJECTIVES AND ORGANIZATION OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK ON THE FORMATION OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY FOR MENTALLY RETARDED PUPILS

Аннотация. Раскрыты задачи и особенности коррекционно-развивающей работы по формированию мотивации учебной деятельности у умственно отсталых младших школьников.

Ключевые слова: учебная мотивация**,** коррекционно-развивающая работа, умственно отсталые дети.

Сведения об авторе: Толстикова Ольга Николаевна, аспирант.

Место работы: Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, (Архангельск, Россия)

Abstract. In this article the problems and characteristics of correctional and developmental work on the formation of motivation of educational activity of mentally retarded pupils are disclosed.

Key words: academic motivation, correctional and developmental work, mentally retarded children.

About the author: Tolstikova Olga Nikolayevna, Post-graduate Student.

Place of employment: Assistant Lecturer of the Chair of Special Pedagogy and Psychology of the Northern (Arctic) Federal University of M. V. Lomonosov.

Контактная информация: 163002, г. Архангельск, Набережная Северной Двины, 17.

E-mail: olga.osovskaya@mail.ru.

Побудителем учебной деятельности является система мотивов, включающих в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью.

Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но при этом всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта деятельности. По определению Л. И. Божович, «мотив учебной деятельности — это побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на про-

© Толстикова О. Н., 2012

тяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [1, с. 249]. А. К. Маркова предлагает определение учебного мотива, которое отражает специфику последнего: «Мотив — это направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [5, с. 15].

Согласно А. Н. Леонтьеву, учебные мотивы формируются в процессе самой учебной деятельности, а не привносятся в нее «в готовом виде» [3]. Их становление зависит от структуры той деятельности, в которую включен ребенок. Изменяя содержание и формы этой деятельности, то есть обеспечивая определенные условия обучения, можно влиять на мотивацию, перестраивать ее.

Можно с уверенностью говорить о том, что целенаправленная, систематическая и особым образом организованная коррекционно-развивающая работа в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида обеспечит формирование мотивации учебной деятельности у школьников с умственной отсталостью.

В психолого-педагогической литературе до настоящего времени не представлен комплексный подход к решению вопроса формирования мотивации учебной деятельности у умственно отсталых школьников. Актуальным остается вопрос о методах и способах повышения уровня учебной мотивации у данной категории детей.

При определении направлений коррекционно-развивающей работы, эффективных психолого-педагогических условий, методов, средств и приемов, способствующих повышению уровня учебной мотивации у младших школьников с умственной отсталостью, мы опирались на положения педагогики и психологии о единстве сознания и поведения человека, о взаимосвязи сознания и деятельности, о единстве закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза, о роли специального (коррекционного) обучения детей с проблемами в развитии как средства их социализации, о мотивации как личностном образовании, детерминируемом условиями обучения.

При организации экспериментального обучения были поставлены следующие задачи:

1. Определить направления, психолого-педагогические условия, приемы и методы работы, способствующие формированию и развитию мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников.
2. Разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу, направленную на формирование и развитие мотивации учебной деятельности умственно отсталых школьников в процессе обучения.
3. Оценить эффективность экспериментального обучения на основе контрольного изучения сформированности мотивации учебной деятельности школьников экспериментальной группы в сравнении с учащимися контрольной группы.

В ходе проведения констатирующего эксперимента нам удалось

установить, что определенное отношение к учению у умственно отсталых младших школьников побуждается следующими группами мотивов: интересом к школьной обстановке, личностью учителя, различными видами оценок, игровыми мотивами, интересом к процессу учения, внешним мотивом (привычкой выполнять предъявляемые школой и учителем требования). Как видно, по своей социальной значимости перечисленные группы мотивов неодинаковы, при этом важно заметить, что познавательные и широкие социальные мотивы не становятся личностно значимыми для умственно отсталых младших школьников.

Общая цель коррекционно-развивающей экспериментальной программы обучения состояла в том, чтобы особым образом организованная работа позволила специалистам (психологу, учителю) специального (коррекционного) учреждения перевести учащихся с уровня безразличного отношения к процессу обучения в школе на качественно иной уровень, сформировать отношение к учению более действенное и осознанное.

При этом основная роль в реализации задач экспериментального обучения отводилась психологу. Обучение в специальной (коррекционной) школе VIII вида направлено на формирование личности ребенка с нарушением интеллектуального развития, его социализацию посредством коррекционно-развивающего обучения и воспитания. Коррекционно-педагогические мероприятия, направленные на личностное развитие детей и способствующие овладению ими необходимыми жизненно важными знаниями, умениями и навыками, ведут к успешной социально-психологической адаптации учащихся в образовательном процессе, а также к интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общество. С учетом этого психолог и должен строить свою работу в специальном образовательном учреждении. «Психолог должен быть не наблюдателем в школе, а активным участником педагогического процесса; нужно, чтобы он не только понимал, но умел практически его вести» [4, с. 22].

При проведении формирующего эксперимента психокоррекционная работа велась по следующим направлениям:

1) психологическая помощь школьникам;
2) консультативно-просветительская работа с педагогами и родителями.

Коррекционно-развивающая работа психолога с детьми

Результаты диагностического обследования, полученные в ходе констатирующего эксперимента, послужили основой для подбора экспериментальной группы младших школьников с умственной отсталостью и разработки индивидуальной коррекционно-развивающей программы. При этом учитывалось, что при умственной отсталости на первый план выступает недоразвитие высших психических функций (трудности восприятия учебного

материала на уроке, недостаточная способность к распределению внимания, неспособность предусмотреть последовательность действий, несовершенство мыслительных операций) [2]. Кроме того, низкий уровень интеллектуального развития обусловливает и недостатки в сфере отношений. Недостатки в сфере отношений, связанные с интеллектуальной недостаточностью, проявляются и в формировании отношения к учебной деятельности умственно отсталых младших школьников, а следовательно, наряду с другими факторами, обусловливают возникающие трудности в усвоении ими школьной программы. Учет положения В. Н. Мясищева о значимости сферы отношений в личностном развитии предполагает необходимость включения в коррекционно-развивающий процесс работы по формированию положительного отношения к учебной деятельности у умственно отсталых учащихся, построенной на учете особенностей их личностного развития, что может способствовать более глубокому осознанию ими мотивов учения.

Главная цель занятий с психологом — формирование целостной психологической основы обучения и, в частности, формирование у учащихся с умственной отсталостью положительного отношения и интереса к учению, обеспечивающего глубину и качество знаний. А также оказание помощи школьникам с умственной отсталостью в становлении их как субъектов учебной деятельности, в осознании ими своих возможностей и в формировании учебной мотивации. Особое значение придавалось построению связи между формируемыми учебными действиями с личностно значимыми видами деятельности.

В коррекционно-развивающую программу были включены следующие разделы:

1. Познавательное развитие.

Задачи:

– стимулирование познавательной активности как средства формирования устойчивой познавательной мотивации;

– развитие высших психических функций (внимания, памяти, восприятия, пространственных и временных представлений, сенсомоторной координации);

– формирование мыслительной деятельности: стимуляция мыслительной активности, совершенствование мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения, способности к выделению существенных признаков и закономерностей);

– совершенствование учебных умений и навыков.

Подбор дидактических игр и упражнений для проведения занятия осуществлялся психологом в соответствии с Программой индивидуального развития ребенка, их содержание соотносилось с основным содержанием обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

2. Социальное развитие.

Задачи:

– стимулирование коммуникативной активности, создание усло-

вий, обеспечивающих формирование полноценных и деловых контактов со взрослыми и сверстниками;

– понимание социальных ролей в реальных и моделируемых ситуациях взаимодействия;

– организация совместной деятельности на уроке и во внеурочное время;

– формирование навыков поведения на занятиях.

3. Эмоционально-личностное развитие.

Задачи:

– создание ситуации успешной деятельности, эмоционально положительной атмосферы на занятии;

– создание условий для развития самосознания и формирования адекватной самооценки.

Основной формой коррекционно-развивающей работы с детьми были фронтальные (подгрупповые) и индивидуальные занятия, игровые тренинги.

На занятиях использовались следующие основные методы и приемы: игры с правилами, направленные на развитие высших психических функций, умений и навыков сотрудничества, межличностного взаимодействия. Использовались игры, предполагающие объединение участников: игры-приветствия, игры-взаимодействия, моделирование и анализ проблемных ситуаций; беседы; рассказы взрослого, элементы сказкотерапии, совместная творческая деятельность (рисование, конструирование, элементы театральной деятельности).

Взаимодействие психолога с учителем

С целью формирования оптимальной для успешности обучения мотивации необходима специальная работа учителя с детьми. Оказание педагогом необходимой помощи ученику с учетом его индивидуальных особенностей не только поможет ему почувствовать свои возможности, стать увереннее, но и будет стимулировать его развитие, обеспечит переход зоны ближайшего развития на «уровень актуального развития». Индивидуальная помощь позволяет решить в процессе обучения как диагностические, так и коррекционно-развивающие и воспитательные задачи.

Основными задачами при реализации данного направления являлись:

1. Консультирование учителей-дефектологов по вопросам особенностей когнитивного и личностного развития умственно отсталых младших школьников, обучение учащихся способам преодоления трудностей в процессе обучения.

2. Организация условий эффективного взаимодействия учителя с ребенком при фронтальной и индивидуальной формах проведения занятий.

3. Проведение совместных с педагогами комплексных занятий по формированию мотивации учебной деятельности.

Как отмечалось выше, одной из важных особенностей формирования учебной мотивации является то, что ее формирование осуществ-

ляется под влиянием всей системы психолого-педагогических воздействий через соответствующую организацию деятельности школьника и через содержание его деятельности. Этот процесс будет проходить намного успешней и эффективней, если воздействовать на следующие стороны учебной мотивации: смысл учения, мотивы, цели, эмоции.

С целью привлечения внимания к основным учебным предметам и усиления мотивационного эффекта проводимых занятий мы учитывали следующее при организации учебного процесса:

1. При подготовке к уроку учитель отбирал такие задания и упражнения, содержание которых имело практическую и актуальную значимость для младших школьников с нарушением интеллекта. Основу каждого урока составляла практическая деятельность учащихся. В этом случае учебный материал оказывался более доступным для детей, а его усвоение наиболее успешным. Включение различных видов предметно-практической деятельности в учебный процесс обеспечивало развитие активности и самостоятельности, инициативы младших школьников, вело к разнообразным межличностным взаимодействиям в ходе занятия и вносило положительные изменения в процесс обучения, а значит, повышало его эффективность. Важным моментом являлось использование игровой формы работы как продуктивной во взаимодействии с младшими умственно отсталыми школьниками. Включение в урок игрового и занимательного материала делало процесс обучения интересным, способствовало преодолению трудностей в усвоении материала. Мы заметили, что игра для младших умственно отсталых школьников имеет по-прежнему немалое значение и представляет собой, с одной стороны, «путь познания мира» (А. М. Горький), с другой — выполняет роль дополнительного, побудительного мотива.

В данном случае мы так же руководствовались положением А. Н. Леонтьева о смыслообразующей функции мотивов и о влиянии мотивов на состояние всех структурных компонентов учебной деятельности. С целью создания мотивационного компонента деятельности, учителю на уроке необходимо раскрывать смыл и значимость предстоящей работы для каждого ученика, обеспечивать доступность этого смысла путем включения учебных задач в игровую ситуацию. Это позволяет создать положительное отношение учащихся к изучаемому материалу, создает благоприятную обстановку для восприятия новых знаний.

2. Предусматривалась организация различных форм процесса обучения (классно-урочная форма — урок: предметные, нетрадиционные, интегрированные уроки; вспомогательные формы обучения — учебные экскурсии, домашняя работа школьников).

3. Осуществлялось чередование фронтальных, групповых и инди-

видуальных форм работы на уроке и во внеурочное время.

4. Учащиеся привлекались к оценочной деятельности, в том числе с целью формирования адекватной самооценки.

5. Поощрялась познавательная активность учащихся, ее развитию способствовало занимательное изложение учебного материала.

6. С целью формирования позиции школьника у детей активизировалось состояние субъекта учебной деятельности. Это достигалось при помощи следующих приемов: включение школьников в коллективные формы деятельности; активное сотрудничество школьников с учителем; выбор партнера для совместной учебной деятельности. Детям, к примеру, предлагалось самим разбиться на пары для совместного выполнения заданий.

7. Осознавалась значимость создания положительного эмоционального отношения к учению у учащихся. Мотивация тесно связана с эмоциями. Эмоции отражают в форме непосредственного переживания значимость явлений и ситуаций для человека (А. Н. Леонтьев) [3]. Эмоциональный компонент мотивации обеспечивает саморегуляцию и индивидуальное разнообразие проявлений интереса к учению и позволяет школьникам настроиться на процесс усвоения знаний. Стимулирование положительных эмоций учащихся сопровождало весь учебный процесс. Это позволило сделать его более эффективным и способствовало более глубокому усвоению знаний учащимися.

Формирование положительного эмоционального отношения к учению основывалось на создании:

– общей положительной атмосферы на уроке, направленной на снижение тревожности детей, подкрепление положительных побуждений эмоциональным удовлетворением за счет получения положительных результатов и подтверждения правильности выполненного решения. Разнообразный, эмоционально привлекательный процесс выполнения учебных заданий помогал актуализировать учебные мотивы учащихся. В свою очередь, это способствовало повышению значимости доминирующего мотива, появлению на его основе дополнительных мотивов, способствующих достижению успеха в обучении;

– ситуации успеха в учебной деятельности, формирующей у школьников чувство удовлетворенности, уверенности в себе, высокую адекватную самооценку. При этом осуществлялось целенаправленное эмоциональное стимулирование детей на уроке. Смена видов работы позволяла избегать монотонности в обучении, а также обеспечивала привлекательность учебного материала, его личностную значимость.

При подготовке к уроку учитель отбирал информацию, которая отвечала потребностям детей и вызывала у них положительную эмоциональную реакцию, давала стимул к последующей деятельности. Кроме того, мы стремились вызвать у детей эмоции удивления, новизны, достижения, а также придавали значение формированию внутрен-

него настроя у умственно отсталых школьников, поддерживая их установку на достижение, преодоление трудностей.

В процесс психологического сопровождения образовательного процесса были включены следующие формы психологического просвещения педагогов: занятия и семинары теоретического и практического характера (по проблемам развития умственно отсталых младших школьников), организация психолого-педагогических консилиумов по результатам диагностики и коррекционно-развивающей работы с детьми, помощь в подготовке тематических родительских собраний, проведение индивидуальных консультаций.

Взаимодействие психолога с родителями

Для успешного осуществления коррекционно-развивающей работы необходимо не только взаимодействие всех специалистов образовательного учреждения, но и помощь со стороны родителей. Одним из условий, влияющих на формирование мотивации у детей, как указывают исследователи А. К. Маркова, М. В. Гамезо, является психологический микроклимат семьи. В школьной практике чаще всего оказывается, что родители к процедуре взаимодействия с психологом и другими специалистами относятся либо безразлично, либо негативно. Важно помнить, что детско-родительские взаимоотношения не возникают просто так, их необходимо строить, создавать условия и формы для их проявления.

Основными задачами работы в данном направлении являлись:

1) консультирование родителей по вопросам особенностей развития младшего школьника и нормализации детско-родительских отношений, взаимоотношений родителей и учителей в период обучения ребенка в начальной школе;

2) разработка рекомендаций по развитию личности младших школьников во время внешкольной деятельности, проведение обучающих семинаров для родителей.

Каждое направление выступало составной частью единого процесса сопровождения, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

Специально организованная работа с семьей привела к созданию и функционированию единой системы требований к ребенку в школе и в семье, обеспечивающей более полную идентификацию ученика с социальной ролью, выполняемой им в школе и дома, и способствующей формированию социально ценных мотивов его учебной деятельности. Данная составляющая психокоррекционной работы включала в себя: анкетирование родителей; групповые и индивидуальные консультации, проводимые педагогами и другими специалистами образовательного учреждения; участие родителей в учебной и внеклассной работе школы.

Таким образом, наиболее эффективное формирование учебной мотивации у умственно отсталых младших школьников обеспечивается благодаря такой коррекцион-

но-развивающей работе, которая направлена на познавательное, социальное и эмоционально-личностное развитие школьников с нарушением интеллекта. Значительную роль в этом играют фронтальные (подгрупповые) и индивидуальные занятия, проводимые психологом. В развитии учебной мотивации эффективную роль играет взаимодействие психолога с педагогами и родителями.

Коррекционно-развивающая работа способствует появлению у младших школьников с умственной отсталостью более осознанного (действенного) отношения к учению, приводит к более глубокому осознанию учебных мотивов учащимися с нарушением интеллекта. Такая работа должна иметь системный комплексный характер и выступать составляющей процесса психологического сопровождения образования умственно отсталых школьников.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968.

2. Коробейников, И. А. Феноменология, генезис и критерии диагностики легкой умственной отсталости / И. А. Коробейников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2012. — № 1.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975.

4. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2009.

5. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М. : Просвещение, 1990.

УДК 376.37
ББК Ч457 *ГСНТИ14.29.29* *Код ВАК 13.00.03*

О.С. Орлова,
И. А. Грачева
Москва, Россия

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.

O. S. Orlova
I. A. Gracheva
Moscow, Russia

ARRANGEMENT AND METHODS OF STYDYING 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).

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.

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, демократизацией 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

© Орлова О. С., Грачева И. А., 2012

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 неуспехам. Эмоциональное благополучие в школе является важнейшим критерием становления жизненной позиции ребенка.

Исследование особенностей связей эмоций с познавательными процессами является необходимым условием подбора правильной 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 не 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; авторитет 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 Н — «робость — смелость»

Фактор L — «доверчивость — подозрительность»

Фактор М — «практичность — развитое воображение»

Фактор N — «прямолинейность — дипломатичность»

Фактор О — «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), обусловливает нерациональный выбор как самой цели, так и способов ее достижения (О. Мауэр), разрушает действия в тревогогенных 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-эмоциональную, 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 сопереживания 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.

УДК 81'23:81'2467.2- 053.2
ББК Ч457+Ч404.45 ГСНТИ14.29.29; 16.31.51 Код ВАК 13.00.03

З. В. Поливара,
И. С. Карабулатова
Тюмень, Россия

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ ДИСФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

Аннотация. Исследуется феномен сосуществования двух систем, функционирующих в лингвистическом сознании билингва, с помощью которых кодируются одни и те же предметы и явления социальной действительности и описывается механизм реализации языковой интерференции в ситуации искусственного русско–татарского двуязычия с учетом целого ряда лингвистических и экстралингвистических факторов. Для определения потенциального источника межъязыкового переноса и степени воздействия родного и русского языка у билингвов необходимо учитывать когнитивный, нейролингвистический и психолингвистический аспекты.

Ключевые слова: билингвизм, вторичная языковая личность, этнопсихолингвокоррекционный подход, интерференция.

Сведения об авторе: Поливара Зинаида Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: Тюменский государственный университет (Россия).

Сведения об авторе: Карабулатова Ирина Советовна, доктор филологических наук, профессор.

Место работы: Тюменский государственный университет (Россия).

Z. V. Polvara,
I. S. Karabulatova
Tyumen, Russia

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF SPEECH DISFUNCTION CORRECTION OF BILINGUAL CHILDREN

Abstract. Phenomenon of existence of two systems functioning in the mind of a bilingual person, which help to codify the same objects and events of social reality, and describe mechanisms of realization of language interference in the situation of Russian- Tatar bilinguism with regard to a number of linguistic and extra-linguistic factors, are analyzed. It is necessary to take into account cognitive, neurolinguistic and psycholinguistic aspects in order to define potential source of language transfer and degree of influence of native and Russian languages of bilingual people.

Key words: bilinguism, secondary language person, ethno-psychocorrectional approach, interference.

About the authors: Polivara Zinaida Vasilievna, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor.

Place of employment: Tyumen State University (Russia).

About the author: Karabulatova Irina Sovetovna, Doctor of Philology, Professor.

Place of employment: Tyumen State University (Russia).

Контактная информация: 625003, г. Тюмень, Семакова, 10.
E-mail: Polivara.Z@mail.ru

Актуальность. Тюменская область имеет особый статус, поскольку своеобразие сложившейся в Тюменской области языковой си-

© Поливара З. В., Карабулатова И. С., 2012

туации обусловлено полиэтничностью региона, в котором прослеживается наличие трех компонентов: европейцев, тюрков, угров. Внутри такого социума особое место принадлежит татарскому языку, поскольку он является вторым языком после русского по распространенности среди жителей России. В условиях двуязычия (когда в семье разговаривают на двух языках) ребенку сложно одновременно усваивать систему каждого языка [4, 5]. Практика показывает, что адаптированность детей-билингвов к образовательному и воспитательному процессу в условиях русской культуры оказывается сниженной, что, в свою очередь, вызывает неправильную, неадекватную оценку их общего речевого развития, приписывая им наличие языковых дисфункций различного генеза. Широко известно, что принадлежность ребенка к той или иной национальности вносит специфические особенности в формирование компонентов языковой системы. Поэтому при анализе причин и механизмов речевых дисфункций специалистам необходимо использовать этнопсихолингвистический подход, позволяющий своевременно определять специфические особенности развития речи детей данной категории и правильно интерпретировать истинные причины речевых дисфункций.

В данной работе мы пытаемся раскрыть особенности ошибок усвоения лексико-грамматических категорий, специфичных для детей-билингвов, феномен сосуществования двух систем, функционирующих в лингвистическом сознании билингва, с помощью которых кодируются одни и те же предметы и явления социальной действительности и описывается механизм реализации языковой интерференции в ситуации искусственного русско—татарского двуязычия с учетом целого ряда лингвистических и экстралингвистических факторов. Рассмотрение феномена регионального массового билингвизма среди татарского населения происходит в рамках психолингвистического и когнитивного подходов. Мы вслед за Е. Ю. Протасовой [7] указываем на необходимость этнолингвистического анализа при воспитании речи дошкольников-билингвов. Субстандарт билингвизма, проявляющийся в этнолингвистических дифференциациях, представляет собой, несомненно, некое дестабилизирующее начало, придающее динамизм функционированию языковой системы в целом. Не вызывает сомнений, что из языка невозможно устранить консервативное, охранительное начало, поскольку это угрожает самому существованию языка как системы. Вместе с тем элементы, которые, на первый взгляд, кажутся исключительно деструктивными, разрушительными для системы, по сути, способствуют установлению системного равновесия в ситуации билингвизма.

Мы не рассматриваем билингвизм как фактор, осложняющий речевое развитие ребенка. Речь идет о так называемом несбалансированном билингвизме, когда ребенку очень сложно осознать рече-

вую действительность и усвоить систему неродного языка. На таком фоне легко возникают интерференции с родного языка и как следствие явления аттрикции, что приводит к общим речевым дисфункциям и требует своевременной лингвокоррекции. При дальнейшем школьном обучении сформировавшийся языковой опыт помогает осознанию языковой действительности и успешной дифференциации различий разноструктурных (уже иностранных: английский, немецкий, французский и др.) языков. Как правило, школьники-билингвы быстро и легко овладевают всеми орфоэпическими и орфографическими нормами русского языка и показывают прекрасное языковое чутье, помогающее в будущем также легко овладеть иностранным языком.

Материалы собственных наблюдений. Мы исходили из предположения, что формирование лексико-грамматических категорий у татар-билингвов старшего дошкольного возраста имеет свою специфику, обусловленную характером и этапами усвоения родного и неродного (русского) языка, а не общими речевыми дисфункциями, имеющими этиопатогенетическую природу речевого нарушения. В связи с этим был выполнен тщательный этнопсихолингвистический анализ речевых дисфункций у детей-билингвов татарской национальности. Усвоение норм русского языка татарами-билингвами происходит сквозь призму татарского языка. Классифицируемые у детей татар-билингвов общие речевые дисфункции не являются таковыми по своей сути. Следовательно, лингвокоррекция в этом случае должна носит иной характер, чем при речевых дисфункциях, обусловленных спецификой психосоматического состояния.

В эксперименте приняли участие более 4 тыс. детей в возрасте шести-семи лет татарской и русской национальности. По данным ПМПК (психолого-медико-педагогических комиссий), состояние их речевого развития было однородным и относилось к третьему уровню общего недоразвития речи.

В ходе эксперимента были выделены две группы детей старшего дошкольного возраста: в первую группу (контрольную) вошли дети русской национальности, а во вторую группу (экспериментальную) — дети татарской национальности. При комплектовании групп нами учитывались такие факторы, как: условия воспитания ребенка (посещение ДОУ или домашнее воспитание, пребывание преимущественно с родителями или воспитание родственниками более старшего поколения); языковое общение дома (только на русском языке, только на татарском языке, смешанное); возраст и общекультурный уровень родителей; владение татарским языком самими родителями.

Результаты обследования были подвергнуты анализу, а также определению отличительных особенностей несформированности лексико-грамматических категорий у детей разных национальностей.

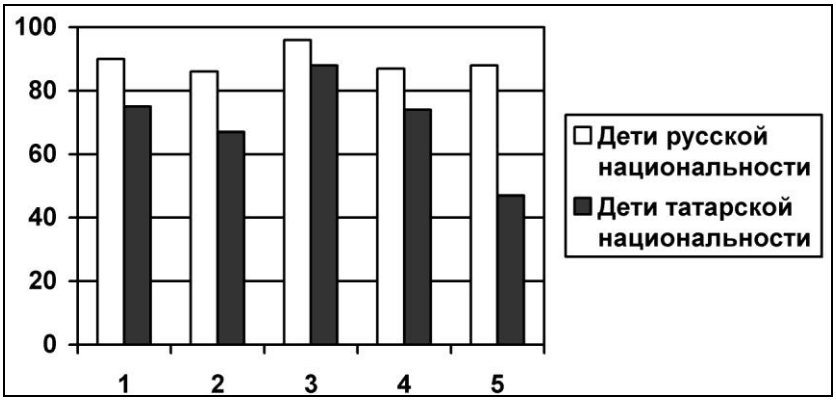

Рис.1. Сравнительный график исследования уровня сформированности лексико-грамматических категорий у детей первой и второй групп на этапе констатирующего эксперимента

В соответствии с задачами, констатирующий эксперимент включал в себя выполнение детьми ряда заданий и упражнений, позволяющих характеризовать состояние сформированности лексико-грамматических категорий. Дети и первой и второй группы получали идентичные задания. В процессе проведения эксперимента каждому ребенку предъявлялся один и тот же наглядный и словесный материал. Помимо качественной оценки выполнения заданий (очень важно было выяснить, действует ли ребенок по методу проб и ошибок или по определенному плану) использовалась и количественная оценка.

Для того чтобы провести сопоставительный анализ выполнения заданий, обратимся к диаграмме на рис. 1, в которой изображены количественные показатели результативности контрольной и экспериментальной групп.

На диаграмме (рис. 1) мы видим, что показатели результативности при выполнении проб детьми татарской национальности ниже во всех заданиях, чем у детей русской национальности. Низкая результативность показателей выполнения заданий детьми второй группы объясняется сложностями усвоения грамматических категорий, не свойственных татарскому языку. Несмотря на различия показателей выполнения проб детьми разных национальностей, мы можем выделить несколько сходств. Например, самым успешным заданием для обеих групп является проба № 3, то есть изменение существительного из множественного числа в единственное. Показатели результативности выполнения заданий детьми русской национальности — 96 %, татарской национальности — 88 %. Но и в первом, и во втором случаях это самый высокий результат по сравнению с другими заданиями. Кроме этого, мы можем сказать, что детям обеих групп понадобилось несколько больше времени для

выполнения заданий на использование предлогов в творительном и предложном падежах.

Несмотря на некоторые сходства, мы видим, что дети татарской национальности имеют особую специфику формирования лексико-грамматического строя. Описать эти различия мы можем как в количественной, так и в качественной характеристике. Рассмотрим оба анализируемых варианта.

- Для детей русской национальности первые три пробы, которые включали в себя задания на понимание и употребление категории числа являются наиболее легкими по сравнению с другими заданиями. В то время как для детей татарской национальности проба № 2 (обследование способности изменения существительного из единственного во множественное) представляет наибольшие трудности. Показатель результативности при выполнении данной пробы даже ниже, чем в пробе № 4 (обследование способности изменять имя существительное по падежам). Это может быть связано с тем, что в грамматике татарского языка образование множественного числа происходит путем присоединения к концу слова аффикса ***-лар-*** и, как следствие, образование единственного числа происходит путем игнорирования данного аффикса в конце слова. Тогда возникает вопрос, почему проба № 3, которая как раз заключается в изменении слова из множественного числа в единственное, была выполнена детьми более успешно? Возможно, все зависит от обучения таких детей правилам русского языка. К тому же, для образования множественного числа не привычно детям вставлять к русскому слову аффикс -лар-. В то время как образовать единственное число, упуская окончание детям более привычно. Например, ребенок не образует из слова ***ухо,*** слово множественного числа родным по языку способом **(*ухолар*).** В то время, как из слова ***руки*** можно образовать единственное число, усекая окончание слова, как в родном татарском языке, поэтому наиболее частый ответ — ***рук,*** вместо ***рука.*** Возможно, именно этот фактор и влияет на то, что дети татарской национальности наиболее успешно образуют единственное число, чем множественное.
- При выполнении пробы № 1 дети татарской национальности испытывали трудности понимания категории числа не только слов **дерево-деревья, стул-стулья**, которые являлись трудными для дифференциации детям русской национальности, но так же дети экспериментальной группы допускали ошибки при просьбе показать, **где гриб,** а **где грибы.** Кроме этого, если дети русской национальности автоматически исправляли свой ошибочный ответ, то дети-билингвы в некоторых случаях нуждались в наводящих вопросах, и лишь после этого могли сами определить свою ошибку.
- При выполнении пробы № 4, которая была направлена на обследование способности изменять имя существительное по падежам, дети

экспериментальной группы в большинстве случаев изменяли ударение. Что касается детей контрольной группы, то данная ошибка была отмечена нами, лишь в двух случаях. Грубые ошибки отмечены при использовании предлогов дательного (***к***), творительного (***с***) и предложного (***о***) падежей. Дети русской национальности в некоторых случаях пропускают предлоги ***к, с***. В то время как дети-билингвы данные предлоги практически не используют при своих ответах, а в предложном падеже предлог ***о*** заменяют на ***про***.

- Проба № 5 для детей-билингвов является наиболее сложной для выполнения. Показатели результативности самые низкие среди всех заданий и намного ниже, чем показатели результативности данной пробы у детей контрольной группы. В некоторых случаях не был получен ответ у детей экспериментальной группы. В то время как дети русской национальности давали все ответы на задания. Отсутствуют затруднения у детей русской национальности в определении мужского рода. В данном случае не было ни одного неправильного ответа. В среднем и женском роде были некоторые специфические ошибки: женский род заменялся на мужской, а средний на мужской и на женский в равной степени. Дети же татарской национальности затрудняются в определении всех трех родов. Большинство ошибок приходится на подбор прилагательного к существительному среднего рода. В данном случае слова заменялись мужским и женским родом.

Для детей русской национальности больше времени понадобилось для выполнения пробы № 2, а для детей- билингвов — для проб № 2, № 4, № 5.

При выполнении детьми татарской национальности пробы № 5 (обследование понимания и употребления категории рода) отмечена самая низкая результативность. Если говорить о качественной характеристики ответов, то мы зафиксировали следующие особенности:

- в некоторых случаях дети не давали ответа, особенно это связано с пониманием и употреблением существительных мужского и среднего рода;
- большинство ошибок приходится на подбор прилагательного к существительному среднего рода. В данном случае слова заменялись мужским и женским родом;
- если сравнивать понимание мужского и женского рода, то по результатам исследования видно, что дети наиболее четкое представление имеют о женском роде, нежели о мужском;
- на выполнение данного задания детям понадобилось наибольшее количество времени.

Таким образом, в результате анализа ошибок детей двух групп мы может сделать следующие выводы:

– проба № 3 явилась наиболее успешной для детей обеих групп;

– проба № 5 явилась наиболее сложной для детей-билингвов, так как связана с обследованием способности понимания и употребления категории рода;

– у детей татарской национальности отмечены специфические особенности в образовании слов единственного числа, что связано со спецификой грамматики родного языка;

– результативность выполнения проб № 2 и № 4 имела более низкие показатели по сравнению с другими заданиями у детей русской национальности;

– дети-билингвы затрачивали большее количество времени на выполнение заданий, чем дети контрольной группы, особенно при выполнении пробы № 5;

– дети-билингвы, выполняя задание, часто неправильно ставили ударение в словах.

В ходе предпринятого этнопсихолингвистического анализа выделены наиболее уязвимые участки структуры языковых единиц, которые являются результатом взаимовлияния систем двух языков — татарского и русского, требующие дифференцированного психолого-педагогического воздействия в коррекционной работе.

Нами была предложена поликоммуникативно-этнокогнитивная модель лингвокоррекции речевых дисфункций для детей-билингвов.

Данная модель включает диагностический блок, предусматривающий выявление и анализ следующих ошибок:

– интерференции, связанных с родным языком;
– интерференции, связанных с другим языком;
– не связанных с интерференцией.

Программа обучения (лингвокоррекционный блок) предусматривает наличие следующих важных составляющих:

– методов обучения;
– приемов обучения;
– контрольно-измерительных материалов.

На рисунке 2 представлена поликоммуникативно-этнокогнитивная модель дифференцированного обучения по формированию лексико-грамматических категорий у детей-билингвов.

Подведя итоги исследования, можно констатировать следующее:

1) результаты проведенных экспериментов подтверждают, что в условиях русско-татарского двуязычия, специалистам-логопедам необходимо использовать этнопсихолингвистические подходы, позволяющие своевременно определять специфические особенности развития речи детей-билингвов и правильно интерпретировать истинные причины речевых дисфункций;

2) в условиях русско-татарского двуязычия необходима специальная методика обучения по развитию речи у дошкольников на культурологическом, фонетическом и грамматическом уровнях, поскольку носители разноструктурных языков особо чувствительны к грамматическому символизму родного языка, что подтверждается данными психолингвистического эксперимента.

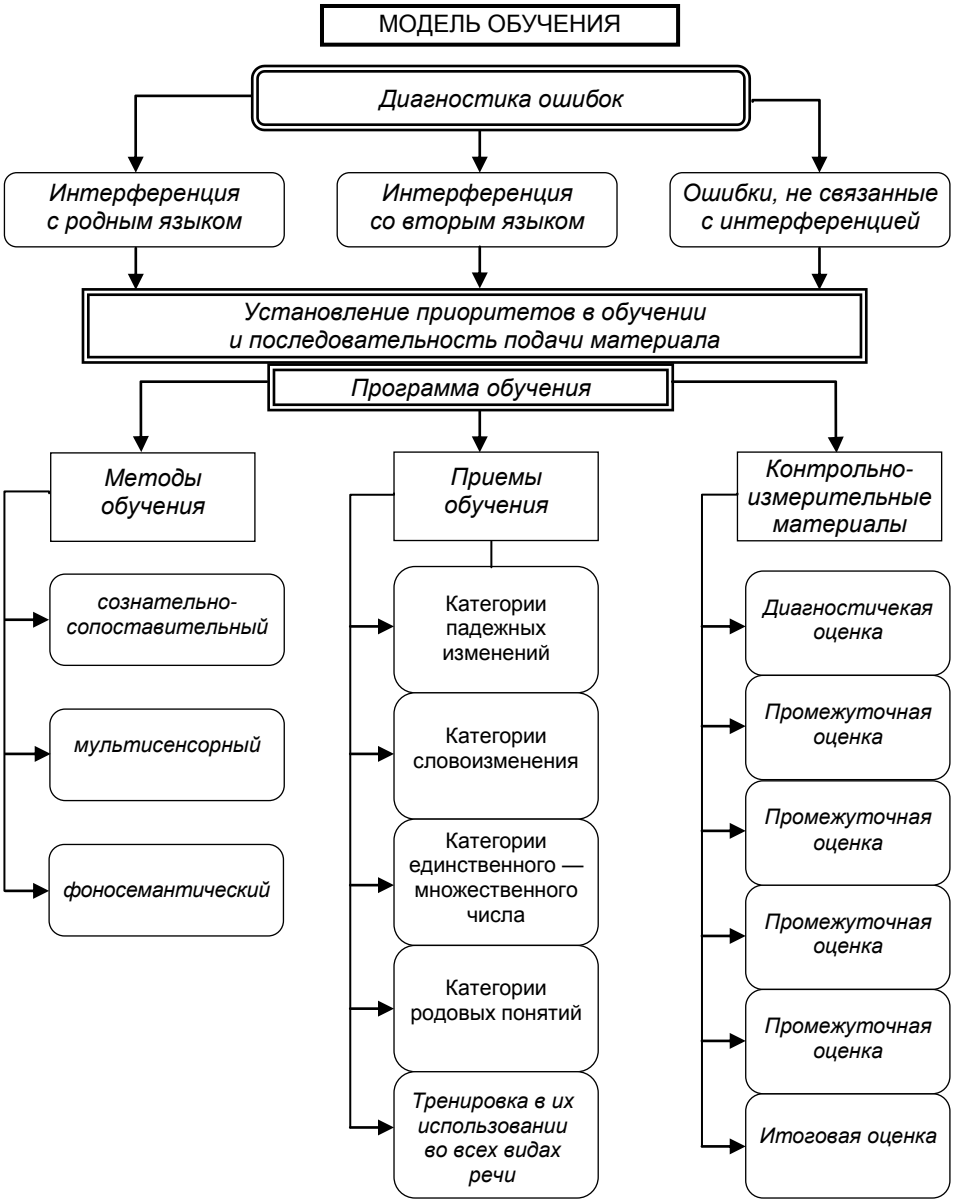

Рис. 2. Модель дифференцированного обучения по формированию лексико-грамматических категорий у детей-билингвов

Предлагаемая в данной работе концепция [3, 5] способствует преодолению одностороннего взгляда на общие речевые дисфункции и на специфику формирования лексико-грамматических категорий у детей,

носителей разносистемных языков, позволяет осуществить комплексный анализ специфики формирования лексико-грамматических категорий у русских и татар-билингвов.

Литература

1. Ганиев, Ф. А. Татарский язык: проблемы и исследования / Ф. А. Ганиев. — Казань, 2000.

2. Карабулатова, И. С. Этнопсихолингвокоррекционный подход к процессу усвоения лексико-грамматических категорий русского языка у татар-билингвов старшего дошкольного возраста, имеющих речевые дисфункции / И. С. Карабулатова, З. В. Поливара // Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. — 2011. — № 17.

3. Поливара, З. В. Языковая личность билингвов в трансформирующемся сообществе: этнолингвистические дифференциации усвоения лексико-грамматических категорий татарами-билингвами в иноэтничном окружении / З. В. Поливара, И. С. Карабулатова. — Тюмень, 2011.

4. Поливара, З. В. Современные представления о распространенности, причинах и механизмах речевых дисфункций у детей Тюменского региона / З. В. Поливара. — Тюмень, 2005.

5. Поливара, З. В. К проблеме речевых дисфункций у детей-билингвов в полиэтничном пространстве / З. В. Поливара, И. С. Карабулатова // Культурная жизнь Юга России. — 2011. — № 5.

6. Поливара, З. В. Этнолингвистические дифференциации усвоения лексико-грамматических категорий татарами-билингвами в иноэтничном окружении / З. В. Поливара. — Тюмень, 2012.

7. Протасова, Е. Ю. Методика развития речи двуязычных дошкольников / Е. Ю. Протасова. — М. : Владос, 2010.

УДК 376.37+37.025.6
ББК Ч457.09-1 *ГСНТИ 14.29.29* *Код ВАК 13.00.03*

З. А. Репина,
О. А. Мельникова
Екатеринбург, Россия

Z.A. Repina
O.A. Melnikova
Ekaterinburg, Russia

ИЗУЧЕНИЕ КОРРЕЛЯЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ В СТРУКТУРЕ ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. Представлены результаты корреляционного анализа различных видов опосредованной памяти (тактильной, двигательной, зрительной, слуховой, словесно-логической) у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Устанавливается зависимость между сформированностью мнестических процессов и уровнем развития речи.

Ключевые слова: опосредованная память, модально-специфическая память, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

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 кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования.

Место работы: учитель-логопед первой квалификационной категории МАДОУ центр развития ребенка №476, г. Челябинск.

STUDY OF THE CORRELATION CONNECTIONS IN THE STRUCTURE OF MEDIATED MEMORY OF SENIOR PRE-SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH OF THE III DEGREE

Abstract. Results of the correlation analysis of different types of mediated memory (tactile, motoric, verbal and logical) of 5-6 year old children with general underdevelopment of speech are presented. Correlation between the level of development of mnestic processes and level of speech development is described.

Key words: mediated memory, modal specific memory, general underdevelopment of speech, senior pre-school age.

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 Student of the Chair of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University.

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.

Исследования, посвященные изучению базовых невербальных основ языковой и речемыслительной деятельности составляют на современном этапе одно из наиболее активно развивающихся направлений в логопедии и других смежных с ней научных дисциплин [2]. Наибольший интерес в этой области представляет раскрытие сложного взаимодействия речевых и неречевых психических процессов при общем недоразвитии речи (ОНР).

ОНР представляет собой различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны и смысловой стороны речи [4]. В исследованиях Л. С. Выготского, Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Е. Ф. Соботович и многих других авторов отмечается, что наиболее существенным недостатком второго порядка будет неизбежно наступающее нарушение развития высших психических функций, в частности, сложных форм мнестической деятельности.

Л. С. Выготский, рассматривая фило- и онтогенез памяти, пришел 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 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 [8]. 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, 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 (П. П. Блонский, Т. И. Григорьева, Л. С. Выготский, А. А. Смирнов Д. Б. Эльконин и др.). В этот период онтогенеза осуществляется переход к произвольной опосредованной памяти, идет процесс накопления средств и приемов как запоминания, так и припоминания. А. Н. Леонтьев замечает, что «самый 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» [8].

Целью нашего исследования стало выявление некоторых корреляционных зависимостей в струк-

© Репина З. А., Мальникова О. А., 2012

туре опосредованной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Мы применили метод ранговой корреляции для решения следующих задач [7]:

1) определить зависимость уровня сформированности опосредованной памяти от уровня речевого развития в целом, а также от звуковой стороны речи и смысловой стороны речи в отдельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня; сопоставить результаты с нормой;

2) определить корреляционную связь между коэффициентом эффективности внешне опосредованного запоминания и уровнем речевого развития; сопоставить результаты с нормой развития.

Нами было спланировано и проведено исследование опосредованной памяти на базе дошкольных образовательных учреждений г. Челябинска. В экспериментальном изучении принимали участие 75 детей дошкольного возраста 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня (легкой степенью псевдобульбарной дизартрии).

В нашем исследовании мы использовали специально подобранный и адаптированный диагностический комплекс, состоящий из методик обследования речевой системы, произвольной непосредственной и опосредованной памяти [1, 6, 9]. В эксперименте изучались эмоциональная, двигательная, зрительная, слуховая, вербально-логическая память, а также оценивались средства произвольного логического запоминания:

– «запоминание эмоционально насыщенных сюжетных картинок» (вербальное опосредование);

– «запоминание комплекса физических упражнений» (вербальное опосредование);

– «запоминание предметных картинок» (прием классификации);

– «запоминание 10 слов ряда» (пиктограммы);

– «запоминание смысловых пар слов» (речевые ассоциации);

– «запоминание текста» (наглядное моделирование).

Уровень развития звуковой стороны речи и сформированности лексико-грамматических средств у детей экспериментальной группы оценивался с помощью 5-балльной шкалы, разработанной И. Д. Коненковой [6]. Объем различных видов опосредованной памяти (коэффициент развития) оценивался с помощью показателей количества единиц памяти: картинок, движений, предметов, слов, предложений. Эксперимент проводился индивидуально с каждым испытуемым.

Основным самым общим и вместе с тем наиболее важным результатом проведенного исследования является обнаружение большой изменчивости, лабильности, динамичности изучавшихся корреляций. Величина корреляций в пределах группы оказалась весьма различной.

При установлении степени зависимости уровня развития опосредованной памяти от уровня речевого развития у детей экспери-

ментальной группы был получен коэффициент + 0,58 (умеренная статистически значимая корреляция). Следовательно, можно говорить о том, что при тяжелой речевой патологии функционирование опосредованной памяти тесным образом зависит от сформированности речевых процессов (в частности звуковой и смысловой стороны речи). Это объясняется тем, что в ходе речевого дизонтогенеза происходит нарушение преемственности в смене ведущих психических функций и этапности в их созревании.

В ходе корреляционного анализа сформированности звуковой стороны речи и видов опосредованной памяти при общем недоразвитии речи (легкой степени псевдобульбарной дизартрии) были получены следующие результаты:

– соотношение развития звуковой стороны речи и опосредованной эмоциональной памяти представлено коэффициентом корреляции + 0,89 (сильная и статистически значимая корреляция);

– соотношение развития звуковой стороны речи и опосредованной двигательной памяти представлено коэффициентом корреляции +0,88 (сильная прямая статистически значимая корреляция);

– соотношение уровня развития звуковой стороны речи и опосредованной зрительной памяти представлено коэффициентом корреляции +0,94 (сильная прямая статистически значимая корреляция);

– соотношение уровня развития звуковой стороны речи и способности устанавливать речевые ассоциации представлено коэффициентом корреляции +0,94 (сильная прямая статистически значимая корреляция);

– соотношение уровня развития звуковой стороны речи и степени развития опосредованной слуховой памяти представлено коэффициентом корреляции +0,95 (сильная прямая статистически значимая корреляция);

– соотношение уровня развития звуковой стороны речи и степени развития опосредованной вербально-логической памяти представлено коэффициентом +0,95 (сильная прямая статистически значимая корреляция).

Таким образом, данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что формирование процессов опосредованной памяти тесно связано с формированием звукопроизношения и фонематических процессов. Это объясняется спецификой структуры данного вида речевого нарушения, в частности расстройствами моторной реализации речи. Наиболее тесная связь прослеживается между уровнем развития звуковой стороны речи и степенью развития опосредованной речеслуховой памятью (запоминание слов и предложений текста). Это объясняется тем, что морфологические и двигательные поражения органов речи снижают речевые кинестезии, которые влекут за собой расстройства опознания моторного образа воспринятого слова, в результате чего происходит частичное нарушение понима-

ния слов и как следствие нарушение запоминания.

В ходе корреляционного анализа сформированности смысловой стороны речи и видов опосредованной памяти при общем недоразвитии речи были получены следующие результаты:

– соотношение уровня развития лексико-грамматических средств языка и степени развития опосредованной двигательной памяти представлено коэффициентом +0,11 (слабая прямая, статистически не значимая корреляция);

– соотношение уровня развития лексико-грамматической стороны речи и степени развития опосредованной зрительной памяти представлено коэффициентом корреляции +0,31 (слабая прямая, статистически значимая корреляция);

– соотношение уровня развития смысловой стороны речи и степени развития опосредованной слуховой памяти представлено коэффициентом +0,26 (слабая прямая, статистически не значимая корреляция);

– соотношение уровня развития смысловой стороны речи и способности устанавливать речевые ассоциации представлено коэффициентом корреляции +0,31 (слабая прямая, статистически не значимая корреляция);

– соотношение уровня развития лексико-грамматических средств языка и степени развития вербально-логической памяти представлено коэффициентом корреляции +0,40 (слабая прямая, статистически значимая корреляция).

Таким образом, данные проведенного исследования указывают на то, что связь между уровнем развития звуковой стороны речи и степенью развития опосредованной памяти у старших дошкольников с ОНР наиболее тесная, чем между уровнем развития смысловой стороны речи и степенью развития опосредованной памяти. Такие данные свидетельствуют о том, что ведущим симптомом в структуре речевого дефекта являются фонетические нарушения, которые в свою очередь влекут за собой недоразвитие лексико-грамматических средств языка и высших психических функций. Статистически значимой явилась корреляционная связь между уровнем развития смысловой стороны речи и степенью развития опосредованной зрительной и вербально-логической памяти. Полученные результаты говорят о том, что наиболее эффективными приемами запоминания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются такие мыслительные операции, как классификация и соотнесение. Такая взаимосвязь указывает также и на то, что в формировании лексико-грамматических средств языка у детей старшего дошкольного возраста огромную роль играет зрительное восприятие и зрительная память, наглядно-образное мышление и слухо-зрительно-моторные координации.

В ходе корреляционного анализа уровня развития речи и коэффициентов эффективности запоминания опосредованной памяти при

речевой патологии были получены следующие результаты:

– соотношение уровня развития речи и способности запоминать с помощью вербального опосредования эмоционально насыщенных сюжетных картинок представлено коэффициентом корреляции +0,28 (слабая прямая, статистически не значимая корреляция);

– соотношение уровня развития речи и способности запоминать комплекс движений с помощью вербального опосредования представлено коэффициентом +0,13 (слабая прямая, статистически не значимая корреляция);

– соотношение уровня развития речи и способности запоминать предметные картинки путем использования операции классификации представлено коэффициентом корреляции +0,46 (слабая прямая, статистически значимая корреляция);

– соотношение уровня развития речи и способности запоминать слова с помощью пиктограмм представлено коэффициентом +0,23 (слабая прямая статистически не значимая корреляция);

– соотношение уровня развития речи и способности запоминать текст с помощью приема соотнесения сюжетной картинки к предложению представлен коэффициентом корреляции +0,36 (слабая прямая, статистически значимая корреляция).

Полученные результаты говорят о том, что наиболее эффективными приемами запоминания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются такие мыслительные операции, как классификация и соотнесение.

Полученные данные могут быть обусловлены различной формой запоминаемого речевого материала (слова, предложения), различными механизмами самого процесса запоминания (создание разнотипных смысловых связей, внутренних структур в процессе запоминания). Указывая на своеобразие механизмов запоминания различных по форме речевых сообщений, необходимо отметить то, что при установлении смысловых связей между словами большее влияние оказывают ассоциации по смежности.

Суммируя результаты, полученные в ходе корреляционного анализа структурных компонентов опосредованной памяти, мы имеем возможность сделать ряд выводов:

1) взаимосвязь компонентов в структуре опосредованной памяти, раскрываемая корреляционным анализом, не является стабильной, она меняется в зависимости от тяжести речевого нарушения, то есть недостаточность развития сложных форм мнестической деятельности детерминирует или усугубляет нарушение речи;

2) у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (легкой степенью псевдобульбарной дизартрии) коэффициенты в области опосредованной памяти положительны, т. е. большему значению одного признака соответствует большее значение другого признака;

3) полученные в ходе специально проведенного исследования экспериментальные данные убеждают нас в необходимости разработки педагогической технологии, направленной на обучение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи применению различных мыслительных операций в качестве средств запоминания в целях увеличения эффективности коррекционно-логопедической работы.

Литература

1. Башаева, Т. В. Готовим ребенка к школе: развиваем познавательные способности: внимание, восприятие, память, мышление, речь, воображение : диагностика, тесты, упражнении для детей 4—7 лет / Т. В. Башаева ; худож. А. А. Селиванов. — Ярославль : Академия развития, 2008.
2. Волковская, Т. Н. К проблеме научного аппарата логопсихологии / Т. Н. Волковская // Специальная психология. — 2007. — № 3 (13).
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. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург : Литур, 2003.
5. Калягин, В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — М. : Академия, 2006.
6. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР. Речевая карта ребенка с задержкой психического развития / И. Д. Коненкова. — М. : Гном и Д, 2004.
7. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2001.
8. 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.
9. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для вузов / А. В. Семенович. — М. : Академия, 2002.

УДК 376.37
ББК Ч457.09-1 *ГСНТИ 14.29.01; 16.31.51* *Код ВАК 13.00.01*

Л. В. Ступак
Новокузнецк, Россия

L. V. Stupak
Novokuznetsk, Russia

ОНТОГЕНЕЗ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Рассматривается онтогенез диалогической речи начиная с довербального периода. Представлен анализ речевого взаимодействия ребенка и взрослого, сверстников в процессе свободного общения и игровой деятельности. Особое внимание уделяется развитию диалога в игре ребенка с куклой, которая выступает в роли партнера и собеседника.

Ключевые слова: Довербальный период, речевое взаимодействие, диалогические навыки, микродиалог, реплики, средства интонационной выразительности, речевые штампы, кукла-собеседник.

Сведения об авторе: Ступак Лариса Валерьевна, аспирант кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Уральского государственного педагогического университета; старший преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и теоретических основ обучения.

Место работы: Кузбасская государственная педагогическая академия (Новокузнецк).

ONTOGENESIS OF DIALOGICAL SPEECH

Abstract. Ontogenesis of dialogical speech is discussed in the article starting with pre-verbal period. Analysis of speech intercourse of a child and a grown-up, people of the same age in the process of communication and games is presented. Special attention is paid to development of dialogue when a child plays with a puppet which is in the role of a partner and interlocutor.

Key words: pre-verbal period, speech intercourse, dialogical skills, micro-dialogue, reply, means of intonation expressiveness, speech clichés, puppet-interlocutor.

About the author: Stupak Larisa Valerievna, Post-graduate Student of the Chair of Speech Therapy and Clinic of Ontogenesis, Ural State Pedagogical University, Senior Lecturer of the Chair of Special Pedagogy, Psychology and Theoretical Bases of Education.

Place of employment: Kuzbass State Pedagogical Academy (Novokuznetsk).

Контактная информация: 654027, г. Новокузнецк, Мичурина, 29.
E-mail: stupak-larisa@rambler.ru

Появление речевых средств у детей в конце 1-го, в начале 2-го года жизни возникает на базе довербального периода, когда экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства достигли высокого развития и значительной сложности. Это обеспечивается наличием благоприятных биологических предпосылок, нормальным созреванием и функционированием центральной нервной системы. Однако решающим фактором появления речи в процессе общения (А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, М. И. Лисина, Л. Н. Галигузова)

© Ступак Л. В., 2012

является стимулирующая среда человеческого окружения [3]. Речевые средства общения появляются в онтогенезе позднее всего, после того как экспрессивно-мимические и предметно-действенные средства общения уже достигли высокого развития и значительной сложности. Тем не менее использование речи для целей коммуникации имеет принципиальное значение. Л. С. Выготский указывал на тот факт, что общение, не опосредованное речью или другой знаковой системой, возможно только с самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах [1]. Период однословных предложений, аморфных слов-корней простирается от года и трех месяцев до года и восьми месяцев. Двухсловные предложения появляются к двум годам [2]. Переход ситуативно-личностного общения к внеситуативным, более развернутым формам диалога характеризуется речевым этапом взаимодействия со взрослым. Диалог — это особый вид речевой деятельности, функции которого реализуются в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик [6]. Л. П. Якубинский рассматривает диалог как «разновидность человеческого поведения», указывая на «перемежающуюся» и «непосредственную» форму, в которой речь организуется определенным образом. Это определяет собственно языковые особенности диалога: краткость, реплицирование, быстроту действия, постоянную смену ролей, возможность недосказывания, обусловленную, внеязыковым контекстом и т. д. [6]. Первые умения реплицирования формируются, когда ребенок словом-предложением выражает повеление к действию, сообщает информацию о предмете или запрашивает ее о скрытых свойствах этого предмета или явления, субъекте и обращается к взрослому, призывая к общению. Таким образом, к двум годам формируется совместная речевая деятельность ребенка и взрослого. Период усвоения грамматической структуры предложения с года и десяти месяцев до трех лет характеризуется усвоением грамматических категорий, продуктивных типов словообразования и словоизменения, быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. Основной содержательной потребностью детей в общении в этом возрасте является их потребность в одобрении и уважительном отношении со стороны взрослого. Ведущее положение среди мотивов общения занимают познавательные, которые ребенок черпает в эрудиции и осведомленности взрослого человека. Средством общения здесь служит речь, которая позволяет преодолеть границы частной ситуации и выйти за пределы данного времени и места. Именно в этот период у детей расширяются возможности построения вопросительных предложений, формируются умения запрашивать ин-

формацию о предметах и явлениях действительности, развиваются умения и навыки реплицирования. К трем годам дети овладевают флексийной системой русского языка для выражения синтаксических связей слов в предложении (падежные окончания существительных, личные окончания глаголов) [2]. Дети усваивают служебные слова (вводные слова, предлоги, союзы, частицы). Бессоюзные предложения заменяют союзными. Овладение грамматическим строем речи в этом возрасте дает перспективы для дальнейшего развития диалогических и монологических устных высказываний.

Усвоение морфологической системы русского языка в период от трех до семи лет характеризуется пониманием и практическим применением типов склонения и спряжения, системой окончаний, чередований в основах [2]. К пяти годам фонетико-фонематическая система достигает своего высокого уровня развития и в дальнейшем она только совершенствуется. В этот период ребенок овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие закономерности синтаксического и морфологического порядка. Усваиваемый язык для ребенка становится родным и совершенным орудием общения и мышления. В процессе игровой деятельности дети учатся задавать друг другу вопросы, решать конфликтные ситуации, используя приобретенные речевые средства. В младшем дошкольном и среднем возрасте происходит формирование отдельных диалогических навыков, которые затем определяют уровень развития диалогической речи ребенка в старшем дошкольном возрасте. Дети в возрасте трех-четырех лет не владеют распространенными речевыми клише, но способны вычленять из речи взрослых необходимые речевые штампы и поддерживать беседу в пределах одного микродиалога, затем переключаясь на другую тему. К четырем-пяти годам дети также испытывают трудности в поддержании беседы. В этом возрасте дети способны переносить речевые штампы в типичные ситуации, задавать серию вопросов, не соблюдая логической последовательности в построении предложений. Реплики-реакции становятся расширенными, побуждающими к продолжению беседы. Микродиалоги состоят из нескольких диалогических единств, объединенных одной темой. От предметно-практической деятельности в возрасте от трех до пяти лет ребенок переходит к игровой деятельности, где главным партнером становится сверстник, а его заменителем — игрушка или кукла. Кукла для человека в детстве не обязательно «дочка» или «сынок», она — друг в общении и в игре.

Известно, что куклы имеют разные функциональные значения: кукла-малыш, кукла, имитирующая определенную профессию; кукла-воин, охотник, родитель, герой произведения, супермен и пр. Образ младенца вызывает естественное чувство заботы, желание ухаживать за ней, то есть повторить

реальную жизненную ситуацию. Кукла-собеседник «провоцирует» формирование диалога [4]. Роль куклы в диалоге, в котором происходит «замена» реального контакта с человеком, опосредованным через куклу, а иногда сама кукла выступает в роли персонифицированного персонажа или субъекта. Такой подход помогает установить эмоциональный контакт для детей и развивает эмоционально-волевую сферу личности ребенка. Общение, в ходе которого развивается диалог, протекает на фоне игры со сверстником или игрушкой. К пяти-шести годам у детей появляется свобода общения. Дети сами проявляют инициативу в диалоге с взрослым и сверстниками. А в процессе игры с куклой сами предлагают о себе что-либо рассказать кукле-«собеседнику»: и об увиденном, услышанном, используя в диалоге речевые клише (приветствия, прощания, поздравления), переносят и заменяют аналогичными в соответствующих ситуациях. Задают серию целенаправленных вопросов в четкой логической последовательности. Вопросы по своему содержанию могут быть направлены к воображаемому субъекту, к кукле. В таких игровых ситуациях ребенок продумывает ответ за свою куклу и проговаривает от ее лица, меняя интонацию, модуляцию голоса. Дети учатся составлять диалоги сложной структуры, состоящие из нескольких микротем. Реплики-реакции имеют широкий смысловой спектр согласия, несогласия, совета, просьбы и т. д. К семи годам наступает период совершенствования умений и навыков диалогической речи. Вопросительные предложения носят специальный характер, требующий развернутого ответа с новой информацией. Побуждение к более сложным контактам, желание сотрудничества приводит к внеситуативно-деловому общению со сверстником или его заменителем куклой, «сказочным» персонажем. На смену сюжетно-ролевой игре приходит игра с правилами. Одной из ведущих во взаимодействии со сверстниками является морфологически и синтаксически освоенная диалогическая речь. Дети свободно используют штампы «речевого этикета», реплики в диалоге носят побуждающий характер, способные продолжить беседу на заданную тему. В этом возрасте дети способны договориться, придумать правила игры, решать конфликтные ситуации и т. д. Совершенствуется выразительность оформления диалогической речи. Полнота передачи и актуализация коммуникативной значимости информации повышается с помощью использования в диалогической речи всего комплекса средств интонационной выразительности (мелодики, интенсивности, темпа, ритма, логического и словесного ударения, паузирования, тембра). В диалогической речи в этот возрастной период оптимально используются невербальные средства выражения эмоций, сопровождаемые репликами.

Итак, мы рассмотрели онтогенез диалогической речи, начиная с

довербального периода, переходя далее к этапу речевого взаимодействия ребенка и взрослого и заканчивая единой системой развития диалога у детей дошкольного возраста, реализуемой в ходе свободного общения со сверстниками и взрослыми и в игровой деятельности. Развитие диалогической речи в онтогенезе — это сложный многоступенчатый процесс. Последовательное и правильное формирование этого процесса обеспечивается в ходе общения и коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок. Нарушения или искажения основных этапов этого процесса могут привести к недоразвитию диалогической речи у детей дошкольного возраста.

Литература

1. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии / Л. С. Выготский ; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова ; авт. коммент. М. А. Степанова. — М. : Просвещение, 1995.

2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев — СПб. : Детство-Пресс, 2007.

3. Лисина, М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина — М. : Педагогика, 1986.

4. Морозова, Е. Ю. Нравственное развитие дошкольников в процессе игры с куклой : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.0 / Морозова Екатерина Юрьевна ; Моск. гос. пед. ун-т. — М., 2009.

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

6. Якубинский, Л. П. О диалогической речи : избр. работы. Язык и его функционирование / Л. П. Якубинский. — М. : Наука, 1986.

УДК 376.33
ББК Ч452.681.9=411.2 *ГСНТИ 14.29.27* *Код ВАК 13.00.03; 13.00.02*

В. А. Томсон
Москва, Россия

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ГЛУХИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Обсуждается проблема совершенствования системы обучения русскому языку глухих школьников. Описывается альтернативный подход к обучению словесной речи с использованием жестового языка, представлены результаты опытного обучения глухих школьников по системе «билингвистический подход».

Ключевые слова: альтернативный подход, жестовый язык, экспериментальное обучение, педагогическая система «билингвизм».

Сведения об авторе: Томсон Виктория Александровна, старший преподаватель

Место работы: кафедра психолого-педагогических основ специального образования факультета специальной педагогики Московского городского педагогического университета

V. A. Tomson
Moscow, Russia

TO THE PROBLEM OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING DEAF PUPILS

Abstract. The article discusses the issues of improvement of teaching deaf pupils the Russian language. The author describes an alternative approach to learning verbal language using sign language, presents the results of experimental study of deaf students in “bilingual” approach.

Key words: an alternative approach, deaf pupils, sign language, experimental study, bilingual system.

About the author: Tomson Victoria Alexandrovna, Senior Lecturer.

Place of employment: Chair of Psychological and Pedagogical Foundations of Special Education of the Institute Special Education and the Comprehensive Rehabilitation of the Moscow City Pedagogical University.

Контактная информация: 119261, г. Москва, ул. Панферова, д.8, к.2.
E-mail: victorytomson@yandex.ru

В последние годы изменения в российской системе специального образования, связанные с модернизацией и индивидуализацией процесса обучения, привели к расширению форм и способов обучения детей с особыми образовательными потребностями. В то же время проблема совершенствования действующей системы обучения в специальных школах, в частности, в школах для глухих детей, остается по-прежнему актуальной. На современном этапе развития общества в системе общего и специального образования на первое место выходят задачи развития интеллектуального и творческого потенциала учащихся, которые неразрывно связаны с обучением языку.

Проблема обучения русскому языку глухих детей как проблема формирования средств их коммуникативной и когнитивной дея-

© Томсон В. А., 2012

тельности всегда была и остается одной из центральных в сурдопедагогике. Важность обозначенной проблемы определяется особой ролью, которую играет словесная речь в когнитивном и социально-эмоциональном развитии глухого ребенка. Кроме того, значение словесного языка, особенно его письменной формы, стремительно возрастает в XXI веке — веке новых информационных технологий. Становится очевидным, что только свободное владение национальным словесным языком (прежде всего, письменной речью) может дать глухим людям возможность реализации своего потенциала, позволит активно участвовать в социальной жизни, получать образование, достигать успехов в профессиональной деятельности.

На сегодняшний день в отечественной сурдопедагогике сложилась целостная система обучения глухих детей русскому языку, которая носит название коммуникативно-деятельностной. Система включает в себя несколько концептуальных направлений: обучение практическому усвоении глухим ребенком словесной речи в процессе непосредственного общения и в связи с овладением предметно-практической деятельностью, создание оригинальной системы формирования устной речи, работа по использованию и развитию остаточного слуха глухих [4, 5]. Методология коммуникативно-деятельностной системы основана на том, что словесная, и прежде всего устная, речь признается базой и основным средством обучения. Внедрение и совершенствование коммуникативно-деятельностной системы обеспечило серьезные достижения отечественной сурдопедагогики.

Однако, несмотря на значительные результаты, в этой области остается ряд противоречий и трудностей. Действительно, некоторые глухие достаточно свободно владеют русским языком. Для многих глухих учеников процесс овладения русским языком остается очень трудным.

Одним из ключевых аспектов этой проблемы является роль жестового языка глухих в обучении и развитии словесной речи. При этом следует подчеркнуть, что важность вопросов, связанных с жестовым языком при выявлении особенностей словесной речи глухих, признана в настоящее время представителями всех научных школ и направлений. Особенно широко этот аспект разрабатывается сейчас в современной зарубежной сурдопедагогике. В зарубежной и отечественной науке накоплено большое количество данных о лингвистической структуре жестового языка и его роли в коммуникативной и когнитивной деятельности глухих. Эти данные свидетельствуют о том, что каждый национальный жестовый язык — это богатая и самобытная лингвистическая система, обладающая своеобразной лексикой, особым синтаксисом и сложной грамматикой. Являясь полноценной знаковой системой, жестовый язык играет важную роль в когнитивной деятельности и личностной сфере

глухих [2, 6]. Вместе с тем анализ зарубежных источников по проблеме обучения языку показал, что в современных исследованиях большое внимание уделяется такому аспекту, как взаимоотношения словесной и жестовой речи в процессе обучения национальному языку. В исследованиях прошлых лет было обнаружено, что глухие дети из семей глухих, с детства использующие в общении жестовый язык, более успешно овладевают словесным языком, чем их сверстники — дети слышащих родителей. Аналогичные данные удалось получить и нам. В 1998 году нами было проведено пилотное исследование, задачей которого было выявить соотношение уровней развития жестовой речи и словесной речи глухих дошкольников. В результате проведенной работы было обнаружено, что наиболее высокий уровень словесной речи продемонстрировали те дети, у которых были отмечены самые высокие результаты и в экспериментах по жестовой речи (Томсон В. А. «Билингвистическое обучение дошкольников в России», 1998). Полученные данные позволяют сделать вывод о целесообразности использования достижений детей в жестовом языке при обучении словесному языку.

Кроме того, на современном этапе развития общества особенно актуальным вопросом педагогики вообще и специальной педагогики в частности становится индивидуализация и дифференциация обучения как фактор демократизации и гуманизации образования. Индивидуальные отличия глухих детей выражены еще более отчетливо, чем личностные особенности их нормально слышащих сверстников. Возраст ко времени наступления глухоты, причина и степень потери слуха, точность и своевременность диагностики, условия воспитания и т. д. — всё это обуславливает неизбежность существенных различий и возникновение особенностей в развитии каждого глухого ребенка, в том числе его способности к овладению русским языком. В связи с этим обучение всех детей по одной системе становится затруднительным. Таким образом, становится очевидной необходимость дальнейшей разработки теоретических и практических вопросов, связанных с обучением языку глухих.

Во многих зарубежных государствах (в Великобритании, Норвегии, Швеции и др.) в системе билингвистического образования глухих реализуется методология обучения глухих национальному словесному языку как *второму* языку. В России эта система использовалась в работе с учениками экспериментальных классов школы-интерната № 65 г. Москвы, обучающимися по системе «билингвистический подход».

Методология обучения глухих русскому языку как второму языку основана на следующих принципах:

1) жестовый язык глухих — богатая и самодостаточная лингвистическая система, жестовая речь играет важную роль в коммуникативной и когнитивной деятельности глухих;

2) уровень жестовой речи глухих детей из семей глухих ко времени поступления в школу соответствует уровню развития словесной речи слышащих детей того же возраста, а большинство глухих детей из семей слышащих достигают такого же уровня жестовой речи в первые годы ученической жизни;

3) в педагогической системе «билингвистический подход» жестовый язык используется как одно из основных средств обучения и воспитания (наряду с русским языком) и является самостоятельным предметом обучения [1, 6].

Большинство детей, с которыми работают по этой системе, свободно владеют русским жестовым языком. Однако уровень развития их словесной речи к моменту поступления в школу был довольно низок, о чем свидетельствовали результаты проверок. Тестирование по русскому языку выявило, что у большинства детей практически отсутствуют связные высказывания в устной и письменной речи, дети испытывали значительные затруднения в понимании простых текстов, все продемонстрировали достаточно бедный лексический запас.

В ходе проверки уровня развития жестового языка большинство детей продемонстрировали свободное владение лексикой и основными грамматическими категориями жестового языка, высокий уровень монологической и диалогической речи; все испытуемые легко вступали в общение на жестовом языке.

Таким образом, в данном случае обучение глухих детей русскому языку, какой бы путь мы ни избрали, — это фактически и есть обучение второму языку (жестовый язык еще долго, если не всегда, остается первым по уровню владения и эффективности использования в коммуникативной деятельности).

Как известно, существуют два основных пути обучения второму языку: «прямой» метод (т. е. обучение второму языку без использования средств родного языка) и «переводной» метод (с опорой на родной язык). В этом смысле традиционная система обучения глухих русскому языку соответствует «прямому» методу преподавания второго языка: знания и навыки родного языка игнорируются.

Как правило, в практике обучения иностранному языку применяются оба метода. Разработанная нами система также предполагает использование «смешанной» стратегии «прямого» и «переводного» методов, каждый из которых используется для решения конкретных дидактических задач.

«Прямой» путь применяется в основном в том случае, когда все дети хорошо знакомы с содержанием изучаемого материала (с лексикой, типами высказываний и т. п.) и требуется закрепление этого материала. Например, жестовый язык может не использоваться при ответах на знакомые вопросы, предъявленные в письменной или устной форме, постановке вопросов, организации устных диалогов по изученной теме.

Однако в большинстве случаев жестовый язык используется на наших занятиях.

В первую очередь жестовый язык играет важную роль при объяснении нового материала: значения слов, смысла высказываний, содержания текстов.

Кроме этого, жестовый язык позволяет организовать заинтересованное обсуждение различных событий, отношений между людьми, информация о которых содержится в текстах по чтению, является предметом описания, беседы на уроках развития речи и т. д. Словесный материал (слова, словосочетания, высказывания) в этом случае естественно воспринимается и усваивается детьми как «один из вариантов картины отражения мира» в языке.

Особую роль играет жестовый язык на уроках чтения.

В наших условиях работа над текстом строится по-разному, в зависимости от уровня сложности текста, содержания текста, дидактических задач урока. В некоторых случаях, прежде чем предъявить детям текст, учитель пересказывает его содержание на жестовом языке, затем организует обсуждение этого текста на жестовом языке: анализируются последовательность событий, поступки героев, дети выражают свое отношение к рассказанному и т. д. После этого дети читают текст. В этом случае от учащихся требуется понять содержание, зафиксированное в русском языке, смысл основных высказываний и словосочетаний, значение новых слов. Затем новые слова и выражения вводятся в активную речь учащихся.

На других занятиях дети сначала читают текст (обычно устно-дактильно), а потом пересказывают его на русском жестовом языке. Это позволяет судить о том, насколько полно и правильно учащиеся поняли смысл текста, и помогает проводить соответствующее обучение. Такая работа способствует актуализации знаний детей о мире, вызывает у учащихся интерес к книге.

Также очень эффективно использование жестового языка для формирования у детей первоначальных грамматических обобщений. Для доказательства этой гипотезы нами была разработана экспериментальная система уроков по грамматике.

В процессе работы по этой системе основной задачей было формирование у детей понятий о видах и временах глаголов, а также о некоторых способах выражения этих категорий в языке. Основой для овладения данными категориями в русском языке на наших уроках служит анализ и сопоставление фактов русского жестового языка и русского словесного языка.

Так, например, при объяснении понятия о глаголе, его временах были актуализированы знания детей о способах их выражения в жестовом языке. Для этого педагог задавал вопросы типа: «Как вы скажете на жестовом языке *мальчик вчера играл, мальчик играет, мальчик будет завтра играть*?» При

ответе дети использовали жесты «было», «будет», которые выражают прошедшее и будущее времена глагола в жестовом языке, и жест «играть», что, при отсутствии жестов «было» и «будет», является грамматическим выражением действия в настоящем времени.

После этого детям были письменно предъявлены эти же глаголы в русском языке. Дети при помощи педагога сопоставляют и анализируют способы выражения времени глагола в русском языке и жестовом языке.

Для закрепления усвоенного материала используются различные тренировочные упражнения. Эти упражнения могут быть составлены как только на основе русского языка (например, дети письменно и устно вставляют пропущенные окончания в глаголы, изменяют их по временам, придумывают предложения с заданными глаголами в разных временах, определяют время по окончаниям глаголов, изменяют начальную форму глагола по вопросам, составляют самостоятельный письменный рассказ с употреблением глаголов в заданном времени и т. д.), так и с использованием конструкций на жестовом языке. Например, педагог дает детям письменное предложение на русском языке, а дети должны перевести его на жестовый язык, используя нужную форму времени глагола. Или наоборот, педагог предъявляет конструкцию на жестовом языке, а учащиеся переводят ее в словесную форму (устно, устно-дактильно или письменно). Аналогичные задания дети могут давать друг другу.

Надо отметить, что все грамматические категории, которые являлись материалом обучения на уроках русского языка, параллельно подробно изучались на уроках жестового языка (в классах, обучающихся по системе «билингвистический подход», жестовый язык является предметом обучения и введен в программу), поэтому соответствующие практические знания языка детей были систематизированы.

Для проверки эффективности обучения по этой системе было проведено итоговое тестирование, которое показало, что все дети усвоили указанные грамматические понятия (время и вид глагола) и способы их выражения в русском языке и, что особенно важно, используют данные грамматические конструкции в устной и письменной речи (при составлении устных и письменных рассказов по картинам, написании сочинений, изложений и т. д.).

Одной из задач обучения словесному языку является задача развития связной речи. Для решения этой задачи, как показывает наш опыт, также очень эффективно использование жестового языка.

На уроках по обучению связной речи мы использовали, в частности, такую форму работы, как составление рассказа по картине и по серии картин. При этом преследовались три основные цели: обучение составлению связного письменного рассказа с соблюдением

логики и последовательности событий; формирование умения представить и описать с помощью словесной речи предшествующие основному рассказу и последующие события; формирование умения выражать в словесной речи свое отношение к происходящим в рассказе событиям.

В процессе работы по этим направлениям решались и другие частные задачи (например, дети учились составлять план рассказа, придумывать название и др.).

Всё обучение проходило с активным использованием жестовой речи. При этом применение жестовой речи почти всегда предваряет этапы обучения соответствующим навыкам в словесной речи. Так, при предъявлении картинки педагог сначала предлагал детям обсуждение содержания на жестовом языке. При этом использовались разные виды работы. Например, один ребенок рассказывает сюжет картинки остальным детям, которые картинку не видят. Дети задают уточняющие вопросы, затем рассказывают сюжет сами. После этого следует рассказ педагога на русском жестовом языке, а дети сравнивают данный образец со своими рассказами. Так выявлялись неточности, пропуски, ошибки в рассказах детей. На основе этого педагог объяснял необходимость точного, последовательного, логичного воспроизведения рассказа как в жестовом языке, так и в словесном языке. Затем проводилось обучение составлению письменного рассказа (сначала по картинкам, затем по плану, затем только с опорой на иллюстрации).

Аналогичная работа проводилась и по остальным направлениям. Придуманные последующие и предыдущие события сначала дети выражали в жестовом языке, а затем оформляли в письменной речи. При этом использовались жестовые и письменные вопросы: «Как ты думаешь, что было раньше? Как ты думаешь, что будет потом?» (здесь проводилась актуализация знаний выражения грамматических категорий времени глагола в жестовом языке и в русском языке, усвоенных на уроках грамматики).

Такие же формы работы использовались и при обучении выражению своего отношения к происходящим событиям. Сначала дети высказывали свое отношение на жестовом языке, а затем письменно отвечали на вопросы: «Тебе понравился рассказ? Почему? Как ты думаешь, какой мальчик?» и т. п.

Для выявления результатов этого обучения также было проведено тестирование. Оно заключалось в составлении письменного рассказа по картине. Текст сочинения анализировался по трем вышеуказанным направлениям.

Анализ результатов показал, что все дети справились с заданием, смогли представить и описать предшествующие и последующие события, выразить в словесной речи свое отношение, показали достаточно высокий уровень развития связной речи. Кроме того, предложенный на картинке сюжет мог интерпретироваться по-разному. Это

тоже нашло выражение в работах детей: каждый предложил свой вариант развития событий. Надо отметить, что в условиях традиционного обучения серьезной проблемой является заучивание детьми готовых текстов и словесных конструкций, недостаточная самостоятельность в создании текстов на русском языке. Можно утверждать, что опора на жестовый язык позволяет формировать большую самостоятельность и творчество в сочинениях.

Благодаря тому, что русский жестовый язык использовался на наших занятиях как одно из основных средств обучения, наряду со словесным языком, нам удалось составить и реализовать такую программу по русскому языку для учащихся начальных классов, материал которой значительно расширен по сравнению со стандартной программой школ глухих.

Безусловно, отдельные вопросы, связанные с обучением глухих русскому языку как второму языку, еще только предстоит разработать. Однако уже сегодня представляется целесообразным рекомендовать некоторые используемые нами методические приемы при обучении глухих детей русскому языку в школах, работающих по традиционной системе.

Литература

1. Зайцева, Г. Л. Словесно-жестовое двуязычие глухих / Г. Л. Зайцева // Дефектология. — 1992. — № 4.
2. Зайцева, Г. Л. Зачем учить глухих детей жестовой речи? / Г. Л. Зайцева // Дефектология. — 1998. — № 2.
3. Зайцева, Г. Л. Жест и слово : науч. и метод. ст. / Г. Л. Зайцева. — М. : Типография ВТИИ, 2006.
4. Зикеев, А. Г. Теоретические основы обучения языку глухих учащихся начальных классов / А. Г. Зикеев // Обучение учащихся подготовительного, 1—4 кл. школ глухих. — М., 1984.
5. . Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку / С. А. Зыков. — М. : Просвещение, 1977.
6. Svartholm, K. Second language learning in the deaf / K. Svartholm // Bilingualism in deaf education. — Hamburg, 1994.

УДК 372.46+37.018.26
ББК Ч410.5+Ч410.241.3 *ГСНТИ 14.23.11* *Код ВАК 13.00.01*

И. Б. Фирсова
Санкт-Петербург, Россия

I. B. Firsova
St. Petersburg, Russia

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ ПО ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА

Аннотация. Исследуется взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи по вопросам развития речи. Изучается отношение родителей к ДОУ, степень их заинтересованности во всестороннем развитии речи своих детей Предлагается повышать успешность родителей в вопросах обучения и воспитания детей, в том числе и в вопросах развития речи.

Ключевые слова: семья, речевое развитие, взаимодействие.

Сведения об авторе: Фирсова Илона Борисовна, аспирант.

Место работы: педагог-психолог ДОУ № 39 Центрального района г. Санкт-Петербурга, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (СПб АППО), кафедра специальной (коррекционной) педагогики.

PECULIARITIES OF INTERACTION OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT WITH FAMILIES ON THE PROBLEM OF DEVEVLOPMENT OF A CHILD'S SPEECH

Abstract. Interaction of pre-school educational establishment with a family on the problems of speech development is examined. Attitude of parents to pre-school educational establishment is studied, as well as their interest in diverse speech development of children. It is suggested that parents' interest to upbringing should be increased, including speech development.

Key words: family, speech development, interaction.

About the author: Firsova Ilona Borisovna, Post-graduate Student.

Place of employment: Teacher-psychologist, Pre-school Educational Establishment, St. Petersburg Academy of Post-diploma Pedagogical Education, Chair of Special (Correction) Pedagogy.

Контактная информация: 191002 , г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11/13, к. 220.

E-mail: sp_pedappo@mail.ru.

Специальные психолого-педагогические и социологические исследования показали, что семья остро нуждается в помощи специалистов на всех этапах дошкольного детства. Очевидно, что семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать для полноценного развития ребенка-дошкольника [2, 6, 7].

В соответствии с Законом Российской федерации «Об образовании» и Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), одной из основных

© Фирсова И. Б., 2012

задач, стоящих перед детским садом, является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка».

Необходимость взаимодействия семьи и детского сада обусловлены: общей воспитательной целью, общим предметом и общим результатом педагогической деятельности. Следует учитывать сложность проблемы, заключающейся в том, что ребенок выступает здесь как объект общей педагогической деятельности и одновременно как субъект того процесса. Воспитатели и родители должны осуществлять специфическую форму сотрудничества, направленного на сохранение и развитие активной позиции ребенка, на помощь и поддержку ребенка в освоении им позиции субъекта в доступных ему видах деятельности.

Как показывает практика и подтверждают педагогические исследования, родители признают приоритет дошкольного учреждения в решении воспитательно-образовательных задач, но не считают нужным участвовать в педагогическом процессе [5]. Педагоги недооценивают роль семьи и не стремятся объединить с родителями усилия для развития и воспитания детей, поэтому не налаживают надлежащим образом обратную связь, не используют в полной мере влияние семьи на ребенка [1].

Л. В. Загик фиксирует следующие проблемы сегодняшней семьи относительно воспитания ребенка-дошкольника: малый опыт молодых родителей, ослабление традиций семейного воспитания, уменьшение времени общения с ребенком, формализация отношений с ребенком, неумение разобраться в мотивах поведения ребенка», игнорирование духовных потребностей ребенка, незнание методов и содержания воспитания дошкольника, низкая культура внутрисемейных отношений [5].

Активная позиция дошкольного учреждения во взаимодействии с семьей предполагает дифференцированное влияние на родителей. Она не только обеспечивает повышение педагогического потенциала семьи, но и имеет прямое воздействие на изменение уровня воспитания и развитая дошкольника. Таким образом, наиболее конструктивной формой взаимодействия семьи и педагогического коллектива является сотрудничество. Анализ литературы дает основание рассматривать сотрудничество как согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, в которой творческие способности и возможности партнеров реализуются наиболее полно и достигают качественно нового уровня развития.

Крайне важно найти механизмы, повышающие успешность родителей в вопросах обучения и воспитания детей, в том числе и в вопросах развития речи, с одной стороны, и реализовать родительские возможности анализа собственного эффективного опыта по взаимодействию со специалистами дошкольного образовательного учреждения, с другой [3, 4]. Неразра-

ботанность данной проблемы обусловила тему исследования. Одной из составляющих методики констатирующего эксперимента стало исследование, направленное на изучение взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей, в том числе по вопросу развития речи для определения оптимальных форм взаимодействия педагога с семьей дошкольника для решения вопроса развития речи.

На констатирующем этапе эксперимента нам было необходимо исследовать отношение родителей к дошкольному учреждению и провести анализ, который выявил степень заинтересованности родителей во всестороннем развитии речи своих детей, что в свою очередь помогло бы определить инициативную группу родительского сообщества. Для решения поставленной задачи нами был адаптирован тест-опросник отношения родителей к ДОУ (Т. Г. Семенова) [См. в: 5].

Цель опросника выявить степень заинтересованности родителей во всестороннем развитии речи своих детей и изучить особенности общения детей дошкольного возраста с родителями по вопросу развития речи. Опросник позволяет определить основные формы по взаимодействию дошкольного образовательного учреждения и семьи по развитию речи.

Опросник состоит из 14 вопросов, оценивается по четырехбалльной шкале (от 0 до 3 баллов), ключом является сумма баллов. После подсчета баллов, определяются — инициативная группа, эпизодическая группа и проблемная группа. Родители инициативной группы готовы к сотрудничеству со специалистами дошкольного образовательного учреждения, заинтересованы в вопросах развития речи своих детей, читают книги по развитию речи, считают себя ответственными за развитие речи детей, способны к рефлексии по данному вопросу.

Эпизодическая группа в целом согласна участвовать в работе по развитию речи своих детей, но не регулярно, у них часто не хватает времени, к рефлексии по данному вопросу не готовы, зависимы от обстоятельств.

Родители проблемной группы не считают себя ответственными за развитие речи детей, проблемой нарушение речевого развития своего ребенка не считают, к сотрудничеству со специалистами и рефлексии по данному вопросу не готовы.

В соответствии с полученными данными строится дальнейшая работа с родителями по развитию речи детей.

Часть вопросов данного теста была направлена на выявление педагогической компетентности, заинтересованности родителей в вопросах развития речи.

З. И. Теплова выделяет следующие этапы взаимодействия педагогов и родителей:

– трансляция родителям положительного образа ребенка (перестановка акцентов);

– трансляция родителям знаний, которые не могли быть получены

ими в семье (особенности общения ребенка со сверстниками, его успехи в учебной деятельности и т. п.);

– ознакомление педагогов с проблемами семьи в воспитании ребенка (важна партнерская позиция педагога в диалоге с родителями);

– объединение усилий по исследованию и формированию личности ребенка [3].

На основе данной теории родителям задавались вопросы:

– Следите ли Вы за статьями в журналах, программами радио и телевидения по вопросам развития речи?

– Читаете ли Вы книги по развитию речи?

– Какие вопросы развития речи остаются для Вас менее изученными?

- Взаимоотношения между детьми и родителями во время общения (коммуникации).
- Создание положительной мотивации к речевым играм, занятиям.
- Правильная организация занятий, способствующих речевому развитию ребенка.
- Развитие самостоятельности ребенка при работе с речевым материалом).
- Другое.

Далее проводилось изучение потребностей родителей на образовательные услуги с целью определения перспектив развития взаимодействия детского сада и семьи, форм и содержания образовательных проектов для взрослых по формированию активной позиции родителей в развитии речи детей, повышение их степени участия в педагогическом процессе.

Родителям было предложено ответить на вопросы:

– В каких формах Вы хотели бы получать в детском саду информацию о развитии речи своих детей?

- На занятиях, в игровых формах.
- На родительских собраниях.
- На родительских конференциях.
- В индивидуальных беседах со специалистами.
- Другое.

– Желаете ли Вы участвовать в работе с детьми Вашей группы?

– Какому направлению развития речи Вашего ребенка Вы отдаете предпочтение?

- Занятия с родителями.
- Индивидуальные занятия.
- Музыкально-речевое.
- Театрализовано-речевое.
- Занятия с логопедом.
- Групповые занятия.
- Развитие мелкой моторики.
- Другое.

– Какой кружок Вы могли бы вести в группе по развитию речи?

- Кружок развития речи.
- Кружок «Поговорим».
- Кружок юного сказочника.
- Хоровой кружок.
- Кружок этикета.
- Театральный кружок.
- Другое.

Следующая часть вопросов была направлена на исследование родительской рефлексии по вопросу развития речи ребенка.

– Единодушны ли Вы с супругом в вопросах развития речи ребенка?

– Кого Вы считаете ответственными за развитие речи ребенка?

- Родителей.
- Государство.
- Социальную среду.
- Воспитателей (ДОУ).

– Считаете ли Вы, что понимаете внутренний мир ребенка?

Результаты обследования взаимодействия родителей и дошкольного образовательного учреждения по вопросу развития речи детей контрольной группы (родители, имеющие детей с нарушениями речи) и экспериментальной группы (родители, имеющие детей без нарушений речевого развития) показали, что процент родителей, составивших инициативную группу родительского сообщества, — 28,6 %. Подавляющее же большинство родителей в своем отношении к детскому саду расположились в эпизодической группе — 55,4 %. 16,1 % составили проблемные родители. Существенных различий между результатами обследования контрольной и экспериментальной групп выявлено не было.

Большая часть родителей обеих групп плохо осведомлены в вопросах развития речи дошкольников. Только 26,8 % родителей интересуются вопросами развития речи, следят за статьями в журналах и программами на телевидении по данной проблеме. Родители крайне заинтересованы в развитии речи своих детей, получили информацию о нарушении и речи у своего ребенка, консультируются у специалистов, сотрудничают с ними, заинтересованы в выполнении их рекомендаций. Совсем не интересуются этим вопросом 12,5 % родителей. Они считают, что вопрос о развитии речи своего ребенка имеет смысл поднимать позднее, возможно, в школьном возрасте. Иногда интересуются вопросом развития речи 60,7 % опрошенных родителей. Это связано с их занятостью, они не видят проблем. После консультаций у специалистов их активность повышается.

Только 19,6 % родителей регулярно читают педагогическую литературу по вопросам развития речи дошкольников. Иногда читают педагогическую литературу по данному вопросу 42,9 % родителей, никогда — 37,5 %.

Этот факт подтверждают ответы на вопрос: «Считаете ли Вы, что понимаете внутренний мир ребенка?» Менее половины родителей (42,9 %) ответили на этот вопрос утвердительно. Примечательно, что более трети родителей однозначно ответили отрицательно, что не может не настораживать в данной ситуации. Данные родители говорили, что абсолютно не понимают своего ребенка, не знают о чем с ним говорить, отмечали сложности в совместной игре, занятиях и общении.

Распределение ответов родителей на вопрос «Какие вопросы развития речи остаются для Вас менее изученными?» показало, что почти половина родителей (48,21 %) ответили, что наименее изученным для них остается создание положитель-

ной мотивации к речевым играм, занятиям. Остальные ответы распределились следующим образом:

– развитие самостоятельности ребенка при работе с речевым материалом (рассматривание иллюстраций, речевые игры, чтение и др. — 17,86 %;

– правильная организация занятий, способствующих речевому развитию ребенка — 14,29 %;

– взаимоотношения между детьми и родителями во время общения (коммуникации)) — 12,5 %.

Другие причины отметили лишь 7,1% опрошенных родителей.

Оценивая ответы родителей, мы видим, что они не совсем правильно понимают взаимосвязь всех четырех вопросов, предложенных экспериментатором. Развитие самостоятельности, взаимоотношения детей и родителей, организация занятий будут максимально успешными, если будет создан положительный эмоциональный настрой, обеспечена мотивационная сторона деятельности, способствующей формированию речи.

При выборе форм взаимоотношений между дошкольным учреждением и семьей по информационно-просветительскому блоку родители отдали предпочтение:

– традиционным формам (родительские собрания — 33,93%, в индивидуальных беседах со специалистами — 25,0%),

– нетрадиционным (на занятиях, в игровой форме — 30,36 %, на родительских конференциях — 3,57 %, другое — 7,14 %).

Только третья часть родителей единодушны с супругом в вопросах развития речи (32,1 %). Большая часть родителей (70,9 %) не имеют взаимопонимания с супругами в вопросах развития речи детей, большей частью обсуждение данного вопроса вызывает конфликт.

Большинство родителей (76,8 %) хотели бы участвовать в работе с детьми в детском саду, однако при этом постоянно готовы сотрудничать лишь 28,57 %, эпизодически — 33,93 %, процент желающих сотрудничать родителей, но не имеющих для этого времени, составил 14,29 %. Чуть менее четверти всех родителей (23,21%) ответили отрицательно, мотивируя это тем, что данным вопросом должны заниматься только работники дошкольного образовательного учреждения.

При ответе на вопрос, какому направлению развития речи их ребенка они отдают предпочтение, чуть более трети родителей выбрали музыкальное направление (33,66 %), далее следовали занятия с родителями (17,82 %), занятия из серии «умелые ручки» (13,86 %), театрализовано-речевое (9,90 %), индивидуальные занятия (8,91 %) и групповые занятия и занятия с логопедом по 7,92 % соответственно. При дальнейшем обсуждении выяснилось, что родители, готовые индивидуально сами заниматься с детьми, не знают, как организовать эти занятия. Они не имеют четкого плана занятий, не готовы уделить время изучению данного вопроса, могли бы позаниматься с детьми

иногда, когда есть время и желание. Так же большинство родителей сомневались, что дети захотят с ними заниматься.

Вести кружок в детском саду по развитию речи изъявили желание только 31 родитель (21,43 %) в двух исследуемых группах. Остальные посчитали это сложным и не интересным занятием для детей дошкольного возраста.

При этом распределение ответов родителей по направлению кружковой работы показали, что среди родителей есть желающие вести кружковую работу по развития речи, но предпочтение было отдано музыкальному кружку, кружок «Поговорим» и кружок юного сказочника оказались на последнем месте.

Таким образом, при изучении вопросов, касающихся взаимодействия родителей и дошкольного образовательного учреждения по вопросу развития речи детей, было установлено, что почти половина родителей составляет эпизодическую группу.

Менее трети родителей интересуются вопросами развития речи, следят за статьями в журналах и программами на телевидении по вопросам развития речи, регулярно читает педагогическую литературу по вопросам развития речи дошкольников лишь каждый пятый родитель, соответственно менее половины родителей ответили, что более или менее понимают внутренний мир своего ребенка. А более трети родителей однозначно ответили отрицательно, что не может не настораживать в данной ситуации.

Почти для половины родителей наименее изученным является настрой на обучение речи. Однако при выборе форм взаимоотношений между дошкольным учреждением и семьей по информационно-просветительскому блоку большинство родителей отдали предпочтение традиционным формам взаимодействия — родительским собраниям и индивидуальным беседам со специалистами.

Не может не настораживать и тот факт, что большая часть родителей не имеют взаимопонимания с супругами в вопросах развития речи детей, но при этом же большая их часть считают именно себя ответственными за развитие речи ребенка, и лишь пятая часть родителей считает ответственным воспитателей дошкольного образовательного учреждения.

При этом более 75 % родителей хотели бы участвовать в работе с детьми в детском саду, однако при этом постоянно готовы сотрудничать лишь треть опрошенных родителей, и лишь пятая часть родителей изъявили желание вести кружок в детском саду по развитию речи.

В целом отмечается общая позитивная тенденция в отношении взаимодействия родителей и ДОУ в вопросах развития речи их детей: родители в целом заинтересованы в сотрудничестве с дошкольным образовательным учреждением, при этом существует определенная инициативная группа родителей, которые хотят активного взаимо-

действия с детским садом в виде как традиционных, так и нетрадиционных форм взаимодействия, основанных на партнерских отношениях.

В основе новой философии взаимодействия семьи и дошкольного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность.

Педагогическое сопровождение семьи на этапе предшкольного образования ребенка является реальным инструментом в решении общих воспитательных проблем связанных с подготовкой детей к школьному обучению. Использование потенциала семьи способствует эффективному развитию ребенка, в том числе и формированию у него коммуникативной культуры является необходимым условием для полноценной работы по развитию речи ребенка.

Литература

1. Ткаченко, Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений : сб. упражнений и метод. рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками / Т. А. Ткаченко. — М. : Гном и Д, 2003.

2. Тютрина, Г. А. Включение родителей в процесс сопровождения речевого развития детей младшего дошкольного возраста. Совместная работа педагогов логогрупп ДОУ / Г. А. Тютрина // Логопед. — 2008. — № 2.

3. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада : в 2 ч. : пособие для студ. дефектологических ф-тов, практич. работников спец. учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Альфа, 1993. — Ч. 1 : Первый год обучения (старшая группа).

4. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения : практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» / М. Ф. Фомичева. — М. : Просвещение, 1989.

5. Цветкова, Л. С. Роль зрительного образа в формировании речи у детей с различными формами речевой патологии / Л. С. Цветкова, М. Пирцхалайшвили // Дефектология. — 1975. — № 5.

6. Шипицына, Л. М. Азбука общения: развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (3—6 лет) / Л. М. Шипицына [и др.]. —Детство-Пресс, 2010.

7. Щедровицкий, Г. П. Избр. тр. / Г. П. Щедровицкий — М. : Шк. культ. полит., 1995.

УДК 376.42
ББК Ч455.024.0 *ГСНТИ 14.29.01* *Код ВАК 13.00.03*

Т. В. Шевырева,
Е. Н. Соломина
Москва, Россия

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛАХ VIII ВИДА

Аннотация. Рассматривается формирование компетенций у школьников с нарушениями интеллекта. Работа с учебными ресурсами — составная часть этого процесса. Она строится на основе компетентностно ориентированного обучения и реализации дифференцированного подхода к учащимся специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Ключевые слова: компетенции, инновационные методы, дети с нарушениями интеллектуального развития, образовательные технологии, учебные ресурсы.

Сведения об авторе: Шевырева Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра олигофренопедагогики дефектологического факультета.

Место работы: Московский педагогический государственный университет.

Сведения об авторе: Соломина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра олигофренопедагогики дефектологического факультета.

Место работы: Московский педагогический государственный университет.

T. V. Shevyreva,
E. N. Solomina
Moscow, Russia

SCIENTIFIC METHODOLOGICAL SUPPORT OF IMPLEMENTATION OF COMPETENCE ORIENTED EDUCATION IN SPECIAL (CORRECTION) SCHOOLS OF VIII TYPE

Abstract. Development of competences of pupils with intellect disorders is discussed. Work with academic resources is a constituent element of this process. It is based on competence oriented education and implementation of differentiating approach to pupils of special (correctional) school of the VIII type.

Key words: competences, innovative methods, children with intellect disorders, educational technologies, academic resources.

About the author: Shevyreva Tatiana Vyacheslavovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Oligophrenopedagogy, Faculty of Defectology.

Place of employment:, Moscow Pedagogical State University.

About the author: Solomina Elena Nikolayevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Oligophrenopedagogy, Faculty of Defectology.

Place of employment:, Moscow Pedagogical State University.

Контактная информация: 119331, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.
E-mail: tatiana.v.sh.@yandex.ru.

В России в общем и специальном (коррекционном) образовании происходят значительные изменения, связанные с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, продуктивной

© Шевырева Т. В., Соломина Е. Н., 2012

адаптации в нем. В специальной (коррекционной) школе VIII вида ведутся поиски инновационных педагогических технологий для работы с детьми с нарушениями интеллектуального развития, в том числе на основе компетентностно ориентированного подхода. Формирование естествоведческих компетенций у учащихся данной категории представляется наиболее актуальным, так как это закладывает у них основы миропонимания. Естествоведческие компетенции школьников рассматриваются как определенный уровень формирования интегральных способностей учащихся вступать во взаимодействие с окружающим миром, природой, социумом. Современная специальная (коррекционная) школа так же, как и общеобразовательная, должна формировать целостную систему знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности, то есть ключевые компетенции, определяющие современное образования. Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. Компетенции — это результат образовательных технологий, методов, организационных форм и образовательных средств. Поэтому на современном этапе развития специального образования возникает необходимость в поиске новых путей формирования учебных ресурсов. Среди них:

- вариативность подходов к обучению как одно из условий максимальной коррекции и развития психологических процессов и личности каждого учащегося образовательных учреждений VIII вида;
- создание единых комплексов школьных учебников, охватывающих весь период обучения предмету;
- формирование учебно-методических комплексов (УМК), состоящих из разных учебных пособий (учебник, тетрадь на печатной основе и др.).

Главным принципом в процессе построения учебно-методического комплекса (УМК) выступает принцип комплексности как основополагающий при построении структуры учебных пособий и отборе содержания изучаемой дисциплины. Реализация данного принципа предполагает три уровня.

Первый уровень — структурно-содержательный, все элементы УМК дополняют и расширяют содержательные возможности друг друга, образуя вокруг «ядра» учебного предмета периферийные слои по углублению знаний и умений умственно отсталых школьников, развитию их познавательных интересов и общей культуры.

Следующий уровень — функционально-деятельностный, предполагающий организацию деятельности умственно отсталого школьника с разными элементами УМК (учебником, рабочей тетрадью, таблицами и т. д.) В этом случае каждый элемент УМК дополняет функциональные возможности другого, что в свою очередь способствует расширению видов деятельности учащихся школ VIII вида, исходя из особенностей их интеллектуаль-

ного развития. Данный уровень предполагает наличие предметно-методических механизмов, способствующих практическому применению получаемых знаний и умений, создание условий для предметных компетенций.

Третий уровень реализации принципа комплексности — это его коммуникативность, которая понимается как прямое диалоговое взаимодействие обучающихся с элементами УМК в ходе учебных занятий и в процессе самостоятельной работы.

Исследования позволяют говорить о школьном учебнике нового типа, являющемся носителем базовых функций, которые превращают просто книгу в книгу учебную. В этой учебной книге все ее функции реализуются одновременно. Издательство «Просвещение» выпустило в свет учебник «Биология. Человек» для 9 класса специальной (коррекционной) школы VIII вида, входящий в федеральный перечень литературы для школ. Вместе с изданной тетрадью на печатной основе он образует учебный комплекс, отражающий цели современного естественнонаучного образования умственно отсталых учащихся [1, 2, 3]. Характерными чертами данного учебника является построение его с учетом компетентностно ориентированного обучения и реализации дифференцированного подхода.

Важнейшей функцией любой учебной книги является ***информационная***. Отбор и систематизация учебного материала проводились с учетом содержательно-логического и психологического критерия. Организм человека рассматривается по системам, а внутри каждой системы соблюдается баланс анатомической, физиологической и санитарно-гигиенической информации. Авторы учитывали, что формирование анатомических и физиологических понятий, входящих в содержание курса 9 класса, который завершает естественнонаучное образование умственно отсталых учащихся, начинается еще в специальных дошкольных образовательных учреждениях. Так, в программе Е. А. Стребелевой и Е. А. Екжановой «Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта» значимое место отводится созданию первоначальных представление о человеке, о строении его тела, об основных функциях его организма, о здоровом образе жизни [4].

В младших классах специальной (коррекционной) школы VIII вида на уроках «Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности» /«Живой мир» продолжается формирование естествоведческих (биологических) представлений. Ученики 1—4 классов знакомятся с частями тела человека, их значением в организме, у них закладываются элементарные санитарно-гигиенические навыки по уходу за своим телом [5, 6]. В 5 классе круг морфофизиологических и санитарно-гигиенических знаний расширяется. Так, в программе курса «Природоведение» разных авто-

ров (В. В. Воронкова, Л. Кмытюк, Т. В. Шевырёва, Т. М. Лифанова, Е. Н. Соломина) предусмотрен специальный раздел «Охрана здоровья человека» [7, 8]. В процессе его изучения у школьников уточняются и обобщаются знания об организме человека, системах органов, значительное внимание уделяется знакомству с нормами здорового образа жизни.

Систематическое изучение курса «Естествознание» начинается с 6 класса, изучением неживой природы. Умственно отсталых учащихся знакомят с основными абиотическими факторами жизни. Далее в 7-8 классах при изучении курсов «Растения, грибы, бактерии» и «Животные» у школьников формируются такие физиологические и анатомические понятия, как питание, дыхание, размножение, кровообращение, череп, позвоночник, отделы позвоночника, скелет, органы дыхания, органы пищеварения и т. п. Таким образом, к 9 классу у учащихся с нарушениями интеллекта имеется определенный запас морфологических, анатомо-физиологических и санитарно-гигиенических знаний, что позволяет вводить более сложный, по сравнению с младшими классами, анатомический материал и использовать в текстах учебника специальные термины (минеральные вещества, тонкий кишечник, толстый кишечник, бронхи, мочевой пузырь, мочеточник, гортань и т. д.) [7].

Курс «Человек» является завершающей частью естествоведческого (биологического) цикла. На уроках естествознания девятиклассники получают сведения об организме человека, об органах и их функциях, а также жизненно значимую информацию о профилактике различных заболеваний, о причинах некоторых нарушений здоровья, здоровом образе жизни, узнают о специализации врачей, к которым можно обратиться в случае заболевания. В учебнике «Человек» информация практического характера представлена как в учебных статьях, так и в рубриках «Доктор предупреждает» и « Доктор советует». Практико-ориентированный учебный материал был подобран с учетом психологических и познавательных особенностей данной группы учащихся, а также того, что образование большинства из них заканчивается после 9 класса, учебник является единственным печатным научным источником подобной информации [9, 10, 11]. Ее усвоение важно для подготовки учащихся к самостоятельной жизни в социуме.

В учебнике можно выделить текст и внетекстовые компоненты. В текстах раскрываются основные теоретические анатомо-физиологические и санитарно-гигиенические сведения: описание внешнего вида и строения органов и систем, их функций и взаимодействий, элементарные меры профилактики заболеваний и т. п.. Содержание текстов ориентировано на преемственность знаний и базируется на внутрипредметных связях, поэтому доступно по содержанию. Термины, обозначающие новые биологиче-

ские понятия выделены шрифтом и обозначены «звездочкой» (*). Их значение разъясняется как в тексте статьи, так и в словаре в конце учебника. Разъяснение нового слова непосредственно в тексте статьи будет способствовать прочному усвоению понятия, так как его определение дополняется описаниями, сравнениями и опирается на соответствующий иллюстративный ряд. Работа со словарем поможет школьнику обобщить изученный материал и запомнить в виде конкретного понятия, а также актуализировать ранее изученное. Большинство текстов, содержит не только фактические сведения, но и информацию, способствующую наиболее полному раскрытию программного материала, поэтому основные анатомо-физиологические и санитарно-гигиенические сведения, которые должны усвоить школьники с нарушениями интеллектуального развития, повторяются в конце каждой статьи.

В учебнике кроме основного текста созданы рубрики «Доктор рассказывает», «Доктор советует», «Доктор предупреждает». В данных рубриках предлагается информация, которая дополняет материал статьи («Доктор рассказывает»), способствует формированию элементарных санитарно-гигиенических и здоровьесберегающих навыков («Доктор советует»), направлена на предупреждение появления вредных привычек («Доктор предупреждает»).

Рабочая тетрадь для 9 класса, традиционно для школ VIII вида, включает набор заданий, составленных в соответствии с программой по курсу «Естествознание». Задания составлены таким образом, что позволяют не только закреплять новую информацию, но и расширяют представления умственно отсталых учащихся, способствуют формированию системы понятий по предмету. Этому, в первую очередь, способствуют специально разработанные схемы, охватывающие всё понятийное поле по каждой системе организма человека (сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной и т. д.).

Следующей функцией УМК является ***организация учебно-познавательной деятельности*** умственно отсталых учащихся в процессе обучения как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Учебник является основным средством обучения не только для учащихся, но и для учителя. Педагог, готовясь к уроку, ориентируется на содержание статьи учебника, перерабатывает и преломляет представленный материал под конкретную группу учащихся (Т. И. Пороцкая, А. В. Усвайская, Т. Н. Фёдорова и др.).

С 7 класса, то есть с начала изучения живой природы в курсе «Естествознание», начинается формирование тщательно отобранных сложных, но жизненно необходимых биологических понятий (К. П. Ягодовский, Л. А. Исаенко, В. А. Постовская, Е. А. Ковалева, А. В. Усвайская, Е. Д. Худенко, Т. В. Шевырева и др.). Проследим, как расширяется содержание ос-

новных физиологических понятий, таких как «питание», «дыхание», «рост и развитие организмов» в процессе изучения живой природы. В 7 классе — питание и дыхание растительных организмов, в 8 классе — питание и дыхание животных. Курс «Животные» заканчивается углубленным изучением млекопитающих (36 параграфов), строение и функционирование организмов которых сходно с человеческим, поэтому данный раздел можно рассматривать как прямую подготовку к изучению курса «Человек». В 9 классе происходит завершение формирования и развития этих понятий на примере изучения организма человека, следовательно, содержание текстов ориентировано на преемственность знаний и базируется на внутрипредметной связи. Таким образом, реализуется основанное профессором К. П. Ягодовским направление в методике преподавания естествознания в школе VIII вида — формирование естествоведческих понятий как психолого-педагогическое руководство познавательной деятельностью умственно отсталых учащихся.

Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся с нарушениями интеллекта осуществляет аппарат ориентировки учебника с помощью прямых указаний на назначение каждого компонента учебника. Ориентироваться в тексте учебника школьникам помогает деление его на логические фрагменты (абзацы), обозначение важнейших понятий и новых терминов другим шрифтом, выделение ключевых слов и выводов в конце статьи. В учебнике управляющую функцию берут на себя шрифт, цвет, разнообразные значки и др. Так, гарнитурой «SchoolBook» набран основной текст, более мелким шрифтом — дополнительный, полужирным шрифтом в тексте выделены ключевые понятия, курсивом со «звездочкой» (*) — новые слова, «цветная рамка» — выводы, то есть материал, который надо запомнить, графическое изображение «ключа» — новые слова (понятия), графическое изображение «вопроса» — вопросы, на которые необходимо ответить после прочтения статьи, синим треугольником — вопросы повышенного уровня сложности, стилизованные изображения «доктора» — дополнительный материал.

Различные компоненты УМК предусматривают управление процессом повторения и актуализации учебного материала. Мы считаем, что эффективным является повторение, при котором учебный текст представлен таким образом, что ранее усвоенные знания включаются в текущий процесс изучения. При этом новые знания перестраивают и обогащают прошлый опыт учащихся как на уровне понятий, так и на уровне используемых алгоритмов действий. Помимо текущего повторения предусматривается итоговое, каждый раздел учебника завершается рубриками «Повторение» и «Вопросы для повторения», задачей которых является систематизация, повторение и закрепление ранее изученного материала.

УМК создает условия для формирования умений сравнивать, классифицировать, доказывать; включает средства управления процессом самообучения. В тексте параграфа предлагается разъяснение программного материала, а в дополнении основной статьи учебника, позволяющем углублять и закреплять знания программного материала, обогащать и расширять представления учеников, даны рубрики «Доктор рассказывает», «Доктор советует». Проверка знаний и умений, приобретенных на занятиях, может осуществляться при выполнении заданий, предлагаемых как после статьи учебника, так и представленных в тетради на печатной основе.

Управление учебно-познавательной деятельностью включает и использование средств стимулирования умственно отсталых учащихся к самостоятельной работе («посмотри в словаре», «составь меню», «выполни опыт»). Учебные тексты и задания предполагают разную степень включенности школьников с интеллектуальными нарушениями в самостоятельную деятельность. Известно, что успешность этого вида учебной работы напрямую зависит от посильности задания и сформированности алгоритма его выполнения (Л. А. Румянцева, В. С. Ликий). С учетом этого положения, опыты и практические работы, которые должны выполнять ученики в соответствии с требованиями программы, сопровождаются поэтапной (пошаговой) инструкцией. Задания, предложенные в УМК, несут различную дидактическую нагрузку: на этапе закрепления знаний выполняются под руководством учителя, на последующих уроках могут выполняться самостоятельно с целью проверки и актуализации знаний.

Управляющая функция учебника определяется также разнообразным методическим аппаратом: вопросы и задания размещены до и после текста учебника. Перед статьей помещены задания и вопросы, которые позволяют подготовить учащихся к активному восприятию материала. В конце статьи предлагаются вопросы, направленные на выявление знаний, а также задания, способствующие закреплению изученного и формированию разнообразных предметных умений.

В учебнике, кроме вопросов, на которые можно найти в тексте прямой ответ, предлагаются вопросы, которые требуют анализа прочитанного материала и составления правильного ответа. Это вопросы на сравнение, выделения главного и второстепенного, объяснения причин и взаимосвязи биологических (физиологических) процессов, приведение доказательств, использования знаний в различных учебных ситуаций.

В учебнике и тетради для создания более отчетливого образа, излагаемый материал подкрепляется соответствующими иллюстрациями описываемого предмета или процесса схемами, схематическими рисунками, позволяющими лучше усвоить и запомнить учебную информацию. К каждой статье предлагается в среднем 2—3 иллюстрации. Рисун-

ки сопровождаются лаконичными подписями, которые облегчают восприятие информации.

Реализация ***воспитывающей функции*** учебника рассматривается в контексте приоритета воспитания перед обучением: формирование мировоззрения учащихся и жизненных компетенций (ценностно-смысловой, социально-трудовой, коммуникативной, учебно-познавательной и информационной, социально-личностной).

Большинство учебных текстов является ценностно ориентированными и личностно значимыми для умственно отсталого ученика. В текстовом материале учебника представлен дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и других задач. Таким образом, содержание текстов направлено на эмоционально-эстетическое, нравственное, экологическое, экономическое и правовое развитию учащихся, расширение опыта ориентировки их в бытовых ситуациях.

Наличие в тексте мировоззренческих знаний позволяет оказывать влияние на воспитание личности умственно отсталых учеников. Любой объект характеризуется в учебнике не только со стороны его объективных свойств, но и по отношению к человеку, его нормам, идеалам и целям. Таким образом, средствами учебного текста возможно передать учащимся обобщенные способы познания окружающей действительности и обеспечить формирование в сознании школьников современной естественнонаучной картины мира.

В учебниках по курсу «Естествознание» примерами этого являются тексты, которые дают возможность узнать о нормах здорового образа жизни, правилах поведения в той или иной ситуации, познакомиться с жизнью и работой ученых, с историей некоторых научных открытий и современными достижениями базовой науки, увидеть роль естествознания в общечеловеческой культуре.

Для того чтобы учебник выполнял свою воспитательную функцию, он должен быть интересен ученику. При этом изложение учебного материала по содержанию остается строго научным, в тоже время он по форме как бы «беседует» со школьником на доступном живом языке. При подготовке УМК для умственно отсталых учащихся 9 класса для этого использовались образные сравнения, яркие аналогии, опора на личный опыт учащихся. Содержание учебного текста не было ограничено узкопредметным сведениями по основам данной научной области, его границы были расширены за счет включения рубрик «Доктор советует» и «Доктор предупреждает».

Особую роль при реализации воспитательной функции учебника играет гуманизация его содержания и форм предъявления учебной информации («очеловечивание» материала»). Этому способствует введение рубрик «Доктор», в которых изложение материала ведется от

лица доктора, включение в аппарат организации усвоения знаний различных проблемных ситуаций, при решении которых необходимо помочь школьникам — ровесникам девятиклассников.

Учебник должен содействовать развитию психических функций школьников: интеллектуальной и мотивационной сфер, личностных качеств, то есть готовить выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида к активной, продуктивной самостоятельной жизни в социуме.

Содержание материала, представленного в УМК (учебнике и тетради на печатной основе) способствует ***развитию и коррекции высших психических функций*** учащихся с нарушениями интеллекта. В процессе изучения материала школьники учатся видеть и устанавливать причинно-следственные связи и зависимости (увеличение объема грудной клетки при вдохе, зависимость частоты сердечных сокращений от физической нагрузки, неправильный (нездоровый) образ жизни как причина заболевания внутренних органов). Работа с учебником позволяет корригировать внимание (работа с иллюстрациями, словарем, дополнительным материалом), обогащать словарь, развивать речь (текст статьи — образец рассказа для ученика, вопросы, требующие приведения доказательств, сравнения, описания), у учеников закладываются элементарные практические санитарно-гигиенические навыки, формируется умение использовать ранее полученные сведения в новых учебных ситуациях.

Вопросы и задания в учебнике и тетради ставились таким образом, чтобы учащийся их решал, имитируя в упрощенном виде работу того или иного специалиста. Были включены специальные проблемные вопросы, прямые ответы на которые в тексте отсутствовали.

Построение и содержание учебника и тетради на печатной основе учитывает основные этапы формирования научных понятий, а также психологические и возрастные закономерности развития детей с нарушениями интеллекта, что способствует созданию условий для интеллектуального и личностного роста учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида. Таким образом, на уроках при работе с различными компонентами УМК, будут не только решаться образовательные задачи курса естествознания, но и реализовываться коррекционно-образовательный компонент обучения.

Учебник является средством передачи информации ученику, который в процессе обучения взаимодействует с учебной книгой, тем самым выполняется ***коммуникативная функция.*** Обычно это взаимодействие, коммуникация, представлено традиционно в свернутом виде. Включение в тексты вопросов, поднимающих жизненно важные проблемы, затрагивающие повседневную жизнь школьников, привлечет внимание учащихся к различным аспектам учебных знаний. Этому могут служить и ри-

торические вопросы, которые усиливают эффект общения ученика с текстом как увлекательным «собеседником». В учебнике «Естествознание. Человек» включению учащихся в процесс опосредованного общения с текстом помогает рубрика «Доктор», который то рассказывает, то предупреждает, то советует. Это по замыслу авторов, формирует у умственно отсталых учащихся модель поведения: о здоровье говорить, спрашивать и советоваться можно, нужно и полезно именно с врачом. Рубрики для дополнительного чтения, с учетом психолингвистических разработок, включают слово «доктор» таким образом, что умственно отсталые и на подсознательном уровне усваивают приоритет врачебной помощи над самолечением.

Известно, что для учащихся с нарушениями интеллекта диалоговая форма общения наиболее эффективна, так как диалог выступает в качестве психологического фактора, с помощью которого можно помочь ему поверить в свои силы, снять страх перед самостоятельным овладением материала. Широкое использование, с учетом возраста и особенностей учащихся, иллюстративного материала, сравнений, примеров, ярких графических приемов оформления усиливает экспрессивный характер учебника и тетради на печатной основе, способствует побуждению к речевой коммуникации, а также к самостоятельному высказыванию. Этому же способствует занимательность и увлекательность изложения, которые повышают активное взаимодействие ученика с учебником.

Индивидуализация и дифференциация обучения реализуются с помощью различных форм подачи содержания учебного материала так, чтобы каждый учащийся был ориентирован на наиболее подходящий для него способ учебной деятельности.

Реализация разноуровневой доступности учебника осуществляется через отбор содержания текстов и их структурирование. В учебнике тексты распределены на уровни: минимальный, основной и углубленный. Основной текст — статья учебника, в которой изложен программный материал, рассчитанный на большую часть учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида (школьников с легкой степенью нарушения интеллекта). Минимальный — представленный в цветной рамке — предназначен как для учащихся с легкой степенью умственной отсталости в качестве лаконично представленной необходимой информации (выводов), так и для школьников с умеренной умственной отсталостью как основной учебный материал, которым они должны овладеть. Минимальный текст не содержит большого количества биологических сведений, названий и терминов и написан простым, доступным языком. Углубленный текст представлен в рубриках «Доктор рассказывает» и содержит дополнительный материал по курсу «Человек».

Вопросы и задания в учебнике и тетради также рассчитаны на

учащихся с разной познавательной активностью, неодинаковыми возможностями освоения программного материала, различной степенью самостоятельности в выполнении учебных поручений. Они предусматривают:

- использование разных форм самоконтроля (тетрадь: реши ребус, проверь правильность выполнения задания, вписав ответ),
- включение различных способов разрешения проблемной ситуации,
- использование контрольных вопросов и заданий в разных вариантах и с разными формами контроля,
- использование разноуровневых заданий с дифференциацией по степени сложности,
- использование занимательного материала.

Учитель на уроке может предложить школьникам задания с учетом особенностей усвоения учебного материала (с опорой на текст, иллюстрацию, требующие самостоятельное воспроизведение знаний, решение проблемной ситуации), степени самостоятельности, решаемой дидактической задачи (формирование навыка самоконтроля, проверки знаний, закрепление материала, актуализации знаний).

Таким образом, УМК по курсу «Естествознание. Человек» для учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида будет способствовать формированию естественнонаучных компетентности, которая характеризуется способностью эффективно решать задачи, возникающие при взаимодействии человека с окружающей средой, включая социум.

Литература

1. Соломина, Е. Н. Человек. 9 кл. : учеб. для специальной (коррекционной) школы 8 вида / Е. Н. Соломина, Т. В. Шевырева. — М. : Просвещение, 2010.

2. Соломина, Е. Н. Человек. 9 кл. : тетрадь для специальной (коррекционной) школы 8 вида / Е. Н. Соломина, Т. В. Шевырева. — М : Просвещение, 2010.

3. Шевырёва, Т. В. Новый учеб.-метод. компл. «Природоведение. Биология. 5—9 классы» для специальных (коррекционных) школ / Т. В. Шевырева // Биология. Все для учителя! — 2011. — № 11 (11).

4. Стребелева, Е. А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида. Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта / Е. А. Стребелева, Е. А. Екжанова. — М. : Просвещение, 2009.

5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида : 1—4 кл. / под ред. В. В. Воронковой. — М. : Владос, 2010.

6. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида : 1—4 кл. / под ред. И. М. Бгажноковой. — М. : Просвещение, 2010.

7. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида : 5—9 кл. / под ред. В. В. Воронковой. — М. : Владос, 2010.

8. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида : 5—9 кл. / под ред. И. М. Бгажноковой. — М. : Просвещение, 2010.

9. Антропов, А. П. Науч.-метод. принципы построения нового учебника математики / А. П. Антропов, А. Ю. Хо-

дот, Т. Г. Ходот // Дефектология. — 2006. — № 4.

10. Лифанова, Т. М. Современный подход к использованию учебников нового поколения в процессе преподавания географии в специальной (коррекционной) школе 8 вида / Т. М. Лифанова, Е. Н. Соломина // Коррекционная педагогика. — 2004. — № 4.

11. Фёдорова, Т. Н. Использование учебника на уроках во вспомогательной школе / Т. Н. Федорова // Коррекционно-развивающая работа в процессе обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / под ред. Б. П. Пузанова ; МПГУ им. Ленина. — М., 1993.

УДК 376.37
ББК Ч457..026 *ГСНТИ 14.29.29* *Код ВАК 13.00.03*

З. А. Репина, И. А. Филатова
Екатеринбург, Россия

Z.A. Repina, I.A. Filatova
Ekaterinburg, Russia

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. Представлен алгоритм работы по усвоению фонетической системы языка у дошкольников с дизартрией на подготовительном этапе.

Ключевые слова: дизартрия, фонетическая система языка, дети дошкольного возраста.

Сведения об авторе: Репина Зоя Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор.

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.

PREPARATORY STAGE OF SPEECH THERAPY AIMED AT DEVELOPMENT OF PHONETICAL SYSTEM OF THE LANGUAGE OF CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Abstract. The algorithm of the preparatory stage of the work on mastering phonetic system of the language for pre-school children with dysarthria is presented.

Key words: dysarthria, phonetic system of a language, pre-school children.

About the author: Repina Zoya Alekseevna, Candidate of Pedagogy, Professor.

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, к. 134.

Задачами данного этапа работы, выделенными на основе анализа механизма нарушения речи при псевдобульбарной дизартрии, являются:

1) создание мотивационной основы формирования действий;

2) развитие моторной сферы, особенно артикуляционной;

3) формирование слухового, кинестетического и кинетического контроля как одного из средств коррекции фонематической системы языка.

Рассмотрим реализацию *первой задачи*. Создание мотивационной основы обучения является важнейшим средством побуждения

© Репина З. А., Филатова И. А., 2012

ребенка к деятельности. Огромное значение имеет развитие социальных мотивов, связанных со взаимоотношениями детей и взрослых, и познавательных мотивов, обеспечивающих процесс обучения.

Формирование социальных мотивов определяется умелыми действиями педагогов-логопедов, их педагогическим тактом, профессионализмом.

Условиями реализации данного направления являются:

- признание права каждого человека на качественное образование;
- уважение человеческого достоинства школьника;
- широкое использование методик «учение с увлечением»;
- создание условий для развития творчества и инициативы;
- ненавязчивое руководство общей произвольной и познавательной деятельностью ребенка;
- применение методов поощрения;
- положительный пример взрослого и т. д.

На всех логопедических занятиях важно формировать познавательные мотивы, учить сравнивать, анализировать, обобщать, классифицировать и т. д.

Второй задачей подготовительного этапа является формирование двигательной сферы и подготовка органов речи к формированию артикуляционных укладов гласных и согласных звуков.

Формирование артикуляционных позиций сочетается с медикаментозной терапией, физиолечением, лазерной терапией и дифференцированным массажем артикуляционной мускулатуры. В случае спастичности проводится расслабляющий массаж в направлении от периферии к центру. Применяются приемы поглаживания, легкого растирания (игры «погладим кисточкой», «умываемся ласково» и др.). В случае гипотонии проводится укрепляющий массаж. Вялость артикуляционных мышц преодолевается приемами растирания, разминания, пощипывания. Массаж проводится в направлении от центра к периферии.

Большое внимание должно уделяться работе по продуцированию артикуляционно-орального образа фонем. С этой целью проводится артикуляционная гимнастика (общая и специальная). При этом особое внимание обращается на отработку специальных артикуляционных упражнений. Задачами проведения гимнастики являются:

- развитие двигательной функции артикуляционного аппарата, расширение объема движения;
- развитие кинетической основы движения, скорости переключения с одной артикуляционной позиции на другую;
- формирование кинестетической основы движения.

Артикуляционная гимнастика проводится с функциональными нагрузками (пробами):

1-я проба — воспроизведение определенной артикуляционной позы и удержание ее определенное количество времени (под счет до пяти);

2-я проба — воспроизведение определенной артикуляционной позы и повторение ее несколько раз.

Такие функциональные нагрузки позволяют в какой-то степени снять гиперкинезы, расслабить органы артикуляции, улучшить речевые кинестезии.

Проведение артикуляционной гимнастики должно постоянно сочетаться с развитием дыхания и массажем. Например:

Упражнение 1 «Окно». Рот широко открыт, видны нижние зубы. Ребенок воспроизводит данную артикуляционную позу, а затем он должен:

– погладить язык шпателем;
– похлопать по нему;
– с силой выдохнуть на кончик языка так, чтобы улетели бабочки с цветка или лягушки убежали в болото.

Упражнение 2 «Мостик». Кончик языка упирается в нижние резцы, средняя часть спинки языка выгорблена, губы улыбаются. Ребенок воспроизводит позу «лопата», затем гладит язык губами (шпателем); поднимает (выгарбливает) среднюю часть языка и выдыхает на кончик языка так, чтобы стрекозки улетели с травки.

Гимнастика направлена на формирование пяти базовых позиций губ и языка, необходимых для правильного произнесения ряда гласных («а», «о». «у», «ы», «э») и согласных звуков (шипящих, свистящих, заднеязычных, «р» и «л»).

Для постановки гласных звуков отрабатывается в базовых позициях губ:

- *«забор»* — растянуть губы в улыбку, между зубами расстояние в 1 мм, затем с силой выдохнуть на кончик языка (тактильный, кинестетический контроль);
- *«окно»* — широко открыть рот, кончик языка у нижних резцов, затем с силой выдохнуть на кончик языка (тактильный, кинестетический контроль);
- *«трубочка»* — вытянуть губы вперед с одновременным выдохом на кончик языка (тактильный, кинестетический контроль);
- *«забор»* — *«трубочка»* — сначала медленное переключение с одного движения на другое, постепенно увеличивая скорость переключения (зрительный контроль с помощью зеркала);
- *«забор»* — *«трубочка»* — *«улыбка»* — сначала в медленном темпе, постепенно увеличивая скорость переключения (зрительный контроль с помощью зеркала).

Особенно тщательно отрабатываются артикуляционные позиции для языка: «дорсальная», «вакуминальная», «заднеязычная», «альвеолярная». Для их реализации необходимо наличие широко распластанного языка и сильная воздушная струя. Направления языка вверх («вакуминальная позиция») обеспечивает образование звуков верхнего подъема («ш», «ж», «ч», «щ»), направления языка вниз («дорсальная позиция») обеспечивает формирование звуков нижнего подъема («с», «з», «ц»). Перевод нижнего положения языка в «заднеязычную» взрывную позицию необходим для правильного произ-

несения звуков «к», «г» и щелевого звука «х». «Альвеолярная» позиция обеспечивает образование сонора «р». Для сонора «л» необходимо отработать подъем кончика языка к верхним резцам.

Третьей задачей подготовительного этапа является формирование слухового, кинестетического и кинетического контроля как одного из средств коррекции фонематической системы языка. Для того чтобы школьник не заменял в устной речи звуки, близкие по артикуляционным признакам (а затем не смешивал звуко-буквы в письме), он должен слышать и кинестетически воспринимать *разницу* в артикуляции смешиваемых звуков. Например: при произнесении звука «с» — кончик языка находится внизу, губы растянуты в улыбку, воздушная струя узкая, холодная, как «снежинка»; при произнесении звука «ш» — кончик языка находится вверху, губы округлены, воздушная струя широкая, теплая, как «солнышко».

Поэтому, в целях формирования фонематической системы языка, при проведении артикуляционной гимнастики большое внимание уделяется наглядной опоре и развитию кинестетического и кинетического контроля.

Для усвоения детьми артикуляционных характеристик звука нами широко применяется метод артикуляционно-орального моделирования. С помощью карточек-*символов* (положение языка, губ, зубов, нижней челюсти, характер выдыхаемой струи воздуха, участие голоса) *выносится вовне* артикуляционный уклад корригируемого звука. Затем:

- по наглядной опоре анализируется артикуляционно-акустический образ звука:

Артикуляционный
Губы
Зубы
Язык
Воздушная струя
Участие голоса
Акустический
Гласный — согласный
Твердый — мягкий
Звонкий — глухой

- сначала моделирование артикуляционно-акустического образа звука проводится по наглядной опоре;
- затем артикуляционно-акустический образ звука моделируется по представлению (по памяти);
- в процессе моделирования обязательно проводится «прилаживание» собственных органов артикуляции к нормативным позам и движениям.

Использование материальных опор (карточек-символов) придает артикуляционным действиям осознанность, создает план действий, материализует кинестетическую «мелодию» артикуляционных движений.

Конструирование артикуляционных поз корригируемого звука на основе зрительного восприятия позволяет усилить кинестетические ощущения, способствует переведению аналога звука в нормативное

произношение, но при этом важным условием формирования кинетико-кинестетического контроля является сочетание моделируемых поз с собственными артикуляционными движениями. Карточки-символы позволяют детям самостоятельно манипулировать ими, выстраивать различные варианты артикуляционных поз, соотносить положение собственных артикуляционных органов со схемой-моделью, находить верные варианты и отвергать неправильные.

Для закрепления кинетико-кинестического контроля применялись следующие приемы:

- нахождение карточки с изображением конкретной артикуляционной позы;
- анализ артикуляционной позы путем отбора соответствующих артикуляционных позиций;
- моделирование артикуляционной позы с помощью карточек-символов и одновременным сопряженным выполнением артикуляционного действия;
- задания на сравнение, исправление, нахождение правильных артикуляционных поз;
- моделирование артикуляционной позы по вербальной инструкции;
- нахождение рисунка-символа артикуляционного уклада звука среди других рисунков-символов;
- нахождение с помощью плана изменений, сокращений или усложнений лишними элементами программы артикуляционных действий;
- сличение качества выполняемых движений с рисунками, моделью, нахождение несоответствий, стимуляция к исправлению.

При проведении артикуляционной гимнастики необходима постоянная опора на зрительный, слуховой и тактильный контроль, что способствует развитию не только речевых кинестезий, но и развитию двигательной функции артикуляционного аппарата.

Можно рекомендовать следующий алгоритм выполнения артикуляционных поз:

- смотри в зеркало, как я делаю;
- смотри в зеркало на себя и выполни это упражнение;
- посмотри внимательно на себя в зеркало и скажи, в каком положении находятся губы, язык;
- расскажи, как ты выполнил серию движений;
- выполни еще раз эти движения перед зеркалом, затем без зеркала, потом с закрытыми глазами.

Артикуляционные движения хорошо сочетать с различными движениями пальцев рук, это будет активизировать деятельность коры головного мозга. Большое значение следует придавать работе по активизации движений мимической мускулатуры, что в дальнейшем будет способствовать улучшению голосовой функции, интонационной выразительности речи, улучшению восприятия и понимания речи.

Для развития движений лицевой мускулатуры, развития их произвольности можно планировать игры-задания: «Рассердился», «Удивился», «Бычок сердитый», «Зайчик

веселый» и др. В ходе выполнения данных заданий школьники учатся выражать различные эмоциональные состояния (например, печаль, радость, огорчение, возмущение, уверенность, робость, недовольство и др.). Для поддержания интереса к заданиям используется наглядный материал: пиктограммы с изображением лиц детей и взрослых в различных эмоциональных состояниях, изображения клоунов и животных (например, сердитый бульдог, хитрая лиса, злой волк и др.). На этом материале разыгрываются диалоги с соответствующим изображением общих движений, мимики и голосовым оформлением.

На подготовительном этапе, наряду с развитием артикуляционной базы звуков, большое внимание уделяется развитию фонематического слуха на материале текстов. С этой целью подбираются тексты, насыщенные корригируемым звуком (небольшие стишки, пословицы, поговорки, чистоговорки). Дети слушают образцы правильного произношения и постепенно сами начинают «приноравливать» органы артикуляции к нужному звучанию (как дети в норме). Желательно подбирать тексты в соответствии со следующими правилами:

– вначале тексты, насыщенные корригируемым звуком, чтобы звук в словах текста стоял в разных фонетических позициях;

– затем тексты, менее насыщенные корригируемым звуком;

– конфликтные тексты, в которых отсутствуют корригируемые звуки.

Логопед дает инструкцию: «Услышишь слова (например, со звуком «ш»), брось фишку или хлопни в ладоши». Поскольку ребенку еще не поставлена правильная артикуляция звука, применяются невербальные сигналы. Желательно подбирать тексты, в которых не было бы звуков оппозиционных, близких к изучаемому звуку. Например, при коррекции звука «ш» нежелательно, чтобы в тексте встречались слова, содержащие свистящие звуки «с», «з», шипящие звуки «ч», «щ».

Литература

1. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр.тр. / Р. Е. Левина. — М. : АРКТИ, 2005.

2. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. — СПб. : Союз, 2005.

3. Репина, З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией : учеб. пособие / З. А. Репина ; Свердл. пед. ин-т. — Свердловск, 1988.

4. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : кн. для логопедов / И. Н. Садовникова. — М. : Владос, 1995.

5. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи : (1—4 кл.) : учеб.-метод. пособие. / Л. Ф. Спирова, Е. В. Карпов. — 2-е изд. — М. : МСГИ, 2004.

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:
620017 г. Екатеринбург,
проспект Космонавтов, 26,
кабинет 152,
тел.: (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 обучения
- 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, помещенные 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.
Книга, изданная коллективом авторов (авторов 4 и более 4-х)	**Название** книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров, С.С. Сергеев. — М. : Наука, 2004. **Название** книги / И. И. Иванов [и др.]. — М. : Наука, 2004.
Книга с указанием сведений об ответственности	**Название** книги / пер. с фр. И. И. Иванова. — М. : Наука, 2004. — 300 с. **Название** книги / сост. И. И. Иванов; под общ. ред. П. П. Петрова. — М. : Наука, 2004. **Название** книги / под ред. И. И. Иванова. — М. : Наука, 2004. **Название** книги / отв. ред. И. И. Иванов. — М. : Наука, 2004.
Книга, изданная 1 издательством	**Иванов, И. И.** Название книги / И. И. Иванов. — М. : Наука, 2004.
Книга изданная 2 издательствами	**Иванов, И. И.** Название книги / И. И. Иванов. — М. : Наука : Книга, 2004.
Книга, имеющая 2 места издания	**Иванов, И. И.** Название книги / И. И. Иванов. — М. ; Л. : Наука, 1985. **Внимание!** Пробел до и после знака «точка с запятой»
Книга, изданная издающей организацией	**Иванов, И. И.** Название книги / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004.
Книга с указанием жанра издания	**Иванов, И. И.** Название книги : учеб. пособие. — М. : Наука, 2004. **Иванов, И. И.** Название книги : монография. — М. : Наука, 2004. **Иванов, И. И.** Название книги : метод. рекомендации. — М. : Наука, 2004. **Название** книги : сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004.

Книга, изданная повторно	**Иванов, И. И.** Название книги / И. И. Иванов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Наука, 2004.
Многотомное изд.	**Пушкин, А. С.** Собрание сочинений : в 8 т. / Александр Сергеевич Пушкин. — М. : Книга, 2004. — Т. 3.
Многотомное изд. с названием тома	**Иванов, И. И.** Собрание сочинений : в 10 т. — М. : Книга, 2004. — Т. 3 : Письма.
Продолжающееся издание	**Название**. — М. : Книга, 2004. — Вып. 1. **Название** книги : тр. Урал. гос. пед. ун-та / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. — Вып. 20.
Сериальное издание	**Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов // Вестник МГУ. Сер. 3, Физика. Астрономия. — 2004. — № 5.
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.
Автореферат диссертации	**Иванов, И. И.** Название : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Иванов Иван Иванович ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004.
Депонированная рукопись	**Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т, 2004. — 20 с. — Деп. в ИНИОН Рос. акад. наук 01.01.2004. — № 139876.
ГОСТ	**Библиографическое** описание документа: ГОСТ 7.1-2003. — Взамен ГОСТ 7.1-84 ; введ. 01.07.2004. — М., 1984.
Статья из сборника	**Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. **Иванов, И. И.** Название тезисов / И. И. Иванов // Название сборника : материалы 1-й всерос. конф., Екатеринбург, 2—3 апр. 2004 г. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004.
Статья из журнала	**Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов // Наука и жизнь. — 2004. — № 1.
Статья из газеты	**Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов // Уральский рабочий. — 2004. — 20 марта.
Статья из продолжающегося издания	**Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов // Известия РАН. — 2004. — Т. 20. **Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов // Научные сообщения философского общества. — Екатеринбург, 2004. — Вып. 20.
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, растровые 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**