

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

1 (49) ` 2018

Editor-in-Chief:

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

Deputy Editor:

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

Editorial board:

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

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

K. DIONISIEVA, Candidate of Pedagogy, Associate Prof.

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

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

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

T. P. KALASHNIKOVA, Doctor of Medicine, Prof.

S. MILEVSKI, Professor, Doctor

Z. A. MOVKEBAEVA, Doctor of Pedagogy, Prof.

O. S. ORLOVA, Doctor of Pedagogy, Prof.

T. OCHIAI, Prof.

A. B. PAL'CHIK, Doctor of Medicine, Prof.

O. G. PRIKHOD'KO, Doctor of Pedagogy, Prof.

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

L. HOPPE, Doctor

Technical Editor: D. O. MOROZOV

Executive Editor:

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

Ekaterinburg 2018

УДК 371.90 (05)
ББК Ч-430
С71

ISSN 1999-6993

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Журнал «Специальное образование» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930.

Главный редактор: кандидат педагогических наук, профессор И. А. ФИЛАТОВА

Заместитель главного редактора:

доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

Члены редакционной коллегии:

кандидат педагогических наук, профессор
доктор психологических наук, профессор
кандидат педагогических наук, доцент
доктор педагогических наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор
доктор медицинских наук, профессор
профессор, доктор
доктор педагогических наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор
профессор
доктор медицинских наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор
кандидат педагогических наук, профессор
доктор

О. В. АЛМАЗОВА
Н. С. ГЛУХАНИЮК
К. ДИОНИСИЕВА
А. А. ДМИТРИЕВ
М. Н. ДУДИНА
Б. М. ИГОШЕВ
Т. П. КАЛАШНИКОВА
С. МИЛЕВСКИ
З. А. МОВКЕБАЕВА
О. С. ОРЛОВА
Т. ОЧИАИ
А. Б. ПАЛЬЧИК
О. Г. ПРИХОДЬКО
З. А. РЕПИНА
Л. ХОПШЕ

Технический редактор: Д. О. МОРОЗОВ

Выпускающий редактор:

кандидат педагогических наук,
профессор И. А. ФИЛАТОВА

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2018. — № 1 (49). — 145 с. — (Цена свободная).

ISSN 1999-6993

Знак информационной продукции 16+

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

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

© ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2018

© Специальное образование, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Калинина Г. П., Ручкина В. П.

Екатеринбург, Россия

Некоторые аспекты современного урока 6

Ларина О. Д., Иванов М. Б.

Москва, Россия

Тест академических достижений: опыт совмещения педагогических, психологических и логопедических критериев оценки школьных навыков и высших психических функций детей с онкологией 16

Матасов Ю. Т.

Санкт-Петербург, Россия

Стебляк Е. А.

Омск, Россия

Представления о взрослости умственно отсталых старшеклассников 28

Обухова Н. В.

Екатеринбург, Россия

Технология обследования детей младенческого возраста в условиях поликлинического приема у логопеда 40

Серебrenикова Ю. В.

Комсомольск-на-Амуре, Россия

Особенности готовности педагогов образовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае 55

МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Пальчик А. Б., Приворотская В. В., Понятишин А. Е.

Санкт-Петербург, Россия

Неэпилептические пароксизмы у детей:

структура и феноменология.

П. Зависимые от сна ритмические

нарушения движений..... 64

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Логинова К. С.

Москва, Россия

Становление представлений о времени и пространстве

в философии, педагогике и психологии

на разных этапах социального развития 79

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Качоровска-Брай К., Милевский С.

Гданьск, Польша

Михалик М.

Краков, Польша

О профиле сформированности языковых умений

у детей с умственной отсталостью легкой,

умеренной и тяжелой степени 91

УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ

Визель Т. Г.

Москва, Россия

О природе заикания и его коррекции 105

Иншакова О. Б.

Москва, Россия

Изменчивость форм дисграфии у школьников

в период начального обучения 115

Халилова Л. Б.

Москва, Россия

**Психолингвистические основы
формирования речевой коммуникации
учащихся с недоразвитием речи 125**

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ 140

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 373.31
ББК 4420.270.11

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Г. П. Калинина **G. P. Kalinina**
В. П. Ручкина **V. P. Ruchkina**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

SOME ASPECTS OF A MODERN LESSON

Аннотация. Анализ новых тенденций оптимизации образовательного процесса в начальной школе позволяет говорить об изменении парадигмы образования. Школа становится не столько источником информации, сколько местом, где учат учиться, а учитель — не информатором, или проводником знаний, а личностью, создающей условия для усвоения способов творческой деятельности, направленной на самостоятельное приобретение и усвоение новых знаний. Тенденции современного образовательного процесса актуализируют некоторые формы поведения и методические приемы учителя, которые были желательными, но не обязательными. Урок есть часть жизни ребенка и учителя, проживание которой должно демонстрировать высокую общечеловеческую культуру, обеспечивать становление ценностных ориентаций. Современный учитель выступает на уроке в роли организатора, поэтому ему необходимо выполнять такие действия, как поиск способов включения в работу каждого ребенка, предвидение действий учащихся. Для современного урока характерна повышенная речевая ак-

Abstract. Analysis of new trends in the optimization of the educational process in the primary school allows us to talk about changing the general educational paradigm. The school becomes not so much a source of information as it teaches us to learn; and the teacher is not an informer or a conductor of knowledge, but a person who creates conditions for mastering the ways of creative activity aimed at independent acquisition and assimilation of new knowledge. The tendencies of the modern educational process actualize certain forms of behavior and methods of the teacher that used to be desirable, but not mandatory. The lesson is a part of the life of the child and the teacher, and the living of this life must be accomplished at the level of a high universal culture, ensuring the formation of value orientations. The modern teacher functions at the lesson as an organizer, so he is characterized by such actions as the search for ways to involve each child in the work, predicting the actions of each student. A modern lesson is characterized by increased speech activity of students, but not teachers. The teacher should formulate questions in a salient manner and demand full, exhaustive

тивность учащихся, но не учителя. Учитель должен четко ставить вопросы и требовать полных, исчерпывающих ответов. В современных учебниках достаточно заданий, на основе которых можно развернуть диалог, подводящий детей к анализу текста с проблемным заданием и к последующему формулированию темы урока. Уровневый подход в обучении и оценке учебных достижений школьников предполагает наличие на уроке заданий повышенной сложности, проблемно-поискового характера. В настоящее время активно разрабатываются новые типы уроков, в ходе которых реализуется заявленный в стандарте системно-деятельностный подход. Наиболее распространенной формой сотрудничества на современном уроке является работа в парах. Для широкого использования форм группового сотрудничества на уроке детям необходимо приобрести такой опыт во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: школьные уроки; требования к уроку; начальная школа; младшие школьники; учителя начальных классов; профессиональные компетенции; универсальные учебные действия; деловое общение.

Сведения об авторе: Калинина Галина Павловна, кандидат педагогических наук.

Место работы: доцент кафедры теории и методики обучения естествознанию, математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет.

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

E-mail: kalininagp@yandex.ru.

answers. In modern textbooks, there are enough tasks, on the basis of which it is possible to initiate a dialogue that brings children to the analysis of the text with a problematic task and to the subsequent formulation of the topic of the lesson. The level-based approach to teaching and evaluating the educational achievements of schoolchildren presupposes the presence at the lesson of tasks of increased complexity and problem-search character. Currently, new types of lessons are actively being developed, at which the systemic activity-based approach, required by the standard, is implemented. The most common form of cooperation at the modern lesson is pair work. To enhance the wide use of forms of group collaboration in the classroom, children need to acquire this experience in after-hours activities.

Keywords: school lessons; lesson requirements; primary school; primary school children; primary school teachers; professional competences; universal learning actions; business communication.

About the author: Kalinina Galina Pavlovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences, Mathematics and Computer Science during Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University.

Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.

Сведения об авторе: Ручкина Валентина Павловна, кандидат педагогических наук.

Место работы: доцент кафедры теории и методики обучения естественному, математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет.

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

E-mail: vpruchkina@mail.ru.

Новые требования к системе образования, заложенные в стандарте второго поколения, ставят перед учителем начальных классов сложную задачу переосмысления своего педагогического опыта и поиска ответа на вопрос: «Как обучать в русле новых требований?». Сложнее всего перестроить свой опыт в плане конструирования и ведения урока как основной организационной формы обучения. Также сложно, в соответствии с новыми требованиями, расстаться с привычным, размеренным уроком, со строгим порядком, проверенной регламентацией, опорой на дисциплину, исполнительность учеников.

Анализ новых тенденций оптимизации образовательного процесса в начальной школе позволяет говорить в первую очередь об изменении общей парадигмы образования, которая ориентирует на достижение цели обучения, предусматривающей:

About the author: Ruchkina Valentina Pavlovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences, Mathematics and Computer Science during Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University.

Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.

- наряду с предметными, получение личностных и метапредметных результатов;
- переход к стратегии целенаправленного формирования учебной деятельности ученика;
- реализацию «экологической парадигмы», предполагающей включение содержания обучения в контекст решения жизненных задач;
- понимание учебного процесса как смыслового, порождающего осмысление учения и жизнедеятельности, и др.

Школа становится не столько источником информации, сколько местом, где учат учиться, а учитель — не информатором, или проводником знаний, а личностью, создающей условия для усвоения способов творческой деятельности, направленной на самостоятельное приобретение и усвоение новых знаний [7].

Ориентируясь на современные тенденции в образовании, можно

выделить и ряд принципов организации учебного процесса, непосредственно определяющих особенностей современного урока [7].

Деятельностный подход как основа новой парадигмы обучения — знания не преподносятся учащимся, а добываются ими самостоятельно в процессе поисковой деятельности.

Метапредметность — развитие у школьников универсальных способностей через формирование УУД (универсальных учебных действий) на всех предметах и при всех видах деятельности.

Рефлексивность — ученик ставится в такие условия, когда ему нужно постоянно анализировать свою деятельность и одноклассников.

Коммуникативность процесса обучения, предусматривающая взаимодействие учащихся на уроке, обмен информацией, взаимообучение.

Субъективизация процесса обучения — учащийся рассматривается не как объект обучения, а как равноправный участник процесса, и результативность обучения зависит от усилий и ученика, и учителя.

Вышеперечисленные тенденции современного образовательного процесса актуализируют некоторые формы поведения и методические приемы учителя, которые в прежнее время были желательными, но не столь обя-

зательными, как сейчас. Так, например, субъективизация процесса обучения предполагает, что ученику как равноправному с учителем участнику процесса обучения передается часть функций учителя, а именно:

- определение и формулировка темы и целей урока;
- определение границы своих знаний и выявление того, каких знаний не хватает для решения поставленной проблемы;
- самостоятельный поиск недостающей информации;
- определение и формулирование целей учебного материала, который будет предложен учителем, планирование выполнения заданий;
- участие в оценке своих знаний и достижений сверстников;
- объяснение своих ошибок и выбор заданий для их устранения;
- обоснование своих действий в процессе выполнения заданий и наблюдения за действиями одноклассников.

Естественно, учитель должен создать для этого условия и в процессе диалога и выполнения определенных заданий подвести учащихся к участию в работе над такими важными элементами урока, как целеполагание, контроль и оценка, объяснение, общение информации и др.

Известно, что учитель для младшего школьника — образец

для подражания, а организация урока, взаимоотношений на уроке есть образец жизнеустройства в социуме [13]. Эта банальная истина является важнейшим средством достижения высоких результатов в личностном развитии. В связи с этим уместно повторить, что урок есть часть жизни ребенка и учителя, и проживание этой жизни должно происходить с демонстрацией высокого уровня общечеловеческой культуры, обеспечивать становление ценностных ориентаций. Правильно организованное деловое общение в среде сверстников позволяет закреплять знание моральных норм и умение им следовать (взаимопомощь, правдивость, ответственность); умение соотносить свои поступки с этическими чувствами (вина, совесть, стыд); желание и умение видеть нравственный аспект своих поступков; понимать, какое значение и какой смысл имеют для ученика те или иные знания [6].

Современный учитель выступает на уроке в роли организатора, а не информатора и руководителя, поэтому ему необходимо осуществлять такие действия, как поиск способов включения в работу каждого ребенка, оказание адресной помощи в преодолении затруднений, инициирование пробного действия ребенка (предметного, оценочного, контрольного), демонстрация куль-

турных образцов этих действий, предвидение действий учащихся. Последнее особенно актуально в условиях, когда необходимо выстраивать диалог, подводящий детей к формулированию цели работы, планированию действий, когда требуется вовлекать их в оценочную деятельность и в целом только направлять их деятельность, не выполняя за них ряд функций, ранее присущих только учителю [2].

Для современного урока характерна повышенная речевая активность учащихся, но не учителя. Учитель не должен быть излишне активным и многословным. Гораздо важнее четко ставить вопросы и требовать полных, исчерпывающих ответов, как можно чаще привлекать детей к выполнению роли помощника учителя, тренера, не повторять за учеником его ответ, а привлекать детей к оценке ответа одноклассника.

Развивая планирующую и регулирующую функции речи, необходимо выслушивать все точки зрения по решению поставленной учебной задачи, выстраивать диалог по нахождению верного решения, стимулировать обоснование своей точки зрения с опорой на теоретические положения (правила), учить договариваться, воспринимать точку зрения другого человека, обосновывать свою точку зрения и т. д.

Можно выделить ряд продуктивных заданий, стимулирующих познавательную активность школьников и на деле утверждающих их как субъектов собственной деятельности. Среди них задания на формулирование учащимися вопросов по теме урока, составление заданий для самостоятельной работы по заданной теме или заданий к следующему уроку, отбор заданий из ряда предложенных для отработки формируемого умения или навыка. Такие учебные задания не нашли еще широкого применения в педагогической практике, но они очень стимулируют познавательную активность учащихся и вполне доступны для учащихся уже во втором классе.

Большим подспорьем в отборе материала к уроку, создании проблемных ситуаций при изучении нового материала, формировании познавательной мотивации детей, в выборе форм организации познавательной деятельности школьников на уроке стал учебник нового типа [17].

В современных учебниках достаточно заданий, на основе которых можно развернуть диалог, подводящий детей к анализу текста с проблемным заданием и к последующему формулированию темы урока. Задания, представленные в учебниках, хорошо соотносятся с этапами урока, содержащего новый материал, дают возможность организовать само-

стоятельную работу учащихся с учетом уровня их подготовки. Многие задания ориентированы на использование в практической деятельности, предусматривают целенаправленное использование логических приемов мышления, имеют комплексный характер, т. е. включают знания и умения либо деятельность по нескольким разделам предмета. Уровневый подход в обучении и оценке учебных достижений школьников предполагает наличие на уроке заданий повышенной сложности, проблемно-поискового характера. И такие задания приводятся в современных учебниках. Однако высокая сложность заданий должна сочетаться с уровневым их предъявлением, предусматривать определенную меру помощи в их выполнении и дифференцированный характер оценки выполнения.

В настоящее время активно разрабатываются новые типы уроков, в ходе которых реализуется заявленный в стандарте системно-деятельностный подход [9]. Построение урока в логике системно-деятельностного подхода значительно отличается от классического представления о типологии и структуре урока.

Для уроков нового типа характерны следующие структурные компоненты.

- Проблемность в предъявлении материала, т. е. обучение через открытие.

- Наличие моментов, когда ребенок осознает недостаточность знаний, чтобы начать самостоятельный поиск знаний.
- Целеполагание — учащиеся сами формулируют цели урока и каждого задания по формуле: *вспомнить* → *узнать* → *научиться*.
- Моделирование изучаемых процессов, действий, понятий.
- Коммуникация — объединение усилий нескольких детей, для того чтобы решить проблему, которую они не могли решить, действуя в одиночку. Коммуникация стимулирует речевую активность учащихся, является проявлением и реализацией принципа коммуникативности.
- Взаимопроверка и взаимоконтроль как средство реализации принципа коммуникативности на уроке и как этап формирования действий контроля и оценки.

Следует заметить, что формированию действий контроля и оценки на современном уроке придается особое значение. Это связано с тем, что сущность развития личности ребенка при деятельностном подходе рассматривается как качественное изменение деятельности, в которой ребенок выступает как субъект. Эти изменения происходят за счет усложнения целей, задач, предметных действий, операций, мо-

тивации ребенка, а также за счет изменения благодаря деятельности позиции самого ребенка, который становится все более активным и самостоятельным. В то же время изменение позиции ребенка в деятельности возможно лишь при достаточном развитии у него контрольно-оценочных действий. Контрольные действия, осуществляемые на всех этапах деятельности, — планирования, выполнения и подведения итогов — как бы санкционируют выполнение деятельности и при необходимости побуждают к ее коррекции, что позволяет считать эти действия основным средством формирующейся саморегуляции ребенка.

Рефлексия учащихся на уроке, для которой уместно создавать организационные предпосылки на любом этапе урока, в конце урока становится обязательной и направлена на осознание учеником и воспроизведение в речи того, что нового он узнал на уроке, в каких навыках продвинулся дальше, с чем бы еще хотел поработать.

Характерной чертой современного урока является организация самостоятельной работы на всех его этапах. Самостоятельность ученика в учебной деятельности в контексте современных требований становится для учителя как целью, так и средством в формировании и развитии универсальных учебных дей-

ствий школьников. С одной стороны, самостоятельность ученика не формируется без освоения общеучебных умений и способов деятельности, с другой — сам процесс освоения учебных навыков возможен лишь при самостоятельном их применении ребенком. Таким образом, успешность младшего школьника в процессе обучения определяется качеством работы учителя на уроке по включению ребенка в процесс самообучения через развитие его учебной самостоятельности [8].

Становление учебной самостоятельности во многом зависит от того, какое значение придает учитель различным формам сотрудничества в совместной деятельности детей, на каком содержании она строится, какие способы взаимодействия культивируются.

Наиболее распространенной формой сотрудничества на современном уроке является работа в парах. Групповые формы сотрудничества больше характерны для проектной деятельности и других форм внеурочной работы. Процесс обучения подлинно содержательному сотрудничеству довольно сложный, и на уроке его реализовать достаточно затруднительно.

Подлинно содержательному сотрудничеству соответствует такая совместная деятельность, субъекты которой ориентированы на существенные свойства изуча-

емого объекта, на выделение связей между предметным и знаково-символическим способами действия, готовы к разделению и перераспределению индивидуальных действий, осознают необходимость содержательного общения друг с другом или со взрослым [6]. Для широкого использования форм группового сотрудничества на уроке детям необходимо приобрести такой опыт во внеурочной деятельности. Кроме того, необходим комплекс специальных упражнений, при выполнении которых можно организовывать подлинное сотрудничество, предусматривающее понимание каждым партнером последовательности своих действий и действий напарника, наличие способности у обоих партнеров определять приемы использования результатов, достигнутых одним из напарников, в работе другого.

Обобщая наши наблюдения по поводу выделения характерных черт современного урока, следует отметить, что урок в современной интерпретации есть поиск нового, как нового содержания, так и новых способов его постижения, самостоятельное открытие этого нового, его осмысление и применение. Весь этот процесс осуществляется в совместной деятельности детей и учителя, что дает ребенку опыт нравственного поведения в групповой и самостоятельной интел-

лектуальной деятельности, неоценимый опыт самоопределения, выбора и самореализации.

Литература

1. Бутримова, И. В. Современный урок литературного чтения / И. В. Бутримова, Л. Л. Тимофеева // Управление начальной школой. — 2015. — № 9.

2. Воронцов, А. Б. Педагогические технологии контроля и оценки учебной деятельности (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) / А. Б. Воронцов. — М. : Изд. Рассказов А. И., 2002.

3. Гилева, А. В. Формирование позиции субъекта учебной деятельности как компонента школьной готовности старших дошкольников : дис. ... канд. пед. наук / Гилева А. В. — Екатеринбург, 2001.

4. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Просвещение, 1986.

5. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 2002. — № 3—4.

6. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении / В. К. Дьяченко. — М. : Просвещение, 1991.

7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008.

8. Калинина, Н. В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие : практическое пособие / Н. В. Калинина, С. Ю. Прохорова. — М. : АРКТИ, 2008.

9. Крылова, О. Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО : метод. пособие / О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. — СПб. : КАРО, 2013.

10. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / М. Ю. Демидова,

С. В. Иванов, О. А. Карбанова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М. : Просвещение, 2010.

11. Петерсон, Л. Г. Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования / Л. Г. Петерсон. — М. : УМЦ «Школа 2000...», 2004.

12. Ручкина, В. П. Методика математики в начальных классах : учеб. пособие / В. П. Ручкина, Л. В. Воронина. — Екатеринбург : Изд. Калинина Г. П., 2008.

13. Ручкина, В. П. Курс лекций по теории и технологии обучения математике в начальных классах : учеб. пособие / В. П. Ручкина ; ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т». — Екатеринбург, 2016.

14. Тимофеева, Л. Л. Урок в начальной школе как пространство реализации ФГОС : метод. пособие / Л. Л. Тимофеева, И. В. Бутримова. — М. : Педагогическое о-во России, 2016.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / рук. Л. И. Лыняная. — М. : Просвещение, 2011.

16. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М. : Просвещение, 2009.

17. «Школа 2000...». Математика для каждого : концепция, программы, опыт работы / под науч. ред. Г. В. Дорофеева. — М. : УМЦ «Школа 2000», 2000. — Вып. 3.

References

1. Butrimova, I. V. Sovremennyy urok literaturnogo cheniya / I. V. Butrimova, L. L. Timofeeva // Upravlenie nachal'noy shkoly. — 2015. — № 9.

2. Vorontsov, A. B. Pedagogicheskie tekhnologii kontrolya i otsenki uchebnoy deyatelnosti (sistema D. B. El'konina — V. V. Davydova) / A. B. Vorontsov. — M. : Izd. Rasskazov A. I., 2002.

3. Gileva, A. V. Formirovanie pozitsii sub"ekta uchebnoy deyatelnosti kak komponenta shkol'noy gotovnosti starshikh doshkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk / Gileva A. V. — Ekaterinburg, 2001.

4. Davydov, V. V. Problemy razvivayu-

- shchego obucheniya / V. V. Davydov. — M. : Prosveshchenie, 1986.
5. Davydov, V. V. Mladshiy shkol'nik kak sub"ekt uchebnoy deyatel'nosti / V. V. Davydov, V. I. Slobodchikov, G. A. Tsukerman // Voprosy psikhologii. — 2002. — № 3—4.
6. D'yachenko, V. K. Sotrudnichestvo v obuchenii / V. K. D'yachenko. — M. : Prosveshchenie, 1991.
7. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli : posobie dlya uchitelya / A. G. Asmolov, G. V. Burnenskaya, I. A. Volodarskaya [i dr.] ; pod red. A. G. Asmolova. — M. : Prosveshchenie, 2008.
8. Kalinina, N. V. Uchebnaya samostoyatel'nost' mladshogo shkol'nika: diagnostika i razvitie : prakticheskoe posobie / N. V. Kalinina, S. Yu. Prokhorova. — M. : ARKTI, 2008.
9. Krylova, O. N. Novaya didaktika sovremenogo uroka v usloviyakh vvedeniya FGOS OOO : metod. posobie / O. N. Krylova, I. V. Mushtavinskaya. — Spb. : KARO, 2013.
10. Otsenka dostizheniya planiruemykh rezultatov v nachal'noy shkole. Sistema zadaniy. V 2 ch. Ch. 1 / M. Yu. Demidova, S. V. Ivanov, O. A. Karabanova [i dr.] ; pod red. G. S. Kovalevoy, O. B. Loginovoy. — M. : Prosveshchenie, 2010.
11. Peterson, L. G. Tekhnologiya deyatel'nostnogo metoda kak sredstvo realizatsii sovremennykh tseley obrazovaniya / L. G. Peterson. — M. : UMTs «Shkola 2000...», 2004.
12. Ruchkina, V. P. Metodika matematiki v nachal'nykh klassakh : ucheb. posobie / V. P. Ruchkina, L. V. Voronina. — Ekaterinburg : Izd. Kalinina G. P., 2008.
13. Ruchkina, V. P. Kurs lektsiy po teorii i tekhnologii obucheniya matematike v nachal'nykh klassakh : ucheb. posobie / V. P. Ruchkina ; FGBOU VO «Ural. gos. ped. un-t». — Ekaterinburg, 2016.
14. Timofeeva, L. L. Urok v nachal'noy shkole kak prostranstvo realizatsii FGOS : metod. posobie / L. L. Timofeeva, I. V. Butrimova. — M. : Pedagogicheskoe o-vo Rossii, 2016.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya / ruk. L. I. L'nyanaya. — M. : Prosveshchenie, 2011.
16. Fundamental'noe yadro soderzhaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. — M. : Prosveshchenie, 2009.
17. «Shkola 2000...». Matematika dlya kazhdogo : kontseptsiya, programmy, opyt raboty / pod nauch. red. G. V. Dorofeeva. — M. : UMTs «Shkola 2000», 2000. — Vyp. 3.

О. Д. Ларина **O. D. Larina**
М. Б. Иванов **M. B. Ivanov**
Москва, Россия Moscow, Russia

**ТЕСТ АКАДЕМИЧЕСКИХ
ДОСТИЖЕНИЙ:
ОПЫТ СОВМЕЩЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ,
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
И ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ
КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ
ШКОЛЬНЫХ НАВЫКОВ
И ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ
ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ
С ОНКОЛОГИЕЙ**

**TESTING ACADEMIC
ACHIEVEMENTS:
EXPERIENCE
OF COMBINATION
OF PEDAGOGICAL,
PSYCHOLOGICAL
AND LOGOPEDIC CRITERIA
OF ASSESSMENT
OF LEARNING SKILLS AND
HIGHER PSYCHOLOGICAL
FUNCTIONS OF CHILDREN
WITH ONCOLOGICAL
DISEASES**

Аннотация. Статья посвящена проблеме исследования школьных навыков и высших психических функций у детей с онкологическими заболеваниями. Предлагается идея интегрировать разные диагностические подходы (нейропсихологические, педагогические, логопедические) в одном диагностическом инструменте. Тест, получивший название «Тест академических достижений», предлагает принципиально новый подход к диагностике за счет ориентации на специфику детей с онкологическими заболеваниями. Предполагая уровневую организацию оценки состояния школьных навыков, тест позволяет более детально проследить динамику актуального уровня достижений и спланировать дальнейшую работу с пациентами с опорой на полученные результаты. Тест состоит из ряда оцениваемых шкал по математике, русскому языку, чтению и развитию

Abstract. The article deals with the problem of investigation of learning skills and higher psychological functions of children with oncological diseases. The authors suggest an idea to integrate different diagnostic approaches (neuropsychological, pedagogical and logopedic ones) in a single diagnostic instrument. The test, which was called “Test of Academic Achievements”, is based on a principally new approach to diagnostics due to its orientation towards the specificity of children with oncological diseases. Presupposing hierarchical organization of assessment of the state of learning skills, the test allows the pedagogue to follow the dynamics of the real level of achievements in more detail and to plan the future work with patients with reference to the results obtained. The test consists of a number of assessment scales in mathematics, Russian, reading and develop-

речи, в каждую из которых входит ряд тестовых заданий. В качестве основных нейропсихологических критериев используются состояние зрительного, пространственного и слухового восприятия, объем кратковременной памяти, переключение и удержание внимания, а также функция программирования и контроля. Базовыми логопедическими критериями являются состояние фонематического слуха, объем активного и пассивного словаря, способность к грамматическому структурированию и речевому программированию и др. Также учитывается состояние мелкой моторики и синхронизация движений в системе «глаз — рука».

Ключевые слова: школьные навыки; школьники; учебная деятельность; нейропсихология; высшие психические функции; логопедия; психодиагностика; психологические тесты; школьная неуспеваемость; академические достижения; онкология; онкологические заболевания.

Сведения об авторе: Ларина Ольга Даниловна, нейрореабилитолог, логопед высшей категории.

Место работы: старший научный сотрудник лаборатории нейрокогнитивных, психофизиологических исследований и физической реабилитации, лечебно-реабилитационный научный центр «Русское поле» федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Дмитрия Рогачёва» Минздрава РФ; доцент кафедры логопедии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет».

ment of speech, each of which includes some test assignments. The state of the visual, spatial and auditory perception, the volume of short-term memory, switching over and concentrating attention, and the functions of programming and control are used as the main neuropsychological criteria. The basic logopedic criteria include the state of phonemic awareness, the volume of the active and passive vocabulary, the skills of grammatical structuring and speech programming, etc. The state of fine motor skills and the synchronization of movements in the eye-hand system are also taken into account.

Keywords: learning skills; schoolchildren; learning activity; neuropsychology; higher psychological functions; logopedics; psycho-diagnostics; psychological tests; academic failure; academic achievements; oncology; oncological diseases.

About the author: Larina Olga Daniilovna, Neuro-rehabilitator, Senior Logopedist.

Place of employment: Senior Researcher of the Laboratory of Neurocognitive, psycho-physiological Research and Physical Rehabilitation, Therapeutic-rehabilitation Scientific Center “Russkoe pole” of the Dmitry Rogachev National Medical Research Centre of Pediatric Hematology, Oncology and Immunology of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation; Associate Professor of Department of Logopedics, Moscow State Pedagogical University.

Контактная информация: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88.
E-mail: oldanlar@gmail.ru.

Сведения об авторе: Иванов Михаил Борисович, педагог-психолог.

Место работы: проект «Учим Знать», федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Дмитрия Рогачёва» Минздрава РФ.

Контактная информация: 117997, Россия, Москва, ул. Саморы Машела, 1.
E-mail: michaelbivanov@gmail.com.

В настоящее время в России и за рубежом развиваются программы оценки качества и уровня усвоения школьных знаний. Программы диагностики можно условно разделить на итоговые и процессуальные. Первые отражают овладение ЗУН (знаниями, умениями, навыками) на момент завершения учебной программы, вторые рассчитаны на проведение в процессе обучения и предназначены выяснить, насколько хорошо ученик осваивает программу, а также насколько программа эффективна для него. К первым относятся, например, проект программы Национальных исследований качества образования (НИКО) по исследованию качества образования по отдельным учебным предметам [3]. Зарубежными аналогами являются как национальные проекты (см., например, разработанный в США проект National Assessment of

About the author: Ivanov Mikhail Borisovich, Pedagogue-psychologist.

Place of employment: Project “Uchim Znaem”, the Dmitry Rogachev National Medical Research Centre of Pediatric Hematology, Oncology and Immunology of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation.

Educational Progress — NAEP), так и международные программы, такие как PISA, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) и др. Процессуальные программы оценки школьных навыков отличаются большей чувствительностью к минимальным изменениям и динамическим особенностям обучения. Примером может служить Curriculum-Based Assessment [см.: 14; 16; 9; 18] — метод мониторинга прогресса ученика через прямую и систематическую оценку базовых навыков (чтения, письма, математики).

Однако как итоговые, так и процессуальные инструменты нацелены на образовательную составляющую и не отвечают на вопрос о причинах испытываемых учеником трудностей.

Отдельно стоит вопрос оценки школьных навыков у пациентов с онкологическими заболеваниями (основные идеи ТАД

нашли отклик в проекте современных госпитальных школ (проект «УчимЗнаем») и были опубликованы в Российском журнале детской онкологии и гематологии [4]), находящихся на длительном стационарном лечении или проходящих реабилитацию. Основная трудность в этом случае — наличие когнитивных и речевых дефицитов в силу особенностей заболевания и лечения. Традиционные методы оценки школьных навыков неприменимы в данном случае, так как совершенно не учитывают состояние высших психических функций пациентов. Нейропсихологические и логопедические разделы тестов, в свою очередь, в силу изначальной фокусировки внимания на состоянии высших психических функций, а не на овладении учеником конкретными школьными навыками, также не решают этой задачи. При этом работа в госпитальных школах, как правило, опирается на уже разработанные общепринятые методики диагностики и коррекции, которые не всегда применимы к детям с онкологическими заболеваниями или проходящим реабилитацию в силу слишком индивидуализированных особенностей каждого из пациентов.

Несмотря на примеры активной совместной работы педагога и психолога/нейропсихолога по оценке школьных навыков, подобное со-

трудничество пока не нашло своего воплощения на уровне диагностической методики, которая бы рассматривала реальный педагогический материал учебной программы через призму психологических функций, вовлеченных в решение конкретных учебных задач. Анализ школьной программы, конкретных ЗУН, а также оценка сформированности сопряженных с ними психологических функций и составление программы поддержки может позволить точно определять мишени интервенции и оптимизировать процесс диагностики и коррекции базовых школьных навыков (чтение, письмо, счет) у детей с онкологическими заболеваниями, а также у нормотипичных «неуспешных» детей в общеобразовательной школе.

Разрабатываемый коллективом авторов диагностический инструмент, получивший название **Тест академических достижений** (ТАД), интегрирует данные педагогической, психологической, нейропсихологической, дефектологической и логопедической диагностики. Данный междисциплинарный инструмент опирается на диалог между специалистами областей, для которых объектом исследования и практики является проблема оценки школьных навыков, а также состояния высших психических функций.

Тест академических достиже-

ний (ТАД) предназначен для определения уровня усвоения школьных знаний учащимися начальных классов по математике, русскому языку, чтению и развитию речи. Тест состоит из нескольких оцениваемых шкал по математике, русскому языку, чтению и развитию речи, в каждую из которых входит ряд тестовых заданий.

Выделение шкал произведено на основе Кодификатора планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального образования по математике, русскому языку и чтению для проведения процедур оценки учебных достижений обучающихся, разработанного Московским центром качества образования Департамента образования г. Москвы на основе Федерального государственного стандарта начального общего образования (приказ Министерства образования и науки РФ № 373 от 06.10.2009 г.) и с учетом Планируемых результатов начального общего образования по математике, русскому языку и чтению и Примерной программы начального общего образования по математике, русскому языку и чтению. В целях оптимизации обработки результатов и обеспечения возможности дальнейшей корреляции с критериями психологической и логопедической диагностики кодификатор был модифицирован.

Подбор контрольных вопросов и заданий выполнен с учетом нейропсихологических и логопедических критериев, дефицитность которых была выявлена в практике сопровождения детей с иррегулярностью психического развития, задержками речевого и психического развития, очаговыми поражениями головного мозга. В качестве основных нейропсихологических критериев используются состояние зрительного, пространственного и слухового восприятия, объем кратковременной памяти, переключение и удержание внимания, а также функция программирования и контроля. Базовыми логопедическими критериями являются состояние фонематического слуха, объем активного и пассивного словаря, способность к грамматическому структурированию и речевому программированию и др. Также учитывается состояние мелкой моторики и синхронизация движений в системе «глаз — рука».

На основании опросника ТАД заполняется таблица результатов. Особенностью опросника является его уровневая организация: ребенку предлагается задание, соответствующее классу, по программе которого он обучается. Если задание оказывается недоступным, ему предлагается задание уровнем ниже, соответствующее аналогичному навыку, но на материале предыдущего клас-

са. Таким образом, тестирование в рамках одной темы предполагает выяснение актуального уровня усвоения данной конкретной темы или раздела. По итогам апробации опросника планируется связать освоение конкретных тем (или кластера тем) с дефицитом тех или иных психических функций, диагностика которых осуществляется отдельно в рамках общепринятых и апробированных методик.

Таким образом, методика ТАД в ее итоговом варианте содержит альбом со стимульным материалом для каждого класса (в данный момент — 4 тетради для каждого класса); методику для учителя (включает инструкцию, ответы и критерии расшифровки); таблицу соответствия психических функций отдельным темам и разделам; репетиционные материалы, направленные на восстановление и коррекцию в рамках отдельных тем или разделов, а также таблицу соответствия заданий теста общеобразовательным программам, принятым в начальной школе.

По замыслу авторов, в первую очередь Тест академических достижений может быть рекомендован:

- учителям госпитальных школ, которым требуется оценить школьные навыки в их связи с состоянием высших психических функций;
- учителям начальных общеобразовательных школ для прове-

дения тестирования в конце и в начале учебного года с целью определения сильных и слабых сторон ученика, выявления ошибок, как связанных с недостаточным усвоением той или иной темы, так и неспецифических ошибок, требующих направления учащегося к специалистам: врачам, психологам (в том числе — к нейропсихологам) и логопедам;

- учителям средней школы для проверки усвоения учащимися базовых знаний по русскому языку и математике;
- для подготовки учеников к сдаче промежуточных и выпускных экзаменов.

Фактический материал, полученный в результате тестирования, также может быть использован специалистами психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПК) для обоснования заключения «дисграфия», «дислексия», «дискалькулия», «нарушение формирования школьных навыков» и т. п., вынесения решения о формах обучения и проведения процедуры оценки знаний и экзаменов по соответствующим дисциплинам. Кроме того, тест предназначен психологам (нейропсихологам), коррекционным педагогам (логопедам) для выявления детей групп риска и проведения специализированной помощи и коррекционного обучения. А также родителям, которые сумеют объективно оценить

проблемы своего ребенка и своевременно обратиться за помощью к психологам и логопедам.

Апробация теста проходит на базе ЛРНЦ (лечебно-реабилитационного научного центра) «Русское поле» НМИЦ ДГОИ (национального медицинского исследовательского центра детской гематологии, онкологии и иммунологии) им. Дмитрия Рогачёва (Чеховский р-н, дер. Гришенки), а также в ходе работы проекта «УчимЗнаем» на базе НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева (г. Москва) и ФГБУ «Российская детская клиническая больница» Министерства здравоохранения РФ (г. Москва).

Авторский коллектив разработчиков Теста академических достижений: В. Н. Касаткин, доктор медицинских наук, профессор; О. Д. Ла-

рина, нейрореабилитолог, логопед высшей категории, доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ; М. Е. Баулина, кандидат психологических наук, нейропсихолог; М. Б. Иванов, лингвист, педагог-психолог.


Описанный диагностический инструментарий ожидает длительная апробация. В то же время необходимо подчеркнуть, что решение конкретной прикладной задачи по разработке и апробации диагностического инструментария для выявления педагогических дефицитов у детей с онкозаболеваниями является важной составляющей междисциплинарной интеграции, направленной на обеспечение жизненных, в том числе образовательных, потребностей детей данной категории.

Приложение 1. Пример заполнения таблицы результатов

ФОНЕТИКА				
4 класс	3 класс	2 класс	1 класс	балл по рубрике
Ф. 4.1.	Ф. 3.1.	Ф. 2.1.	Ф. 1.1.	2
Ф. 4.2.	Ф. 3.2.	Ф. 2.2.	Ф. 1.2.	2
Ф. 4.3.	Ф. 3.3.	Ф. 2.3.	Ф. 1.3.	
Ф. 4.4.	Ф. 3.4.	Ф. 2.4.	Ф. 1.4.	1
Ф. 4.5.	Ф. 3.5.	Ф. 2.5.	Ф. 1.5.	
Ф. 4.6.	Ф. 3.6.	Ф. 2.6.	Ф. 1.6.	
Ф. 4.7.	Ф. 3.7.	Ф. 2.7.	Ф. 1.7.	
Ф. 4.8.	Ф. 3.8.	Ф. 2.8.		
Ф. 4.9.	Ф. 3.9.	Ф. 2.9.		
Ф. 4.10.				
				общий балл:
балл по классу				


Примечание к таблице Приложения 1. Из примера видно, что испытуемый успешно справился с заданием Ф. 4.1 и получил за него 2 балла. Задание Ф. 4.2 ему выполнить не удалось, поэтому ему было предъявлено задание Ф. 3.2 (по содержанию соответствующее уровню предыдущего класса), с которым он успешно справился и получил 2 балла. Задания Ф. 4.3, Ф. 3.3, Ф. 2.3 и Ф. 1.3 ему выполнить не удалось, поэтому баллы за них не стоят. А с заданием Ф. 4.4 тестируемому удалось справиться, но он допустил ошибки и получил за выполнение 1 балл. Таким образом, по каждой из тем мы можем определить актуальный уровень достижений испытуемого.

Приложение 2. Пример задания по русскому языку

ФОНЕТИКА	
Ф.4.3. 0 1 2	<p style="text-align: center;">Вставь буквы в слова:</p> <p style="text-align: center;">Иди д()льше — учи д()льше. Улица опуст()ла — пуст()ть вниз. Осел не глу() — глухарь не глу() .</p>
Ф.3.3. 0 1 2	<p style="text-align: center;">Вставь буквы в слова:</p> <p style="text-align: center;">Сиамская к()шка — гречневая к()шка. Березовый ()учок — связанный в ()учок. Письменный сто() — дождевой сто(), сто() сена, знак «сто()». Редкий ()орт — морской ()орт. Репчатый л()к — открытый л()к.</p>
Ф.2.3. 0 1 2	<p style="text-align: center;">Вставь гласные в слова:</p> <p style="text-align: center;">Села, пос()дела, и опять пошла. Пос()дил дед репку. У зелёной ели ветки пос()дели. Значит, на дворе зима.</p>
Ф.1.3. 0 1 2	<p style="text-align: center;">Посмотри и скажи:</p> <p>1. Где ДОМ? Где ДЫМ? 2. Где СОСКА? Где СОСНА? 3. Где ДОЧКА? Где ТОЧКА?</p> 

Примечание. Из данного примера видно, что задания отличаются по сложности в зависимости от класса. Если испытуемый не справляется с заданием своего класса, ему предлагается задание уровнем ниже.

Приложение 3. Пример задания по математике

ЧИСЛА И ВЕЛИЧИНЫ	
<p>Чив.4.3.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">0 1 2</div>	<p>Из полного кувшина с водой налили воду в стакан, в результате чего воды в кувшине стало меньше. Как ты думаешь, сколько ещё стаканов можно наполнить оставшейся в кувшине водой?</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 30px; height: 20px; margin-left: auto;"></div>
<p>Чив.3.3.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">0 1 2</div>	<p>При оклейке комнаты обоями на одну из стен наклеили только два куска обоев. Как ты думаешь, сколько ещё таких же кусков обоев потребуется, чтобы оклеить ими оставшуюся часть стены?</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 30px; height: 20px; margin-left: auto;"></div>
<p>Чив.2.3.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">0 1 2</div>	<p>От торта отрезали три куска. На сколько таких же кусков можно разрезать оставшуюся часть торта?</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 30px; height: 20px; margin-left: auto;"></div>
<p>Чив.1.3.</p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">0 1 2</div>	<p>Пересчитай бусины и запиши ответ.</p> <div style="text-align: center;">  <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 30px; height: 20px; margin-left: 20px;"></div> </div>

Примечание. Аналогичная ситуация с заданиями по математике: испытуемому предлагаются задания заявленного класса. При возникновении трудностей ему предлагается задание уровнем ниже. Маркеры ответов, расположенные за красной строкой, позволяют осуществлять проверку прямо во время проведения тестирования.

Литература

1. Алексеев, А. А. Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия [Электронный ресурс] / А. А. Алексеев, Г. Е. Рупчев // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2010. — № 4 (12). — Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.05.2017).
2. Иванов, М. Б. Исследование школьной успеваемости пациентов с новообразованиями задней черепной ямки в процессе реабилитации / М. Б. Иванов, О. Д. Ларина // Сборник материалов VIII межрег. совещания НОДГО. — М., 2017.
3. Национальные исследования качества образования [Электронный ресурс]: сайт. — Режим доступа: <https://www.eduniko.ru>.
4. Российский журнал детской гематологии и онкологии. — 2017. — S. — (VIII межрег. совещание НОДГО «Перспективы детской гематологии-онкологии — мультидисциплинарный подход», 25—28 мая 2017 г.).
5. Тихомирова, Т. Н. Роль когнитивных показателей учащихся старшего школьного возраста в успешности решения математических заданий / Т. Н. Тихомирова, Ю. В. Ковас // Проблемы педагогики и психологии. — 2012. — № 2.
6. Ayad, E. Student success system: Risk analytics and data visualization using ensembles of predictive models / Essa Ayad, Hanan Ayad // Proceedings of the 2nd Intern. Conf. on Learning Analytics and Knowledge (LAK'12) / ed. by S. B. Shum, D. Gasevic, R. Ferguson. — New York : ACM, 2012. — P. 158—161.
7. Carmichael, J. A. / Jessica A. Carmichael, Rebecca L. Fraccaro, Daniel C. Miller, Denise E. Maricle // Learning Disabilities : a multidisciplinary journ. — 2014. — Vol. 20 (1). — P. 8—17.
8. Cragg, L. Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency / Lucy Cragg, Camilla Gilmore // Trends in Neuroscience and Education. — 2014. — Vol. 3. — Iss. 2, June. — P. 63—68.
9. Cummings, K. D. An introduction to the statistical evaluation of fluency measures with signal detection theory // The fluency construct. Curriculum-based measurement concepts and applications / K. D. Cummings, Y. Petscher (eds.). — Springer, 2016. — P. 187—222.
10. Geary, D. C. Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: a 5-year longitudinal study / D. C. Geary // Developmental Psychology. — 2011. — № 47 (6). — P. 1539—1552.
11. Geary, D. C. Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five year prospective study / D. C. Geary, M. K. Howard, L. Nugent, D. H. Bailey // Journ. of Educational Psychology. — 2012. — Vol. 104, No 1. — P. 206—223.
12. Georgioul, G. K. Are auditory and visual processing deficits related to developmental dyslexia? / George K. Georgioul, Timothy C. Papadopoulos, Elena Zarouna, Rauno Parrila // Dyslexia. — 2012. — Vol. 18. — P. 110—129.
13. Hämäläinen J. A. Basic auditory processing deficits in dyslexia systematic review of the behavioral and event-related potential/field evidence / Jarmo A. Hämäläinen, Hanne K. Salminen, Paavo H. T. Leppänen // Journ. of Learning Disabilities. — 2013. — Vol. 46, No 5, Sept./Oct. — P. 413—427.
14. Hosp, J. Curriculum-based measurement: a teacher's guide / J. Hosp, M. Hosp. — 2012. — 6 p. — ISBN 978-1-93560-957-5.
15. Johnson, E. The predictive validity of the early warning system tool / E. Johnson, C. Semmelroth // NASSP Bull. — 2010. — Vol. 94, No. 2. — P. 120—134.
16. Kilgus, S. P. Curriculum-based measurement of oral reading (R-CBM): A diagnostic test accuracy meta-analysis of evidence supporting use in universal screening / S. P. Kilgus, S. A. Methe, D. M. Maggin, J. L. Tomassula // Journ. of School Psychology. — 2014. — Vol. 52 (4). — P. 377—405.
17. Lane, K. L. Initial evidence for the reliability and validity of the student risk screening scale with elementary age english learners / Kathleen Lynne Lane, Catherine Rich-

ards-Tutor, Wendy Peia Oakes, Kristin Connor // *Assessment for Effective Intervention*. — 2013. — Vol. 39. — P. 219—232.

18. Lembke, E. Longitudinal growth on curriculum-based measurements mathematics measures for early elementary students / E. Lembke, Y. S. Lee, Y. S. Park, D. Hampton // *ZDM Mathematics Education*. — 2016. — Vol. 48. — Iss. 7. — P. 1049—1063.

19. Moll, K. Cognitive risk factors for specific learning disorder processing speed, temporal processing, and working memory / Kristina Moll, Silke M. Göbel, Debbie Gooch, Karin Landerl, Margaret J. Snowling // *Journ. of Learning Disabilities*. — 2016. — Vol. 49, No. 3. — P. 272—281.

20. Regtvoort, A. Early identification and intervention in children at risk for reading difficulties / Anne Regtvoort. — Amsterdam : Univ. van Amsterdam [Host], 2014. — (Profeschrift Universiteit van Amsterdam).

21. Wang, L.-C. Cognitive inhibition in students with and without dyslexia and dyscalculia / Li-Chih Wang, Hung-Ju Tasia, Hsien-Ming Yang // *Research in Developmental Disabilities*. — 2012. — Vol. 33, Iss. 5, Sept. — Oct. — P. 1453—1461.

References

1. Alekseev, A. A. Ponyatie ob ispolnitel'nykh funktsiyakh v psikhologicheskikh issledovaniyakh: perspektivy i protivorechiya [Elektronnyy resurs] / A. A. Alekseev, G. E. Rupchev // *Psikhologicheskie issledovaniya : elektron. nauch. zhurn.* — 2010. — № 4 (12). — Rezhim dostupa: <http://psy.study.ru> (data obrashcheniya: 22.05.2017).

2. Ivanov, M. B. Issledovanie shkol'noy uspevaemosti patsientov s novoobrazovaniyami zadney cherepnoy yamki v protsesse reabilitatsii / M. B. Ivanov, O. D. Larina // *Sbornik materialov VIII mezhr. soveshchaniya NODGO*. — M., 2017.

3. Natsional'nye issledovaniya kachestva obrazovaniya [Elektronnyy resurs] : sayt. — Rezhim dostupa: <https://www.eduniko.ru>.

4. Rossiyskiy zhurnal detskoj gematologii i onkologii. — 2017. — S. — (VIII mezhr. soveshchanie NODGO «Perspektivy detskoj gematologii-onkologii — mul'tidistsiplinarnyy podkhod», 25—28 maya 2017 g.).

5. Tikhomirova, T. N. Rol' kognitivnykh pokazateley uchashchikhsya starshego shkol'nogo vozrasta v uspešnosti resheniya matematicheskikh zadaniy / T. N. Tikhomirova, Yu. V. Kovas // *Problemy pedagogiki i psikhologii*. — 2012. — № 2.

6. Ayad, E. Student success system: Risk analytics and data visualization using ensembles of predictive models / Essa Ayad, Hanan Ayad // *Proceedings of the 2nd Intern. Conf. on Learning Analytics and Knowledge (LAK'12)* / ed. by S. B. Shum, D. Gasevic, R. Ferguson. — New York : ACM, 2012. — P. 158—161.

7. Carmichael, J. A. / Jessica A. Carmichael, Rebecca L. Fraccaro, Daniel C. Miller, Denise E. Maricle // *Learning Disabilities : a multidisciplinary journ.* — 2014. — Vol. 20 (1). — P. 8—17.

8. Cragg, L. Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency / Lucy Cragg, Camilla Gilmore // *Trends in Neuroscience and Education*. — 2014. — Vol. 3. — Iss. 2, June. — P. 63—68.

9. Cummings, K. D. An introduction to the statistical evaluation of fluency measures with signal detection theory // *The fluency construct. Curriculum-based measurement concepts and applications* / K. D. Cummings, Y. Petscher (eds.). — Springer, 2016. — P. 187—222.

10. Geary, D. C. Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: a 5-year longitudinal study / D. C. Geary // *Developmental Psychology*. — 2011. — № 47 (6). — P. 1539—1552.

11. Geary, D. C. Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five year prospective study / D. C. Geary, M. K. Hoard, L. Nugent, D. H. Bailey // *Journ. of Educational Psychology*. — 2012. — Vol. 104, No 1. — P. 206—223.

12. Georgioul, G. K. Are auditory and visual processing deficits related to developmental dyslexia? / George K. Georgioul, Timothy C. Papadopoulos, Elena Zarouna, Rauno Parrila // *Dyslexia*. — 2012. — Vol. 18. — P. 110—129.

13. Hämäläinen J. A. Basic auditory processing deficits in dyslexia systematic review of the behavioral and event-related potential/field evidence / Jarmo A. Hämäläinen, Hanne K. Salminen, Paavo H. T. Leppänen // *Journ. of Learning Disabilities*. — 2013. — Vol. 46, No 5, Sept./Oct. — P. 413—427.
14. Hosp, J. Curriculum-based measurement: a teacher's guide / J. Hosp, M. Hosp. — 2012. — 6 p. — ISBN 978-1-93560-957-5.
15. Johnson, E. The predictive validity of the early warning system tool / E. Johnson, C. Semmelroth // *NASSP Bull.* — 2010. — Vol. 94, No. 2. — P. 120—134.
16. Kilgus, S. P. Curriculum-based measurement of oral reading (R-CBM): A diagnostic test accuracy meta-analysis of evidence supporting use in universal screening / S. P. Kilgus, S. A. Methe, D. M. Maggin, J. L. Tomassula // *Journ. of School Psychology*. — 2014. — Vol. 52 (4). — P. 377—405.
17. Lane, K. L. Initial evidence for the reliability and validity of the student risk screening scale with elementary age english learners / Kathleen Lynne Lane, Catherine Richards-Tutor, Wendy Peia Oakes, Kristin Connor // *Assessment for Effective Intervention*. — 2013. — Vol. 39. — P. 219—232.
18. Lembke, E. Longitudinal growth on curriculum-based measurements mathematics measures for early elementary students / E. Lembke, Y. S. Lee, Y. S. Park, D. Hampton // *ZDM Mathematics Education*. — 2016. — Vol. 48. — Iss. 7. — P. 1049—1063.
19. Moll, K. Cognitive risk factors for specific learning disorder processing speed, temporal processing, and working memory / Kristina Moll, Silke M. Göbel, Debbie Gooch, Karin Landerl, Margaret J. Snowling // *Journ. of Learning Disabilities*. — 2016. — Vol. 49, No. 3. — P. 272—281.
20. Regtvoort, A. Early identification and intervention in children at risk for reading difficulties / Anne Regtvoort. — Amsterdam : Univ. van Amsterdam [Host], 2014. — (Proefschrift Universiteit van Amsterdam).
21. Wang, L.-C. Cognitive inhibition in students with and without dyslexia and dyscalculia / Li-Chih Wang, Hung-Ju Tasia, Hsien-Ming Yang // *Research in Developmental Disabilities*. — 2012. — Vol. 33, Iss. 5, Sept. — Oct. — P. 1453—1461.

Ю. Т. Матасов **Y. T. Matasov**
Санкт-Петербург, Россия Saint-Petersburg, Russia
Е. А. Стебляк **E. A. Steblyak**
Омск, Россия Omsk, Russia

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ
О ВЗРОСЛОСТИ
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ
СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

**COLLECTIVE IDEAS ABOUT
MATURITY
OF SENIOR PUPILS WITH
INTELLECTUAL DISABILITY**

Аннотация. В статье отражены структура и содержание коллективного представления о взрослости умственно отсталых лиц подростково-юношеского возраста. Показано идейное многообразие соответствующих коллективных представлений, образуемых совокупностью индивидуальных концептов *взрослости*. Выделены представления ядерной зоны, включающие деятельностные и поведенческие определения взрослости. Выделены представления периферийной зоны, включающие ментальные характеристики взрослого человека, представления о характере и ответственности. Представленные в статье выводы и обобщения, фрагменты суждений умственно отсталых респондентов, содержательно характеризующие свойственные им категории и концепты, очерчивают зону актуального и ближайшего развития представлений о взрослости умственно отсталых старшекласников адаптивной школы. Уточнение структуры и содержания представлений умственно отсталых обучающихся о взрослости позволит совершенствовать образовательную и коррекционную деятельность адаптивной школы, направленную на формирование био-

Abstract. The article reflects the structure and content of collective ideas about maturity of adolescents with intellectual disabilities. The article shows the ideological diversity of the corresponding collective ideas formed by a unity of individual concepts of *maturity*. The authors single out the ideas of the kernel zone including the activity-based and behavioral definitions of maturity. The peripheral zone embraces the mental characteristics of an adult and the concepts about temper and responsibility. The conclusions and generalizations presented in the article, and the fragments of the judgments of respondents with intellectual disabilities characterizing their specific categories and concepts outline the zone of real and proximal development of ideas about the maturity of senior pupils of an adaptive school. Specification of the structure and content of ideas of pupils with intellectual disability about maturity may allow improving the education and rehabilitation activity of adaptive school aimed at the formation of biographical concepts of the pupils of this category. The data obtained can be used as a basis for optional courses, extra-curricular educational activities aimed at the formation of ideas about maturity in the context of

графических представлений обучающихся указанной категории. Полученные данные могут быть положены в основу факультатива, внеклассных воспитательных мероприятий, направленных на формирование у умственно отсталых воспитанников представлений о взрослости в контексте жизненного пути человека, об ответственности и др. Приведенные сведения о содержании изменчивой периферийной зоны представлений о взрослости умственно отсталых лиц подростково-юношеского возраста будут полезны в разработке базовых учебных действий обучающихся в социальном познании, включая конструирование проблемных ситуаций и других учебных заданий.

Ключевые слова: представления о взрослости; старшеклассники; коллективные представления; олигофренопедагогика; умственная отсталость.

Сведения об авторе: Матасов Юрий Тимофеевич, доктор психологических наук.

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

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

E-mail: matasovut@gmail.com.

Сведения об авторе: Стебляк Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук.

Место работы: кафедра дефектологического образования, Омский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 644050, Россия, г. Омск, пр-т Мира, 32, ауд. 103.

E-mail: steblyak@list.ru.

the person's life, about responsibility, etc. in pupils with intellectual disabilities. The information on the content of the variable peripheral zone of the concepts of adolescents with intellectual disabilities about maturity presented in the article may be useful for the development of the basic learning actions of pupils in their social cognition, including the design of problem situations and other learning assignments.

Keywords: ideas about maturity; senior pupils; collective ideas; oligophrenopedagogy; intellectual disability.

About the author: Matasov Yuriy Timofeevich, Doctor of Psychology.

Place of employment: Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia.

About the author: Steblyak Elena Anatol'evna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Department of Defectological Education, Omsk State Pedagogical University.

Известно, что представления умственно отсталых воспитанников о будущем и взрослости имеют незрелый, фрагментарный и противоречивый характер [1; 3; 5; 6; 7; 9; 10; 12; 13; 14]. С целью сопровождения умственно отсталых воспитанников в построении более зрелых представлений о взрослых и взрослости как своем будущем, а также ввиду необходимости формирования у них умений упорядочивать социальные представления во времени, осмысливать жизненный опыт и совершать осознанный жизненный выбор коррекционная практика нуждается в программах, формирующих у воспитанников представления о жизненном пути человека и способах организации им времени своей жизни [11]. Уточнение структуры и содержания представлений умственно отсталых обучающихся о взрослости и взрослении будет способствовать становлению направленной на формирование биографических представлений практики адаптивной школы, прояснению содержания соответствующего психолого-педагогического дискурса и основанного на нем факультатива [4; 12].

Целью исследования стало выявление структуры и содержания представлений умственно отсталых обучающихся подростково-юношеского возраста о

взрослости. Акцент был сделан на рассмотрении идейного многообразия соответствующего коллективного представления, образуемого совокупностью индивидуальных концептов [8, с. 231].

В исследовании была применена модифицированная методика М. А. Холодной «Условный собеседник». Инструкция побуждала респондентов к построению микротекстов, состоящих из связанных речевых высказываний, а не отдельных слов, как в оригинальном варианте [15, с. 111]. В начале интервью респондентам предъявлялась следующая инструкция: *Представь, что ты разговариваешь с человеком, который впервые слышит слово „взрослость“. Он просит тебя объяснить ему значение этого слова. Как ты будешь объяснять, что такое „взрослость“?* Время выполнения задания не ограничивалось, и респондент сам прекращал говорить, если считал объяснение достаточным. После этого с респондентом обсуждались некоторые вопросы: *Какой у взрослого человека характер? Какое поведение у взрослого человека? Сколько лет взрослому? Что отличает взрослого от ребенка?* — и др.

В исследовании приняло участие 36 умственно отсталых лиц 14—18 лет, обучающихся в 7—10 классах адаптивной школы

(27 лиц мужского пола, 9 — женского).

В анализе данных интервью использовалась техника индуктивного выделения категорий и кодирования [2, с. 194]. Далее был осуществлен подсчет частоты встречаемости каждой категории в массиве текстов респондентов и процентная доля ответов данной категории среди всех полученных ответов.

Результаты

Всего в ходе контент-анализа было выделено 170 суждений о взрослости, из них тавтологических — 10,5 % и бессмысленных — 1,2 %.

Анализ остального массива суждений позволил выделить следующие категории:

1. Характеристики занятий и видов деятельности (35,3 %).

2. Характеристики поведения, отношений и характера (24,1 %).

3. Ментальные (когнитивные) характеристики взрослого человека (11,8 %).

4. Характеристика через соотношение с возрастным периодом (7 %).

5. Характеристика факторов, определяющих поведение и характер взрослого человека (4 %).

6. Характеристика взрослости в контексте рассмотрения возрастной периодизации (3 %).

7. Телесные признаки взрослости (3 %).

Преобладание деятельностных и поведенческих определений позволяет отнести их к ядру коллективного представления о взрослости умственно отсталых респондентов.

Умственно отсталые респонденты дали характеристики следующих *занятий и видов деятельности* взрослого человека: работа, устройство на работу (8,8 %); создание семьи, выполнение роли семьянина и родителя (5,9 %); занятия по хозяйству (4,7 %); получение образования (3,5 %); расходование денег (2,9 %); путешествия, развлечения (2,3 %); вождение машины (1,7 %); достижение обеспеченности, покупка квартиры, занятия спортом, ведение бизнеса, владение оружием, общественно полезная деятельность, несение воинской повинности, общение с семьей родителей (по 1,1 %).

Перейдем к рассмотрению суждений о *поведении, отношениях и характере* взрослого человека.

Умственно отсталые респонденты описали *поведение* взрослого как человека *знающего, что делать; опытного, сообразительного, обладающего умениями, ведущего себя по-взрослому, хорошо*, т. е. *не как маленький, не как подросток — взрослый не ругается, не матерится, не балуется, не дерется, не играет в щелбаны, в игрушки, ничего не ломает, не гуляет допоздна, мно-*

го ест, ложится вовремя спать и т. п. Обилие в данном перечне негативных формулировок указывает на формальное противопоставление поведения взрослого осуждаемому поведению школьника. Характеристика новообразования взрослого возраста, связанного с произвольной регуляцией поведения сообразно осознанным ценностно-целевым ориентирам сознания, представлена в единственном суждении: *Взрослый ведет себя хорошо. ... Говорить что-то хорошее. [Какие качества появляются в характере?] Разговаривать со взрослыми людьми, ценить свои отношения, дружить с друзьями, смысл — это значит думать. Взрослый человек во всем ищет смысл. [Ты пробовала искать смысл?] Да. [Нашла?] Надо делать свои дела, уроки делать.* В представленном суждении упомянуты свойственные взрослому человеку поиск смысла, ценностное отношение, рефлексивный процесс (думание), коммуникативные действия.

Редки указания на диапазон переживаемых отношений и обусловленное ими поведение, например: *Он начинает себя по-взрослому вести. [Это как?] Когда характер уже другой. Иногда улыбаешься, иногда нет. Иногда радуешься, иногда ругаешься. [Что характерно отличительно-го?] Начинаешь хорошо себя ве-*

сти среди окружающих. / Кричит бывает, пугается. В пожилом возрасте он не так, как раньше, добрый. / Может поменяться поведение, ты можешь стать или плохим, или хорошим, или приличным человеком. Это зависит от поведения самого себя. В этих суждениях отражено формирующееся понимание разнообразия переживаемых отношений и поведения. При этом предвосхищаемый диапазон разнообразия ограничен стереотипными оценками типа *добрый — злой, хороший — плохой, радостный — злой (ругается)*. Обращает на себя внимание прогнозирование признаков аффективной неустойчивости и конфликтности поведения (*кричит, пугается, ругаешься*).

Большую определенность образ взрослого человека приобрел за счет характеристик *ответственности и самостоятельности* (13), например: *Взрослый — чтоб сам все делал, что хочешь. Пытаешься у родителей меньше спрашивать. / Отвечаешь за себя. Дети балаболят, их никто всерьез не воспринимает, их дела повлекут за собой наказание родителей. Взрослый — как законопослушный гражданин.* Самостоятельность проявляется в попытках зарабатывать, в отдельном проживании, отказе от помощи родителей, заботе о себе.

Коллективное представление

об ответственности умственно отсталых респондентов включает следующее понимание форм активности, за которые отвечает взрослый человек: слова, дела, поступки; то плохое, что натворил; то хорошее, что сделал. Чаще ответственность понимается как готовность самому отвечать за свои поступки, реже — за поступки детей и близких, например: *Выбор ответственности. [В чем проявляется ответственность? За что или за кого можно отвечать за слова, за себя, за близких, за детей. Свадьба.* Приведем пример суждения, репрезентирующего наиболее развернутое понимание ответственности с перечислением ее сфер, названием действий, в которых она проявляется (*решать, помогать, заступаться*): *Это ответственность, быть ответственным перед кем-то: законом, семьей, на работе. Никто гладить по головке не будет. Ты в ответе сам за себя. В детстве за нас отвечают родители. [За кого мы отвечаем?] Мы в ответе за тех, кого приручили. Например, просит заступиться друг или родственник, и ты решаешь, помочь или нет. Есть люди, которые ответственны за любого человека, например, судья.*

Однако столь развернутый дискурс ответственности малохарактерен для умственно отсталых

респондентов. Чаще представлены односложные суждения: *Уже надо отвечать за свои поступки. Его можно посадить в колонию. / Как попадешь в полицию, не с родителей будут спрашивать, а с тебя.* В приведенных примерах понимание ответственности сужено до ответственности за правонарушение, влекущее за собой наказание. Иными словами, обнаруженный концепт *отвечать* семантически близок концепту *понести наказание*. Это означает, что в представлениях умственно отсталых респондентов ответственность актуализируется там и тогда, где и когда есть внешний контроль жизнедеятельности.

Умственно отсталые респонденты назвали такие черты характера взрослого, как *добрый (3), умный (2), красивый (2), культурный, воспитанный, добролюбивый, опытный, законопослушный гражданин, элегантная, стройная, фигурная, обеспеченный, заботливый, милый, злой (по 1)*. Рассуждая о характере, умственно отсталые респонденты отмечают изменчивость характера со временем, подчеркивают контрастность возможных перемен — и к лучшему, и к худшему, например: *[В характере что-нибудь меняется?] Меняется. Если был мягкий, добрый, то может измениться на грубый. Бывают и в лучшую сторону, смотря как человек себя*

поведет. У меня характер на дерзкость ... такой. / Он начинает привыкать к вредным привычкам, делает вред всему обществу (ворует вещи всякие). Такое бывает, если у него такой характер. В отношениях он может грубить, делать пакости всякие, может потерять и друзей. Одним словом, он может быть настоящим хулиганом, беспризорником, бомжом. Их много. 50 на 50. Остальные — это нормальные. У меня этого не бывает, и не будет. / [Могут быть] добрыми. Могут кричать на всех. Та же тенденция была замечена в прогнозе поведения.

Отдельного упоминания заслуживают немногие встреченные ментальные (когнитивные) характеристики взрослого человека.

Представления о понимании себя и жизненном опыте выражают суждения о том, что взрослый человек все знает, знает, чего хочет; понимает, что творит; умный, осознает, что делает не так; много пережил. В некоторых суждениях рассматриваются направления рефлексии: [Советуются] куда учиться, какой он по характеру, какие люди ему ближе. / Взрослость — это осознание того, что ты сделал не так.... Я повзрослел, не учился. Я учился в школе на „2“, просто сидел и не задумывался о будущем, что будет дальше. По-

том я вырос, повзрослел. Я осознал то, что был не прав. Я пришел к этому благодаря этой школе. Самое первое — легкая программа, я понял, что способен на большее, но вернуть прошлое уже нельзя. / Понимаешь, что ты делаешь. ... понимаешь, что влетит, никто не спасет, не поможет. В приведенных отрывках имплицитно представлены установки взрослого на самопознание (какой он по характеру), профессиональное самоопределение (куда учиться), социальную перцепцию (какие люди ему ближе), способности к извлечению уроков из опыта ошибок (осознание того, что ты сделал не так), предвидению будущего (задумываться о будущем), изменению убеждений (осознание того, что был не прав), переоценке своих возможностей (понял, что способен на большее), осознанию своего поведения (понимаешь, что ты делаешь). Единственный раз в дискурсе умственно отсталых респондентов выражено понимание необратимости упущенного времени и имевшихся в нем возможностей.

Настойчивость, целеустремленность, планомерность, обязательность взрослого человека отмечены в следующих суждениях: Захотел и сделал. / Уже надо планировать, что будешь делать, чем будешь заниматься, кем работать, сколько будешь

получать. / То, что он сказал, то и сделает. / Тогда он строит планы. Он сам планирует, а не как скажут родители. / В жизни добиться другого надо совсем. На работе думает то, что будет завтра. Какое время надо работать, когда снова на работу, когда выходные. / Достиг чего-то, пришел к своей мечте (3,5 %).

Способность взрослого к самостоятельному принятию решений и к решению проблем выражена следующим образом: Сам решаешь свои проблемы. / Но можно советоваться с родителями. Чаще дети спрашивают у родителей. Сироты советуются с медсестрами, с ... / Можно решать уже самому, как будет у него в будущем. / Не надо спрашивать у родителей разрешения, если хочешь съездить куда-то (2,4 %). Эти редкие высказывания весьма уклончиво характеризуют спектр проблем, актуальных для данного периода, по мнению умственно отсталых респондентов.

Характеризуя взрослость через соотношение с возрастным периодом (7 %), умственно отсталые респонденты либо ограничивались простой констатацией возраста как признака взрослости, либо отмечали границы взрослости, например: *Когда день рождения — 18 лет исполняется.* Ряд определений свидетельствует о неопределенном истолковании

возрастных признаков взрослости (большой, старшей, ты мужчина) и включении в период взрослости пожилого возраста и старости (стареет). Умственно отсталые респонденты также назвали факторы, влияющие на поведение и характер взрослого человека: рост и развитие организма; полученное от родителей воспитание; подражание родителям; наследственность (4 %). Имплицитные представления о возрастной периодизации человека выражают суждения, противопоставляющие взрослости молодость, детство, юность, старость (3 %). Наименее редки характеристики телесных признаков взросления (2,9 %).

В порядке обсуждения результатов заметим, что наиболее близкими по тематике являются исследования представлений о взрослости умственно отсталых подростков 12—15 лет (n = 30) [5]. Контент-анализ ассоциаций умственно отсталых подростков на стимул «взрослость / взрослый» выявил темы семьи, детей; профессии, работы; ответственности, обязанностей; самостоятельности, материальной сферы, внешности, возраста, друзей, увлечений, отсутствия запретов. Ассоциаты «носили характер перечисления различного рода профессий или описания внешнего облика взрослого человека, были конкретными и имели узкий смысл», ориентировали «на

внешние признаки „псевдовзрослости“, связанные с употреблением спиртного, курением, нецензурными выражениями» [5, с. 52—53].

Вышеназванные темы, кроме внешности и отсутствия запретов, обнаружены и нами. Наши результаты позволяют утверждать крайнюю редкость суждений о приобщении к вредным привычкам и полное отсутствие суждений об отсутствии запретов во взрослом возрасте. Наоборот, умственно отсталые респонденты неоднократно формулировали осуждение и запреты, относящиеся к употреблению спиртного, курению и использованию мата, например: *Не материться, не ругаться (суждение категории «Поведение») / Он начинает привыкать к вредным привычкам, делает вред всему обществу (ворует вещи всякие). Такое бывает, если у него такой характер. В отношениях он может грубить, делать пакости всякие, может потерять и друзей. Одним словом, он может быть настоящим хулиганом, беспризорником, бомжом.* По нашим данным, периферийная зона коллективного представления умственно отсталых респондентов о взрослости, изменчивая по своей природе, содержит сведения о приобщении некоторых взрослых к вредным привычкам, однако эти факты умственно отсталые

респонденты квалифицируют не как признак взрослости, а как нарушение поведения, т. е. адекватно. Практически то же произошло и с характеристиками внешности в качестве признака взрослости — упоминания телесных признаков взросления редки (2,9 %).

Ввиду того, что представления о взрослости претерпевают активные изменения в подростковом возрасте, данные сравнения могут отражать предшествующую стадию развития обсуждаемого коллективного представления, а наши данные — стадию развития через 2—3 года.

Таким образом, ядро коллективного представления о взрослости умственно отсталых респондентов включает характеристики занятий и видов деятельности взрослого человека, характеристики общения, поведения и характера. В коллективном представлении умственно отсталых респондентов взрослый человек занят своей работой, семейными и хозяйственно-бытовыми заботами, получением профессионального образования, однако представления о формах проведения его досуга и отдыха нетипичны. Поведение взрослого человека описывается негативными формулировками, формально противопоставляющими его поведение осуждаемому поведению школьника. Редки указания на

диапазон переживаемых отношений взрослого человека и обусловленное ими поведение.

Свойственный умственно отсталым респондентам концепт *отвечать* семантически близок концепту *понести наказание*, а дискурс ответственности лишен упоминаний о причинах ответственности, не обусловленных внешним контролем; об ответственности за последствия принятого решения, совершенного выбора. Последние формы активности и агентности не вошли в дискурс самостоятельности умственно отсталых респондентов. В частности, ментальные и когнитивные характеристики взрослого человека редки в дискурсе взрослости умственно отсталых респондентов и составляют периферийную зону коллективного представления умственно отсталых респондентов о взрослости. Представление о взрослости в контексте возрастной периодизации и четких хронологических границ периода включено в периферийную зону коллективного представления.

Представленные суждения умственно отсталых респондентов могут послужить исходным материалом при конструировании педагогического дискурса взросления, включая конструирование проблемных ситуаций и других учебных заданий, входящих в зону ближайшего развития вос-

питанников. Контексты применения тех или иных категорий, концептов или выражения смысловых позиций целесообразно учитывать при проектировании учебных действий, позволяющих умственно отсталым воспитанникам уточнять значение данных единиц и транслировать понимание, достигнутое меньшинством, остальным обучающимся.

Литература

1. Борисова, Ю. В. Особенности представления о будущем подростков-сирот с задержкой психического развития и умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Борисова. — СПб., 2005.
2. Бусыгина, Н. П. Методология качественных исследований в психологии : учеб. пособие. — М. : ИНФРА-М, 2015.
3. Былинкина, О. В. Временная перспектива и жизненные планы детей-сирот с недоразвитием интеллекта / О. В. Былинкина // Коррекционная педагогика. — 2004. — № 2 (4).
4. Герген, К. Дж. Социальная конструкция в контексте : пер. с англ. / Кеннет Дж. Герген ; А. А. Киселева, Ю. С. Вовк. — Харьков : Гуманитарный центр, 2016.
5. Заиграева, Н. В. Взрослость в понимании умственно отсталых подростков / Н. В. Заиграева, Ю. Л. Волкова // Дефектология. — 2015. — № 5.
6. Инденбаум, Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Инденбаум Елена Леонидовна. — М., 2011. — 353 с.
7. Коновалова, М. Д. Особенности образа «Я» и осознания жизненной перспективы детьми-сиротами с интеллектуальной недостаточностью / М. Д. Коновалова // Адаптация личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. — Саратов : Науч. кн., 2009.

8. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / В. А. Маслова. — М. : Флинта : Наука, 2006.

9. Москоленко, Н. В. Подготовка умственно отсталых воспитанников-сирот к самостоятельной жизни в условиях интернатного учреждения VIII вида : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Москоленко Наталья Васильевна. — М., 2001.

10. Поляков, А. М. Особенности целеобразования у подростков с интеллектуальной недостаточностью / А. М. Поляков // Вопросы психологии. — 2009. — № 6.

11. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-i-2-варианты-АООП-УО>.

12. Стебляк, Е. А. Формирование представлений обучающихся с интеллектуальной недостаточностью о жизненном пути / Е. А. Стебляк // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2017. — № 2 (28).

13. Стебляк, Е. А. Внутренний мир развивающейся личности при нормальном и нарушенном развитии : учеб. пособие / Е. А. Стебляк. — М. : Флинта : Наука, 2017.

14. Стебляк, Е. А. Формирование социальных представлений лиц с интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие / Е. А. Стебляк. — М. : Флинта : Наука, 2017.

15. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. — М. : Ин-т психологии РАН, 2012.

References

1. Borisova, Yu. V. Osobennosti predstavleniya o budushchem podrostkov-sirot s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya i umstvennoy otstalost'yu : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / Yu. V. Borisova. — SPb., 2005.

2. Busygina, N. P. Metodologiya kachest-

vennykh issledovaniy v psikhologii : ucheb. posobie. — М. : INFRA-M, 2015.

3. Bylinkina, O. V. Vremennaya perspektiva i zhiznennye plany detey-sirot s nedorazvitiem intellekta / O. V. Bylinkina // Korrektsionnaya pedagogika. — 2004. — № 2 (4).

4. Gergen, K. Dzh. Sotsial'naya konstruktziya v kontekste : per. s angl. / Kennet Dzh. Gergen ; A. A. Kiseleva, Yu. S. Vovk. — Khar'kov : Gumanitarnyy tsentr, 2016.

5. Zaigraeva, N. V. Vzroslost' v ponimanii umstvenno otstalykh podrostkov / N. V. Zaigraeva, Yu. L. Volkova // Defektologiya. — 2015. — № 5.

6. Indenbaum, E. L. Psikhosotsial'noe razvitiye podrostkov s legkimi formami intellektual'noy nedostatochnosti : dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.10 / Indenbaum Elena Leonidovna. — М., 2011. — 353 s.

7. Konovalova, M. D. Osobennosti obraza «Ya» i osoznaniya zhiznennoy perspektivy det'mi-sirotami s intellektual'noy nedostatochnost'yu / M. D. Konovalova // Adaptatsiya lichnosti v sovremennom mire : mezhvuz. sb. nauch. tr. — Saratov : Nauch. kn., 2009.

8. Maslova, V. A. Vvedeniye v kognitivnyuyu lingvistiku : ucheb. posobie / V. A. Maslova. — М. : Flinta : Nauka, 2006.

9. Moskoленко, N. V. Podgotovka umstvenno otstalykh vospitannikov-sirot k samostoyatel'noy zhizni v usloviyakh internatnogo uchrezhdeniya VIII vida : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Moskoленко Natal'ya Vasil'evna. — М., 2001.

10. Polyakov, A. M. Osobennosti tseleobrazovaniya u podrostkov s intellektual'noy nedostatochnost'yu / A. M. Polyakov // Voprosy psikhologii. — 2009. — № 6.

11. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-i-2-varianty-AOOP-UO>.

12. Steblyak, E. A. Formirovanie predstavleniy obuchayushchikhsya s intellektual'noy nedostatochnost'yu o zhiznennom puti / E. A. Steblyak // Nauka o cheloveke:

gumanitarnye issledovaniya. — 2017. — № 2 (28).

13. Steblyak, E. A. Vnutrenniy mir razvivayushcheyasya lichnosti pri normal'nom i narushennom razvitii : ucheb. posobie / E. A. Steblyak. — M. : Flinta : Nauka, 2017.

14. Steblyak, E. A. Formirovanie sotsial'nykh predstavleniy lits s intellektual'noy

nedostatochnost'yu : ucheb. posobie / E. A. Steblyak. — M. : Flinta : Nauka, 2017.

15. Kholodnaya, M. A. Psikhologiya ponyatiynogo myshleniya: ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiynym sposobnostyam / M. A. Kholodnaya. — M. : In-t psikhologii RAN, 2012.

Н. В. Обухова **N. V. Obukhova**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ТЕХНОЛОГИЯ
ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ
МЛАДЕНЧЕСКОГО
ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКЛИНИЧЕСКОГО
ПРИЕМА У ЛОГОПЕДА**

**TECHNOLOGY
OF LOGOPEDIC
EXAMINATION OF INFANTS
DURING AN OUTPATIENT
CONSULTATION**

Аннотация. В статье представлена ретроспектива психолого-педагогического изучения детей младенческого возраста, освещены отечественные и зарубежные методы и методики исследования развития младенцев, описана оригинальная технология скрининга логопедического обследования детей младенческого возраста с врожденной расщелиной губы и неба посредством обследования психомоторного развития. Изучение младенцев осуществляется на протяжении всего первого года жизни в четырех возрастных периодах: 3, 6, 9, 12 месяцев. В тестовые задания каждого периода заложены возрастные нормативы психологического развития ребенка с опорой на научно-методические литературные источники. Заданная коммуникативная ситуация позволяет учитывать зрительные, слуховые, тактильные, артикуляционные и поведенческие реакции ребенка; дается качественная и количественная оценка; предложены варианты педагогических заключений, составлен перечень диагностического оборудования. Свообразие диагностической технологии определяется пролонгированным характером педагогического наблюдения, стандартизацией проце-

Abstract. The article presents a retrospective psycho-pedagogical study of infants, dwells on home and foreign methods and techniques of investigation of infants' development, and describes an original screening technology of logopedic examination of infants with congenital cleft lip and palate via observation of their psychomotor development. The study of infants is carried out throughout the first year of life divided into 4 age periods — 3, 6, 9, 12 months. The test tasks for each period are based on the age-related norms of psychological development of the child described in scientific-methodological literature. Specially created communicative situations allow the logopedists to take into account visual, auditory, tactile, articulatory and behavioral responses of the child; facilitate qualitative and quantitative assessment; the authors suggest variants of pedagogical conclusions and compile a list of the necessary diagnostic equipment. The originality of the diagnostic technology is determined by the long-term nature of pedagogical observation, standardization of the procedures of logopedic examination and the universal nature of the method to identify children at risk. The given technology can be used at health care institu-

дуры логопедического обследования, универсальностью применения для выявления детей группы риска. Данная технология может быть использована в организациях здравоохранения (стационары, поликлиники), образования, специализированных центрах раннего вмешательства.

Ключевые слова: ринолалия; дошкольная логопедия; нарушения речи; младенцы; дети с врожденной расщелиной губы и неба; челюстно-лицевая патология; врожденная расщелина губы и неба; технология скрининга.

Сведения об авторе: Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук.

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

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 125.

E-mail: log@uspu.ru.

Значимость раннего воспитания и обучения в дальнейшем психическом и речевом развитии ребенка бесспорна, а выявление детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и ранняя помощь данному контингенту становится явлением широко распространенным. Местом первичной логопедической диагностики и реабилитации на сегодняшний день являются детские поликлиники и специализированные центры. Пребывание младенца в указанных учреждениях

(hospitals and outpatient clinics), education, and specialized centers for early intervention.

Keywords: rhinolalia; preschool logopedics; speech disorders; infants; children with congenital cleft lip and palate; maxillofacial pathology; congenital cleft lip and palate; screening technology.

About the author: Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космо-

во время консультативного приема носит кратковременный характер и длится от одного до 3—4 часов, а количество посещений специалистов порой доходит до пяти и более. Длительное пребывание вне дома затруднительно для родителей и для самого ребенка первого года жизни в силу его возрастных, физиологических или психоневрологических особенностей. Актуальна быстрая и качественная педагогическая диагностика, которая позволила бы оценить развитие, выявить про-

блему и указать пути коррекционного воздействия. На практике педагогическая диагностика младенцев сводится к опросу родителей об особенностях развития ребенка, а в лучшем случае к анкетированию. Толкование полученных результатов опирается на знание основных закономерностей и нормативов психического развития младенцев.

Самые первые и наиболее распространенные в мире нормативы развития детей получены А. Гезеллом. А. Гезелл установил нормативы психического развития младенцев, используя следующие методы:

- пролонгированное наблюдение (изучение одних и тех же детей в течение длительного отрезка времени, чаще всего с рождения до подросткового возраста);
- срезовой эксперимент;
- близнецовый метод для анализа отношений развития и социального научения (сравнительный анализ психического развития монозиготных близнецов).

Исследовались поведенческие проявления ребенка по таким направлениям, как моторная активность, язык, приспособительные и социальные контакты ребенка; полученные факты систематизировались, и выявлялись закономерности психического развития. Все результаты исследования систематизированы в «Таблицах развития».

На основе полученных А. Гезеллом данных с 30—40 гг. XX в. по настоящий момент активно разрабатываются шкалы развития. Наиболее известные из них — шкалы О. Брюне и И. Лезина, Н. Бейли, И. Ужгирис и Дж. Хант, Ш. Бюллер и Г. Гетцер, «KID Scale», «Kent Infant Development Scale». Все они содержат большое количество вопросов (от 160 до 250 и более) по нескольким областям развития (моторика, зрительно-моторная координация, речь, социальное развитие и др.). Как правило, заполнением шкал занимаются родители, что приводит к субъективизму и искажению реальных фактов. Оценка достижений ребенка осуществляется через сравнение результатов по областям развития и выведение общего показателя — «коэффициента развития».

Так, в связи с качественным и полным переводом на русский язык широкую известность получила программа для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями «Каролина» (авторы — Нэнси М. Джонсон-Мартин, Кеннет Г. Дженс, Сюзен М. Аттермиер, Бонни Дж. Хаккер) [7]. Ее диагностическая шкала насчитывает 529 показателей по 26 направлениям (областям) развития.

Скрининг изучения детей 1-го года жизни Гриффитс (перевод Е. С. Кешишян) также ориентирован на ежемесячную оценку по

5 областям психомоторного развития: моторика, социальная адаптация, слух и речь, глаза и руки, способность к игре, но предполагает трехуровневую оценку по каждому параметру. Диагностические тесты просты, разнообразны (хотя некоторые из них невыполнимы в поликлинических условиях, например, трудно оценить «радость ребенка при купании») и направлены на выявление «группы риска».

Т. Бауэр в книге «Психическое развитие младенцев» (1985) [5] описывает множество лабораторных экспериментов, проведенных с младенцами и новорожденными в 60-х гг. XX в. Данные эксперименты сложны в техническом плане и не рассчитаны на широкое тиражирование.

В книге Д. Лешли [12] как прием «работы с маленькими детьми» описывается «метод временных проб», напоминающий программированное наблюдение. В предложенных ею карточках рекомендуется регистрировать поведенческие реакции ребенка через определенное количество времени, например 30 с, по следующим критериям: физическое развитие, общение и развитие речи, социальные контакты и игра, самостоятельность и независимость, особенности поведения. Результаты программированного наблюдения за ребенком сравниваются со среднестатисти-

ческой нормой или с более ранними результатами того же ребенка.

В России Н. М. Щелованов (1920) методом непрерывного систематического наблюдения с регистрацией всех реакций ребенка, возникающих под влиянием внешних и внутренних раздражителей, разработал критерии диагностики и нормативы психического развития младенцев. Явления, позволяющие судить о психическом развитии, рассматриваются им в зависимости от этапов созревания нервной системы. И. Л. Фигуриным и М. П. Денисовой в соавторстве в 1926 г. впервые публикуется «Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года», которая носит практический характер и рекомендуется для использования в детских яслях и домах ребенка.

Г. В. Гриднева, М. Ю. Кистякова, Э. Л. Фрухт внесли существенный вклад в разработку диагностики нервно-психического развития детей 1-го года жизни. Н. М. Аскариной (1969) [3] представлена диагностика нервно-психического развития детей в виде теста достижений. В качестве основных показателей нервно-психического развития отобраны зрительные и слуховые ориентировочные реакции, эмоции и социальное поведение, движение руки и действия с предметами, подготовительные

этапы в развитии речи, навыки. По каждому из указанных направлений ежемесячно представлены предполагаемые достижения. Тестирование проводится в форме эксперимента. Достоверность результатов достигается при помощи стандартизированной процедуры, единообразия предъявляемого материала и инструкции, временных ограничений, разработанных критериев оценки. Подобную оценку психомоторного развития в соответствии с поведенческими проявлениями и возрастной нормой разработали Л. Т. Жукова, Е. М. Мاستюкова [8].

В 60-х гг. XX в. М. И. Лисина [13] проводит серии лабораторных экспериментов (с использованием метода поперечных срезов) по изучению процессов общения и познавательной деятельности у детей младенческого возраста. Применение этого метода позволяет проводить обработку данных по отдельным возрастным периодам; точно выразить величину изменения в развитии между периодами, причем как в отношении отдельных индивидов, так и в отношении всей группы; анализировать взаимоотношения и взаимосвязи между отдельными компонентами развития и факторами развития.

Внедрение обследования младенцев в широкую практическую деятельность специалистов предполагала методика О. В. Бажено-

вой «Диагностика психического развития детей первого года жизни» (1986). В методике акцент ставится на взаимодействие ребенка со средой и формирование различных видов деятельности: предметно-манипулятивной и общения; выделяются признаки активного поведения младенца по отношению к предмету и взрослому. Диагностика на первом году осуществляется через 1,5—2,0 месяца в семи возрастах (2,0; 3,5; 4,5; 6,0; 8,0; 10,0; 12,0 мес.). Оцениваются группы реакций: двигательных, сенсорных, эмоциональных, голосовых, действия с предметами и способы взаимодействия со взрослым. В каждой реакции выявляются 4 степени действия: отсутствие, намеченность, несовершенная и совершенная форма существования — и три степени нарушения: легкая, средняя, тяжелая. К сожалению, объемная процедура исследования затрудняет практическое использование методики [14].

Е. И. Исенина [9] вводит новый метод диагностики — заданную коммуникативную ситуацию. Г. Н. Лаврова (2004) [11] описывает несколько отличающихся по степени коммуникативной активности взрослого диагностических ситуаций для детей от первого года жизни, приводит критерии оценки: инициативность, чувствительность к воздействию взрослого, средства

общения — и варианты психологических заключений: уровень развития нормальный, задержка развития или глубокая задержка.

Методика «ГНОМ» для определения уровня психического развития детей раннего возраста (авторы — М. А. Калинина, А. В. Горюнова, Г. В. Козловская [10]) предназначена для детей от 1 месяца до 3 лет и позволяет выделить три группы детей:

- здоровые дети с коэффициентом психического развития (КПР) 90—110 баллов;
- дети группы риска, КПР = 80—89 и выше 110;
- дети с патологией, КПР = 79 и ниже.

Авторы описывают процедуру обследования: обследование младенца проводит специалист на пеленальном столике, мама или близкий ребенку человек находится в поле зрения. Диагностические тесты исследуют 5 сфер психической деятельности: сенсорнику, моторику, эмоции, познавательную сферу, биологическое и социальное поведение. Для детей 1-го года жизни разработаны тесты в 12 возрастных группах по 20 вопросов, т. е. тестирование можно проводить ежемесячно, охватывая большие группы детей.

В последние десятилетия такие авторы, как Е. А. Акимова, В. М. Складнева, А. А. Кузванова (2016) [1], Е. Ф. Архипова (2005)

[2], Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг (2004) [4], Е. Б. Волосова (1999) [6], Л. М. Кобринна, О. А. Денисова, А. В. Калинина (2011) [10], Ю. А. Лисичкина (2004) [14], Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Г. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова (2007) [18], Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко (1995) [23], О. Г. Приходько, О. В. Югова (2016) [17], Л. И. Фильчикова, М. Э. Вернадская, О. В. Парамей (2004) [21], заняты установлением основных параметров, которые необходимо учитывать при обследовании младенцев. На практике процесс диагностики младенцев часто проходит хаотично, сжато или растянуто, не структурно, отчасти из-за отсутствия упорядоченных действий исследователя.

Нами составлена и запатентована диагностическая технология изучения психомоторного развития у младенцев с врожденной расщелиной губы и неба через ведущий вид деятельности — общение. В технологии применительно к условиям поликлинического приема логопеда адаптированы тесты М. И. Лисиной «Изучение коммуникативной деятельности младенцев с окружающими людьми» (1966); Э. Л. Фрухт «Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни» (1987); Е. Б. Волосовой «Развитие ребенка раннего возраста (основные показатели)» (1999). Из методики М. И. Лисиной

мы взяли стандартную ситуацию обследования, у Э. Л. Фрухт — форму проведения обследования, игровое оборудование и возрастные нормативы, которые дополнили материалами Е. Б. Волосовой. Таким образом, изучение психомоторного развития младенцев с врожденной расщелиной губы и неба проходило в условиях поликлинического приема логопеда, в присутствии родителей, в форме непосредственного эмоционального общения педагога с ребенком. Учитывая то, что состояние младенцев более лабильно, чем в любом другом возрасте, исследование проводилось только тогда, когда ребенок находился в состоянии бодрствования, спокойного бодрствования (С. Миллер, 2002 [16]; Н. П. Шабалов, 1997 [22]). Допускалось включение в процедуру исследования родителей, что позволяло учитывать семейный характер воспитания (Ю. В. Марчук, Н. В. Обухова, 2006) [15].

Разработаны 4 блока оценки психомоторного развития: зрительная, слуховая, тактильно-двигательная, тактильно-оральная сферы, что позволяет определить локальную проблему развития. В каждом блоке есть стандартно заданная коммуникативная ситуация и определены ожидаемые ответные реакции младенцев при нормативном развитии. Предполагается, что состояние зритель-

ной и слуховой сферы позволит оценить первую фазу двигательного акта — ориентировочную; тактильно-двигательная и тактильно-оральная сферы в большей степени покажут фазу исполнения действия (по А. В. Запорожцу). В случаях, когда восприятие и передача информации затруднены, мы допускали, что дети способны изобрести особые, личные способы взаимоотношения с окружающими людьми и предметами, для этого предусмотрели наблюдение за свободной деятельностью ребенка (5-й блок).

Пять блоков применялись в двух сериях диагностических заданий: основных и соответствующих им уточняющих. Основная серия диагностических заданий предъявлялась в схеме общения «ребенок — взрослый» и предусматривала непосредственный контакт ребенка со взрослым. В уточняющей серии диагностических заданий схема общения «ребенок — взрослый» дополнялась предметом или игрушкой и принимала вид «ребенок — взрослый — предмет». Уточняющая серия диагностических заданий позволила подтвердить и дополнить субъективные данные исследователя о поведенческих реакциях ребенка в момент общения.

Сначала выполнялась серия основных диагностических заданий,

после чего — серия уточняющих диагностических заданий.

Психомоторное развитие изучали в возрасте 3, 6, 9, 12 месяцев. Для удобства исследователя диагностический материал сгруппирован в виде таблиц к каждому возрастному периоду.

Таблица 1

Диагностическая серия заданий для детей 3 месяцев (*отметить положение ребенка во время осмотра — горизонтальное на пеленальном столике, горизонтальное на руках взрослого*)

Способ предъявления раздражителя	Коммуникативная ситуация и ожидаемая реакция ребенка	
	Основная серия, схема общения «ребенок — взрослый»	Уточняющая серия, схема общения «ребенок — взрослый — предмет»
Зрительная сфера	Взрослый появляется в поле зрения ребенка (подходит и наклоняется к лицу ребенка)	Взрослый вносит в поле зрения ребенка яркую игрушку; удерживает и перемещает в горизонтальном направлении
	Ребенок фиксирует взгляд на лице взрослого	Ребенок фиксирует взгляд на предмете
Слуховая сфера	Взрослый ласково произносит имя ребенка, ведет эмоционально-мимический «разговор»	Взрослый вытянутой рукой с правой и левой стороны от ребенка встряхивает погремушку
	Ребенок положительно реагирует на разговор со взрослым (прислушивается)	Ребенок положительно реагирует на звучащий предмет
Тактильно-двигательная сфера	Взрослый легко поглаживает ребенка по груди	Взрослый удерживает погремушку над грудкой ребенка в положении, удобном для захвата
	Ребенок положительно реагирует на поглаживание	Ребенок захватывает и удерживает предмет в руке
Тактильно-оральная сфера	Взрослый улыбается, цокает языком, чмокает губами	Взрослый прикладывает к губам ребенка соску-пустышку
	Ребенок улыбается в ответ на действия взрослого	Ребенок выполняет активные движения губами и языком
Свободная деятельность ребенка	Взрослый выполняет «сложное воздействие»: контактный взгляд, улыбка, разговор, поглаживание — по отношению к ребенку	Взрослый демонстрирует ребенку погремушку и выполняет «сложное воздействие»
	Ребенок положительно реагирует, проявляет «комплекс оживления»	Ребенок наблюдает за предметом, выполняет действия, направленные на предмет

Таблица 2

Диагностическая серия заданий для детей 6 месяцев (*отметить положение ребенка во время осмотра — горизонтальное (лежит на спине / животе) или вертикальное: сидит самостоятельно, сидит с поддержкой*)

Способ предъявления раздражителя	Коммуникативная ситуация и ожидаемая реакция ребенка		
	Основная серия, схема общения «ребенок — взрослый»	Основная серия, схема общения «ребенок — взрослый»	
Зрительная сфера	Ребенок лежит на пеленальном столике. Взрослый наклоняется к лицу ребенка, захватывает его руки и удерживает вверху над лицом	Взрослый располагает предмет в зоне доступа ребенка	
	Ребенок тянет руки к лицу взрослого или играет пальчиками над лицом	Ребенок тянет руки к предмету, захватывает и рассматривает предъявленный предмет	
Слуховая сфера	Взрослый находится на расстоянии (1 м) от ребенка, эмоционально произносит имя малыша, растягивает гласные звуки А-У-И, произносит слоги А-ГУ, МУ-МУ	Взрослый находится на расстоянии (1—2 м) справа/слева от ребенка, встряхивает погремушку	
	Ответная голосовая реакция ребенка, интонационно имитирующая произношение звуков взрослого: «А-МУ»	Ребенок поворачивает голову в сторону звучащего предмета (локализация звука)	
Тактильно-двигательная сфера	Взрослый привлекает внимание ребенка и выполняет действие (постукивает или скребет по столу). Действие выполняется 2—3 раза	Взрослый протягивает ребенку игрушку (размер до 12—15 см)	
	Ребенок пытается повторить за взрослым движение	Ребенок берет предмет и размахивает им, перекладывает из одной руки в другую	
Тактильно-оральная сфера	Взрослый проводит рукой ребенка по его щеке и отпускает ее. Действие выполняется 2—3 раза	Взрослый дает в руку ребенка резыватель для зубов / пустышку	
	Ребенок тянет в рот собственные руки	Ребенок тянет предметы в рот. Отметить: активно работают губы, язык, нижняя челюсть	

Способ предъявления раздражителя	Коммуникативная ситуация и ожидаемая реакция ребенка		
	Основная серия, схема общения «ребенок — взрослый»		Основная серия, схема общения «ребенок — взрослый»
Свободная деятельность ребенка	Взрослый эмоционально разговаривает с ребенком, поет песенки, поглаживает или ритмично похлопывает по руке или ноге, называет по имени		Взрослый вносит в зону доступа ребенка 1 или 2 ярких погремушки
	Ребенок эмоционально откликается, поддерживает общение со взрослым, проявляет инициативу		Ребенок выполняет манипуляционные действия с предметом (покручивает, стучит, перекладывает из одной руки в другую), протягивает предмет взрослому

Таблица 3

Диагностическая серия заданий для детей 9 месяцев (отметить положение ребенка во время осмотра — горизонтальное (лежит на спине/животе) или вертикальное: сидит/ходит самостоятельно, сидит/ходит с поддержкой, ползает без особенностей / особым способом)

Способ предъявления раздражителя	Ожидаемая реакция		
	в схеме общения «ребенок — взрослый»		в схеме общения «ребенок — взрослый — предмет»
Зрительная сфера	Исследователь появляется в поле зрения ребенка. Здоровается и называет ребенка по имени		Взрослый предлагает ребенку 2—3 игрушки (размер игрушек до 15 см)
	Ребенок отрицательно реагирует на появление «чужого» (взрослого)		Ребенок действует поочередно и одновременно с несколькими предметами
Слуховая сфера	Взрослый называет ребенка по имени и произносит фразу «Где мама?»		Предлагается два внешне одинаковых предмета (звуковой и беззвучный)
	Ребенок поворачивает голову в сторону мамы, прячется за маму или демонстрирует другую адекватную реакцию в сторону мамы		Ребенок манипулирует предметами, выделяет один — звуковой предмет, задерживает на нем внимание
Тактильно-двигательная сфера	Взрослый эмоционально побуждает ребенка похлопать в ладоши		Взрослый показывает ребенку действие: положить в детское ведерко шары и высыпать их
	Ребенок повторяет за взрослым игровое действие		Ребенок выполняет последовательно два (три) действия с предметом (берет, кладет, высыпает)

Способ предъявления раздражителя	Ожидаемая реакция	
	в схеме общения «ребенок — взрослый»	в схеме общения «ребенок — взрослый — предмет»
Тактильно-оральная сфера	Взрослый эмоционально побуждает ребенка повторить за ним песенку «А-А-А», «АМ-АМ»	Взрослый демонстрирует «поцелуй» / «чмоканье губами» и побуждает ребенка повторить
	Ребенок повторяет за взрослым интонацию и речевой ритм. Отмечается фонетическое разнообразие	Ребенок повторяет за взрослым артикуляционное действие («поцелуй», «чмоканье губами»)
Свободная деятельность ребенка	Взрослый прекращает эмоциональное общение с ребенком, но не уходит из взаимодействия	Взрослый предлагает ребенку повторить игровые действия с мячом (кидать, катать), неваляшкой (качать), коробочка (открыть, закрыть)
	Ребенок призывает взрослого к общению или проявляет негативную реакцию для привлечения внимания к себе	Ребенок повторяет за взрослым действия с предметами. Обращается внимание на качество выполнения действия

Таблица 4

Диагностическая серия заданий для детей 12 месяцев (отметить положение ребенка во время осмотра — горизонтальное или вертикальное: сидит/ходит самостоятельно, сидит/ходит с поддержкой, ползает без особенностей / особым способом; способность садиться на стульчик, присесть)

Способ предъявления раздражителя	Ожидаемая реакция	
	в схеме общения «ребенок — взрослый»	в схеме общения «ребенок — взрослый — предмет»
Зрительная сфера	Взрослый жестом руки приветствует ребенка	Взрослый показывает действие с механической машинкой (нажать на кнопку)
	Ребенок фиксирует, наблюдает и понимает жестовое обращение	Ребенок повторяет за взрослым действия с механической игрушкой (нажать на кнопку)
Слуховая сфера	Взрослый обращается к ребенку с расстояния 2—3 м	Взрослый раскачивает игрушечного котика и напевает: «Тра-та-та, мы везем с собой кота»
	Ребенок понимает простую фразу без жеста, например, «иди ко мне»	Ребенок выполняет ритмичные покачивания под музыку
Тактильно-двигательная сфера	Взрослый предлагает ребенку знакомую игру: «Сорока», «Ладушки», «Мишка косолапый»	Взрослый предлагает ребенку повторить игровые действия с пирамидкой, кубиками
	Ребенок выполняет 2—3 последовательных действия: по показу или по памяти (отметить)	Ребенок действует с пирамидкой (снимает кольца и пробует надеть), строит башенку из 2 кубиков

Способ предъявления раздражителя	Ожидаемая реакция	
	схеме общения «ребенок — взрослый»	в схеме общения «ребенок — взрослый — предмет»
Тактильно-оральная сфера	Взрослый эмоционально побуждает повторить за ним лепетные слова «МАМА, ПАПА, БАБА» и др. Ребенок повторяет за взрослым (сразу или отсроченно)	По опросу родителей или через наблюдение за действиями ребенка уточняется способность самостоятельно пить из чашки, есть загущенную кашу, грызть яблоко
Свободная деятельность ребенка	Эмоциональное общение с ребенком на тему семьи, игрушек, одежды, еды, прогулки В общении со взрослым ребенок использует жесты и интонационно-ритмическую вокализацию, напоминающую прошлые слова	Взрослый создает игровую ситуацию, возможно, показ действий с предметами Ребенок выполняет предметные и соотносящие действия (кормит куклу, причесывает волосы, катает тележку)

В процессе обследования логопед наблюдает за ходом выполнения предложенных диагностических заданий, эти данные составят качественную оценку психомоторного и коммуникативного поведения ребенка в заданной ситуации. В качественной оценке отражено своеобразие коммуникативного поведения: скорость входа, особенности и эффективность контакта младенца с исследователем. Качественная оценка каждого диагностического задания проводилась отдельно. Использовалась трехбалльная шкала. Если ответная реакция на раздражитель соответствовала возрастной норме, то результат оценивали в 1 балл, если ответная реакция на раздражитель незрелая — 0,5 балла, если ответная реакция на раздражитель отсутствует — 0 баллов. Незрелая реакция отличается от

нормативной реакции фрагментарностью или искаженной формой выполнения.

После вычисления отдельной суммы баллов по основным и уточняющим диагностическим заданиям суммы сравнивали между собой и оценивали психомоторное развитие ребенка по большому баллу. В итоге, если общий балл составлял:

- от 10 до 7,5 баллов, то развитие ребенка оценивали в пределах возрастной нормы;
- от 7,4 до 5,0 баллов, то развитие ребенка оценивали как задержанное (ниже возрастной нормы на 2 эпикризных срока);
- от 4,9 до 2,5 баллов, то развитие ребенка оценивали как отставание (ниже возрастной нормы на 3 эпикризных срока);
- ниже 2,4 баллов, это рассматривалось как грубое отставание (ниже возрастной нормы

на 4 и более эпикризных срока).

Эпикризным сроком на первом году жизни является 1 месяц (Р. В. Тонкова-Ямпольская и соавт., 1989) [20].

На одно обследование ребенка требовалось 30 минут рабочего времени, в течение которых необходимо было раскрыть структуру общения ребенка и взрослого, определить поведенческие особенности ребенка в момент общения.

Обследование не требовало громоздкого или специального дидактического оснащения. В возрасте 3 и 6 месяцев обследование детей проходило на пеленальном столике, в 9, 12 месяцев допускалось расположение ребенка в специальном детском кресле со столиком или на ковровом покрытии.

Перечень дидактического оборудования:

- погремушка красного цвета диаметром 7—12 см с удобной ручкой (для детей 3 мес.);

- 3—4 погремушки, различные по цвету, звуку, способу захвата (для детей 6 мес.);

- пары звучащих и беззвучных игрушек диаметром 7—15 см (для детей 9 мес.);

- механическая игрушка — машинка (кнопочный нажим), тележка-каталка;

- пирамидка или легко открывающаяся матрешка / коробочка, вставные формы (для детей 12 мес.);

- кукла (30—40 см) с набором детской посуды, расческой, кроваткой (для детей 12 мес.).

Таким образом, педагогическая технология обследования детей младенческого возраста состоит из содержательной части, качественной и количественной оценки, заключения, диагностического материала.

Литература

1. Акимова, Е. А. Психолого-педагогическое обследование недоношенных младенцев с перинатальной патологией ЦНС: проблемы и пути решения / Е. А. Акимова, В. М. Складнева, А. А. Кузиванова // Альманах Ин-та коррекционной педагогики. — 2016. — № 27-1 (27). — С. 62—77.
2. Архипова, Е. Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии / Е. Ф. Архипова // Спец. психология. — 2005. — № 1 (3). — С. 60.
3. Аскарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аскарина. — М.: Медицина, 1969. — 255 с.
4. Баенская, Е. Р. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития / Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — М.: Экзамен, 2004. — 128 с.
5. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца / Т. Бауэр; пер. с англ. А. Б. Леоновой. — 2-е изд. — М.: Прогресс, 1985. — 319 с.
6. Волосова, Е. Б. Развитие ребенка раннего возраста (основные показатели) / Е. Б. Волосова. — М.: Линка-Пресс, 1999. — 72 с.
7. Джонсон-Мартин, Н. М. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / Н. М. Джонсон-Мартин, К. Г. Дженс, С. М. Аттермиер, Б. Дж. Хаккер; под ред. Н. Ю. Барановой. — СПб.: С.-Петербург. ин-т раннего вмешательства: КАРО, 2005.
8. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. — 320 с.

9. Исенина, Е. И. Дословесный период развития речи у детей / Е. И. Исенина. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1986. — 163 с.

10. Кобрин, Л. М. Раннее сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Л. М. Кобрин, О. А. Денисова, А. В. Калинин. — Режим доступа: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/28976>.

11. Лаврова, Г. Н. Психолого-педагогическая диагностика детей от 0 до 3 лет [Электронный ресурс] / Г. Н. Лаврова. — Челябинск : ЮУрГУ, 2004. — 129 с. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/006/73006/51227>.

12. Лешли, Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы : пер. с англ. / Д. Лешли. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.

13. Лисина, М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М. : Педагогика, 1986. — 144 с.

14. Лисичкина, Ю. А. Ранняя диагностика и коррекция недостатков довербального развития детей с перинатальным поражением ЦНС : дис. ... канд. пед. наук / Лисичкина Ю. А. — М., 2004.

15. Марчук, Ю. В. Структурное моделирование информационно-интеллектуального подсазника логопеда / Ю. В. Марчук, Н. В. Обухова, Д. Г. Степаненко // Инженерия и инновационные технологии в медицине : сб. статей / под ред. В. М. Лисиенко, С. И. Блохиной. — Екатеринбург : СВ-96, 2006. — С. 234—239.

16. Миллер, С. Психология развития: методы исследования / С. Миллер. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с. — (Мастера психологии).

17. Приходько, О. Г. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей первых лет жизни / О. Г. Приходько, О. В. Югова // Специальное образование. — 2016. — № 2. — С. 85—93.

18. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от 0 до 3 лет [Электронный ресурс] / Е. О. Смирнова,

Л. Н. Галигузова, Г. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. — М. : АНО «Психологическая электронная библиотека», 2007. — Режим доступа: <http://www.novsu.ru/file/1217023>.

19. Способ «Гном» определение уровня психического развития детей раннего возраста [Электронный ресурс] : патент РФ 2246257 / Г. В. Козловская, М. А. Калинин, А. В. Горюнова. — 2005. — Режим доступа: <http://www.freepatent.ru/patents/2246257>.

20. Тонкова-Ямпольская, Р. В. Оздоровительная и воспитательная работа в доме ребенка / Р. В. Тонкова-Ямпольская, Э. Л. Фрухт, Л. Г. Голубева, К. Л. Печора, Г. В. Пантохина ; сост. Э. Л. Фрухт. — М. : Просвещение, 1989. — 192 с.

21. Фильчикова, Л. И. Нарушение зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция / Л. И. Фильчикова, М. Э. Вернадская, О. В. Парамей. — М. : Экзамен, 2004. — 192 с.

22. Шабалов, Н. П. Неонатология : в 2 т. / Н. П. Шабалов. — СПб. : Спец. лит., 1997.

23. Шматко, Н. Д. Если малыши не слышат / Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская. — М. : Просвещение, 1995. — 126 с.

References

1. Akimova, E. A. Psikhologo-pedagogicheskoe obsledovanie nedonoshennykh mladentsev s perinatal'noy patologiyey TsNS: problemy i puti resheniya / E. A. Akimova, V. M. Sklyadnaya, A. A. Kuzivanova // Al'manakh In-ta korrektsionnoy pedagogiki. — 2016. — № 27-1 (27). — S. 62—77.

2. Arkhipova, E. F. Aktual'nye problemy ranney diagnostiki i korrektsii otkloneniy v razvitiy / E. F. Arkhipova // Spets. psikhologiya. — 2005. — № 1 (3). — S. 60.

3. Askarina, N. M. Vospitanie detey rannego vozrasta / N. M. Askarina. — М. : Meditsina, 1969. — 255 s.

4. Baenskaya, E. R. Psikhologicheskaya pomoshch' pri narusheniyakh rannego emotsional'nogo razvitiya / E. R. Baenskaya, M. M. Libling. — М. : Ekzamen, 2004. — 128 s.

5. Bauer, T. Psikhicheskoe razvitie mladentsa / T. Bauer ; per. s angl. A. V. Leonovoy. — 2-e izd. — М. : Progress, 1985. — 319 s.

6. Volosova, E. B. Razvitie rebenka rannego vozrasta (osnovnye pokazateli) / E. B. Volosova. — M. : Linka-Press, 1999. — 72 s.
7. Dzhonson-Martin, N. M. Programma «Karolina» dlya mladentsev i detey mladshego vozrasta s osobymi potrebnostyami / N. M. Dzhonson-Martin, K. G. Dzhenzhen, S. M. Attermier, B. Dzh. Khakker ; pod. red. N. Yu. Baranovoy. — SPb. : S.-Peterb. in-t rannego vmeshatel'stva : KARO, 2005.
8. Zhukova, N. S. Logopediya. Preodolenie obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov / N. S. Zhukova, E. M. Mastyukova, T. B. Filicheva. — Ekaterinburg : ARD LTD, 1998. — 320 s.
9. Isenina, E. I. Doslovesnyy period razvitiya rechi u detey / E. I. Isenina. — Saratov : Izd-vo Saratov. un-ta, 1986. — 163 s.
10. Kobrina, L. M. Rannee soprovozhdenie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs] / L. M. Kobrina, O. A. Denisova, A. V. Kalinina. — Rezhim dostupa: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/28976>.
11. Lavrova, G. N. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika detey ot 0 do 3 let [Elektronnyy resurs] / G. N. Lavrova. — Chelyabinsk : YuUGrU, 2004. — 129 s. — Rezhim dostupa: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/006/73006/51227>.
12. Leshli, D. Rabotat' s malen'kimi det'mi, pooshchryat' ikh razvitie i reshat' problemy : per. s angl. / D. Leshli. — M. : Prosveshchenie, 1991. — 223 s.
13. Lisina, M. I. Problema ontogeneza obshcheniya / M. I. Lisina ; Nauch.-issled. in-t obshchey i pedagogicheskoy psikhologii Akad. ped. nauk SSSR. — M. : Pedagogika, 1986. — 144 s.
14. Lisichkina, Yu. A. Rannaya diagnostika i korrektsiya nedostatkov doverbal'nogo razvitiya detey s perinatálnym porazheniem TsNS : dis. ... kand. ped. nauk / Lisichkina Yu. A. — M., 2004.
15. Marchuk, Yu. V. Strukturnoe modelirovanie informatsionno-intellektual'nogo podskazchika logopeda / Yu. V. Marchuk, N. V. Obukhova, D. G. Stepanenko // Inzheneriya i innovatsionnye tekhnologii v meditsine : sb. statey / pod red. V. M. Lisienko, S. I. Blokhinoy. — Ekaterinburg : SV-96, 2006. — S. 234—239.
16. Miller, S. Psikhologiya razvitiya: metody issledovaniya / S. Miller. — SPb. : Piter, 2002. — 464 s. — (Masterya psikhologii).
17. Prikhod'ko, O. G. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika narusheniy razvitiya u detey pervykh let zhizni / O. G. Prikhod'ko, O. V. Yugova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2016. — № 2. — S. 85—93.
18. Smirnova, E. O. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detey ot 0 do 3 let [Elektronnyy resurs] / E. O. Smirnova, L. N. Galiguzova, G. V. Ermolova, S. Yu. Meshcheryakova. — M. : ANO «Psikhologicheskaya elektronnyaya biblioteka», 2007. — Rezhim dostupa: <http://www.novsu.ru/file/1217023>.
19. Sposob «Gnom» opredelenie urovnya psikhicheskogo razvitiya detey rannego vozrasta [Elektronnyy resurs] : patent RF 2246257 / G. V. Kozlovskaya, M. A. Kalinina, A. V. Goryunova. — 2005. — Rezhim dostupa: <http://www.freepatent.ru/patents/2246257>.
20. Tonkova-Yampol'skaya, R. V. Ozdorovitel'naya i vospitatel'naya rabota v dome rebenka / R. V. Tonkova-Yampol'skaya, E. L. Frukht, L. G. Golubeva, K. L. Pechora, G. V. Pantyukhina ; sost. E. L. Frukht. — M. : Prosveshchenie, 1989. — 192 s.
21. Fil'chikova, L. I. Narushenie zreniya u detey rannego vozrasta. Diagnostika i korrektsiya / L. I. Fil'chikova, M. E. Vernadskaya, O. V. Paramey. — M. : Ekzamen, 2004. — 192 s.
22. Shabalov, N. P. Neonatologiya : v 2 t. / N. P. Shabalov. — SPb. : Spets. lit., 1997.
23. Shmatko, N. D. Esli malysh ne slyshit / N. D. Shmatko, T. V. Pelymskaya. — M. : Prosveshchenie, 1995. — 126 s.

Ю. В. Серебrennikova **Yu. V. Serebrennikova**
Комсомольск-на-Амуре, Россия Komsomolsk-on-Amur, Russia

**ОСОБЕННОСТИ
ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В ХАБАРОВСКОМ КРАЕ**

**PREPAREDNESS
OF THE EDUCATION
INSTITUTION PEDAGOGUES
FOR IMPLEMENTATION
OF INCLUSIVE EDUCATION
IN KHABAROVSK KRAY**

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности педагогов общеобразовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае. Инклюзивное образование детей с особыми возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях — одна из основных проблем современной образовательной практики. К настоящему моменту проблема готовности педагогов образовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае оказалась практически не изученной как в теоретическом, так и в экспериментальном аспектах. В период активного развития и внедрения инклюзивного образования важнейшим аспектом является формирование личностной и профессиональной готовности педагогов общеобразовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования, формирование профессиональных компетенций, навыков составления индивидуальных образовательных программ для детей с особыми возможностями здоровья. Инклюзивное образование как совместное развитие, обучение и вос-

Abstract. The article deals with the problem of preparedness of secondary school teachers for implementation of inclusive education in Khabarovsk Kray. Inclusive education of children with special educational needs is one of the main problems of the modern general education practice. By now, the problem of preparedness of secondary school teachers for implementation of inclusive education in Khabarovsk Kray has turned out to be underinvestigated both in theoretical and experimental aspects. In the period of active development and implementation of inclusive education, the main task is to ensure the formation of personal and professional preparedness of secondary school teachers for implementation of inclusive education and the development of professional competences and skills of designing individual educational programs for children with special needs. Inclusive education as uniform development, education and upbringing of children with special educational needs and typical children can lead to radical changes in the education system as a whole. The article carries the results of the teachers' ideas about children with disabilities in

питание детей с особыми возможностями здоровья и детей без таких ограничений может привести к принципиальным изменениям в системе образования в целом. В статье представлены результаты исследования представлений педагогов о детях с особыми возможностями здоровья в современной образовательной системе, рассматривается личностная и профессиональная готовность педагогов к осуществлению инклюзивного образования, проводится анализ готовности педагогов образовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования. Специфика современного образования и внедрения новых ФГОС (федеральных государственных образовательных стандартов) обуславливает особую актуальность формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования. В ходе дальнейшей работы предполагается изучение представлений педагогов разных ступеней образования о детях с особыми возможностями здоровья, изучение личностной и профессиональной готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае.

Ключевые слова: инклюзивное образование; инклюзия; личностная подготовка; профессиональная готовность; учителя; подготовка учителей; общеобразовательные учебные заведения; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ.

Сведения об авторе: Серебренникова Юлия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент.

Место работы: доцент кафедры дошкольной и коррекционной педагогики и психологии, Амурский гу-

the modern education system, considers personal and professional preparedness of secondary school teachers for implementation of inclusive education, and analyzes the preparedness of education institution teachers for implementation of inclusive education. The specificity of the modern education and the implementation of the new FSES determine the urgency of preparedness of secondary school teachers for implementation of inclusive education. In the course of her future investigation, the author of the article intends to study the ideas of teachers of different education levels about children with special educational needs and to analyze personal and professional preparedness of secondary school teachers for implementation of inclusive education in Khabarovsk Krai.

Keywords: inclusive education; inclusion; personal training; professional preparedness; teachers; training of teachers; general education institutions; children with disabilities.

About the author: Serebrennikova Yuliya Vladimirovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

Place of employment: Associate Professor of Department of Preschool and Special Pedagogy and Psychology,

манитарно-педагогический государственный университет.

Контактная информация: 681000, Россия, г. Комсомольск-на-Амуре, ул. Кирова, д. 17/2.

E-mail: yulia-sereb@inbox.ru.

Одной из основных тенденций развития современной образовательной практики является осуществление инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Развивающиеся в России быстрыми темпами процессы интеграции опередили разработку в отечественной дефектологической науке теоретических подходов к данному явлению, а также экспериментальные исследования в этой области [8; 9; 10].

Среди прочих не полностью изученной оказалась проблема профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования [1; 2; 3; 8; 9].

Для организации эффективного инклюзивного образования необходима специальная подготовка педагогических кадров. Ее целью является обучение педагогов-дефектологов и педагогов массовых школ и детских садов основам специальной психологии и коррекционной педагогики, освоение ими специальных технологий обучения, обеспечивающих возможность индивидуального подхода к нестандартному ребенку [4].

Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russia.

В образовательной практике центральная роль отводится педагогу, от деятельности которого зависит эффективность проводимых реформ. Переход от традиционно принятой системы обучения к расширению спектра и улучшению качества образовательных услуг, в частности, в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, предъявляет повышенные требования к педагогу, так как необходимым условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является сформировавшаяся готовность педагогов к новым образовательным пространствам, в частности, к инклюзивной практике [1; 6; 7; 11].

Как отмечает С. В. Алехина, педагоги далеко не сразу овладевают профессиональными ролями, которые необходимы для работы в инклюзивном пространстве [1; 2; 3].

Таким образом, актуальность данной работы определяется значимостью на этапе внедрения и развития инклюзивного образования рассмотрения понятия готовности педагогов как основного фактора успешности в управ-

лении процессом обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках проекта «Готовность педагогов образовательных учреждений к осуществлению инклюзивного образования в Хабаровском крае» (договор № 146/2017Д от 5 июня 2017 г.) нами было проведено исследование готовности педагогов общеобразовательных учреждений Хабаровского края к осуществлению инклюзивного образования.

Проблемой исследования является изучение тех профессионально-личностных и мотивационных качеств педагогов, которые влияют на оптимальное осуществление инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении.

Выборку данного исследования составили 180 педагогических работников образовательных учреждений городов Хабаровск, Комсомольск-на-Амуре, Николаевск-на-Амуре, Амурск, а также поселков Ягодный, Новый Ургал, Снежный, Солнечный, Березовый, Молодежный, Хурба и других Хабаровского края.

Анализируя *ценностно-мотивационный* компонент личности педагогов, мы увидели, что оптимальный уровень и излишний уровень толерантности представлены одинаково (50 %). Т. е. среди перечисленной группы одинаковое количество составляют

люди, имеющие способность принимать другого человека, понимать его, сочувствовать ему, которая выражается в открытом и доверительном общении с учениками и коллегами, а также люди, которые, наоборот, не всегда способны принять другого человека, особенно если это человек с ограниченными возможностями здоровья. 90 человек продемонстрировали излишне выраженную толерантность, способствующую интолерантности. То есть половина педагогов не способна принять другого человека, понимать его, сочувствовать ему. Это может привести к предвзятому отношению педагогов к детям с ограниченными возможностями здоровья.

По такому показателю, как *самоактуализация*, высокие значения по шкале ориентации во времени, позволяющей установить количество педагогов, способных переживать сегодняшние моменты своей жизни во всей их полноте, ощущать неразрывность «прошлого», «настоящего» и «будущего», получили 70 % (126 человек). Низкие значения по шкале ориентации во времени характерны для 30 % педагогов — у них наблюдается дискретное восприятие сегодняшнего момента своей жизни, т. е. «настоящее» для них или «фатальное следствие прошлого», или только подготовка к предстоящей «настоящей жизни».

Анализируя данные по шкале поддержки, мы выявили, что ни у кого из испытуемых нет зависимости, конформизма, несамостоятельности. Испытуемые не подвержены внешнему влиянию, давлению со стороны.

По шкале ценностной ориентации полученные данные свидетельствуют, что 70 % педагогов разделяют ценности самоактуализации. При этом педагоги отмечают, что периодически испытывают давление со стороны администрации образовательного учреждения, особенно если возникает необходимость поставить ребенку неудовлетворительную оценку.

Высокие значения по шкале гибкости поведения характерны для 70 % испытуемых. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что у педагогов наблюдается высокая степень гибкости поведения в реализации своих ценностей, взаимодействии с людьми, они хорошо способны быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию.

Высокие значения по шкале самоуважения присутствуют у 50 % (90 человек) опрошенных педагогов. Это свидетельствует о том, что только половина учителей способны ценить свои достоинства, положительные свойства, уважать себя. Вторая половина опрошенных показала низкие значения, т. е. данная категория

педагогов слабо способна ценить свои достоинства, положительные свойства, уважать себя. Такие показатели могут свидетельствовать о том, что свои достоинства педагог напрямую связывает с успехами обучающихся. И здесь мы можем согласиться с С. В. Алейхиной: ребенок с особыми возможностями здоровья может оказаться тормозящим «фактором» личностной готовности педагогов, так как длительное время может не показывать успехов в обучении [1; 3].

Исследуя результаты, полученные в ходе анализа данных по шкале самопринятия, мы увидели, что высокая степень принятия себя такими как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, более характерна для 40 % педагогов, работающих в общеобразовательных учреждениях Хабаровского края. Низкие значения по данной шкале выявлены у 108 педагогов (60 %). Это значит, что у данной группы педагогов низкая степень принятия себя такими как есть, они зависимы от оценки своих достоинств и недостатков.

По шкале представлений о природе человека высокие значения показали 20 % исследуемых. Они продемонстрировали склонность воспринимать природу человека в целом как положительную, по принципу «люди в своей массе часто добры». Низкую сте-

пень склонности воспринимать природу человека в целом как положительную, по принципу «люди в своей массе редко добры», показали 80 % педагогов, что может, по нашему мнению, негативно проявляться при организации и осуществлении обучения детей с особыми возможностями здоровья.

По шкале синергии выявлены высокие значения у 90 человек (50 %) педагогов. Именно такие специалисты способны к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связи противоположностей, таких как добро и зло, тело и дух и др. Однако следует отметить, что малоспособных к целостному восприятию мира и людей педагогов не выявлено. Половина опрошенных показала средние значения по шкале синергии.

Анализ данных по шкале принятия агрессии выявил, что 40 % исследуемых принимают свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы, остальные 60 % педагогов (108 человек) имеют низкие значения по описываемой шкале, что указывает на способность специалистов контролировать свое агрессивное состояние, хотя некоторые отмечают, что дается им это с большим трудом.

Высокие значения по шкале контактности присущи 30 % педагогам. Такие люди способны к

быстрому установлению глубоких и тесных контактов с людьми, к общению с ними, они не испытывают негативных реакций при общении с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ данных по шкале познавательных потребностей выявил, что сильное стремление к приобретению знаний об окружающем мире не характерно ни для кого из опрошенных. Мы можем интерпретировать такие показатели как нежелание овладевать полноценными знаниями о детях с ограниченными возможностями здоровья и специфике работы с ними, нежелание преодолевать характерный для житейского сознания стереотип восприятия детей с особыми возможностями здоровья.

Итак, нами были выявлены следующие свойства личностной готовности обследованных педагогов:

- способность переживать сегодняшние моменты своей жизни, ощущая при этом неразрывность «прошлого», «настоящего» и «будущего», философское отношение к жизни, позволяющее принимать социальную жизнь и физическую реальность;
- в среднем гибкое поведение в реализации своих ценностей, при взаимодействии с людьми;
- затруднения при необходимости быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию;

– способность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связи противоположностей;

– умение быстро устанавливать глубокие и тесные контакты с людьми для общения с ними, отсутствие затруднений при необходимости взаимодействия с детьми с особыми возможностями здоровья и их родителями характерны для меньшей части педагогов;

– слабее выражена способность ценить свои достоинства, положительные свойства, уважать себя; в целом принимать себя таким, каким являешься, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков.

Таким образом, учитывая, что мотивационно-личностный компонент готовности педагогов общеобразовательных учреждений является одним из ведущих, для организации работы с детьми с особыми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования нами были предложены программы краткосрочных курсов повышения квалификации, включающие теоретические и практические занятия, тренинги, варианты психолого-педагогического сопровождения педагогов с целью повышения инклюзивной культуры и осознания соответствующей идеологии [6; 13; 14; 15].

Это обусловлено тем, что именно идеология инклюзии ме-

няет само образование и ставит перед педагогом вопросы, связанные с целями, ценностями и смыслами. Образовательная практика меняется на фоне профессионального поиска педагога, именно педагог — «средоточие» инклюзии — главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и воплощения их в педагогическую практику [1; 2; 6; 10].

Литература

1. Алехина, С. В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина // Вестн. МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. — 2012. — № 4 (22).
2. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыськиной, Е. В. Самсоновой. — М.: Форум, 2012.
3. Алехина, С. В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, И. В. Вачков // Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании : сб. науч. статей / отв. ред. С. В. Алехина, Е. Н. Кутепова. — М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014.
4. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование — путь к инклюзивному обществу / Д. З. Ахметова // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 1.
5. Бахарев, А. В. Инклюзивное образование: психолого-педагогические проблемы детей с ограниченными возможностями / А. В. Бахарев // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. — 2014. — № 11.
6. Бурмистрова, Е. В. Развитие профессиональной позиции педагогов в условиях

инклюзивного образования / Е. В. Бурмистрова, Л. И. Федорова // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : коллектив. моногр. / отв. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ : ООО «Буки Веди», 2013.

7. Иванова, В. Ю. Изучение готовности педагогического сообщества к процессу интеграции (инклюзии) детей с нарушениями в развитии / В. Ю. Иванова, В. Л. Рыскина // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. — М. : Форум, 2012.

8. Коробейников, И. А. Нарушения в развитии и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — М. : ПерСЭ, 2002.

9. Лубовский, В. И. Инклюзия — типичный путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский // Специальное образование. — 2016. — № 4.

10. Малафеев, Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна [Электронный ресурс] / Н. Н. Малафеев // Альманах ИКП РАО. — 2007. — № 11. — Режим доступа: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-11/pochemu-integracija-v-obrazovanii-e-zakonomena> (дата обращения: 01.11.2017).

11. Сарапулова, М. А. Личностно-смысловое отношение будущих специалистов к людям с нарушениями в развитии / М. А. Сарапулова // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 3.

12. Сарапулова, М. А. Личностная готовность педагогов массовой школы к работе с детьми с ОВЗ / М. А. Сарапулова // Специальное образование. — 2017. — № 2.

13. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики : метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. — М. : МГППУ, 2012.

14. Штейнмец, А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности / А. Э. Штейнмец. — Калуга : КГПУ, 1998.

15. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001.

References

1. Alekhina, S. V. Inklyuzivnoe obrazovanie i psikhologicheskaya gotovnost' uchitel'ya / S. V. Alekhina // Vestn. MGPU. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. — 2012. — № 4 (22).

2. Alekhina, S. V. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspezhnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii / S. V. Alekhina, M. A. Alekseeva, E. L. Agafonova // Rossiyskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya / pod red. V. L. Rys'kinoy, E. V. Samsonovoy. — M. : Forum, 2012.

3. Alekhina, S. V. Metodologicheskie podkhody k psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii / S. V. Alekhina, I. V. Vachkov // Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie v inklyuzivnom obrazovanii : sb. nauch. statey / отв. ред. S. V. Alekhina, E. N. Kutepova. — M. : GBOU VPO MGPPU, 2014.

4. Akhmetova, D. Z. Inklyuzivnoe obrazovanie — put' k inklyuzivnomu obshchestvu / D. Z. Akhmetova // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. — 2014. — № 1.

5. Bakharev, A. V. Inklyuzivnoe obrazovanie: psikhologo-pedagogicheskie problemy detey s ogranichennymi vozmozhnostyami / A. V. Bakharev // Fundamental'nye issledovaniya. Pedagogicheskie nauki. — 2014. — № 11.

6. Burmistrova, E. V. Razvitie professional'noy pozitsii pedagogov v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya / E. V. Burmistrova, L. I. Fedorova // Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya : kolektiv. monogr. / отв. ред. S. V. Alekhina. — M. : MGPPU : ООО «Buki Vedi», 2013.

7. Ivanova, V. Yu. Izuchenie gotovnosti pedagogicheskogo soobshchestva k protsessu integratsii (inklyuzii) detey s narusheniyami v razvitiy / V. Yu. Ivanova, V. L. Rys'kina // Rossiyskie i zarubezhnye issledovaniya v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya / pod red. V. L. Rys'kinoy, E. V. Samsonovoy. — M. : Forum, 2012.

8. Korobeynikov, I. A. Narusheniya v razvitiy i sotsial'naya adaptatsiya / I. A. Korobeynikov. — M. : PerSE, 2002.

9. Lubovskiy, V. I. Inklyuziya — tupikovyy put' dlya obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami / V. I. Lubovskiy // Spetsial'noe obrazovanie. — 2016. — № 4.
10. Malafeev, N. N. Pochemu integratsiya v obrazovanii zakonomerna i neizbezhna [Elektronnyy resurs] / N. N. Malafeev // Al'manakh IKP RAO. — 2007. — № 11. — Rezhim dostupa: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-11/pochemu-integraciya-v-obrazovanie-zakonomerna> (data obrashcheniya: 01.11.2017).
11. Sarapulova, M. A. Lichnostno-smyslovoe otnoshenie budushchikh spetsialistov k lyudyam s narusheniyami v razvitiy / M. A. Sarapulova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2006. — № 3.
12. Sarapulova, M. A. Lichnostnaya gotovnost' pedagogov massovoy shkoly k rabote s det'mi s OVZ / M. A. Sarapulova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2017. — № 2.
13. Sozdanie i aprobatsiya modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoy praktiki : metod. posobie / pod obshch. red. S. V. Alekhinoy, M. M. Semago. — M. : MGPPU, 2012.
14. Shteynmets, A. E. Psikhologicheskaya podgotovka k pedagogicheskoy deyatel'nosti / A. E. Shteynmets. — Kaluga : KGPU, 1998.
15. Yasvin, V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V. A. Yasvin. — M. : Smysl, 2001.

МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 616-053.2
ББК Р733.61

ГСНТИ 14.29.27

Код ВАК 14.01.11

А. Б. Пальчик **A. B. Pal'chik**
В. В. Приворотская **V. V. Privorotskaya**
А. Е. Понятишин **A. E. Ponyatishin**
Санкт-Петербург, Россия St. Petersburg, Russia

НЕЭПИЛЕПТИЧЕСКИЕ ПАРОКСИЗМЫ У ДЕТЕЙ: СТРУКТУРА И ФЕНОМЕНОЛОГИЯ. II. ЗАВИСИМЫЕ ОТО СНА РИТМИЧЕСКИЕ НАРУШЕНИЯ ДВИЖЕНИЙ

NON-EPILEPTIC PAROXYSMAL EVENTS IN CHILDREN: STRUCTURE AND PHENOMENOLOGY. II. RHYTHMIC MOVEMENT DISORDER

Аннотация. Родители, педагоги и врачи сталкиваются с рядом неясных состояний у детей, которые трудно отнести к нормальным, адаптационным или патологическим. Среди них заметное место занимают неэпилептические пароксизмы (Non-Epileptic Paroxysmal Events — NEPE). Целью исследования стало описание основных неэпилептических пароксизмов, которые встречаются у детей, наблюдаются в повседневной профессиональной деятельности педагогов, психологов и педиатров и, как правило, вызывают сложности в своей интерпретации. Проведен анализ выявляемости NEPE в специализированном неврологическом отделении детской городской больницы за 2016 год. Из 78 госпитализированных детей с NEPE четверо поступили из детских дошкольных учреждений, где возникло вызывающее особую тревогу па-

Abstract. Parents, pedagogues and doctors often face ambivalent conditions of children difficult to be diagnosed as normal, adaptive or pathological. Non-Epileptic Paroxysmal Events (NEPE) occupy a special place among them. The given research focuses on the description of the main non-epileptic paroxysmal events in children which are often observed in everyday professional activity of pedagogues, psychologists and pediatricians and may be difficult to interpret. The authors have undertaken an analysis of diagnosability of NEPE at the specialized neurological department of the city children's hospital in 2016. Four out of 78 children with the admission diagnosis of NEPE arrived from children's preschool institutions where their paroxysmal disorders caused special anxiety and worry. The NEPE was diagnosed in 53,8 % of cases; in 46,2 % of cases the disorders failed to be differ-

роксимальное расстройство. В 53,8 % случаев удалось типировать NEPE, в 46,2 % они остались недифференцированными. В исследовании выявлено 8 детей с ночными NEPE (10,3 %; с дифференцированными — шестеро: доброкачественная альтернирующая ночная гемиплегия, доброкачественный миоклонус сна, мастурбация, синдром апноэ во сне; с недифференцированными — двое: вздрагивания и затруднение дыхания с адверсией глаз). В настоящей работе рассмотрены пароксизмы, встречающиеся в течение сна, который сам по себе занимает значительное место в структуре цикла «сон — пробуждение — бодрствование» у детей раннего возраста (до 2/3 времени суток). Наряду с движениями, которые свойственны детям в различные фазы сна, у части младенцев возникают пароксизмы, имеющие противоречивую интерпретацию. В исследовании показана их структура и манифестация. В подавляющем большинстве случаев прогноз этих состояний благоприятный при адекватном отношении к ним родителей, педагогов и врачей.

Ключевые слова: неэпилептические пароксизмы; неэпилептические пароксимальные расстройства; педиатрия; сновидения; двигательные акты.

Сведения об авторе: Пальчик Александр Бейнусович, доктор медицинский наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой психоневрологии, факультет послевузовского и дополнительного профессионального образования (ФП и ДПО), Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России.

entiated. The study revealed 8 children with nocturnal NEPE (10.3%; 6 of them – with benign alternating nocturnal hemiplegia, benign sleep myoclonus, masturbation, sleep apnea syndrome; 2 children – with startle and dyspnea with eye aversion). The given article deals with the paroxysmal events observed during sleep which occupy a significant portion of time in the structure of the cycle “sleep – waking up – wakefulness” in infants (up to 2/3 of the day). Alongside movements which are typical of children at various phases of sleep, a number of infants demonstrate paroxysmal events with controversial interpretations. Our research reveals their structure and manifestations. In the overwhelming majority of cases, the prognoses for these conditions are favorable if they are treated adequately by parents, pedagogues and doctors.

Keywords: non-epileptic paroxysmal events; non-epileptic paroxysmal disorders; pediatrics, dreams; motor acts.

About the author: Pal'chik Aleksandr Beynusovich, Doctor of Medicine, Professor.

Place of employment: Head of Department of Psychoneurology, Faculty of Post-Graduate and Supplementary Professional Education, St. Petersburg State Paediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

Контактная информация: 194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2.
E-mail: xander57@mail.ru.

Сведения об авторе: Приворотская Валерия Валерьевна, врач-невролог, аспирант.

Место работы: кафедра психоневрологии ФП и ДПО, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России.

Контактная информация: 194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2.
E-mail: funnypost@list.ru.

Сведения об авторе: Понятишин Андрей Евстахиевич, кандидат медицинских наук, доцент.

Место работы: кафедра психоневрологии ФП и ДПО, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России.

Контактная информация: 194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2.
E-mail: aponyat@mail.ru.

Значительную часть своей жизни человек спит. Существуют противоречивые представления о возрастных нормативах длительности сна в течение суток, иногда они носят необоснованно директивный характер. При любом взгляде на данный вопрос складывается впечатление, что не менее трети жизни мы спим. Однако 20-летнее преподавание неврологии и неврологии детского возраста более чем 5000 курсантам-неврологам, педиатрам и

About the author: Privorotskaya Valeriya Valer'evna, Neurologist, Post-graduate Student.

Place of employment: Department of Psychoneurology, Faculty of Post-Graduate and Supplementary Professional Education, St. Petersburg State Paediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

About the author: Ponyatishin Andrey Evstakhievich, Candidate of Medicine, Associate Professor.

Place of employment: Department of Psychoneurology, Faculty of Post-Graduate and Supplementary Professional Education, St. Petersburg State Paediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

неонатологам показало, что никто из них не изучал физиологию и патологию сна в медицинских вузах.

Э. Батори с соавторами [7] утверждает, что педиатры при рутинном обследовании ребенка зачастую неадекватны в оценке сна и диагностике его расстройств. Это вызвано, по мнению авторов, тем, что в медицинских школах и резидентуре проблемам сна уделяется мало внимания.

Таблица 1

Эквиваленты слова «сон» в разных языках

Язык	«Сон» как процесс	«Сон» как сновидение
Английский	sleep, slumber	dream, vision
Немецкий	Schlaf	Traum, Traumscheinung
Французский	sommeil	rêve, songe, on(e)irisme

При рассмотрении развития представлений о сне необходимо отметить семантические особенности лексемы «сон». В русском языке под словом «сон» подразумевается как состояние сна, так и «сновидение». Несмотря на то, что слово «сновидение» в русском языке существует наряду со «сном», в повседневной речи оно используется не очень часто и носит несколько возвышенный характер. Мы редко говорим, что нам пришло «сновидение», а чаще употребляем фразу нам «снился сон». Между тем в большинстве языков «сон» как процесс и «сон» как сновидение обозначаются разными словами (табл. 1).

В настоящей работе преимущественно рассматривается сон как процесс, состояние. Существует несколько определений сна, однако наиболее признанным является следующее.

Сон — это естественное, регулярное, периодическое состояние отдыха сознания и тела, при котором глаза, как правило, закрыты, отсутствуют или незначительно присутствуют сознание и произвольные движения и возникают проходящие сновидения [16].

Вопрос о сроках возникновения сна у человека как состояния, процесса остается открытым. В соответствии со схемой возникновения основных неврологических функций у плода, основополагающей для формирования сна у плода является примерно 20-я неделя гестации, когда возникают быстрые движения глаз, а также примерно 34-я неделя гестации — период начального различения фаз сна [12; 17].

В итоге фаза (стадия) 1 соответствует периоду засыпания и характеризуется низковольтной нерегулярной активностью на электроэнцефалограмме (ЭЭГ). Стадия 2 соответствует легкому, поверхностному сну и проявляется «сонными» веретенами и К-комплексами на ЭЭГ. Для стадии 3 характерно наличие «веретен сна» и появление высокоамплитудных медленных волн; для стадии 4, соответствующей глубокому сну, — преобладание высокоамплитудных медленных волн. Последние две стадии называются глубоким, медленным, спокойным, синхронизированным, ортодоксальным сном. Наконец, выделяется особая, быстрая, актив-

ная, десинхронизированная, парадоксальная стадия сна, которая характеризуется низковольтной нерегулярной ЭЭГ-активностью и быстрыми движениями глазных яблок (REM-фаза).

В отношении норм длительности сна в течение суток существуют различные мнения. В связи с зависимостью характера и количественных параметров сна от целого ряда факторов эти показатели всегда сопоставляют с тем контингентом, который стал объектом исследования. Приводим данные, полученные для австралийских детей (рис. 1).

По мнению Р. Х. Адэр с соавторами [4], здоровый доношенный новорожденный спит от 16 до 18 часов в сутки, паттерн «сон —

бодрствование» у него нерегулярный, наиболее длительный период сна составляет от 2,5 до 4 часов и связан с кормлением. Приблизительно до 3 лет ребенок спит больше, чем бодрствует [10].

А. Рехтшаффен с соавторами [21] выделяет следующие функции сна: сохранение энергии; поддержание функционирования сознания; терморегуляция; созревание нейронов и сохранение психического здоровья. Согласно концепции О. Помпеано [20], эволюционно сон возник с целью ограничения двигательной активности, «отдыха» от движений животного. В связи со скудностью поведенческих возможностей архаичного животного,

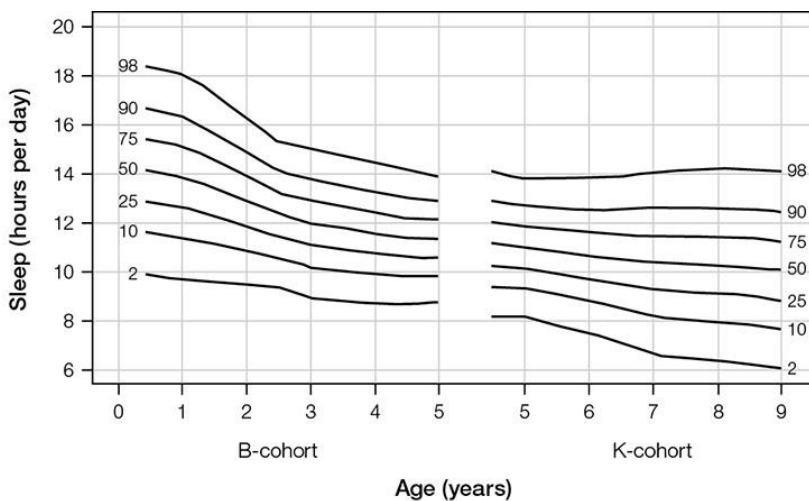


Рис. 1. Возрастная динамика количества суточного сна, выявленная для двух возрастных групп (когорт) австралийских детей [16].

которые фактически заключались в дихотомии движение/обездвиженность, развитие сна способствовало предохранению примитивного существа от физического переутомления. Тем не менее нормальный сон сопровождается двигательной активностью.

А. Ц. Гольбин [2] к сравнительно простым *двигательным реакциям во сне* относит общие движения тела и конечностей без изменения позы, относительно изолированные движения (только головой или конечностями), локальные одиночные движения (мимические, пальцев рук и ног), одиночные пароксизмальные движения (вздрагивания, подергивания), ритмические движения («дирижирование», сосательные), изометрическое напряжение мышц.

К двигательным актам с элементами адаптивного поведения можно отнести укрывание одеялом, манипуляции с одеждой, потягивания, группу движений, направленных на принятие удобной позы.

Среди соматовегетативных реакций выделяют сопение, храп, шумные выдохи и вдохи, аритмию дыхания, кашель, глотание, икание, активизацию перистальтики кишечника, эрекцию и т. д.

К феноменам, сопровождающимся активацией речедвигательного аппарата, относятся стон, нечленораздельное бормотание, членораздельная речь.

Преимущественное распределение различных двигательных феноменов по фазам сна по И. А. Вахрамеевой [1] представлено на рис. 2.

Таким образом, даже при типичном развитии отмечено заметное разнообразие движений во сне. Отдельно встречающиеся моторные феномены носят субоптимальный характер и могут быть индивидуальной особенностью человека, однако, будучи стабильными, тотальными и приводящими к существенным нарушениям цикла *сон — пробуждение — бодрствование*, приобретают уже ненормальное, патологическое значение.

Треть населения имеет проблемы со сном, обусловленные социальными, экономическими и медицинскими причинами [8].

По различным данным, от 20 до 50 % детей страдают расстройствами сна [7; 9; 13; 18; 19; 23].

Широкое распространение нарушений сна у детей и многообразные, неоднозначно интерпретируемые моторные феномены в континууме сна стали предметом данной работы.

Цель настоящего исследования — описание наблюдающихся у детей во сне неэпилептических пароксизмальных движений, вызывающих сложности в интерпретации у родителей, медицинских и педагогических работников (особенно в дошкольных учреждениях и учреждениях социальной опеки).

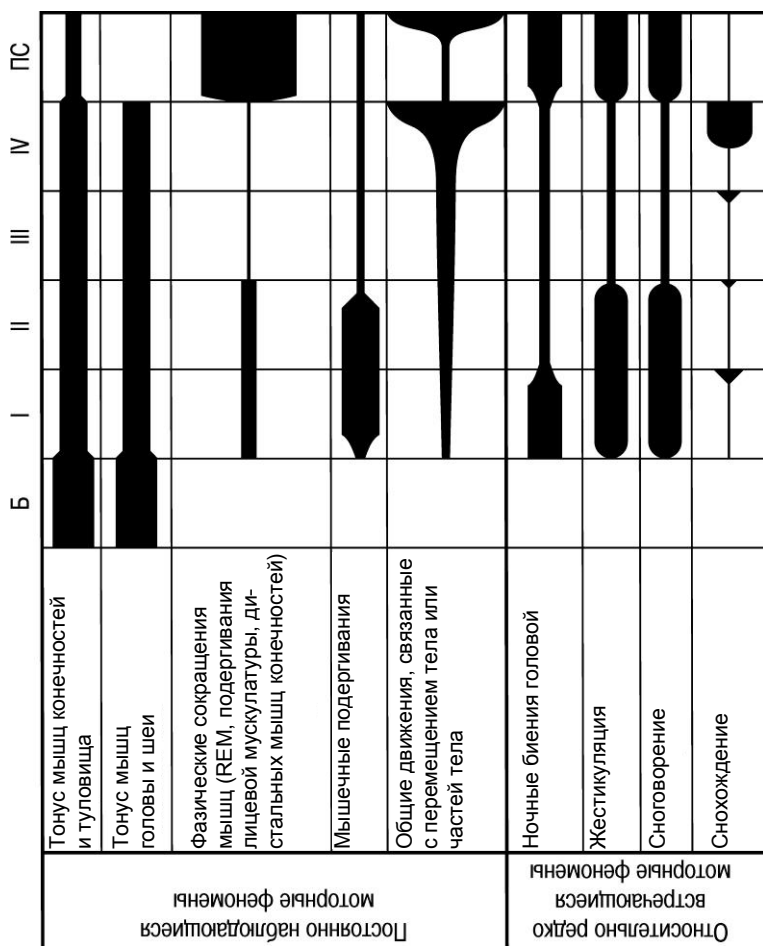


Рис. 2. Распределение двигательных феноменов по фазам сна (по И. А. Вахрамеевой [1]).

Прим. Б — бодрствование

Таблица 2

Характеристика обследованных детей

Показатель		М ($X_{\min.}$ — $X_{\max.}$)
Пол	мальчики	39
	девочки	39
Гестационный возраст, мес.		35,5 (29—42)
Постнатальный возраст, мес.		25,5 (1—50)
Оптимальность течения беременности, %		83,5 (70—97)
Оптимальность течения родов, %		80,5 (61—100)
Оценка по шкале Апгар 1'		5 (1—9)
..... 5'		6,5 (4—9)

В период с 1 января по 31 декабря 2016 г. в неврологическое отделение Санкт-петербургской детской городской больницы Святой Ольги поступили 78 детей в возрасте до 4 лет с пароксизмальными расстройствами сознания. Четверо были госпитализированы из дошкольных учреждений в сопровождении медицинского персонала или родителей в связи с возникновением пароксизмов в яслях или доме ребенка.

Общая характеристика обследованных детей представлена в таблице 2.

Объем и характер обследования описаны в нашей предыдущей статье [4].

В результате исследования установлено, что среди детей с пароксизмальными расстройствами, типированными как

NEPE, 22 ребенка (28,9 %) не имели неврологических отклонений; у остальных младенцев отмечены разнообразные девиации в неврологическом статусе, носившие казуальный характер; у 12 детей (15,9 %) отмечено сочетание нескольких отклонений. Ультрасонографическое обследование показало нормальную структурную картину мозга у большинства детей (55,3 %), среди выявленных отклонений преобладало легкое расширение желудочков мозга (22,4 %).

ЭЭГ соответствовала возрастной норме у 73 детей (96 %); у троих (4 %) отмечено замедление формирования биоэлектрической активности, что явилось дополнительным аргументом отнесения данных пароксизмов к NEPE.

Структура выявленных NEPE представлена в таблице 3.

Таблица 3

Характер пароксизмальных расстройств сознания и движений
у обследованных детей

Характер пароксизмальных расстройств	Кол-во	Доля, %
NEPE дифференцированные	42	53,8
аффективно-респираторные приступы	9	11,5
доброкачественные глазные феномены	6	7,7
синдром Феджермана	11	14,1
доброкачественный пароксизмальный тортиколлис (ретроколлис)	4	5,1
доброкачественная альтернирующая ночная гемиплегия	2	2,6
малая форма гиперэкплексии	2	2,6
мастурбация	2	2,6
доброкачественный миоклонус сна	1	1,3
spasmus nutans	1	1,3
синдром апноэ во сне	1	1,3
дистонические атаки	1	1,3
jitteriness	1	1,3
startle-реакция	1	1,3
NEPE недифференцированные	36	46,2

В настоящем исследовании выявлено 8 детей (10,3 %) с ночными NEPE (с дифференцированными — 6: доброкачественная альтернирующая ночная гемиплегия, доброкачественный миоклонус сна, мастурбация, синдром апноэ во сне; с недифференцированными — двое: вздрагивания и затруднение дыхания с адверсией глаз).

Пароксизмальные неэпилептические феномены во сне имеют различную систематику и интерпретацию.

А. Ц. Гольбин [2] рассматривал их как стереотипии, связан-

ные со сном, и относил к ним качания, биения, складывания, феномен «челнока», сосание пальцев во сне, мастурбацию и др.

Дальнейшая динамика взглядов позволила выделить периодические и ритмические парасомнии; эволюционные эпизодические и пароксизмальные феномены сна [14; 15].

В соответствии с ICSD-3 [6] эти явления могут быть распределены между парасомниями и зависимыми ото сна движениями (sleep-related rhythmic movement disorder — RMD).

К RMD относят группу стереотипных, повторяющихся движений, вовлекающих длинные мышцы, включая мышцы головы и шеи. К ним относят качания, биения, феномен «челнока», складывания. Исторически эти состояния носят название *jactatio nocturna* (от лат. *jactare* — ритмическое раскачивание).

Некоторые формы ритмической активности встречаются у 2/3 детей в возрасте до 9 месяцев. Далее отмечается снижение частоты манифестации этих явлений: к 18 месяцам их демонстрирует менее 50 % детей, к четырем годам — 8 % [11]. В течение многих десятилетий преобладало мнение, что RMD являются приоритетом умственно отсталых детей или детей с эмоциональной депривацией. Данные нарушения чаще обнаруживают у детей-сирот. Для детей с эмоциональной депривацией или поражением мозга характерно не только стереотипное самоуспокаивающее и самостимулирующее, но и самоповреждающее поведение, которое распространяется и на часы бодрствования. Однако в последние годы эта точка зрения перестала быть доминирующей [14].

Качания (rocking) представляют собой ритмические маятникообразные движения головой и туловищем различной амплитуды из стороны в сторону с частотой 0,5—2 Гц. Длительность колеба-

ний зависит от тяжести расстройства (от нескольких минут до нескольких часов), с нарастанием тяжести состояния возникает асимметрия качаний. Качания, как правило, возникают до года (иногда внутриутробно), демонстрируют пик манифестации в 6 месяцев и могут исчезнуть в любом возрасте. Качания обычно появляются при дремоте и исчезают в 4-й стадии сна. Более предпочтительными для возникновения качаний являются переходные фазы сна.

Определенной связи качаний с какими-либо конкретными медицинскими или социальными факторами не выявлено. Имеются данные о возможной наследственной предрасположенности к качаниям и о возникновении их (собственно как и исчезновении) после заметного для ребенка события (заболевание, разлука с родителями, переезд и т. д.).

В *легкой форме* качания представляют собой ритмические маятникообразные движения головой и туловищем различной амплитуды из стороны в сторону с частотой 0,5—2,0 в 1 секунду. Движения плавные, стереотипные и ритмичные, одна их серия длится от 5 до 10 минут. Характеристика качаний индивидуальна и стойка, начало и завершение эпизода мягкие. Конечности и туловище при качаниях либо неподвижны, либо легко двигаются

в ритм движений головы. Качания возникают при засыпании и пробуждении и не встречаются в бодрствовании. Дети более старшего возраста и взрослые при пробуждении отмечают удовольствие и успокоение от движений и охотно воспроизводят качания. В бодрствовании такие дети активны.

При умеренной форме в качания больше вовлекаются конечности и туловище. Качания туловища резкие и следуют движениям головы. Руки также воспроизводят ритм качания головы, при этом локти согнуты. Эпизоды становятся более интенсивными и образуют «пучки». Нарастает длительность и выраженность эпизодов за ночь. Качания переходят на период бодрствования, когда ребенок находится в возбужденном состоянии. Младенец больше не расслабляется, более того — напряжен в период качания. Типичным для умеренной формы качаний является вовлечение верхних конечностей и асимметрия движений. Длительность кластера достигает получаса, с частотой 60—90 движений в минуту. «Пучки» резко начинаются и заканчиваются, как будто их «включают» и «выключают». Поведение ребенка в бодрствовании при этой форме не страдает.

В тяжелых случаях качания становятся столь интенсивны, что могут быть приняты за припадки.

Отмечают бросковые движения головой, руки и туловище разбрасываются в стороны. Руки могут быть разведены со сжатыми кулаками либо согнуты в локтях и прижаты к телу. В этой фазе качаний движения преимущественно асимметричны (при этом асимметрия не зависит от доминантности полушарий у ребенка). Длительность эпизода качаний может составлять часы и включать до 2000 движений без остановки. У детей с качаниями изменения на ЭЭГ (дизритмия, снижения амплитуды волн) обнаруживают, как правило, только при тяжелых формах стереотипий. В паузах между сильными качаниями на ЭЭГ отмечают транзиторные паттерны 2-й и 3-й фаз NREM-сна. При тяжелых качаниях могут возникнуть головокружения и тошнота. В бодрствовании могут возникать проблемы в обучении, дефицит внимания, сонливость, позже нормально формируются интеллект и способности, но могут развиваться проблемы в поведении [3].

Под *биениями (banging)* понимают стереотипии, при которых ребенок, находясь в позе пронации, бьется головой о подушку, приподнимаясь на вытянутых руках. При незначительной выраженности, а также у детей старшего возраста отмечены движения только головой. В тяжелых случаях, напротив, в сте-

реотипию вовлекается вся верхняя половина туловища. Движения могут увеличиваться и уменьшаться по амплитуде и частоте. Соприкосновения с поверхностью постели возможны лбом, щеками, виском. В начале биения длятся 5—10 минут без перерыва с частотой 60—65 в минуту, затем частота возрастает до 80—89 в минуту, образуя «пучки» — «кластеры» («clusters»). Подобные «пучки» составляют эпизоды от 1 минуты до 2 часов. Ночные эпизоды могут распространяться на дневные часы и возникать в сонном или дремотном состояниях. Попытки внешнего успокоения приводят к прекращению движений на короткий промежуток времени с возникновением их с большей интенсивностью. Биения исчезают при повороте ребенка на спину. При повороте на живот младенец возвращается в позу пронации и начинает энергично асимметрично раскачивать головой вплоть до биений щекой о подушку. Чаще биения возникают у детей в возрасте около 1 года с периода предвестников, эти стереотипии более четко связаны с органическими заболеваниями нервной системы (в частности, перинатальными) и, возможно, обусловлены диссинхронией развития или поражением вестибулярной системы и мозжечка. На ЭЭГ обнаруживают пароксизмальную высокоамплитуд-

ную медленноволновую активность, острые волны. Отмечена неустойчивость 3-й стадии сна [3].

Феномен «челнока» (shuttling) заключается в раскачивании ребенка в передне-заднем направлении в положении на четвереньках. В ряде случаев эти движения воспринимаются окружающими как «мастурбация», что опровергается видеомониторингом сна. Как правило, движения в переднем направлении быстрее, чем в заднем. Голова находится напротив стены или подушки. Дети активно вращают головой с нарастающим давлением на голову. Они не испытывают удовольствия от данного типа движений, смутно их помнят, но пытаются избавиться от сопутствующих головокружения, тревоги, неприятных покалываний. Эти движения возникают у детей 1,5—3,0 лет без видимой причины, иногда после перенесенных соматических заболеваний. Предполагается значение наследственного фактора в развитии данных стереотипий. ЭЭГ у детей, страдающих данными стереотипиями, как правило, соответствуют возрастной норме. В структуре сна отмечают увеличение длительности дремоты и уменьшение длительности REM-фазы.

Под *феноменом «складывания» (folding)* понимают ритмическое приподнимание и опускание туловища и головы из поло-

жения лежа на спине в положении сидя, имеющее тенденцию к увеличению амплитуды и частоты движений. Это явление возникает чаще в просоночном состоянии и 1-й стадии сна и исчезает при переходе в 4-ю стадию. Это редкое, оригинальное стереотипное расстройство сна, описанное А. Ц. Гольбиным [2], выявлено у детей, страдающих соматическими (как правило, аллергическими) заболеваниями, гиперактивностью, эмоциональной лабильностью и имеющих отягощенный перинатальный анамнез с явлениями угнетения и мышечной гипотонии в первые месяцы жизни.

К другим ритмическим двигательным феноменам А. Ц. Гольбин [15; 16] относит раскачивание руками и ногами, ударяющие движения, чрезмерное сосание пальца и языка, жевание, вокализацию, вырывание волос и проч.

На ЭЭГ при ритмических моторных феноменах отмечают паттерны, соответствующие нарушению созревания биоэлектрической активности головного мозга, в большей степени легкие и диффузные. Чаще эти отклонения встречаются при биениях. Только в единичных случаях обнаруживают эпилептическую активность.

В целом анализ развития лиц с *jactatio nocturna* свидетельствует, что это эмоционально живые и активные люди. В повседневной

жизни они увлечены деятельностью, связанной с ритмом (танцами, музыкой, особенно джазом). Среди нечастых отклонений у этих детей, подростков и взрослых отмечаются затруднения носового дыхания, отиты; в клинической картине — мягкие неврологические знаки, особенности межполушарных взаимоотношений, нарушения восприятия, тревожность и т. д. [14].

Таким образом, зависимые ото сна ритмические движения являются частыми феноменами у детей, вызывающими тревогу близких, воспитателей и врачей, приводящими иногда к необоснованной госпитализации и неадекватному вмешательству. Данные неэпилептические пароксизмы требуют деликатного проведения лечения и имеют исключительно благоприятный прогноз.

Литература

1. Вахрамеева, И. А. Сон и двигательная активность / И. А. Вахрамеева. — М.: Наука, 1980.
2. Гольбин, А. Ц. Патологический сон у детей / А. Ц. Гольбин. — М.: Медицина, 1979.
3. Пальчик, А. Б. Неэпилептические пароксизмы у грудных детей / А. Б. Пальчик, А. Е. Понятишин. — М.: МЕДпресс-информ, 2015.
4. Пальчик, А. Б. Неэпилептические пароксизмы у детей: структура и феноменология. I. Jitteriness / А. Б. Пальчик, В. В. Приворотская, А. Е. Понятишин // Специальное образование. — 2017. — № 4. — С. 129—140.
5. Adair, R. H. Sleep problems in childhood / R. H. Adair, H. Bauchner // *Curr. Probl. Pediatr.* — 1993. — Vol. 23 — P. 147—170.

6. American Academy of Sleep Medicine. International classification of sleep disorders: diagnostic and coding manual. — Westchester, 2005.
7. Bathory, E. Sleep Regulation, Physiology and Development, Sleep Duration and Patterns, and Sleep Hygiene in Infants, Toddlers, and Preschool-Age Children / E. Bathory, S. Tomopoulos // *Curr. Probl. Pediatr. Adolesc. Health Care.* — 2017. — Vol. 47, № 2. — P. 29—42.
8. Bidaki, R. A Review on Genetics of Sleep Disorders / R. Bidaki, M. Zarei, A. K. Toosi, M. H. Shoostari // *Iran J. Psychiatry Behav. Sci.* — 2012. — Vol. 6, № 1. — P. 12—19.
9. Bruni, O. Sleep disorders in children / O. Bruni, L. Novelli // *BMJ Clin. Evid.* — 2010. — 2304. — (Publ. online 2010 Sep. 27).
10. Dahl, R. E. The development and disorders of sleep / R. E. Dahl // *Adv. Pediatr.* — 1998. — Vol. 45 — P. 73—90.
11. Dawson-Buttherforth, K. Headbanging in young children / K. Dawson-Buttherforth // *Practitioner.* — 1979. — Vol. 222 — P. 676.
12. Einspieler, Ch. Fetal behavior: a neurodevelopmental approach / Ch. Einspieler, D. Prayer, H. F. R. Precht // *Clinics in Developmental Medicine.* — London : McKeithPress, 2012. — N 189.
13. Fricke-Oerkermann, L. Prevalence and course of sleep problems in childhood / L. Fricke-Oerkermann, J. Pluck, M. Schredl et al. // *Sleep.* — 2007. — Vol. 30. — P. 1371—1377.
14. Herschkowitz, N. Brain Development in the Fetus, Neonate and Infant / N. Herschkowitz // *Biology of the Neonate.* — 1988. — Vol. 54, N 1. — P. 1—19.
15. Golbin, A. Z. Periodic and rhythmic parasomnias / A. Z. Golbin, H. M. Kravitz, L. G. Keith // *Sleep Psychiatry.* — New York : Taylor and Francis, 2004. — P. 147—160.
16. Golbin, A. Z. Developmental episodic and paroxysmal sleep events / A. Z. Golbin, L. Kayumov // *Sleep Psychiatry.* — New York : Taylor and Francis, 2004. — P. 161—170.
17. Hannan, K. Sleep problems in children / K. Hannan, H. Hiscock // *Aust. Fam. Physician.* — 2015. — Vol. 44, № 1. — P. 880—883.
18. Meltzer, L. J. Sleep and sleep disorders in children and adolescents / L. J. Meltzer, J. A. Mindell // *Psychiatr. Clin. North. Am.* — 2006. — Vol. 29. — № 4. — P. 1059—1076.
19. Owens, J. A. Sleep habits and sleep disturbance in elementary school-aged children / J. A. Owens, A. Spirito, M. McGuinn, C. Nobile // *J. Dev. Behav. Pediatr.* — 2000. — Vol. 21. — P. 27—36.
20. Pompeiano, O. Mechanisms responsible for spinal inhibition during desynchronized sleep: experimental study / O. Pompeiano // *Adv. Sleep Res.* — 1976. — Vol. 3. — P. 411—449.
21. Rechtschaffen, A. Sleep and Dreaming / A. Rechtschaffen, J. Siegel // *Principles of Neural Science.* — New York : McGraw-Hill, 2000. — P. 936—947.
22. Webster's New World College Dictionary. — Fifth Ed. — 2014.
23. Zuckerman, B. Sleep problems / B. Zuckerman / S. Parker, B. Zuckerman // *Behavioural and Developmental Pediatrics.* — Boston : Little, Brown and Co, 1995. — P. 289—293.

References

1. Vakhrameeva, I. A. Son i dvigatel'naya aktivnost' / I. A. Vakhrameeva — M. : Nauka, 1980.
2. Gol'bin, A. Ts. Patologicheskii son u detey. / A. Ts. Gol'bin — M. : Meditsina, 1979.
3. Pal'chik, A. B. Neepilepticheskie paroksizmy u grudnykh detey / A. B. Pal'chik, A. E. Ponyatishin — M. : MEDpress-inform, 2015.
4. Pal'chik, A. B. Neepilepticheskie paroksizmy u detey: struktura i fenomenologiya. I. Jitteriness / A. B. Pal'chik, V. V. Privorotskaya, A. E. Ponyatishin // *Spetsial'noe obrazovanie.* — 2017. — № 4. — S. 129—140.
5. Adair, R. H. Sleep problems in childhood / R.H. Adair, H. Bauchner // *Curr. Probl. Pediatr.* — 1993. — Vol. 23. — P. 147—170.

6. American Academy of Sleep Medicine. International classification of sleep disorders: diagnostic and coding manual. — Westchester: 2005.
7. Bathory, E. Sleep Regulation, Physiology and Development, Sleep Duration and Patterns, and Sleep Hygiene in Infants, Toddlers, and Preschool-Age Children. / E. Bathory, S. Tomopoulos // *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care*. — 2017. — Vol. 47, № 2. — P. 29—42.
8. Bidaki, R. A Review on Genetics of Sleep Disorders / R. Bidaki, M. Zarei, A. K. Toosi, M. H. Shooshtari // *Iran J Psychiatry Behav Sci*. — 2012. — Vol. 6, № 1. — P. 12—19.
9. Bruni, O. Sleep disorders in children / O. Bruni, L. Novelli // *BMJ Clin Evid*. — 2010: 2304. Published online 2010 Sep 27.
10. Dahl, R.E. The development and disorders of sleep. / R. E. Dahl // *Adv Pediatr*. — 1998. — Vol. 45. — P. 73—90.
11. Dawson-Buttherforth, K. Headbanging in young children. / K. Dawson-Buttherforth // *Practitioner*. — 1979. — Vol. 222. — P. 676.
12. Einspieler, Ch. Fetal behavior: a neurodevelopmental approach / Ch. Einspieler, D. Prayer, H. F. R. Precht // *Clinics in Developmental Medicine*. — London : McKeithPress, 2012. — N 189.
13. Fricke-Oerkemann, L. Prevalence and course of sleep problems in childhood. / L. Fricke-Oerkemann, J. Pluck, M. Schredl et al. // *Sleep*. — 2007. — Vol. 30. — P. 1371—1377.
14. Herschkowitz, N. Brain Development in the Fetus, Neonate and Infant / N. Herschkowitz // *Biology of the Neonate*. — 1988. — Vol. 54, N 1. — P. 1—19.
15. Golbin, A. Z. Periodic and rhythmic parasomnias / A. Z. Golbin, H. M. Kravitz, L. G. Keith // *Sleep Psychiatry* — N.Y. : Taylor and Francis, 2004. — P. 147—160.
16. Golbin, A. Z. Developmental episodic and paroxysmal sleep events / A. Z. Golbin, L. Kayumov // *Sleep Psychiatry*. — New York : Taylor and Francis, 2004. — P. 161—170.
17. Hannan, K. Sleep problems in children / K. Hannan, H. Hiscock // *Aust Fam Physician*. — 2015. — Vol. 44, № 1. — P. 880—883.
18. Meltzer, L. J. Sleep and sleep disorders in children and adolescents / L. J. Meltzer., J. A. Mindell // *Psychiatr Clin North Am*. — 2006. — Vol. 29. — № 4. — P. 1059—1076.
19. Owens, J. A. Sleep habits and sleep disturbance in elementary school-aged children / J. A. Owens, A. Spirito, M. McGuinn, C. Nobile // *J. Dev. Behav. Pediatr*. — 2000. — Vol. 21. — P. 27—36.
20. Pompeiano, O. Mechanisms responsible for spinal inhibition during desynchronized sleep: experimental study / O. Pompeiano // *Adv. Sleep Res*. — 1976. — Vol. 3. — P. 411—449.
21. Rechtschaffen, A. Sleep and Dreaming / A. Rechtschaffen, J. Siegel // *Principles of Neural Science*. — New York: McGraw-Hill, 2000. — P. 936—947.
22. Webster's New World College Dictionary. — Fifth Ed. — 2014.
23. Zuckerman, B. Sleep problems / B. Zuckerman / S. Parker, B. Zuckerman // *Behavioural and Developmental Pediatrics*. — Boston : Little, Brown and Co, 1995. — P. 289—293.

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.1-053"465.00/.07"

ББК 4458.091

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

К. С. Логинова **K. S. Loginova**
Москва, Россия Moscow, Russia

СТАНОВЛЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВЕ В ФИЛОСОФИИ, ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

FORMATION OF CONCEPTS OF TIME AND SPACE IN PHILOSOPHY, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY AT DIFFERENT STAGES OF SOCIAL DEVELOPMENT

Аннотация. В статье рассматривается становление представлений о времени и пространстве в философии, педагогике и психологии на разных этапах социального развития. В науке философии проблематикой пространства и времени занимались давно, этим интересовались мудрецы и первые ученые, так как данные вопросы многогранны и всегда вызывают интерес исследователей разных областей. В педагогике и психологии данная проблематика рассматривалась с точки зрения выявления особенностей восприятия пространства и времени дошкольниками, способа ориентировки в пространстве и времени; педагогических условий развития ориентировки в пространстве и времени; взаимосвязи представлений о пространстве, времени и речевого обозначения этих характеристик. В последние десятилетия возрос интерес к работам специалистов в обла-

Abstract. The article dwells on the formation and development of the concepts of time and space in philosophy, pedagogy and psychology at different stages of social progress. The philosophical science has a long tradition of studying space and time. The problem interested wise men and first scholars because the questions connected with it are versatile and have always aroused interest of researchers in various fields. Pedagogy and psychology have treated this problem from the point of view of revealing the specificity of perception of space and time by preschoolers and the method of orientation in space and time; pedagogical conditions of development of orientation in space and time; and interrelationship between the concepts of space and time and the linguistic nominations of these characteristics. Recent decades have seen growing interest in the works of specialists in the sphere of developmental disorders and

сти нарушенного развития и проблем сформированности пространственно-временных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья. На данный момент проблема изучения особенностей пространственно-временных представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья остается актуальной и требует дальнейшей разработки. Характеризуются работы и концепции отдельных авторов. К. А. Семенова в своих исследованиях определила, что у дошкольников с церебральным параличом является нарушенной сама структура чувственного познания, которая представляет собой систему межанализаторных связей. И. Ю. Левченко отмечает недостаточную сформированность высших корковых функций, приводящую к недостаточности пространственных представлений. О. В. Титова указывала, что развитие пространственных представлений играет большую роль в процессе социальной адаптации ребенка, а также создает основу для успешного овладения учебной деятельностью.

Ключевые слова: представления о пространстве; представления о времени; пространство; время; дошкольники; дети с нарушениями двигательного аппарата; ориентация во времени; детский церебральный паралич; ДЦП.

Сведения об авторе: Логинова Кристина Сергеевна, магистр.

Место работы: аспирант, Институт детства, дефектологический факультет, Московский педагогический государственный университет; учитель-логопед, государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Центр инклюзивного образования „Южный“».

the problems of formation of the concepts of space and time in children with disabilities. Currently, the problem of the study of special features of the concepts of space and time in preschoolers with disabilities remains to be urgent and needs further investigation. The article characterizes the works and conceptions of certain authors. In her scientific publications, K. A. Semenova has found out that preschool children with cerebral palsy demonstrate impairments of the structure of sensory cognition as such, which functions as a system of interanalyzer connections. I. Yu. Levchenko writes about the inadequate formation of higher cortical functions causing immaturity of spatial concepts. O. V. Titova points out that the development of spatial concepts is critical for the process of the child's social adaptation and creates the basis for successful acquisition of learning activity.

Keywords: concepts of space; concepts of time; space; time; preschool children; children with motor impairments; orientation in time; cerebral palsy; CP.

About the author: Loginova Kristina Sergeevna, Post-graduate Student.

Place of employment: Institute of Childhood, Defectological Faculty, Moscow State Pedagogical University; Teacher-logopedist, State budgetary educational institution of Moscow "Center for inclusive education "Yuzhnyy"".

Трудности формирования пространственных и временных представлений являются одной из общих закономерностей аномального развития [15]. На несформированность ориентировки во времени и пространстве у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья на разных возрастных этапах указывали Э. С. Калижнюк, Н. В. Симонова, Н. Я. Семаго, О. В. Титова, Л. И. Солнцева и др.

Несформированность пространственно-временных представлений является причиной нарушений в формировании чтения, письма, счета. Несмотря на значительное количество исследований в этой области, проблема становления пространственно-временных представлений в онтогенезе и при нарушенном развитии остается актуальной.

Изучая особенности формирования пространственно-временных представлений у дошкольников, мы задались следующими вопросами. Как в разных исторических периодах ученые понимали роль ориентировки в пространстве и времени в жизни человека? Что писали специалисты по философии, педагогике, психологии и методике по этому вопросу? Как давно начали заниматься этой проблематикой?

© Логинова К. С., 2018

Изучив литературу по данным вопросам, мы сделали вывод о том, что ориентировка в пространстве и времени лежит в основе познавательной деятельности человека.

С точки зрения философского подхода, пространство — это понятие человеческого мышления, которое отображает форму существования мира и его неоднородность. Время — это форма протекания психических и физических процессов, предполагающая изменчивость.

Первым автором документированного высказывания о времени был древнеегипетский мудрец Птаххотеп. Он в своих текстах о времени говорил так: «Не умаляй времени следования желаниям, ибо растрачивание времени впустую противно духу» [9].

В своих трактатах описывали природу времени философы Древней Греции и Древнего Рима, в том числе Парменид Элейский и Гераклит Эфесский [9].

Итак, время возникает при восприятии людьми смены событий, предметов, а также процессов, связанных со всем человеческим. Пространственно-временные представления в науке прошли достаточно длинный путь формирования.

Первые представления, излагавшиеся философами Античности, относились к макромиру твердых физических тел, которые занимают определенное пространство.

Древнегреческие философы Левкипп и Демокрит считали, что все состоит из микроскопических частичек (атомов), которые свободно передвигаются, сталкиваются между собой и сочетаются в пространстве в некой пустоте. Левкипп утверждал, что атомы — это бытие, пустота же небытие, при этом атомы и пустота служат началом мира. Атомы существуют вечно, а значит, возникает бесконечное время.

Демокрит продолжил учение Левкиппа и создал теорию структурных уровней материи — физического и математического, где физический уровень — это атомы и пустота, а математический — амеры (пространственный минимум материи). Такое учение показывает нам два пространства: непрерывное физическое пространство как вместилище и математическое пространство, основанное на амерах как масштабных единицах протяжения материи. Таким образом, Демокрит создал теорию о природе времени и движения.

Вопросом существования времени и его делимости занимался Аристотель. Он пришел к выводу о том, что время не существует

без движений, но и не является ими. Измерять время можно с помощью любой периодической единицы движения, для этого необходимо движение с максимальной скоростью. Ученый изучал пространство, которое, по его мнению, представляет собой отношение между предметами, объективную категорию и свойство природных вещей [9].

Августин Блаженный выдвинул учение о соотношении свободы воли человека, божественной благодати и предопределения. В своих работах он рассматривал формы существования настоящего:

настоящее-прошлого»,	«настоящее-настоящее»,	«настоящее-будущее».
----------------------	------------------------	----------------------

Г. В. Лейбниц говорил о том, что пространство является расположением тел — «одного возле другого», время — это порядок смены явлений, состояний тел — «одного после другого». Таким образом, пространство и время — это свойства самих тел.

В. И. Вернадский выделил и описал биологическое время. По его мнению, все живые организмы имеют биологические часы, которые при различных реакциях организма включаются или выключаются. Ученый считал, что живые организмы живут настоящим — будущим и общество организует свое пространство и время [6].

А. Эйнштейн, разрабатывая тео-

рию относительности, пришел к выводам, непосредственно связанным с пространством и временем: предложенная ученым теория исключала понятия абсолютного времени и пространства, указывала на несостоятельность традиционных трактовок времени и пространства; пространство и время зависят от характера движения и взаимодействия материальных систем. Теория Эйнштейна нанесла удар субъективистским, априористским трактовкам сущности пространства и времени, которые противоречили ее выводам.

Русский религиозный философ П. А. Флоренский в метафизике пространства-времени рассматривает эсхатологическую проблематику. Характерными для его трудов стали теория мнимости (обращенной причинности) пространства-времени сновидения, теория геометрической замкнутости физического пространства-времени, аритмологическая концепция прерывности мира («трещины» бытия, свидетельствующие о близости Конца). Теории философа выступают как онтогносеологические методологии выявления познавательного предела человеческого разума (теория антиномичности истины).

Антропософия (основоположник данной теории — Р. Штейнер) и учение М. Генделя являются разновидностью теософии,

основательницей которой была Е. П. Блаватская. На Штейнера оказала влияние немецкая философская и научная мысль (Гёте, Фихте; Геккель). Гендель демонстрировал хорошее знакомство с естественно-научными представлениями своего времени. Философы данного направления придавали большое значение миссии Христа. Описанная ими структура человеческого существа имеет много общего с идеями, изложенными древнегреческим мыслителем Аристотелем в его трактате «О душе». Ученые утверждали, что человеческое существо состоит из семи принципов, или так называемых «тел»: 1) физическое тело; 2) эфирное тело; 3) астральное тело (Штейнер), тело желаний (Гендель); 4) «я» (Штейнер), разум (Гендель); 5) самодух (Штейнер), человеческий дух (Гендель); 6) жизненный дух; 7) духочеловек (Штейнер), божественный дух (Гендель).

При этом предложенная последовательность может интерпретироваться как описание этапов человеческой эволюции, что представлено в теософии. Слово «тело», как признавали теософы, применительно к высшим, сверхчувственным формам человеческого существования выбрано исключительно вследствие ограниченных возможностей языка при описании процессов, происходящих «по ту сторону» реаль-

ного мира.

Кроме того, в указанной концепции представляется заманчивым проведение аналогии между так называемыми уровневыми психическими процессами (ощущение, восприятие, представление, мышление) и эволюционными ступенями, на которых пребывают представители различных категорий природы. Такой анализ мог бы привести к созданию комплексной теории, распространяющейся не только на человеческую личность, но и на все то, что ее окружает, и лишенной, в отличие от теософии, мистического ореола.

Во время становления у детей пространственно-временных представлений и развития умений оперировать данными категориями необходимо участие таких анализаторов, как зрительный, слуховой, кинестетический, осязательный, обонятельный. Формирование и совершенствование представлений о пространстве и времени у детей начинается от рождения, и в дальнейшем сформированность этих представлений служит важнейшим показателем становления умственного и сенсомоторного воспитания [7].

Пространственно-временные представления дошкольников интересовали многих педагогов прошлого.

В своем труде «Великая дидактика» Я. А. Коменский указы-

вал на важную роль родителей, которые должны обучать своих детей ориентироваться во времени и пространстве. При этом родитель должен показывать, разъяснять и называть связанные с этими категориями явления окружающей действительности. Ученый считал, что основное обучение проходит в первые шесть лет жизни ребенка [10].

И. Г. Песталоцци разделял мнение Я. А. Коменского и утверждал, что дошкольники должны иметь определенный багаж знаний о пространстве и времени. Эти знания способствуют развитию коммуникации и дальнейшему развитию представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста.

М. Монтессори в своих работах говорила о том, что дошкольника необходимо обучать пониманию и употреблению слов, связанных с пространством и временем. По ее мнению, необходимо уделять особое внимание словам «сегодня», «завтра», «вчера», «впереди», «сзади», «до», «после», «чаще», «реже» и др. Она предлагала знакомить воспитанников с понятиями «сантиметр», «метр».

В работах отечественных педагогов Б. Г. Ананьева, М. И. Васильевой, Е. И. Водозовой, Л. А. Ефимовой, А. М. Леушиной, Т. А. Мусейбовой, К. В. Назаренко, В. А. Сухомлинского, Т. А. Рихтерман, К. Д. Ушинского,

Е. Щербаковой и других прослеживается значительный интерес к уровню сформированности и этапам формирования пространственно-временных представлений.

Б. Г. Ананьев, выделяя две формы отображения пространственно-временных представлений, непосредственную и опосредованную, считал, что они являются этапами познания [1; 3]. Обе формы взаимосвязаны между собой и при переходе из одной в другую ребенок совершенствуется, получая возможность перейти к следующему этапу своего развития. Нельзя не отметить особое влияние на данные процессы сформированности коммуникации у воспитанников.

К. Д. Ушинский в своих работах акцентировал внимание на обучении детей дошкольного возраста «различать предлоги во времени», а также на различении понятия года, названий месяцев, дней недели, частей суток; различении половозрастных категорий: младенец, дитя, отрок, юноша, девушка, мужчина, женщина, старик, старуха. По мнению педагога, соответствующие занятия необходимо начинать с 6—7-летними детьми, специалистам рекомендовалось соблюдать последовательность в изложении материала и закреплении его на практике [22].

Е. Н. Водовозова в книге «Умственное развитие детей от первого

проявления сознания до восьмилетнего возраста» писала о необходимости для детей знать последовательность времен года, дней недели, качественный и количественный состав времен года и дней недели. Дошкольникам необходимо знать и использовать такие слова, как «полдень», «сумерки», «моложе», «старше» и др. Автор предлагал следить за положением солнца совместно с детьми [8].

Л. А. Ефимову интересовал вопрос о понимании детьми исторического времени, в контексте чего время представляет собой определенный раздражитель. В своих исследованиях педагог рассматривает формирование историко-временных представлений и разрабатывает специальные методы работы.

Концепция формирования количественных представлений у дошкольников была предложена А. М. Леушиной. Она рассматривала закономерности формирования количественных представлений и систему развития математических представлений у детей, обучающихся в детских садах. Также автор предложил программу работы по развитию счетных операций с детьми в возрасте от трех до шести лет и систему практических упражнений с демонстрационным и раздаточным материалом.

В 1970-х гг. К. В. Назаренко работала над развитием понима-

ния временных единиц («день», «ночь», «времена года»). В своей деятельности автор использовала методы беседы «о Земле, Солнце и планетах, объясняя два движения, которые совершает Земля». В результате исследовательской и педагогической работы воспитанники научились следить за чередованием дня, ночи и времен года.

Вопросами становления пространственно-временных представлений занималась Т. А. Музейникова, которая пришла к следующим выводам:

- формирование пространственно-временных представлений — это длительный процесс, который, как правило, завершается к окончанию дошкольного возраста;

- на начальном этапе дошкольники осваивают те слова, которые чаще всего встречаются в их коммуникации;

- во время становления временных и пространственных представлений дошкольники смешивают, путают, а иногда объединяют в пары разные, часто антонимичные лексемы («вверху — внизу», «вперед — сзади», «справа — слева», «над — на» и др.);

- при дальнейшем практическом освоении данных представлений дети начинают различать и усваивать значения слов. С развитием речи учатся применять их во время высказывания.

Одним из важнейших исследований интересующей нас тематики является работа Т. Д. Рихтерман. Автор рассматривал особенности восприятия времени и предлагал разнообразные приемы работы с детьми дошкольного возраста. Работать со временем Т. Д. Рихтерман предлагала поэтапно: первый этап — знакомство дошкольников с частями суток, при этом педагогу необходимо использовать материалы, на которых изображена деятельность детей в разное время суток; на втором этапе педагогу необходимо использовать пейзажные картинки, на третьем — картинки, которые позволяют перейти к условным обозначениям, т. е. к обозначению частей суток определенными цветами. Ученый предлагает знакомить дошкольников с календарем как системой мер времени [17].

Е. Щербакова изучала в своих работах формирование понятий «сутки», «неделя», «год», представлений о свойствах времени (одномерность, текучесть, необратимость, периодичность), рассматривала практическую ориентировку дошкольников во времени. Автор разработал модель времени в виде спирали, а также модели «Дни недели», «Времена года». Эти модели помогают специалистам в непринужденной, игровой форме сформировать у дошкольников пространственно-временные представления.

З. А. Михайлова, Е. Д. Носова, А. А. Столяр при психолого-педагогическом изучении дошкольников в старшем возрасте выявили, что дети в данный период осваивают словесную систему отсчета пространства. Она базируется на чувственной системе отсчета, для которой характерна практическая ориентировка с опорой на «схему» собственного тела, а затем — на игрушку, другого человека, что относится в большей мере к словесной системе отсчета пространственных координат. Словесная система ориентировки в пространстве является практической: направление, пространственное отношение, месторасположение объекта не только названы, но и взаимосвязаны с предметным ориентиром [2; 4; 5; 16].

Л. А. Венгером и В. С. Мухиной был проведен эксперимент, суть которого — в подтверждении зависимости умения определять небольшие промежутки времени от промежутка времени, в течение которого ребенок успел что-то сделать. Детям сложно дается понимание смысла слов, обозначающих временные отношения, в силу их относительности. Дошкольникам не всегда ясны, например, слова «теперь» — «сейчас» или «сегодня» — «вчера» — «завтра» [2; 5].

Таким образом, философско-психолого-педагогический анализ

исследований по проблемам формирования пространственно-временных представлений у дошкольников позволил нам сделать следующие выводы.

- Характеристики пространства и времени и проблема усвоения этих понятий широко освещались в литературе.

- Понятия «пространство» и «время», как правило, рассматриваются с точки зрения естественно-научных концепций и как физическое явление реального мира.

- Пространство и время как психолого-педагогическая проблема изучались в аспекте выявления особенностей восприятия пространства и времени дошкольниками, способа ориентировки в пространстве и времени; педагогических условий развития ориентировки в пространстве и времени; взаимосвязи представлений о пространстве, времени и речевого обозначения этих характеристик.

В последние десятилетия возрос интерес к трудам специалистов в области нарушенного развития, занимающихся проблемой сформированности пространственно-временных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Многими авторами отмечают разные формы нарушений восприятия пространства и времени у дошкольников (Э. С. Калижнюк, 1975, 1976; И. Ю. Левченко,

2001; И. И. Мамайчук, 1976; К. А. Семенова, 1968; Н. В. Симонова, 1981; М. Б. Эйдинова, Е. Н. Правдина-Винарская, 1959 и др.).

К. А. Семенова в своих исследованиях определила, что вне зависимости от формы детского церебрального паралича (ДЦП) при сохранности правильного восприятия отдельных движений отмечается отсутствие или недостаточность синтеза этих движений в единое целое. Значит, основываясь на положении о центральной связующей функции кинестезии, можно утверждать, что у дошкольников с церебральным параличом является нарушенной сама структура чувственного познания, которая представляет собой систему межанализаторных связей [19; 20; 21].

И. Ю. Левченко в своих работах отмечает недостаточную сформированность высших корковых функций, следствием чего является недостаточность пространственных представлений, проявляющаяся в нарушении схемы тела. Затруднена дифференциация правой и левой стороны тела. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, между, сверху, внизу) и пространственные отношения усваиваются с трудом. Автор отмечает прямую зависимость между тяжестью двигательной патологии и степе-

нью выраженности пространственных нарушений [11; 12; 13; 14].

О. В. Титова указывала, что ДЦП характеризуется двигательными нарушениями, речевым недоразвитием и особенностями развития психических функций. Формирование у дошкольников с ДЦП пространственной ориентировки ведет к более полному познанию ребенком внешнего мира. Все виды детской деятельности тесно связаны с ориентацией в пространстве и времени, с восприятием пространственных свойств и отношений предметов. Развитие пространственных представлений играет большую роль в процессе социальной адаптации ребенка, а также создает основу для успешного овладения учебной деятельностью (счетом, чтением, письмом) [18].

Таким образом, изучение особенностей пространственно-временных представлений у дошкольников с ОВЗ остается актуальной проблемой, требующей дальнейшей разработки.

Литература

1. Аббасов, М. Г. Практическое овладение учащимися вспомогательной школы пространственной ориентировкой / М. Г. Аббасов // Дефектология. — 1972. — № 6. — С. 70—73.
2. Аблитарова, А. Р. Пространственно-временные представления и особенности их формирования у детей старшего дошкольного возраста / А. Р. Аблитарова, Н. В. Кондрашова // Теория и практика образования в современном мире : мате-

риалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, дек. 2014 г.). — СПб. : Заневская площадь, 2014. — С. 55—59.

3. Ананьева, Б. Г. Проблемы восприятия пространства и пространственных отношений / Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломов. — М. : Просвещение, 1961. — 197 с.

4. Башаева, Т. В. Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук / Т. В. Башаева. — Ярославль : Академия развития, 1997. — 240 с.

5. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до шести лет / Л. А. Венгер. — М. : Просвещение, 1988. — 144 с.

6. Вернадский, В. И. Философские мысли натуралиста / АН СССР ; ред. колл.: А. Л. Яншин, С. Р. Микулинский, И. И. Мочалов ; сост. М. С. Бастракова [и др.]. — М. : Наука, 1988. — 520 с.

7. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62—76.

8. Водовозова, Е. Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до восьмилетнего возраста : кн. для воспитателей / Е. Н. Водовозова. — 7-е изд., перераб. и доп. — СПб., 1913.

9. Грицанов, А. А. История философии : энцикл. / А. А. Грицанов. — Минск : Интерпрессервис : Книжный дом, 2002. — 1376 с.

10. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. — СПб. : Тип. А. М. Котомина, 1875.

11. Левченко, И. Ю. Патопсихология: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко. — М. : Академия, 2000. — 232 с.

12. Левченко, И. Ю. Принципы организации психолого-педагогической помощи детям, страдающим ДЦП / И. Ю. Левченко // Актуальные вопросы психологической помощи больным с нарушением опорно-двигательного аппарата. — М. : ЦНИИЭТИН, 1989. — С. 50—64.

13. Левченко, И. Ю. Особенности психи-

ческого развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте / И. Ю. Левченко // Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие ДЦП / под ред. К. А. Семеновой. — М. : ЦНИИЭТИН, 1991. — С. 21—44.

14. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — М. : ACADEMIA, 2001. — 186 с.

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

16. Михайлова, З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова, Е. А. Носова, А. А. Столяр. — СПб. : Детство-Пресс, 2008. — 384 с.

17. Рихтерман, Т. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста / Т. Д. Рихтерман. — М. : Просвещение, 1982. — 48 с.

18. Титова, О. В. Формирование пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями детского церебрального паралича : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена / Титова Оксана Владимировна. — М., 2002. — (РГБ ОД, 61:03-13/18-4).

19. Семенова, К. А. Клиника и реабилитационная терапия детского церебрального паралича / К. А. Семенова, Е. М. Маслюкова, М. Я. Смуглин. — М., 1972.

20. Семенова, К. А. Методические рекомендации по этапному лечению детских церебральных параличей / К. С. Семенова. — М., 1978.

21. Семенова, К. А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом / К. А. Семенова, Н. М. Махмудова. — Ташкент, 1979.

22. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; ред. С. Ф. Егоров [и др.]. — М. : Педагогика, 1990.

References

1. Abbasov, M. G. Prakticheskoe ovladenie

- uchashchimisiya vspomogatel'noy shkoly prostranstvennoy orientirovkoj / M. G. Abbasov // Defektologiya. — 1972. — № 6. — S. 70—73.
2. Ablitarova, A. R. Prostranstvenno-vremennye predstavleniya i osobennosti ikh formirovaniya u detey starshego doshkol'nogo vozrasta / A. R. Ablitarova, N. V. Kondrashova // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire : materialy VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, dek. 2014 g.). — SPb. : Zanevskaya ploshchad', 2014. — S. 55—59.
3. Anan'eva, B. G. Problemy vospriyatiya prostranstva i prostranstvennykh odnosheniy / B. G. Anan'eva, B. F. Lomov. — M. : Prosveshchenie, 1961. — 197 s.
4. Bashaeva, T. V. Razvitie vospriyatiya u detey. Forma, tsvet, zvuk / T. V. Bashaeva. — Yaroslavl' : Akademiya razvitiya, 1997. — 240 s.
5. Venger, L. A. Vospitanie sensornoy kultury rebenka ot rozhdeniya do shesti let / L. A. Venger. — M. : Prosveshchenie, 1988. — 144 s.
6. Vernadskiy, V. I. Filosofskie mysli naturalista / AN SSSR ; red. koll.: A. L. Yanshin, S. R. Mikulinskiy, I. I. Mochalov ; sost. M. S. Bastrakova [i dr.]. — M. : Nauka, 1988. — 520 s.
7. Vygotskiy, L. S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitiy rebenka / L. S. Vygotskiy // Voprosy psikhologii. — 1966. — № 6. — S. 62—76.
8. Vodovozova, E. N. Umstvennoe i нравstvennoe vospitanie detey ot pervogo proyavleniya soznaniya do vos'miletneogo vozrasta : kn. dlya vospitateley / E. N. Vodovozova. — 7-e izd., pererab. i dop. — SPb., 1913.
9. Gritsanov, A. A. Istoriya filosofii : entsikl. / A. A. Gritsanov. — Minsk : Interpresservis : Knizhnyy dom, 2002. — 1376 s.
10. Komenskiy Ya. A. Velikaya didaktika / Ya. A. Komenskiy. — SPb. : Tip. A. M. Kotomina, 1875.
11. Levchenko, I. Yu. Patopsikhologiya: teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / I. Yu. Levchenko. — M. : Akademiya, 2000. — 232 s.
12. Levchenko, I. Yu. Printsipy organizatsii psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam, stradayushchim DTsP / I. Yu. Levchenko // Aktual'nye voprosy psikhologicheskoy pomoshchi bol'nym s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata. — M. : TsNIJETIN, 1989. — S. 50—64.
13. Levchenko, I. Yu. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya bol'nykh DTsP v detskom i podrostkovom vozraste / I. Yu. Levchenko // Mediko-sotsial'naya reabilitatsiya bol'nykh i invalidov vsledstvie DTsP / pod red. K. A. Semenovoy. — M. : TSNIJETIN, 1991. — S. 21—44.
14. Levchenko, I. Yu. Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata / I. Yu. Levchenko, O. G. Prikhod'ko. — M. : ACADÉMIA, 2001. — 186 s.
15. Lubovskiy, V. I. Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detey / V. I. Lubovskiy. — M. : Pedagogika, 1989.
16. Mikhaylova, Z. A. Teorii i tekhnologii matematicheskogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta / Z. A. Mikhaylova, E. A. Nosova, A. A. Stolyar. — SPb. : Detstvo-Press, 2008. — 384 s.
17. Rikhterman, T. D. Formirovanie predstavleniy o vremeni u detey doshkol'nogo vozrasta / T. D. Rikhterman. — M. : Prosveshchenie, 1982. — 48 s.
18. Titova, O. V. Formirovanie prostranstvennykh predstavleniy u umstvenno otstalykh mladshikh shkol'nikov s tyazhelymi proyavleniyami detskogo tserebral'nogo paralicha : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 : zashchishchena / Titova Oksana Vladimirovna. — M., 2002. — (RGB OD, 61:03-13/18-4).
19. Semenova, K. A. Klinika i reabilitatsionnaya terapiya detskogo tserebral'nogo paralicha / K. A. Semenova, E. M. Mastuykova, M. Ya. Smuglin. — M., 1972.
20. Semenova, K. A. Metodicheskie rekomendatsii po etapnomu lecheniyu detskiikh tserebral'nykh paralichey / K. S. Semenova. — M., 1978.
21. Semenova, K. A. Meditsinskaya reabilitatsiya i sotsial'naya adaptatsiya bol'nykh detskim tserebral'nym paralichom / K. A. Semenova, N. M. Makhmudova. — Tashkent, 1979.
22. Ushinskiy, K. D. Pedagogicheskie sochine-niya : v 6 t. / K. D. Ushinskiy ; red. S. F. Egorov [i dr.]. — M. : Pedagogika, 1990.

УДК 376.42
ББК 4455

ГСНТИ 14.29.21

Код ВАК 13.00.03

К. Качоровска-Брай
С. Милевский
Гданьск, Польша
М. Михалик
Краков, Польша

K. Kaczorowska-Bray
S. Milewski
Gdańsk, Poland
M. Michalik
Kraków, Poland

О ПРОФИЛЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЯЗЫКОВЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЛЕГКОЙ, УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНИ

ON THE PROFILE OF THE LEVEL OF FORMATION OF LINGUISTIC SKILLS IN CHILDREN WITH MILD, MODERATE AND SEVERE INTELLECTUAL DISABILITY

Аннотация. Люди с умственной отсталостью (в данной работе используется определение умственной отсталости и степеней ее проявления, приведенное в пятом издании книги «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders» [4, p. 33]) составляют значительную часть населения планеты. Несмотря на то что функциональные особенности таких людей интересуют представителей разных наук, вопросы, связанные с коммуникацией и ее нарушениями у людей с умственной отсталостью, представляют интерес для специального изучения. В данной работе делается попытка определить профиль сформированности языковых умений у детей с умственной отсталостью легкой, умеренной и тяжелой степени. Изучены образцы самостоятельных высказываний у 240 детей с умственной отсталостью, проведено их сравнение с речью 156 учеников обычных школ

Abstract. People with intellectual disability (in this paper, the authors use the definition of intellectual disability and the degrees of its manifestation given in the fifth edition of the book “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” [4, p. 33]) make up a significant portion of the general population. Although their functioning has been a subject of interest for researchers in many fields, the matter of communication and its disorders noted in this group remains an interesting area of study. In this work, an attempt was made to determine a profile of language skills in children with intellectual disability to a mild, moderate or severe degree. Samples of independent speech, collected in a group of 240 children with intellectual disability, were used, along with those of 156 pupils of typical public schools and pre-schools. In order to provoke the study subjects to make utterances, the eliciting technique was

и дошкольных учреждений. В процессе исследования применялись специальные приемы, направленные на стимулирование и изучение диалогических высказываний, описаний и повествований, поскольку они наиболее значимы для развития коммуникативных умений и повседневного социального общения. Общая продолжительность записи примеров речи детей указанной категории составила 65 часов. В результате анализа собранного материала было выявлено, что дети с умственной отсталостью использовали в своих ответах 38 283 слова и 13 250 предложений, в то время как ответы детей контрольной группы содержали 31 709 слов и 7179 предложений. Полученные данные позволили определить среднее количество употребленных слов, среднюю длину высказывания, частоту употребления глагольных и неглагольных высказываний, уровень грамматической сложности высказываний тестируемых, а также объем активного словаря. Данные, полученные в группе детей с умственной отсталостью, сравнивались с результатами тестирования нормативно развивающихся детей. Результаты, полученные в группах детей одного ментального возраста, также подвергались сравнению. Проведенный статистический анализ позволил определить, какие различия между сравниваемыми группами были наиболее значимыми.

Ключевые слова: умственная отсталость; умственно отсталые дети; олигофренопедагогика; развитие речи; языковые умения; речевая деятельность; лексемы; нормативное развитие.

Сведения об авторе: Качоровская-Брай Катарина, доктор филологических наук.

Место работы: адъюнкт кафедры

used. In this manner, samples of dialogue speech, as well as description and story-telling were collected, as these three forms of utterance are the most important for the development of communicative skills and for colloquial social communication. Altogether over 65 hours of recordings were obtained. The collected study material was analysed, due to which a total of 38,283 words were noted as well as 13,250 phrases in the speech of children with intellectual disability, while the speech of the control group contained 31,709 words and 7179 expressions. On the basis of the gathered data, it was possible to determine the number and average use of words, the average length of utterance built by the child, the occurrence of verbal and non-verbal utterances, degree of grammatical complexity of the study subjects' speech, as well as the range of active vocabulary. Data obtained in the study group with intellectual disability were compared with the results of children of typical development. The results of groups with a similar mental age were set against each other. The conducted statistical analysis allowed one to determine which of the differences existing between the compared groups was of particular significance.

Keywords: intellectual disability; children with intellectual disability; oligophrenopedagogy; speech development; linguistic skills; speech activity; lexemes; typical development.

About the author: Kaczorowska-Bray Katarzyna, PhD.

Place of employment: Assistant Profes-

логопедии, филологический факультет, Гданьский университет; лингвист, логопед-невролог, член президиума Польской ассоциации логопедии.

Контактная информация: 80-308, Poland, Gdańsk, ul. Wita Stwosza, 58, 126.
E-mail: logkk@ug.edu.pl.

Сведения об авторе: Милевский Станислав, доктор филологических наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой логопедии, филологический факультет, Гданьский университет; вице-президент Польской ассоциации логопедии; член дидактической комиссии Совета по вопросам польского языка.

Контактная информация: 80-308, Poland, Gdańsk, ul. Wita Stwosza, 58, 126.
E-mail: logsm@ug.edu.pl.

Сведения об авторе: Михалик Мирослав, доктор филологических наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой нейролингвистики, Институт польской филологии, Краковский педагогический университет.

Контактная информация: 30-084, Poland, Kraków, ul. Podchorążych, 2, 563.
E-mail: mirosław.michalik@up.krakow.pl.

Люди с умственной отсталостью (УО; в данной работе мы используем определение умственной отсталости и степеней ее проявления, приведенное в книге *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition* [4, p. 33]) составляют значительную часть населения планеты (примерно 1—3%) [2, p. 766; 10, p. 234; 6, p. 14]. Долгое © Качоровска-Брай К., Милевский С., Михалик М., 2018

время их вытесняли на «границу» человеческого общества, ограничивали им доступ к образованию, рабочим местам и возможности устроить свою жизнь в социуме [16]. В течение нескольких последних десятилетий предпринято немало попыток создать условия, при которых такие люди были бы приняты в общество и вели активную, полноценную соци-

About the author: Milewski Stanisław, prof., dr hab.

Place of employment: the University of Gdańsk, Director of Department of Speech Therapy; Vice-President of the Polish Speech Therapy Association; member of the Didactic Commission of the Council for the Polish Language, Polish Academy of Sciences.

About the author: Michalik Mirosław, PhD hab., Professor.

Place of employment: Professor at the Pedagogical University of Krakow, Director of the Department of Neuro-linguistics, Institute of Polish Philology, Pedagogical University of Krakow.

альную жизнь. Общество пытается перейти от сегрегации и изоляции к социальной инклюзии и интеграции людей с интеллектуальными нарушениями [1, p. 187].

Люди с умственной отсталостью представляют интерес для исследователей с точки зрения изучения отклонений в развитии и специфики функциональных способностей. Тем не менее лингвисты и логопеды недостаточно интересуются этой категорией людей, вопросы развития речи, уровня сформированности языковой коммуникации умственно отсталых детей остаются менее изученными по сравнению с их нормативно развивающимися сверстниками [13]. Результаты существующих исследований требуют дополнения и верификации, особенно в силу того, что они выполнялись преимущественно педагогами, психологами и врачами, не использовавшими лингвистический исследовательский аппарат. Считаем, что необходимо поддержать критические замечания, высказанные в научной литературе по отношению к отдельным исследованиям речи людей с умственной отсталостью. Эти критические замечания позволят верифицировать описание речевой компетенции и языковых умений таких людей, практически и статистически подтвердить выводы исследователей, которые во многих случаях сделаны инту-

итивно.

Полагаем, что проблема изучения речи и сформированности языковых умений у детей с нарушением интеллекта имеет большое практическое значение. Необходимость такого исследования вызвана повышением социальной активности этих детей, включением их в процесс обучения в обычных массовых школах. Изучение трудностей и проблем этих детей в аспектах порождения и восприятия речевого высказывания позволит глубже понять их специфические образовательные потребности. Таким образом, исследование, составляющее основу данной публикации, представляет собой опыт, направленный на включение и полную интеграцию умственно отсталых детей в общество.

Методика исследования ¹

В связи с тем, что самостоятельные устные высказывания умственно отсталых людей достаточно редко описываются в научной литературе (авторы чаще обращают внимание на письменные высказывания), в данной ра-

¹ В тексте, диаграммах и таблицах для удобства используются следующие сокращения: *умственная отсталость* — УО, *нормативное развитие* — НР.

боте мы анализируем устные высказывания участников экспери-

мента, считая, что они содержат больше информации о речевых компетенциях детей. Мы изучали свободные спонтанные высказывания, которые имеют наибольшую ценность для описания речевых компетенций и языковых умений.

В данной статье содержится анализ высказываний 396 детей. Экспериментальная группа включала 240 детей с УО; контрольная группа состояла из 156 детей с НР в возрасте от 4 до 10 лет из разных школ и дошкольных учреждений. 140 детей экспериментальной группы имели легкую степень УО (58 %), 70 детей — умеренную степень УО (29 %) и 30 детей — тяжелую степень УО (13 %) (рис.). Среди детей с диагностированной

УО было 107 девочек и 133 мальчика, 45 % и 55 % состава экспериментальной группы соответственно. Исследованы дети в возрасте от 9 до 15 лет.

Следует отметить, что дети с тяжелой степенью УО были выделены нами в отдельную группу, хотя обычно они не отделяются от остальных детей, а особенности их коммуникативных способностей специально не изучаются. Перед началом эксперимента была изучена психолого-педагогическая документация. Основанием для исключения из эксперимента служили неблагоприятная обстановка в семье или в образовательном учреждении, а также генетические дефекты и ДЦП.

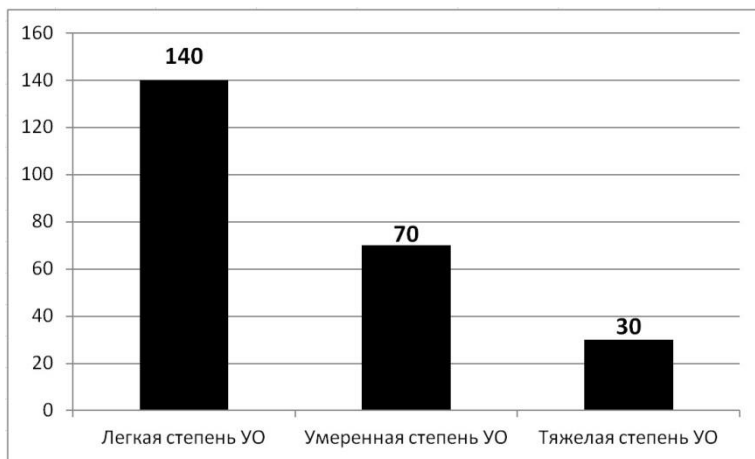


Рис. Численный состав экспериментальной группы

Контрольная группа состояла из 156 детей с НР: школьников и дошкольников в возрасте от 4 до 10 лет. Исследование, на котором основывается данная публикация, проводилось с 2004 по 2014 г.

Каждый ребенок, включенный в эксперимент, участвовал в четырех испытаниях, целью которых было побудить ребенка делать расширенные высказывания на основе иллюстративного материала. Использовался прием презентации картинок с надписями (инструкциями), включенный в перечень основных приемов побуждения учащихся к производству более длительных высказываний. Прием называется *побуждением к высказыванию* [11]. Использование данного приема позволяет получить примеры самостоятельных высказываний в определенном ситуативном контексте, при этом один и тот же визуальный стимул и единая процедура могут быть применены ко всей группе. Это сужает содержательные рамки эксперимента и способствует сравнению полученных высказываний. Указанным способом были получены примеры диалогических, описательных и повествовательных высказываний, поскольку эти три формы высказываний являются наиболее значимыми для развития коммуникативных способностей и устной социальной коммуникации.

Цель исследования заключалась в определении и описании различий по некоторым значимым аспектам речевых компетенций и языковых умений между детьми с УО легкой, умеренной и тяжелой степени и детьми с НР в соответствии с ментальным возрастом. На основании Международной классификации болезней (ICD-10) [7; 8] было проведено сравнение результатов, полученных в следующих группах детей:

- детей с УО тяжелой степени и детей с НР 4 и 5 лет;
- детей с УО умеренной степени и детей с НР 6, 7 и 8 лет;
- детей с УО легкой степени и детей с НР 9 и 10 лет.

Результаты исследования

Общая продолжительность записи результатов тестов составила 65 часов. Весь объем записанного материала был сегментирован и проанализирован, благодаря чему было выписано 38 283 слова и 13 250 предложений из высказываний детей с УО; ответы детей контрольной группы содержали 31 709 слов и 7179 предложений.

Большой объем экспериментальных данных позволил сосредоточить внимание на некоторых наиболее важных аспектах речевой коммуникации:

- количество слов, используемых испытуемыми, определялось

путем вычисления среднего количества слов, употребляемых ребенком в грамматически правильных предложениях, что позволяло вычислить среднюю длину высказываний, составленных детьми с УО и НР (**средняя длина высказывания — СДВ**)¹. Средняя длина высказывания вычислялась через отношение количества слов к количеству предложений. В исследовании не вычислялась средняя длина высказывания по количеству морфем, так как такое измерение менее надежно для детей старше 5 лет [9, р. 48];

– определялись различия между группами по количеству глагольных (т. е. содержащих глагол)² и неглагольных высказываний путем вычисления их процентного содержания в общем количестве предложений, составленных испытуемыми;

– наиболее важной целью исследования было определение

¹ СДВ является одним из наиболее часто используемых показателей уровня языкового развития детей. Чаще всего она измеряется в словах или морфемах [15, р. 773; ср.: 3, р. 300].

² В работе принята точка зрения, что предложение является основной синтаксической единицей, которая делится на глагольные словосочетания (содержащие глагол-сказуемое) и неглагольные словосочетания (не содержащие глагол-сказуемое).

уровня грамматической сложности предложений, составленных испытуемыми. Главное внимание уделялось анализу основных флективных синтаксических конструкций на основе изучения флективных форм и способов построения словосочетаний в предложениях. Определялись синтаксические отношения (выраженные синтетически и аналитически; к синтаксическим отношениям относятся согласование, управление и примыкание), используемые в высказываниях детей, и анализировалась их частотность. Так называемый **показатель синтаксической плотности** вычислялся делением количества слов в высказывании на количество синтаксических связей, объединяющих эти слова. Чем ниже величина этого показателя, тем больше синтаксических отношений выражается в тексте, что может свидетельствовать о повышенной сложности высказывания. При вычислении этого показателя в исследовании учитывались все синтаксические отношения, выраженные синтетически и аналитически.

Следует отметить, что показатель синтаксической плотности впервые активно использовался в лингвистическом исследовании подобного рода. Полагаем, что данный показатель особенно важен при изучении речи людей с УО, так как он позволяет полу-

чить достаточно объективные и точные данные. При описании коммуникативных способностей людей этой категории часто указывается, что их высказывания характеризуются «бедностью» и грамматической упрощенностью, однако, несмотря на очевидную справедливость такого утверждения, оно требует подтверждения с помощью статистического анализа данных.

В научной литературе по проблеме изучения речи детей с УО внимание привлекается к ограниченному объему словаря, что обусловило необходимость решения следующих задач:

– для определения объема словаря испытуемых мы подсчитывали количество лексем¹ в высказываниях, а затем вычисляли среднее количество их употреблений;

– глагольные лексемы подсчитывались отдельно, поскольку их частотность и среднее количество употреблений применялись для деления детей на две группы. При тестировании речевых компетенций и языковых умений, а также установлении способности строить грамматически правиль-

¹ Авторы считают, что лексемы (словарные единицы) являются абстрактными единицами семантико-грамматической системы, представленной в тексте различными грамматическими формами изменяемых лексем [12, р. 76; ср.: 3, р. 276].

ные предложения важно определить роль употребления глаголов. Их роль в формировании высказываний и синтаксических единиц как минимальных информационных единиц является очевидной для всех лингвистов, вне зависимости от того, какой синтаксической теории они придерживаются.

После сбора фактических данных был проведен их статистический анализ, который позволил выявить значимые различия между сравниваемыми группами. Посредством анализа мы получили конкретное и развернутое описание речевых компетенций и языковых умений детей с УО. Результаты анализа показали, что экспериментальная группа оказалась более неоднородной, чем предполагалось, и по некоторым аспектам явно делилась на две подгруппы: дети с УО тяжелой степени и дети с УО умеренной или легкой степени, что противоречит традиционному делению на две группы: легкой и более глубокой степени отсталости.

В качестве признаков, достоверно отличающих всех детей с УО от детей контрольной группы, выступают следующие характеристики, отобранные с учетом ментального возраста.

1. Средняя длина высказывания (СДВ) — испытуемые с УО составляли более короткие предложения, чем участники кон-

трольной группы. Эта характеристика регулярно наблюдалась при выполнении всех заданий. Отличия между группами имели статистически значимый характер, средняя длина высказываний, составленных детьми с УО, была ниже ожидаемого уровня для данного ментального возраста. Результаты для каждой конкретной группы детей приведены в таблице 1.

2. Процентная доля неглагольных предложений в общем объеме высказываний, состав-

ленных испытуемыми. Анализ результатов выполнения каждого задания выявил, что в ответах детей с УО было значительно больше неглагольных высказываний по сравнению с глагольными. Все различия носили статистически достоверный характер. Можно заключить, что характерной чертой группы детей с УО является значительно более частое употребление предложений без глагола-сказуемого по сравнению с детьми из контрольной группы (таблица 2).

Таблица 1

Показатели средней длины предложений в группах испытуемых (абс.)

Задание	Дети с тяжелой УО	Дети с НР (4, 5 лет)	Дети с умеренной УО	Дети с НР (6, 7, 8 лет)	Дети с легкой УО	Дети с НР (9, 10 лет)
I	2,03	3,35	2,16	3,79	2,54	5,67
II	1,87	2,73	2,17	3,42	2,71	4,19
IIIА	2,31	3,19	3,09	6,24	4,66	7,88
IIIВ	2,47	2,85	3,12	5,92	4,26	7,15

Таблица 2

Показатели среднего количества неглагольных предложений в общем количестве предложений в группах испытуемых, %

Задание	Дети с тяжелой УО	Дети с НР (4, 5 лет)	Дети с умеренной УО	Дети с НР (6, 7, 8 лет)	Дети с легкой УО	Дети с НР (9, 10 лет)
I	65,08	40,14	66,71	31,07	58,67	8,01
II	68,15	48,26	70,26	56,27	65,24	48,05
IIIА	29,53	3,21	19,32	3,3	9,01	0,48
IIIВ	29,89	4,17	16,46	5,20	8,46	2,63

Таблица 3

Показатели среднего количества неглагольных предложений в высказываниях в группах испытуемых (абс.)

Задание	Дети с тяжелой УО	Дети с НР (4, 5 лет)	Дети с умеренной УО	Дети с НР (6, 7, 8 лет)	Дети с легкой УО	Дети с НР (9, 10 лет)
I	7,20	2,50	6,59	3,59	8,10	0,83
II	14,53	10,31	19,70	13,94	18,61	11,17
IIIА	1,73	0,12	1,29	0,19	0,81	0,04
IIIВ	2,00	0,23	1,24	0,40	0,90	0,23

Таблица 4

Показатели среднего количества правильно выраженных синтаксических отношений в группах испытуемых (абс.)

Задание	Дети с тяжелой УО	Дети с НР (4, 5 лет)	Дети с умеренной УО	Дети с НР (6, 7, 8 лет)	Дети с легкой УО	Дети с НР (9, 10 лет)
I	4,67	7,81	5,97	16,82	11,46	20,10
II	6,43	17,92	12,23	27,04	18,62	36,62
IIIА	2,77	3,58	7,46	18,15	17,69	25,40
IIIВ	2,33	3,96	8,63	20,08	19,14	28,35

3. Среднее количество неглагольных предложений в высказываниях испытуемых — во всех тестах испытуемые с УО давали значительно больше неглагольных предложений, чем члены контрольной группы. Таким образом, среднее количество таких предложений было значительно выше ожидаемого для данного ментального возраста (таблица 3).

4. Среднее количество правильно выраженных синтаксических отношений — анализ результатов несомненно подтвердил предположение о том, что дети с УО (независимо от степени) реже правильно выражают

отношения между словами, чем дети контрольной группы того же ментального возраста. Во всех проведенных заданиях различия между группами были статистически значимыми (таблица 4).

5. Показатель синтаксической плотности — мы обнаружили, что уровень синтаксической плотности в речи детей с УО оказался намного ниже, чем уровень синтаксической плотности в речи детей с НР. Это позволило сделать вывод о том, что уровень развития синтаксических способностей испытуемых с УО ниже ожидаемого уровня для данного ментального возраста (таблица 5).

Таблица 5*Показатели синтаксической плотности в группах испытуемых (абс.)*

Задание	Дети с тяжелой УО	Дети с НР (4, 5 лет)	Дети с умеренной УО	Дети с НР (6, 7, 8 лет)	Дети с легкой УО	Дети с НР (9, 10 лет)
I	6,74	3,01	5,26	3,41	4,90	2,21
II	7,86	4,56	7,94	3,97	7,90	3,22
IIIА	5,40	3,19	3,86	2,14	2,56	2,00
IIIВ	4,40	3,85	3,72	2,23	2,61	2,10

Таблица 6*Показатели среднего количества слов в группах испытуемых (абс.)*

Задание	Дети с тяжелой УО	Дети с НР (4, 5 лет)	Дети с умеренной УО	Дети с НР (6, 7, 8 лет)	Дети с легкой УО	Дети с НР (9, 10 лет)
I	20,17	19,73	21,26	38,64	32,67	42,37
II	41,87	60,19	63,36	85,74	79,15	101,13
IIIА	11,83	10,27	19,63	37,91	38,69	50,25
IIIВ	9,23	11,38	21,77	42,42	42,13	58,17

Изучение других аспектов речи испытуемых не позволило прийти к таким же однозначным выводам.

1. Выявлено, что **среднее количество слов** четко отличает испытуемых с легкой или умеренной степенью УО. Они использовали значительно меньше слов, чем дети контрольной группы соответствующего ментального возраста. Все наблюдаемые различия между группами детей были статистически значимыми. При этом у детей с тяжелой степенью УО полученные результаты были близки к результатам 4—5-летних детей с НР. В двух

из четырех заданий результаты были на уровне ожидаемых для данного ментального возраста (таблица 6).

2. **Объем словарного запаса**, который определялся вычислением среднего количества лексем (словесных единиц) в речи испытуемых, мог бы подтвердить тезис о том, что дети с УО владеют меньшим количеством слов. Однако во всех проведенных тестах только тестируемые с легкой или умеренной степенью УО употребляли в среднем меньше лексем, чем дети с НР, отобранные в соответствии с ментальным возрастом, все очевидные различия

были статистически значимыми. Дети из группы с тяжелой степенью УО снова оказались близкими по своему уровню к нормативно развивающимся детям: в двух тестах они приблизились к нормативному уровню количества употребления лексем для своего ментального возраста (таблица 7).

3. Анализ **среднего количества глагольных лексем** подтвердил, что дети с УО легкой и умеренной степени имеют гораздо меньше глагольных лексем в своем активном словаре, употребляют их значительно реже, чем дети с НР соответствующего ментального возраста. В отношении детей с УО тяжелой степени различия не были столь же очевидными (таблица 8).

Таблица 7

Показатели среднего количества лексем в высказываниях испытуемых (абс.)

Задание	Дети с тяжелой УО	Дети с НР (4, 5 лет)	Дети с умеренной УО	Дети с НР (6, 7, 8 лет)	Дети с легкой УО	Дети с НР (9, 10 лет)
I	14,80	15,58	15,56	28,67	23,71	32,98
II	27,27	41,42	38,64	54,58	48,13	63,85
IIIА	9,47	8,65	15,06	26,38	26,06	34,25
IIIВ	6,97	9,38	16,19	27,53	27,59	36,40

Таблица 8

Показатели среднего количества глагольных лексем в высказываниях испытуемых (абс.)

Задание	Дети с тяжелой УО	Дети с НР (4, 5 лет)	Дети с умеренной УО	Дети с НР (6, 7, 8 лет)	Дети с легкой УО	Дети с НР (9, 10 лет)
I	2,53	3,08	1,99	6,42	3,44	6,92
II	5,20	9,85	7,01	11,83	8,69	13,13
IIIА	3,57	3,23	4,87	7,85	7,45	9,29
IIIВ	2,10	3,96	5,49	9,01	8,89	11,38

Заключение

Исследование, на котором основана данная статья, является лишь попыткой описания некоторых отдельных аспектов речевых компетенций и языковых умений детей с умственной отсталостью. **Анализ полученных данных подтверждает наличие достоверных различий между сравниваемыми группами испытуемых одного ментального возраста как по длине производимых высказываний, так и по объему активного словаря и синтаксической сложности речи.**

Анализируя синтаксический аспект высказываний детей, мы обнаружили, что реальный уровень синтаксического развития всех обследованных детей с УО данного ментального возраста отличается от ожидаемого. В то же время лексическое развитие детей с УО тяжелой степени находится на уровне нормы для данного ментального возраста. Для объяснения данного феномена необходимо обратить внимание на номинальный возраст детей. Дети группы УО тяжелой степени были самыми старшими (средний возраст — 14 лет, в то время как средний возраст детей других групп был равен 12 годам); их результаты сравнивались с результатами 4- и 5-летних дошкольников, так как ментальный возраст людей с тяжелой степенью УО находится на уровне раз-

вития детей 3—6 лет. Таким образом, фактор времени важен при усвоении словаря. В случае с этой группой испытуемых расширение словарного запаса заняло у них на 6—10 лет больше, чем у детей с НР, что позволило им достичь уровня, близкого к уровню развития дошкольников с НР. Однако дополнительно затраченное время не повлияло на развитие синтаксических умений, формирование которых во многом зависит от когнитивных функций. Можно предположить, что до определенного ментального возраста объем активного словаря равен или близок к ожидаемому уровню, но за пределами этого возраста дети с НР наращивают свой активный словарь значительно быстрее, чем дети с УО того же ментального возраста; в результате появляются диспропорции между участниками эксперимента. В случае синтаксических умений различия являются значительными независимо от ментального возраста.

Необходимо отметить, что параметр синтаксической плотности оказался весьма показательным при изучении языковых умений детей, что позволило исследователю точно оценить синтаксическую сложность высказываний и сравнить отдельные группы. Проведенный статистический анализ результатов подтвердил сформулированные гипотезы.

Группа детей с УО характеризуется коммуникативными нарушениями [5, р. 240—241], которые проявляются на всех языковых уровнях. Для оказания помощи детям с УО и гарантий их полноценной общественной жизни необходимо знать особенности их речевой коммуникации, изучать ее сильные и слабые стороны. Однако языковое и речевое развитие, коммуникативные способности детей с УО относительно редко попадают в область исследований ученых, особенно лингвистов и логопедов. Необходимо тщательно изучать и описать так называемый «биолект» людей с умственной отсталостью, для того чтобы быть в состоянии предложить этим людям помощь, стимулировать развитие их языковых коммуникативных умений, сделать их общение более эффективным.

References

1. Błęzyński, J. J. Diagnoza rozwoju mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną / J. J. Błęzyński // *Diagnoza logopedyczna : podręcznik akademicki* / red. E. Czaplowska, S. Milewski. — Sopot : GWP, 2012.
2. Carson, R. C. *Psychologia zaburzeń. T. 2* / R. C. Carson, J. N. Butcher, S. Mineka. — Gdańsk : GWP, 2003.
3. Crystal, D. *A dictionary of linguistics and phonetics* / D. Crystal. — 6th ed. — Oxford : Blackwell Publ., 2008.
4. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5.* — 5th ed. — Washington ; London : American Psychiatric Association, 2013.
5. Griffer, M. R. *Language and children with intellectual disabilities* / M. R. Griffer // *An introduction to children with language disorders* / red. V. A. Reed. — Boston, M. A. : Pearson, 2012.
6. Hatton, Ch. *Intellectual disabilities — classification, epidemiology and causes* / Ch. Hatton // *Clinical psychology and people with intellectual disabilities.* — Second editio / red. E. Emerson [et al.]. — Oxford : A John Wiley & Sons, 2012.
7. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne.* — Kraków ; Warszawa : Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” : Instytut Psychiatrii i Neurologii, 1998.
8. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne.* — Kraków ; Warszawa : Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius” : Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2000.
9. Leonard, L. B. *SLI — Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego* / L. B. Leonard. — Gdańsk : GWP, 2006.
10. Marcelli, D. *Psychopatologia wieku dziecięcego* / D. Marcelli, D. Cohen ; red. wyd. polskiego H. Jaklewicz. — Wrocław : Elsevier Urban & Partnerzy, 2013.
11. Menn, L. *Methods for studying language production* / L. Menn, Rather N. Bernstein. — Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
12. Nagórko, A. *Zarys gramatyki polskiej* / A. Nagórko. — Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
13. Ogletree, B. T. *Recommended communication-based interventions for individuals with severe intellectual disabilities* / B. T. Ogletree [et al.] // *Communication Disorders Quarterly.* — 2011. — Vol. 32 (3).
14. Panasiuk, J. *Rozumieć po ludzku. Od kodu polikonkretnego do hierarchicznego w rozumieniu świata* / J. Panasiuk // *Rozumienie — diagnoza i terapia* / red. M. Błasiak-Tytula, M. Korendo, A. Siudak. — Kraków : Collegium Columbinum, 2015. — (Nowa logopedia ; t. 6).
15. Reber, A. *Słownik psychologii* / A. Reber, E. S. Reber. — Warszawa : Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008.
16. Westling, D. L. *Teaching students with severe disabilities* / D. L. Westling, L. Fox. — Columbus, OH : Merrill, 2008.

Т. Г. Визель **T. G. Vizeľ'**
Москва, Россия Moscow, Russia

О ПРИРОДЕ ЗАИКАНИЯ И ЕГО КОРРЕКЦИИ

ABOUT THE NATURE OF STUTTERING AND ITS TREATMENT

Аннотация. Состояние проблемы заикания характеризуется пестротой взглядов на природу и мозговые механизмы этого часто встречающегося нарушения речи. Наиболее распространенная точка зрения состоит в признании невротического и судорожного компонента как пусковых факторов. Однако изучение заикания с нейропсихологической точки зрения дает основание для вывода о более конкретных мозговых механизмах, лежащих в основе речевого дефекта. В первую очередь они относятся к дисбалансу во взаимоотношениях по векторам «глубина» — коры мозга и правого — левого полушарий. Известно, что правое полушарие имеет более мощные и интенсивные связи с глубинными структурами мозга (энергетическим блоком, по А. Р. Лурии). В связи с этим оно является легковозбудимым. В работе показано, что превышение степени функциональной возбудженности «правого мозга» приводит к критической ситуации. Левое полушарие не справляется с контролем над функционированием правого. Возникает межполушарный конфликт, который выливается в различного рода невротические состояния. Подчеркивается, что в

Abstract. The state of the problem of stuttering is characterized by a variety of views on the nature and the brain mechanisms of this widespread speech disorder. A most common point of view recognizes the neurotic and the convulsive components as triggering factors. However, the study of stuttering from a neuropsychological point of view provides a basis for a conclusion about more specific brain mechanisms underlying the speech defect. First of all, they refer to the imbalance in the relationship between the vectors “depth” — of the brain cortex and the right-left hemispheres. It is known that the right hemisphere has more powerful and intensive connections with the deep structures of the brain (energy block, according to A.R. Luria). In this regard, it is easily excitable. The paper shows that exceeding the degree of functional excitation of the “right brain” leads to a critical situation. The left hemisphere doesn't cope with control over the functioning of the right one. There emerges an interhemispheric conflict that results in various kinds of neurotic states. The article underlines that within the framework of speech activity, the interhemispheric conflict consists in the following. There is a clash between the task to combine

рамках речевой деятельности межполушарный конфликт состоит в следующем. Возникает столкновение задачи совместить смысловую (левополушарную) линию построения высказывания и эмоционально-просодическую (правополушарную). Поскольку в речи ведущей является смысловая составляющая, высказывание не реализуется в соответствии с этим требованием. Настоящая статья имеет целью раскрыть соответствующие процессы, унифицировать некоторые положения теории и практики заикания, а также привлечь внимание специалистов к параметрам озвученной прозаической речи, значимым для ее плавности. В статье излагаются представления автора о причинах (мозговых механизмах) запинок в речи заикающихся, а также об основном направлении коррекции заикания у детей.

Ключевые слова: заикание; ритмы речи; логопедия; стихотворная речь; прозаическая речь; синтагмы; мозговые механизмы; плавность речи; коррекция речи; нарушения речи.

Сведения об авторе: Визель Татьяна Григорьевна, доктор психологических наук, профессор.

Место работы: ведущий научный сотрудник Московского института психоанализа.

Контактная информация: 109390, Россия, г. Москва, ул. Артюхиной, д. 6, стр. 1.

E-mail: vizel@list.ru.

Феномен заикания трактуется в литературе неоднозначно. Это убедительно показано в монографии В. М. Шкловского «Заикание» [12]. Автор приводит ретроспективный обзор взглядов на

the semantic (left hemispheric) line of constructing the utterance and the emotional-prosodic (right hemispheric) one. Since the semantic component is leading, the utterance does not fulfill this requirement. This article aims to reveal the corresponding processes, to unify some of the theories and practical treatment of stuttering, and to draw the specialists' attention to the parameters of spoken prosaic speech, significant for its fluency. The article presents the author's views on the causes (brain mechanisms) of disruptions in the speech of stutterers, as well as on the main direction of rehabilitation of stuttering in children.

Keywords: stuttering; speech rhythms; poetic speech; prosaic speech; syntagms; brain mechanisms; speech fluency; speech rehabilitation; speech disorders.

About the author: Vizel' Tat'yana Grigor'evna, Doctor of Psychology, Professor.

Place of employment: Leading Researcher of the Moscow Institute of Psychoanalysis.

Россия, г. Москва, ул. Артюхиной, д. 6,

природу заикания, показывающий, что это нарушение речи было замечено еще Аристотелем, называвшим заикание энтелехией (нарушением жизни как целестремленного процесса орга-

низма). Сам Аристотель и его последователи считали, что причина данного недуга — влажность головного мозга, короткая уздечка языка или деформация неба.

В начале XX столетия заикание стало делиться на органическое и психогенное. Не исключалось также и то, что заикание — знак вырождения, поскольку у лиц с этим дефектом нередко анатомические деформации черепа, леворукость и т. п. [6]. В это же время были высказаны взгляды на то, что заикание может обуславливаться резко отрицательными социальными условиями жизни [13]. Н. П. Тяпугин [10] и В. А. Гиляровский [5] трактовали заикание с позиции нейрофизиологии, и в частности с позиции учения И. П. Павлова, придавая решающее значение в возникновении запинок патологическим условным рефлексам. Не был обойден ими стороной и фактор наследственности.

Эти взгляды были чрезвычайно распространены, хотя еще А. Marcel (1886) считал, что основным проявлением заикания является спастический *координационный невроз*, проявляющийся в судорогах речевого аппарата. Его современники А. Куссмауль (1889) и Фрешельс [11] считали запинки при заикании афтонгией (судорогой подъязычного нерва).

Если добавить к этому точку

зрения представителей неофрейдистского направления (Gregory, 1994), которые связывали заикание с проявлением орального эротизма (оральной мастурбации), то пестрота мнений по поводу этого «загадочного» нарушения становится совершенно очевидной.

Наиболее полное определение, обобщающее различные взгляды на заикание, принадлежит В. М. Шкловскому [12], который трактует его как нейромоторное дискоординационное судорожное нарушение речи, возникающее в процессе общения по механизму системного речедвигательного невроза. Подчеркивается также, что запинки возникают в детском возрасте, в среднем от 2 до 6 лет. Пусковым фактором являются агрессивные, чаще всего внезапные, воздействия на организм, в частности испуги.

Несмотря на столь солидную базу исследований феномена заикания, до последнего времени оставалось нераскрытым: а) почему срыв в речи в сенситивный к этому период происходит не у всех детей; б) каковы мозговые механизмы внешних симптомов (запинок), составляющих ядро синдрома заикания.

В 2012 г. вышла монография автора настоящей статьи [4], в которой предложена и по результатам 3-годовалого экспери-

мента обоснована нейropsychологическая концепция причин и коррекции заикания у детей. Реализация данной концепции в работе с заикающимися детьми вплоть до последнего времени подтверждает продуктивность выдвинутых положений, однако в широкую практику они не введены.

Настоящая статья, содержащая ряд существенных дополнений в изложенную ранее авторскую концепцию, преследует цель привлечения внимания к теоретическим взглядам и практическим рекомендациям автора.

На практике наиболее распространенным определением заикания является следующее: «Заикание — нарушение темпа и ритма речи» [7]. Представляется, что этот штамп довлеет над здравым смыслом и препятствует должному осмыслению того, каким образом изменения темпа приводят к нарушению плавности высказывания, а еще важнее, того, что есть ритм речи.

Мозговые механизмы речи достаточно подробно описаны А. Р. Лурией и представителями его школы [8]. Показано, что основными механизмами восприятия речи являются речевой слуховой гнозис (РчСлГн), осуществляемый вторичной височной корой левого полушария, и фонематический слух (ФнСл), осуществляемый третичной корой этой же области мозга. Ос-

новными механизмами воспроизведения речи являются артикуляционный праксис (АртПр) — афферентный, осуществляемый вторичной корой нижнетеменного отдела левого полушария, и эфферентный, осуществляемый вторичной корой премоторной зоны.

В отличие от этого, мозговые механизмы ритмической составляющей речевых актов остаются за рамками специального внимания.

Для того чтобы осветить эту тему, необходимо рассмотреть особенности стихотворной и прозаической речи.

Не требуется отдельного обоснования, чтобы утверждать: ритм речи отчетливо выступает в стихотворной речи.

Ритм — равномерное чередование ритмически сильных (ударных) и ритмически слабых (безударных) слогов. Принято ударный слог обозначать символом —, а безударный U. В разных стихотворных размерах ритмические единицы (метры) различны, но это не меняет существа дела. Важно, что эти единицы равномерно повторяются («шарманка»), как и в музыке. Иначе говоря, стихотворная речь носит явный ритмико-периодический характер.

Легко заметить, что в прозаической речи такая периодичность (ритм) отсутствует. Приведу в качестве примера такую фразу:

Мы всегда любимся закатами над величественной рекой Волгой.

Ее можно произнести по-разному:

1) *Мы // всегда любимся // закатами над величественной рекой Волгой.*

2) *Мы всегда любимся закатами // над величественной рекой Волгой.*

3) *Мы всегда // любимся закатами // над величественной рекой Волгой.*

Легко заметить, что в любом из вариантов одна часть фразы не равна по длине другой, т. е. в делении ее на отрезки отсутствует соразмерность, периодичность.

Вместе с тем устный прозаический текст также делится на отрезки. Если не по периодическому, то по какому принципу?

Лингвистика позволяет дать на это ответ, поскольку в ее рамках выделена такая единица фразовой речи, как синтагма. Она определяется так: синта́гма — совокупность нескольких слов, объединенных по принципу семантико-грамматически-фонетической сочетаемости. Из этого определения вытекает, что деление предложения на части происходит прежде всего по смысловому (семантическому) принципу. Синтагмы в речи говорящий отделяет друг от друга паузами. Каждая пауза подчеркивает смысловой акцент на словах, которые он хочет выделить. От паузы до паузы

«расстояние» разное, в то время как в стихах паузы располагаются в конце равных по длительности строк. Важно отметить и то, что внутри каждой синтагмы есть свой ритм, который складывается из чередования в ней ударных и безударных слогов.

Как видно, чередование ударных и безударных слогов в каждой из синтагм совершенно разное.

Такое требование к модусу воспроизведения прозаического текста в устной речи требует умения:

– осуществлять синтагматическое программирование, т. е. перед началом произнесения фразы знать, на какие отрезки она будет разбита;

– подавлять инерцию артикулирования, т. е. переходить от синтагмы с одним ритмическим рисунком к другому.

Почему же это удается одним детям и не удается другим?

Роль индивидуального профиля полушарной асимметрии

Все дело здесь в индивидуальном для каждого ребенка профиле полушарной асимметрии. Как известно, полушария мозга не одинаковы по степени функционирования. В первую очередь это касается речи, в рамках которой левое полушарие должно стать доминантным уже к двум с половиной — трем годам

жизни ребенка. При переходе в этот период к фразовой речи с разноритмическими синтагмами необходимо, чтобы смысловая программа фразы стала ведущей. Ритмические особенности слоговой структуры слов и ритма внутри синтагм должны уйти на задний план и уступить ведущую роль *смысловому* членению фразы на отрезки. За это отвечает исключительно левое полушарие, функционирующее по дискретно-логическому принципу. Если же от природы правое полушарие функционально гиперактивно, что имеет место в случаях истинного (не вынужденного!) левшества, то возникает полушарный конфликт. Он усиливается в моменты возбуждения (волнения), поскольку правое полушарие становится еще более активным, чем в спокойные периоды жизни. В полушарном конфликте и состоит главный механизм возникновения заикания, называемого функциональным, или, иначе, невротическим.

Почему же возникают именно запинки или, как их принято называть, судороги, а не другой вид сбоя в реализации фразовой речи?

Мозговой механизм запинки (судороги)

Для раскрытия этого механизма необходимо заострить внимание на том, что каждый из

органов речевого аппарата человека существует в единственном числе, но поделен пополам средней линией: губы, язык, гортань, дыхательные органы — все они состоят из двух половин. Еще более важно то, что каждая из этих половин должна получить нервный импульс (иннервацию), строго равнозначную — и по скорости поступления этого импульса, и по его интенсивности. Однако при нестандартном профиле полушарной асимметрии это условие оказывается трудновыполнимым или невыполнимым вообще.

Рассмотрим это подробнее.

Мышцы разных половин речевых органов получают иннервацию, как известно, от ядер черепно-мозговых нервов, представленных в стволе мозга парами. Ядро, расположенное в паре, допустим справа, должно послать импульс к соответствующей половине речевого органа, строго идентичный тому, который пошлет ядро, расположенное слева. Вместе с тем эти ядра сами получают нервные импульсы из коры мозга (премоторных отделов), которые поступают к ним по кортико-ядерным путям. Несмотря на функциональную асимметрию полушарий, в ядрах нервные импульсы должны выровняться так, чтобы половины речевых органов получили одинаковую иннервацию. В том случае, когда полушарная асимметрия превышает

допустимый порог различий, одно ядро из пары получает более мощный импульс, чем другое. Выравнивание их осложняется. В результате одна половина речевого органа получает не такой импульс, как другая. Мышца пытается исправить положение и начинает «дергаться» (клонус) или же, «не надеясь на успех», застывает (тонус). На рисунке в качестве примера дана схема неравнозначного снабжения нервной энергией мышц разных половин наиболее активного речевого органа — языка.

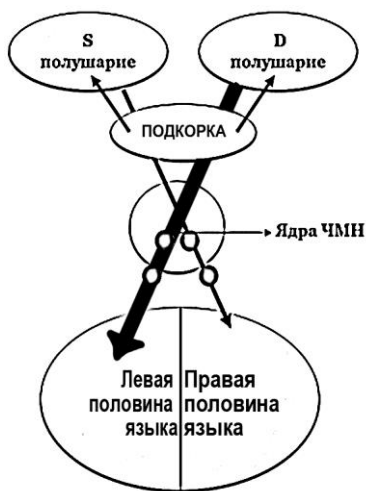


Рис. Схема диспропорциональной иннервации мышц разных половин языка

Такая же закономерность в иннервации характерна для мышц

других речевых органов.

Видно, что импульсы, идущие из коры мозга, не одинаковы. Если разница в их «силе» велика, то возникает запинка (судорога). В спокойные в эмоциональном отношении периоды иннервационные различия сглажены и тяжесть заикания меньше. Этим объясняется флуктуирующее (изменчивое) течение недуга — заикания.

При подобном рассмотрении мозговых механизмов заикания получают также конкретное раскрытие упомянутые в начале статьи точки зрения на судорожную природу этого речевого дефекта.

Принципы коррекции речи при заикании

В практике приняты такие методы коррекции речи при заикании, как отработка (выработка правильных модусов) речевого дыхания, голосоподачи, артикулирования. Широко используются также приемы ритмизации речи (Л. З. Арутюнян [1], Е. Е. Шевцова, Е. В. Оганесян, Л. И. Белякова [2], И. Ю. Абелева, А. В. Ястребова [15], С. Van Riper [16]). Если исходить из сказанного в данной работе, представляется, что эти приемы не играют решающей роли, они являются скорее дополнительными.

Ввиду особенностей прозаической фразовой речи основным условием противодействия факту

неоднозначности иннервации мышц со стороны мозга следует считать привитие ребенку способности правильно делить фразы на смысловые отрезки — синтагмы [14].

Практика показывает, что наиболее эффективными являются здесь телесно ориентированные методы, рассчитанные на тактильные маркеры логических ударений и смысловых пауз, а также интенсивное выделение их голосом.

Возможны и другие способы выработки синтагмального членения фраз. Во всех случаях они должны быть рассчитаны на умение программировать смысловой план прозаической речи, соблюдать логические ударения и расставлять смысловые паузы, т. е. говорить осмысленно и выразительно. Такая тактика коррекционного обучения позволяет перестроить способ говорения у ребенка и тем самым получить желаемый положительный результат. Применительно ко взрослым заикающимся такой метод менее результативен из-за прочности патологического стереотипа говорения. Основным условием здесь является психотерапевтическая направленность борьбы с дефектом.

Заключение

Таким образом, нейролингвистический взгляд на природу заикания

подтверждает идеи о его невротической сути (гиперактивность правого полушария мозга), но вместе с тем вносит в эту концепцию существенные дополнения, уточняющие механизм самой заиканки — клонической или тонической — в зависимости от тяжести полушарного конфликта.

Обобщая сказанное выше, можно констатировать следующее.

1. Заикание — результат трудностей овладения детьми прозаической речью, аperiodичной и требующей умения делить фразу на синтагмы по семантическому принципу.

2. Мозговой механизм трудностей овладения прозаической речью состоит в нестандартном профиле полушарной асимметрии у детей с заиканием, а именно в гиперактивности правого полушария, предуготованного к «периодическому говорению».

3. Коррекция заикания состоит в выработке способности делить фразы в рамках прозаических текстов на разные по длине и ритму синтагмы, основываясь на смысловом принципе их выделения.

Литература

1. Арутюнян, Л. З. Как лечить заикание: методика устойчивой нормализации речи / Л. З. Арутюнян (Андропова). — М. : Эребус, 1993.

2. Белякова, Л. И. Заикание : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. — М. : В. Секачев, 1998.

3. Буянов, М. И. Заикание у подростков : кн. для логопеда / Е. В. Богданова, М. И. Буянов, Т. В. Калошина [и др.] ; сост. М. И. Буянов. — М. : Просвещение, 1989.

4. Визель, Т. Г. Коррекция заикания у детей / Т. Г. Визель. — М. : АСТ Астрель, 2009.

5. Гиляровский, В. А. К вопросу о генезе заикания у маленьких детей и роли его для общего развития личности и его лечения / В. А. Гиляровский // Советская невропатология, психотерапия и психогигиена. — 1932. — Т. 1. — Вып. 9—10.

6. Капустин, А. А. Анатомо-физиологический обзор человеческого тела / А. А. Капустин. — М. : Работник просвещения, 1928.

7. Логопедия. Теория и практика / под ред. д-ра пед. наук, проф. Т. Б. Филичевой. — М. : Эксмо, 2017.

8. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во Москов. ун-та, 1962.

9. Селиверстов, В. И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия : учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / В. И. Селиверстов. — 4-е изд., доп. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001.

10. Тяпугин, Н. П. Заикание / Н. П. Тяпугин. — М. : Медицина, 1966.

11. Фрешельс, Э. Заикание. Ассоциативная афазия / Э. Фрешельс // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высших и средних учебных заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. — Т. 1.

12. Шкловский, В. М. Заикание / В. М. Шкловский. — М. : ICE, 1994.

13. Шуберт, М. Е. К психопатологии, клинике и лечению заикания (психогигиенические и неврологические исследования) / М. Е. Шуберт // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высших и средних

учебных заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. — Т. 1. — С. 208—217. — (Первое изд.: М., 1928).

14. Щерба, Л. В. Избр. работы по языкознанию и фонетике. Т. 1 / Л. В. Щерба. — Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1958. — 182 с.

15. Ястребова, А. В. Коррекция заикания у учащихся общеобразовательной школы : пособие для учителей-логопедов / А. В. Ястребова. — М. : Просвещение, 1980.

16. Van Riper, C. Stuttering? / C. Van Riper // Journ. of fluency disorders. — 1992. — Vol. 17 (1—2).

References

1. Arutyunyan, L. Z. Kak lechit' zaikanie: metodika ustoychivoy normalizatsii rechi / L. Z. Arutyunyan (Andronova). — М. : Erebus, 1993.

2. Belyakova, L. I. Zaikanie : ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spetsial'nosti «Logopediya» / L. I. Belyakova, E. A. D'yakova. — М. : V. Sekachev, 1998.

3. Buyanov, M. I. Zaikanie u podrostkov : kn. dlya logopeda / E. V. Bogdanova, M. I. Buyanov, T. V. Kaloshina [i dr.]; sost. M. I. Buyanov. — М. : Prosveshchenie, 1989.

4. Vizel', T. G. Korrektsiya zaikaniya u detey / T. G. Vizel'. — М. : AST Astrel', 2009.

5. Gilyarovskiy, V. A. K voprosu o geneze zaikaniya u malen'kikh detey i roli ego dlya obshchego razvitiya lichnosti i ego lecheniya / V. A. Gilyarovskiy // Sovetskaya невропатология, психотерапия и психогигиена. — 1932. — Т. 1. — Вып. 9—10.

6. Kapustin, A. A. Anatomo-fiziologicheskii obzor chelovecheskogo tela / A. A. Kapustin. — М. : Rabotnik prosveshcheniya, 1928.

7. Logopediya. Teoriya i praktika / pod red. d-ra ped. nauk, prof. T. B. Filichevoy. — М. : Eksmo, 2017.

8. Luriya, A. R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga / A. R. Luriya. — М. : Izd-vo Moskov. un-ta, 1962.

9. Seliverstov, V. I. Zaikanie u detey: psikhokorrektsionnye i didakticheskie osnovy

- logopedicheskogo vozdeystviya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. i sredn. ped. ucheb. zavedeniy / V. I. Seliverstvo. — 4-e izd., dop. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 2001.
10. Tyapugin, N. P. Zaikanie / N. P. Tyapugin. — M. : Meditsina, 1966.
11. Freshel's, E. Zaikanie. Assotsiativnaya afaziya / E. Freshel's // Khrestomatiya po logopedii (izvlecheniya i teksty) : ucheb. posobie dlya studentov vysshikh i srednikh uchebnykh zavedeniy : v 2 t. / pod red. L. S. Volkovoy, V. I. Seliverstova. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 1997. — T. 1.
12. Shklovskiy, V. M. Zaikanie / V. M. Shklovskiy. — M. : ICE, 1994.
13. Shubert, M. E. K psikhopatologii, klinike i lecheniyu zaikaniya (psikhogigienicheskie i neurologicheskie issledovaniya) / M. E. Shubert // Khrestomatiya po logopedii (izvlecheniya i teksty) : ucheb. posobie dlya studentov vysshikh i srednikh uchebnykh zavedeniy : v 2 t. / pod red. L. S. Volkovoy, V. I. Seliverstova. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 1997. — T. 1. — S. 208—217. — (Pervoe izd.: M., 1928).
14. Shcherba, L. V. Izbr. raboty po yazykoznaniyu i fonetike. T. 1 / L. V. Shcherba. — L. : Izd-vo Leningrad. un-ta, 1958. — 182 s.
15. Yastrebova, A. V. Korrektsiya zaikaniya u uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly : posobie dlya uchiteley-logopedov / A. V. Yastrebova. — M. : Prosveshchenie, 1980.
16. Van Riper, C. Stuttering? / C. Van Riper // Journ. of fluency disorders. — 1992. — Vol. 17 (1—2).

О. Б. Иншакова **O. B. Inshakova**
Москва, Россия Moscow, Russia

ИЗМЕНЧИВОСТЬ ФОРМ ДИСГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

VARIABILITY OF DYSGRAPHIA IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

Аннотация. В статье представлены результаты лонгитюдного изучения всех видов ошибок, характеризующих одноименные формы дисграфии учащихся начальных классов общеобразовательной школы (акустико-артикуляционную, моторную, зрительно-моторную, зрительно-пространственную, звукового анализа и синтеза). До настоящего времени нерешенным остается вопрос о том, является ли доминирующая форма дисграфии, выявленная у учащегося в первом классе, постоянной, или к окончанию начальной школы она сменяется другой формой. Его решение оказывается важным для выбора направлений коррекционной работы со школьниками, у которых дисграфия характеризуется особой устойчивостью. В связи с этим целью экспериментального исследования является динамический анализ форм дисграфии в процессе проведения лонгитюдного эксперимента. Мониторинг становления навыка фонематического письма в сочетании с ретроспективным анализом его результатов у детей с дисграфией свидетельствует о присутствии на каждом году обучения (с первого по четвертый класс) нескольких форм дисграфии, среди которых одна оказывается доминирующей. В результате проведенного мониторин-

Abstract. The article presents the results of a longitudinal study of all types of errors characterizing the eponymous forms of dysgraphia (acoustic-articulatory, motor, visual-motor, visual-spatial, sound analysis and synthesis) in primary school pupils of a general education school. The question whether the dominant form of dysgraphia revealed in a first-grade pupil is permanent, or whether it is replaced by some other form by the end of primary school remains unsettled until now. Its solution appears to be critical in determining the rehabilitation strategy for pupils with stable dysgraphia. Therefore, the experimental study is aimed at dynamic analysis of dysgraphia forms in the process of a longitudinal experiment. The monitoring of phonemic writing skill formation combined with retrospective analysis of its results in pupils with dysgraphia shows the presence of several forms of dysgraphia in every year of learning (from the first to the fourth grade), where one such form is dominant. The monitoring results have revealed a change of the dominant form of dysgraphia: from dysgraphia of sound analysis and synthesis in the first grade to motor dysgraphia by the fourth year of learning. Variability of dysgraphia forms, corroborated by the experimental data obtained should be taken into account in rehabilitation work with the children of the given category.

га выявлена смена доминирующей формы дисграфии: с дисграфии звукового анализа и синтеза в первом классе на моторную форму к четвертому году обучения. Изменчивость форм дисграфии, подтвержденная полученными экспериментальными данными, должна учитываться при проведении коррекционной работы.

Ключевые слова: дисграфия; логопедия; младшие школьники; начальная школа; формы дисграфии; нарушения письма.

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

Место работы: кафедра логопедии, дефектологический факультет, Институт детства, Московский педагогический государственный университет.

Контактная информация: 117571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, ауд. 741.

E-mail: olgainsh@mail.ru.

Интерес к проблемам обучения письму, трудностям формирования фонематического навыка письма на протяжении последних 50 лет остается устойчивым. Это связано прежде всего с недостаточной эффективностью существующих коррекционных программ обучения и неполной изученностью феномена дисграфии, имеющей сложную природу, что не позволяет учащимся младших классов успешно овладевать коммуникативной компетенцией, лежащей в основе усвоения академических знаний при изучении общеобразовательной программы.

Keywords: dysgraphia; logopedics; primary school pupils; primary school; forms of dysgraphia; writing disorders.

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

Place of employment: Department of Logopedics, Faculty of Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

117571, Russia, Moscow, pr-t Vernadskogo, 88,

aud. 741.

E-mail: olgainsh@mail.ru.

Теоретический анализ литературы в области логопедии и практический опыт работы указывают на то, что формирование письма у детей в первые годы обучения нередко осложняется дисграфией. На современном этапе проведения эмпирических исследований дисграфия изучается отдельно от другого нарушения письма — дизорфографии (О. И. Азова [1], О. В. Елецкая [4], Р. И. Лалаева [8], Е. А. Логинова [11], Л. Г. Пармонова [12], Е. В. Прищепова [13] и др.). Дисграфия рассматривается как специфическое нарушение, характеризующееся целым

комплексом симптомов (А. Н. Корнев [7]). Наиболее значимым симптомом в этом комплексе признано наличие устойчивых ошибок письма особого характера, допускаемых детьми при выполнении различных видов письменных работ (О. Б. Иншакова [6]). К другим не менее важным симптомам дисграфии относятся разные по своей природе речевые нарушения, которые чаще всего выражены в меньшей степени, чем нарушение письма: диссоциация между нормальным уровнем развития общего показателя интеллекта (IQ) и низким уровнем владения письмом, преобладание невербального показателя интеллекта над вербальным при их особой структуре, несвойственное детям с нормой; несформированность ряда показателей в развитии высших психических функций (программирование, регуляция, контроль, переработка слуховой и зрительной информации и др.); нарушения автоматизации приобретенного письменного умения; невозможность спонтанного преодоления нарушения без проведения специально организованной логопедической работы; сниженная работоспособность. При диагностическом обследовании перечисленные симптомы дисграфии являются критериями ее выделения.

Опыт оказания коррекционной помощи убедительно пока-

зывает, что дисграфия достаточно часто бывает обусловлена не только речевыми расстройствами, но и несформированностью неречевых компонентов, функциональной системы письма (Р. Е. Левина [9; 10], Т. В. Ахутина [2; 3], Р. И. Лалаева [8], А. Н. Корнев [7], И. Н. Садовникова [14], Г. В. Чиркина [16] и др.).

Вместе с тем специфика нарушения овладения навыком письма при дисграфии в полной мере не изучена. До настоящего времени остается нерешенным вопрос, является ли форма дисграфии, выявленная у учащегося в начале обучения, постоянной, или она изменяется к окончанию начальной школы. Также стоит заметить, что единый взгляд на выявление форм дисграфии и научное обоснование отграничения дисграфии от дизорфографии тоже отсутствует. Отметим, что в настоящем исследовании с учетом новых сложившихся реалий в выявлении дисграфии ее формы определяются по типологии ошибок, нарушающих овладение фонематическим принципом письма, имеющих единый механизм возникновения.

Отсутствие работ, направленных на изучение изменчивости форм дисграфии, и необходимость получения этой информации для более глубокого понимания механизмов и путей коррекции данного нарушения обуслов-

ливают актуальность проводимого исследования.

Решить этот сложный вопрос позволяет только мониторинг процесса овладения письмом младшими школьниками с дисграфиями.

Целью экспериментального исследования является динамический анализ форм дисграфии в процессе проведения лонгитюдного эксперимента в течение 4 лет начального обучения.

Всего в лонгитюдном эксперименте принимают участие 206 учащихся генеральной выборки общих образовательных школ. У всех учащихся анализируется выполнение таких заданий, как диктант, списывание с печатного и рукописного текстов.

Для выявления дисграфии у детей начальных классов применяется специально созданная и валидизированная методика, обработка и анализ результатов которой осуществляются с применением методов математической статистики (О. Б. Иншакова [5; 6]).

В процессе проведения эмпирического исследования генеральной выборки младших школьников общей образовательной школы собирается и анализируется более 5 тысяч письменных работ (диктант, списывание с печатного и рукописного текстов). Результаты их анализа позволяют выделить все ошибки, нарушающие фонематический

принцип письма: акустико-артикуляционные, звукового анализа и синтеза, моторные, зрительно-моторные, зрительно-пространственные, которые относятся нами к дисграфическим. Отметим, что в группу дисграфических не входят ошибки аграмматического характера, отражающие нарушения овладения орфографическими правилами, регулируемые морфологическим, традиционным и другими принципами письма, которые относятся нами к дизорфографическим, а также оптические ошибки, которые обнаруживаются в процессе обследования генеральной выборки учащихся общей образовательной школы (замены и смещения букв $з — д, е — с, у — д$). На отсутствие данных ошибок у школьников общей образовательной школы указывает в своих ранних исследованиях И. Н. Садовникова [14], подчеркивая, что они свойственны только детям с нарушенным зрением.

По итогам лонгитюдного изучения письма из школьников генеральной выборки формируются две группы детей: контрольная группа (КГ), в которую входит 66 учеников, успешно овладевающих фонематическим письмом, и экспериментальная группа (ЭГ) из 56 учащихся с дисграфией. В обеих группах статистически сравниваются результаты овладения фонематическим навыком

письма. Всем школьникам ЭГ, имеющим нарушения устной речи и письма, оказывается помощь на школьном логопедическом пункте общеобразовательного учреждения.

Сравнительный анализ результатов лонгитюдного изучения овладения фонематическим навыком письма показывает, что все дети ЭГ (по сравнению с КГ) в письменных работах допускают достоверно большее число дисграфических ошибок: ошибок звукового анализа, моторных, акустико-артикуляционных (или фонематических), зрительно-моторных (графический поиск, неадекватное начертание буквы, зрительно-гностические, например, *ч — н, и — ц, и т. д.*) и зри-

тельно-пространственных ошибок (зеркальность), количество которых отражает степень выраженности одноименных форм дисграфии.

Мониторинг становления фонематического навыка письма в сочетании с ретроспективным анализом его результатов у школьников ЭГ в каждый период обучения с первого по четвертый класс свидетельствует о присутствии на каждом году обучения нескольких форм дисграфии, среди которых одна является доминирующей. Доминирование формы дисграфии в каждом классе определяется по процентному преобладанию конкретного вида ошибок над другими. Результаты приведены на рисунке.

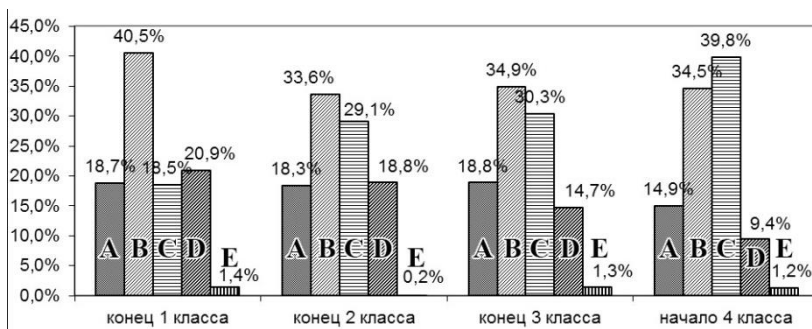


Рисунок. Формы дисграфии у учащихся ЭГ

Примечание. А — ошибки фонематического восприятия; В — ошибки звукового анализа и синтеза; С — моторные ошибки; D — зрительно-моторные ошибки; E — зрительно-пространственные ошибки

Из рисунка следует, что у учащихся ЭГ в конце первого класса преобладает форма дисграфии, обусловленная несформированностью операций звукового анализа и синтеза речевых единиц (40,5 %).

Среди ошибок, относящихся к данной форме дисграфии, у школьников чаще, чем другие, встречаются пропуски гласных букв. Как известно, это связано с тем, что на первом этапе обучения опознание гласного звука в слове затруднено по сравнению с опознанием согласного звука, так как кинестетический сигнал при произнесении гласного оказывается более слабым, чем при произнесении согласного, и поэтому распознается хуже. Это свидетельствует о том, что кодирование информации во время письма чаще всего будет совершаться с ошибками.

Существенно реже в первом классе встречаются зрительно-моторная (20,9 %), акустико-артикуляционная (18,7 %) и моторная формы дисграфии (18,5 %). Зрительно-пространственная форма дисграфии, которая характеризуется зеркальными написаниями букв, слогов и коротких слов, встречается совсем редко.

Преобладание у первоклассников дисграфии, связанной с нарушением операций фонемного анализа и синтеза, обусловлено неполноценностью фонематического восприятия и несформиро-

ванностью успешных операций, позволяющих планировать и осуществлять следующие друг за другом во времени и пространстве плавные графомоторные движения. Для школьников эти операции являются сложным умственным действием, одинаково важным не только для восприятия речевой информации, но и для ее точного воспроизведения, которое особо значимо для письма.

Во втором классе доминирование формы дисграфии, обусловленной нарушением операций звукового анализа и синтеза, сохраняется. В то же время ее количественная выраженность уменьшается по сравнению с первым классом. На этом фоне заметно возрастает количество ошибок, свидетельствующих о выраженности моторной формы дисграфии.

Акустико-артикуляционная и зрительно-моторная формы дисграфии в этот период времени продолжают встречаться с одинаковой частотой (18,3 : 18,8 %), практически не изменяясь по сравнению с первым классом. Зрительно-пространственная дисграфия выражена минимально.

В третьем классе происходят незначительные изменения при сохраняющемся доминировании формы дисграфии, обусловленной нарушением операций звукового анализа и синтеза. С третьего класса количество пропусков

гласных букв в письменных работах начинает соответствовать количеству пропусков согласных букв, что указывает на изменение качества ошибок.

Моторная форма дисграфии становится выраженной еще больше, чем во втором классе, выраженность зрительно-моторной формы дисграфии идет на спад. Зрительно-пространственная форма дисграфии по-прежнему выражена минимально.

В четвертом классе количество ошибок, характеризующих акустико-артикуляционную и зрительно-моторную формы дисграфии, несколько снижается, что происходит благодаря проводимой в первые годы обучения традиционной логопедической работе. Устойчивой оказывается лишь одна форма дисграфии, вызванная несформированностью операций звукового анализа и синтеза речевых единиц.

Парадоксальным можно считать нарастание ошибок моторного характера и доминирование в четвертом классе в ЭГ моторной формы дисграфии. Это указывает на то, что моторные графические умения к этому возрасту у учащихся с дисграфией не совершенствуются. Среди моторных ошибок в этот период обучения чаще всего встречаются написания лишних элементов букв (40 % от общего количества моторных ошибок), реже ошибки

кинетического запуска (33 %), недописывание элементов букв (16 %) и персеверации букв и слогов (11 %).

Моторные ошибки становятся более выраженными при увеличении общей учебной нагрузки и требований к таким показателям письма, как скорость, слитность, плавность. Наряду с ошибками у школьников отмечается неустойчивость почерка, его изменения в худшую сторону, которые наблюдаются даже в течение одного учебного дня.

Трудности формирования моторного компонента письма указывают на наличие у детей ЭГ диспрактических проявлений, которые характеризуются нарушением координации движений при выполнении сложных моторных действий.

Диспрактические проявления в первом классе, когда письменных работ еще не так много, практически незаметны. Возрастание учебной нагрузки, существенное повышение требований к скорости письма, а также к необходимости распределения внимания между несформированной технической стороной письма и применением орфографических правил приводит к тому, что со второго класса эти проявления диспраксии начинают усугубляться. Все это отражается в увеличении количества в письме школьников моторных ошибок.

Можно считать, что диспрактические проявления и связанные с ними трудности письма диктуют необходимость включения в логопедические занятия необходимого для школьников количества упражнений, направленных на формирование серийной организации ритмической структуры письма, и сохранения соответствующих пунктов программы, особенно на начальном этапе обучения, которым в современных учебных программах не уделяется достаточного внимания.

Приведенные нами результаты наглядно свидетельствуют о ряде важных моментов.

Во-первых, в изолированном виде ни одна из форм дисграфии не существует. Ведущая форма дисграфии на каждом году обучения всегда сопровождается ошибками, характерными для других форм дисграфии.

Во-вторых, какой-либо одной постоянной формы дисграфии у школьников в период начального обучения не существует. Доминирование форм дисграфии изменяется в процессе начального обучения, как и их выраженность, которая либо увеличивает, либо уменьшается.

В-третьих, преобладание моторной формы дисграфии у школьников ЭГ к моменту завершения обучения в начальной школе указывает на необходимость включения формирования

графомоторных функций в процесс логопедических занятий, проводимых с первого по четвертый класс.

В-четвертых, несмотря на проведение традиционной логопедической работы, направленной на преодоление у школьников речевых нарушений, формирование фонематического слуха, навыков звукового и звукобуквенного анализа и синтеза, участвующих в осуществлении письма, полное исправление дисграфии без включения работы над двигательными компонентами письма у детей к концу начальной школы не происходит.

В-пятых, полученные данные также убедительно свидетельствуют о необходимости внесения изменений в общую образовательную программу обучения письму учащихся начальных классов в виде увеличения времени, отведенного на освоение графического навыка письма, и более длительного периода обучения написанию элементов букв, целых букв и их соединений в сочетании с развитием ритмических движений руки.

Литература

1. Азова, О. И. Дизорфография : моногр. / О. И. Азова. — М. : ТЦ «Сфера», 2015. — 368 с.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения / Т. В. Ахутина // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения : материалы

II Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. — М.: Изд-во Моск. соц.-гуманит. ин-та, 2006. — С. 14—23.

3. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции : учеб. пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. — М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2001. — С. 7—20.

4. Елецкая, О. В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук / Елецкая О. В. — СПб., 2008. — 221 с.

5. Иншакова, О. Б. Лонгитюдный анализ проявлений дисграфии у учащихся начальной школы / О. Б. Иншакова // Специальное образование. — 2017. — № 3 (47).

6. Иншакова, О. Б. Проблемные вопросы изучения нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ / О. Б. Иншакова, А. Г. Иншакова // Практическая психология и логопедия. — 2003. — № 1—2. — С. 37—41.

7. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — СПб.: Речь, 2003. — 330 с.

8. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей / Р. И. Лалаева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. — М.: Изд-во МСГИ, 2004. — 296 с.

9. Левина, Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 311 с.

10. Левина, Р. Е. Связь орфографических затруднений у младших школьников с особенностями их речевого развития / Р. Е. Левина // Тезисы докл. 3-й науч. сессии по дефектологии. — М., 1960. — С. 139—142.

11. Логинова, Е. А. Дизорфография и ее проявления в письме учащихся / Е. А. Логинова, О. В. Елецкая // Школьный логопед. — 2005. — № 4 (7). — С. 5—8.

12. Памонова, Л. Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи : учеб. пособие / Л. Г. Памонова. — СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. — 140 с.

13. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников : учеб. пособие / И. В. Прищепова. — СПб.: КАРО, 2006. — 240 с.

14. Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи у младших школьников / И. Н. Садовникова. — М.: Просвещение, 1983. — 111 с.

15. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М.: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2000. — 304 с.

16. Чиркина, Г. В. Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их преодоления и предупреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Чиркина Г. В. — М., 1967. — 18 с.

References

1. Azova, O. I. Dizorfografiya : monogr. / O. I. Azova. — М.: TTs «Sfera», 2015. — 368 s.

2. Akhutina, T. V. Neyropsikhologicheskii podkhod k izucheniyu trudnostey pis'ma i chteniya / T. V. Akhutina // Rannyaya diagnostika, profilaktika i korrektsiya narusheniy pis'ma i chteniya : materialy II Mezhdunar. konf. Ros. assotsiatsii disleksii. — М.: Izd-vo Mosk. sots.-gumanit. in-ta, 2006. — S. 14—23.

3. Akhutina, T. V. Trudnosti pis'ma i ikh neyropsikhologicheskaya diagnostika / T. V. Akhutina // Pis'mo i chtenie: trudnosti obucheniya i korrektsii : ucheb. posobie / pod obshch. red. O. B. Inshakovoy. — М.: Izd-vo MPSI; Voronezh: Izd-vo NPO «Modex», 2001. — S. 7—20.

4. Eletskaia, O. V. Logopedicheskaya rabota po korrektsii dizorfografii u uchashchikhsya pyatykh klassov obshcheobrazovatel'noy shkoly : dis. ... kand. ped. nauk / Eletskaia O. V. — SPb., 2008. — 221 s.

5. Inshakova, O. B. Longitudnyy analiz proyavleniy disgrafii u uchashchikhsya

- nachal'noy shkoly / O. B. Inshakova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2017. — № 3 (47).
6. Inshakova, O. B. Problemnye voprosy izucheniya narusheniy pis'ma u mladshikh shkol'nikov obshcheobrazovatel'nykh shkol / O. B. Inshakova, A. G. Inshakova // Prakticheskaya psikhologiya i logopediya. — 2003. — № 1—2. — S. 37—41.
7. Kornev, A. N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detey / A. N. Kornev. — SPb. : Rech', 2003. — 330 s.
8. Lalaeva, R. I. Disgrafiya i dizorfografiya kak rassstroystvo formirovaniya yazykovoy sposobnosti u detey / R. I. Lalaeva // Izucheniye narusheniy pis'ma i chteniya. Itogi i perspektivy : materialy 1 Mezhdunar. konf. Ros. assotsiatsii disleksii. — M. : Izd-vo MSGI, 2004. — 296 s.
9. Levina, R. E. Narusheniya pis'ma u detey s nedorazvitiem rechi / R. E. Levina. — M. : Izd-vo APN RSFSR, 1961. — 311 s.
10. Levina, R. E. Svyaz' orfograficheskikh zatrudneniy u mladshikh shkol'nikov s osobennostyami ikh rechevogo razvitiya / R. E. Levina // Tezisy dokl. 3-y nauch. sessii po defektologii. — M., 1960. — S. 139—142.
11. Loginova, E. A. Dizorfografiya i ee proyavleniya v pis'me uchashchikhsya / E. A. Loginova, O. V. Eletskaia // Shkol'nyy logoped. — 2005. — № 4 (7). — S. 5—8.
12. Pamonova, L. G. Preduprezhdeniye i preodoleniye dizorfografii u detey s obshchim nedorazvitiem rechi : ucheb. posobie / L. G. Pamonova. — SPb. : LGU im. A. S. Pushkina, 2012. — 140 s.
13. Prishchepova, I. V. Dizorfografiya mladshikh shkol'nikov : ucheb. posobie / I. V. Prishchepova. — SPb. : KARO, 2006. — 240 s.
14. Sadovnikova, I. N. Narusheniye pis'mennoy rechi u mladshikh shkol'nikov / I. N. Sadovnikova. — M. : Prosveshcheniye, 1983. — 111 s.
15. Tsvetkova, L. S. Neyropsikhologiya scheta, pis'ma i chteniya: narusheniye i vosstanovleniye / L. S. Tsvetkova. — M. : MPSI ; Voronezh: Izd-vo NPO «Modek», 2000. — 304 s.
16. Chirkina, G. V. Nedostatki pis'ma u detey s defektami artikulyatsionnogo apparata, puti ikh preodoleniya i preduprezhdeniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Chirkina G. V. — M., 1967. — 18 s.

Л. Б. Халилова **L. B. Khalilova**
Москва, Россия Moscow, Russia

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
УЧАЩИХСЯ
С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**PSYCHOLINGUISTIC
FOUNDATIONS
OF FORMATION OF SPEECH
COMMUNICATION
IN PUPILS WITH SPEECH
UNDERDEVELOPMENT**

Аннотация. В статье получают обоснование современные концептуальные подходы к обучению языку детей с недоразвитием речи, основанные на комплексном представлении о природе и происхождении их речевых расстройств. В качестве основы для построения целостной коррекционно-педагогической модели обучения языку используется психолингвистический метод, базирующийся на анализе процесса речевой деятельности учащихся с недоразвитием речи и предполагающий учет многих факторов, которые определяют как общую продуктивность деятельности, так и ее структурное своеобразие. Цель предпринятого исследования автор статьи видит в разработке и научном обосновании коммуникативно направленного обучения языку детей с недоразвитием речи благодаря теоретически и методологически разработанному интегративному подходу, ориентированному на системное устройство языка и его функциональные особенности. Процесс формирования развернутой речевой коммуникации учащихся, выдержанный в соответствии с основными этапами порождения речи, базируется на отработке у них актив-

Abstract. The article substantiates modern conceptual approaches to teaching children with speech and language disorders to speak on the basis of comprehensive understanding of the nature and origin of their speech and language disorders. To construct a holistic rehabilitation-pedagogical model of teaching language, the author uses the psycholinguistic method based on the analysis of the process of spoken and linguistic activity of pupils with speech underdevelopment and presupposing inclusion of many factors that determine both general effectiveness of activity and its structural specificity. The purpose of the study is seen by the author in design and scientific substantiation of communication-oriented language teaching to children with speech and language disorders due to a theoretically and methodologically developed integrative approach to the systemic organization of language and its functional features. The process of unfolding expanded spoken communication of the pupils, designed in accordance with the main stages of speech generation is based on training them for active search activities through initiation of verbal behavior; on creating the semantic program of utterance involving the development of the initial idea into a

ной поисковой деятельности за счет инициации речевого поведения; на создании смысловой программы речевого высказывания, предполагающей развертывание исходного замысла в пространственно-понятийную схему; на формировании механизмов языкового (грамматическая структурация вербального материала) и фонационного оформления речи.

Ключевые слова: коммуникативно организованное обучение; речевая деятельность; речевое поведение; развитие речи; нарушения речи; дети с нарушениями речи; логопедия; речевые механизмы; мотивационный процесс; высказывания; языковая семантика; недоразвитие речи; психолингвистика.

Сведения об авторе: Халилова Людмила Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: профессор кафедры логопедии дефектологического факультета Института детства, Московский педагогический государственный университет.

Контактная информация: 117571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, ауд. 741.

E-mail: malvamx@yandex.ru.

Разработка психолингвистических основ преподавания языка невозможна без экспериментальной проверки ряда дискуссионных положений. К их числу могут быть отнесены вопросы, связанные с выяснением сущности коммуникативной методики, отбором лингвистических понятий, подлежащих усвоению, определением необходимого содержания работы над текстом, его чле-

spatial-conceptual scheme; and on forming the mechanisms of linguistic (grammatical structuring of the verbal material) and phonational organization of speech.

Keywords: communication-centered training; speech activity; speech behavior; speech development; speech disorders; children with speech disorders; logopedics; speech mechanisms; motivational process; utterances; linguistic semantics; speech underdevelopment; psycholinguistics.

About the author: Khalilova Lyudmila Borisovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Logopedics, Faculty of Defectology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

117571, Moscow, pr-t Vernadskogo, 88,

нением, предполагающим составление плана, выделение главной мысли высказывания и т. д. Решение поставленных вопросов является существенно важным, поскольку и подход к пониманию развития речи, и аспекты работы над ней требуют своего дальнейшего уточнения в свете последних данных языкознания и смежных с ним дисциплин.

В теории и практике преподавания языка заметно доминирует точка зрения, согласно которой учебный процесс должен быть максимально приближен к условиям реального общения, что обеспечивало бы коммуникативно организованное обучение [1; 2; 3]. Опираясь на психологические характеристики речевого процесса, исследователи данного направления научно обосновывают содержание и методы обучения речевому общению, определяют реальные условия оптимизации учебного процесса, разрабатывают коммуникативно направленные системы упражнений и формы контроля, ориентированные на виды речевой деятельности.

Для большинства научных исследований, выполненных в русле теории речевой деятельности, исходными являются положения современной лингвистической науки, основанные на признании структурно-семантического подхода к анализу языковой системы, выбору и освоению разнообразных языковых средств, систематизации неодинакового по своему содержанию лексического и грамматического материала. На эти положения ссылаются исследователи, вычлняя в качестве единицы обучения связный текст, анализируя механизмы его порождения и восприятия, определяя типологию коммуникативных

недочетов, моделируя образцы учебных текстов, подлежащих специальному изучению [4; 5; 6; 7].

Методическая реализация комплекса коммуникативных задач возможна прежде всего при условии строгого учета исходных положений общей теории лингвистики. К сожалению, приходится констатировать, что далеко не все положения науки о языке определяют направления работы учителя, выбор им тех или иных методов и приемов обучения. В проблемах научной разработки лингвистических основ методики следует упрекнуть прежде всего методистов, основательно занятых проблемой систематического поиска разнообразных видов упражнений, нередко направленных на отработку одного и того же элемента языковой структуры. Вполне понятно, что подобная позиция, являющаяся причиной многочисленных лингвистических ошибок учащихся, вызывает справедливые нарекания ученых. Отказ от якобы высокого научного уровня, нежелание излишне теоретизировать и усложнять абстрактный по своему содержанию языковой материал, а также целый ряд иных причин методического характера неизбежно приводят к снижению уровня языковых знаний учащихся, явлению, именуемому в педагогической практике рецидивом неграмотности.

Анализ педагогического аспекта проблемы дает основание утверждать, что поиск адекватных путей и способов формирования связного речевого высказывания детей с недоразвитием речи должен осуществляться в разных направлениях: в плане совершенствования методики преподавания и в аспекте самого содержания обучения. Здесь будет уместным заметить, что в предмете методики мы настоятельно рекомендуем включать значительное более широкий круг вопросов, нежели конкретные методы и приемы.

Работа над связной речью рассматривается нами как особое, специальное направление в общей языковой подготовке учащихся с недоразвитием речи. Лишенные теоретического обоснования занятия по ее развитию не могут в должной мере обеспечить этих детей навыками полноценного речевого общения, умением свободно и легко оперировать разнообразными синтаксическими моделями языка. Думается, что прежде всего в дополнительном пересмотре и уточнении нуждается понятийная система языкового курса. Перейдем к обсуждению основных теоретических положений, на которые следует опираться в процессе разработки рациональной методики обучения речевой коммуникации.

В основу специального обучения языку должны быть положены идеи синтаксической теории, предполагающей определенную этапность построения речевого высказывания. В работах А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии мы находим наиболее адекватную современным представлениям о языке «принципиальную структуру» модели порождения речи [2; 8], последовательно включающую в себя:

- 1) этап мотивации высказывания;
- 2) этап замысла, плана (создание внутренней, смысловой программы);
- 3) этап реализации плана (лексико-грамматическое развертывание высказывания);
- 4) этап внешнего (фонационно-го) оформления речи.

Краткое содержание методики специального обучения речевой коммуникации, основные разделы которой приведены в полном соответствии с перечисленными выше этапами порождения речи, следует начать с рассмотрения ее исходного звена (I этап). Современное состояние понятийного аппарата в области психологии мотивации характеризуется терминологической многозначностью. Между тем на фоне имеющихся разночтений все чаще обнаруживается позитивная тенденция, позволяющая рассматривать *мотив* как сложное инте-

гральное целое. Все более отчетливой становится мысль о том, что инициация речевого поведения обуславливается совокупностью многих факторов, имеющих свои функции и выполняющих вполне определенные роли в целостном процессе мотивации [9; 10; 11].

Мотивационный процесс, как известно, имеет стадийный характер. Исходной стадией его организации следует считать формирование потребности (первичного доминирующего мотива), которая возникает как некая абстрактная цель, лишенная конкретности и способов продумывания возможных путей ее реализации. Следующий шаг в организации мотива, манифестирующий начало активной поисковой деятельности, связан с созданием мотивационной установки, способной изменять направленность речевого поведения говорящего, оказывать решающее влияние на его детерминацию.

Для того чтобы быть мотивированным к определенному виду поведения (в данном случае языкового), ребенку необходима уверенность в существовании непосредственной связи между реализуемым поведением и его последствиями. Если же последствия поведения оказываются негативными для говорящего, он перестает испытывать интенцию, намерение к выполнению речево-

го действия исчезает, мотивационный поиск заметно ослабевает либо вовсе исчезает.

Наконец, завершающая фаза формирования мотивационного процесса непосредственно связана с выбором цели и принятием решения, следствием чего является целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с правилами языкового поведения. Придавая языковому процессу речевую целенаправленность, говорящий, согласно известной концепции Дж. Остина, превращает его в иллокутивный акт, реализующий ранее принятую мотивационную установку, с тем чтобы вызвать искомые последствия, т. е. воздействовать на сознание и поведение адресата, создать новую речевую ситуацию [12]. Анализ исходной стадии речепорождающего устройства, направленной на преобразование потребности в сознательное побуждение к речевому действию, в намерение достичь поставленной цели, позволяет понять, что роль мотивационных факторов сводится не столько к прямой детерминации языкового поведения, сколько к участию в формировании когнитивных оценочных схем, с помощью которых говорящий интерпретирует ситуацию.

Заметное снижение потребности в речевом общении у детей с недоразвитием речи, обусловлен-

ное спецификой их речевого действия, ставит учителя перед необходимостью создания положительных мотивов речевой деятельности. Речевая практика этих детей должна строиться таким образом, чтобы потребность высказаться, сообщить определенную информацию, выразить свое мнение, отношение к чему-либо, дать соответствующую оценку происходящему возникала всякий раз в процессе обучения. Самой эффективной формой проведения подобных занятий в классе является, несомненно, коллективная беседа или дискуссия, в которой принимают непосредственное участие все учащиеся (не исключая и учителя).

Выступая в качестве одного из компонентов внутренней структуры речевой деятельности, мотивационно-побудительный уровень в значительной степени определяет и направляет ее. Механизм речевой мотивации, как отмечает И. А. Зимняя, глубоко интимен, индивидуален, внутренне нерасчленим, но, что весьма важно для практики специального обучения, опосредованно регулируем [3]. Подобная трактовка мотива предполагает соответствующую организацию всего учебного процесса, и в первую очередь самого предмета речевой деятельности: оригинальное решение темы, ее информативность, познавательность; последовательность и до-

ступность изложения материала; смысловую завершенность анализируемых текстов, их насыщенность действием и диалогом.

Достойное место в практике специального обучения должны занимать разнообразные игровые приемы, проблемные ситуации, предполагающие решение несложных мыслительных задач, анализ увлекательных лингвистических парадоксов (языковых головоломок) — всего того, что позволяет благодаря наличию мотива включать учащихся в активную речевую деятельность. В условиях подобного обучения должны быть выделены паттерны поведения, наиболее целесообразные с точки зрения моделирующего данный учебный процесс педагога: высокая речевая активность детей на уроке, стойкий познавательный интерес, хорошая дисциплина. Усиление перечисленных компонентов организованного учебного процесса заметно повышает мотивированность обучения, обеспечивая детей возможностью свободного речевого контакта в неодинаковых по степени сложности учебных ситуациях.

Особый интерес для психологического анализа языкового процесса представляет уровень создания замысла речевого высказывания, построения его смысловой программы (II этап). Сложна и неоднородна структура

данного этапа, имеющего свои вполне определенные характеристики, с которыми нельзя не считаться в ходе организации соответствующих звеньев языкового процесса. Обратимся к анализу его психологической сущности.

Определяя различные подходы к исследованию процесса смыслообразования, специалисты в области психолингвистики склонны рассматривать речевой замысел в качестве начальной ступени, отправной точки внутреннего программирования. В данной интерпретации замысел представляет собой не что иное, как самый общий нерасчлененный смысл высказывания, смысловая же программа трактуется как сложное динамическое образование, возникшее в процессе развертывания замысла. Из этого утверждения следует, что первая фаза смыслообразующего этапа находится в сфере семантики, вторая же, контролирующая развертывание замысла во времени в соответствии с правилами построения языка, подчинена законам синтаксиса.

Долгие годы в лингвистике осуществлялись исследования в рамках концепции, практически полностью исключающей семантическую проблематику. Экспериментальные поиски последних лет наглядно продемонстрировали научному миру могущество вездесущего семантического кри-

терия, ибо, как отмечает Р. Якобсон, любой компонент языкового спектра, начиная от звуковых комплексов языковых знаков и кончая речью в целом, непременно наделен смысловой и трансформационной значимостью [13]. Данный вывод имеет принципиальное значение для методической организации процесса усвоения языка, поскольку типология учебных текстов, необходимых для лингвистического анализа, может быть правильно определена только на семантическом уровне.

В условиях специального обучения, когда речевой опыт детей слишком мал (группа учащихся с семантическими нарушениями), необходимо научить их свободно устанавливать различные варианты смысловой связи, что не всегда осуществимо в рамках традиционного методического подхода. Целенаправленная языковая работа в данном случае основывается прежде всего на выяснении понятийного содержания употребляемых детьми слов (уровень межпонятийной смысловой связи). Это исходное звено в системе планомерного развития элементарных семантических представлений учащихся является особенно необходимым, поскольку межпонятийные отношения принято рассматривать как основу свободной сочетаемости слов. Формирование речевого

высказывания, строго следуя лингвистической логике, начинается с предикативной связи, ибо данный тип смысловых отношений составляет основу, «ядерную модель» порождения речи [14]. Далее обучение осуществляется в направлении поиска дополнительных, обстоятельственных и определительных смысловых связей, последовательно раскрывающих предикативные отношения с их конкретизацией и дополнением.

Особого уточнения в свете изложенного требует содержание языковой работы над лексической сочетаемостью слов, поскольку нарушение лексических норм языка выступает в качестве одного из наиболее распространенных вариантов семантических недочетов в языковой продукции детей с недоразвитием речи. Ввиду того, что в программном материале по русскому языку данный раздел специально не выделен, учащиеся должны знакомиться с реальными правилами сочетаемости языковых единиц в процессе рассмотрения языковой полисемии, синонимии и антонимии, т. е. на всех без исключения этапах анализа лексического материала.

Вторым уровнем организации семантической связи следует считать определенные отношения между членами предложения, возникающие как результат со-

единения более простых смысловых связей друг с другом. Характер данного типа семантических отношений определяется, по мнению И. А. Зимней, логикой мысли, валентностью слов и межпонятийной смысловой связью [3]. Валентность, в свою очередь, рассматривается как подразумеваемое значением слова или имплицитно содержащееся в нем указание на необходимость выполнения его словами определенных типов в предложении [15]. Из этого утверждения следует, что валентность слова зависит исключительно от его значения («*письмо кому — брату*», «*письмо куда — в Москву*», «*письмо с какой целью — с просьбой*»).

С опорой на перечисленные лингвистические ориентиры методика специального обучения на данном этапе должна быть направлена на установление смысловой связи более высокого порядка («*Вчера мною была прочитана интересная книга*»), нежели элементарная межпонятийная связь («*Книга — интересная*», «*Книга прочитана вчера*», «*Я прочитал интересную книгу*»). Как видно из приведенных здесь примеров, отличие первого типа связи от последнего состоит в значительно большей его абстрактности. Широкое распространение в процессе подобной работы получают различные ва-

рианты упражнений лексико-семантического характера: дописывание предложений недостающими словами, образование словосочетаний из отдельных слов, соединение названий предметов и их признаков с названиями действий, замена словосочетаний одним словом, составление предложений с заданными словами и т. д.

Высшим звеном в организации смысловой связи являются темо-рематические отношения, которые рассматриваются в лингвистической литературе как смысловое членение предложения и трактуются весьма неоднозначно. Эти функционально-семантические категории в большей степени, чем другие единицы синтаксиса, связаны с построением текста, развертыванием речевого сообщения. В условиях формирования речевой коммуникации темо-рематическому анализу придается особое значение, ибо он позволяет моделировать смысловые отношения, выступающие в разнообразных синтаксических конструкциях.

Специальная организация процесса усвоения языка на данном этапе предполагает последовательное развитие умения ориентироваться в смысловой структуре текста, определять характер соединения отдельных предложений и коротких высказываний между собой, анализировать раз-

личные способы выражения логики сюжета, сокращать текст, сохраняя, однако, его основное содержание, объединять отдельные части высказывания в законченное целое, вычленять его главную мысль, озаглавливать текст, логично обосновывать свою точку зрения, давать оценку излагаемым фактам с точки зрения их достоверности и т. д. Главным моментом в этой работе должно быть установление смысловых связей между частями текста, нахождение адекватной композиции, связанной с выделением существенного и второстепенного, с умением определять логичность переходов от одной мысли к другой. Особого уточнения в ходе обучения требуют приемы работы по свертыванию, сжатию текста. Здесь вполне допустимы преобразования смысловой структуры текста и вычленение из нее второстепенных элементов повествования, а также свертывание внешней, языковой структуры текста при сохранении основных компонентов его смыслового содержания.

Даже беглый анализ смысловой организации речевой коммуникации дает основание говорить о том, что процесс порождения речи идентичен в своей основе процессу становления, формирования мысли. В этой единой, неделимой психологической схеме последовательно вычленяются

три фазы смыслообразования, имеющего сложное иерархическое строение. Адекватно установленные смысловые связи на каждом из перечисленных этапов определяют смысловую целостность и неделимость речевого высказывания.

На третьем уровне порождения речи (III этап) осуществляется построение внутренней грамматической схемы высказывания, его грамматическое развертывание (структурирование). Данный этап наиболее полно рассматривается во всех моделях речеобразования, ибо только он отражает процесс языкового оформления речевой коммуникации, представляя собой наиболее трудное звено в реализации смысловой программы. Есть основания считать наиболее совершенной моделью грамматического порождения трансформационную модель Н. Хомского, позволяющую взглянуть на язык с позиций целостной, организованной по определенным правилам грамматической системы [14]. И хотя далеко не все ученые разделяют эту точку зрения, никто из них не может отрицать важность данной лингвистической теории для понимания специфики речевого процесса.

Механизм языкового оформления речевого высказывания чрезвычайно сложен. Основу его, как известно, составляют следующие

психологические операции:

- выбор нужных по значению слов и синтаксических структур (процесс декодирования);
- воспроизведение их во внутренней речи в соответствии с речевой ситуацией;
- комбинирование языковых единиц, связанное с нахождением адекватной грамматической формы слова, синтаксической организацией слов в предложении (процесс кодирования).

Перечисленные операции связаны прежде всего с комплексом конкретных правил, основанных на совокупности взаимодействующих друг с другом синтаксических, семантических и фонологических составляющих. Ориентация на них в процессе обучения позволяет формировать у учащихся полноценное умение правильно оформлять замысел будущего высказывания, используя с этой целью соответствующие лексико-грамматические средства языка, самостоятельно выбирать нужные слова, объединенные ассоциативными связями, определять и трансформировать грамматическую структуру предложения, наполнять ее определенным лексическим содержанием, основываясь на знании совокупности синтаксических правил, отраженных в языковой системе.

Стойкие отклонения в усвоении грамматических закономерностей языка у детей с недораз-

витиём речи (несформированность морфологических и словообразовательных представлений о слове, неадекватное употребление синтагматических и парадигматических средств языка, трудности синтаксического анализа) дают основание говорить о необходимости разработки теоретических основ подобного обучения и прежде всего его грамматического курса. Не углубляясь в существо данной проблемы, отметим, что такой подход к преподаванию предполагает четкую направленность процесса усвоения на поэтапное развитие грамматического мышления учащихся, не сводящее изучение языка к формальному заучиванию готовых грамматических образцов и моделей, как это нередко делают в школе [16].

В особую группу следует выделить серию собственно коммуникативных упражнений, постепенно готовящих учащихся к самостоятельным высказываниям, последовательному изложению мыслей. К их числу могут быть отнесены ответы на вопросы и их постановка, составление предложений по определенным грамматическим моделям, по данной части (главной или придаточной), аналогии; грамматические трансформации, словесное описание разнообразных речевых ситуаций, работа с деформированным текстом. Большое значение в

процессе оформления связного высказывания уделяется пониманию слов, выражающих связи и отношения между элементами текста. С этой целью используются задания, требующие от детей подведения итога, объяснения причины, констатации факта.

В условиях специального обучения значительное место должно отводиться отработке тех грамматических средств, с помощью которых в языке осуществляется кодирование сложных парадигматических отношений. Сюда следует отнести приемы, направленные на уточнение понимания родительного атрибутивного падежа («*сестра матери*», «*мать сестры*»), служебных слов (предлогов), выражающих пространственные, временные и причинные отношения («*зима перед весной*»), порядка слов в предложении (обратимые и необратимые конструкции); расшифровку сравнительных («*Петя сильнее Вани*») и дистантных конструкций (множественное, иерархическое подчинение), а также конструкций, требующих смысловой инверсии («Он не мог не понять этого»). Только тщательный анализ сложных форм речевой коммуникации («коммуникации отношений»), а также грамматических средств, которые могут быть использованы для декодирования этих структур, позволяет глубже понять процесс

их порождения.

В ходе рассмотрения синтаксических конструкций значительно больших, нежели предложение, необходимо уделять особое внимание специфике построения диалога. Степень полноты исходной и зависимых реплик, характер их компонентов, построение всего диалогического единства во многом зависят от его коммуникативной направленности, речевой ситуации, предполагающей решение конкретной языковой задачи. Исходя из этого, способы оформления диалога могут быть весьма разнообразны: составление его по образцу, по данному началу, трансформация диалога в связи с изменением ситуации и т. д.

Монологическая речь, в отличие от диалога, является чаще всего плановой. Ее, как известно, характеризует значительно большая последовательность: определенный порядок слов, структурная и семантическая завершенность. Развитие монологической речи предполагает широкое использование таких коммуникативных заданий, как продолжение текста, придумывание к нему начала или же конца, деление текста на части, моделирование его из отдельных предложений, восстановление различных вариантов «разрушенного» текста (десемантизированного и деграмматизированного), сокра-

щение текста, выделение в нем набора ключевых слов (НКС), вычленение новой информации и ее краткое изложение. Внимание учителя в данном случае должно быть сосредоточено на поэтапной отработке у учащихся умения логично и последовательно излагать содержание прочитанного (увиденного и услышанного), улавливать причинно-следственные связи, используя для этого элементы рассуждения, аргументации, оценки.

Опираясь на психолингвистические характеристики данного этапа усвоения, представляется возможным наметить некоторый подход к систематизации грамматического материала, который должен включать в себя грамматические схемы построения текстовых единиц, выступающих в виде готовых языковых структур (словосочетания и предложения), обобщенные грамматические сведения, последовательно раскрывающие внутреннюю организацию морфологического и синтаксического материала (правила построения и употребления готовых грамматических образцов), набор конкретных коммуникативных задач и установок, характеристику действий, которые осуществляются детьми в процессе обучения.

Заключительным уровнем речевого производства (IV этап) следует считать его внешнюю

реализацию (артикуляционную, фонационную, интонационную), имеющую свои, вполне определенные специфические черты. Анализ особенностей построения артикуляционной программы позволяет отметить, что процесс произнесения слов представляет собой сложноорганизованный речевой механизм, включающий реализующие внешнюю программу команды и движения, способность оперативной памяти на удержание и развертывание входящих в нее единиц.

Поскольку основным условием полноценного речевого общения является направленность внимания говорящего на смысловую организацию речевого высказывания, его внешнее развертывание, естественно, предполагает полную автоматизацию тех артикуляционных действий, которые обеспечивают реализацию речевого акта. Вполне понятно, что в норме, в результате длительных многократных повторений, эти действия легко автоматизируются, в условиях же патологического развития речевой функции их следует отрабатывать особо на специально организованных логопедических занятиях, предусматривающих активную речевую коррекцию. Учитывая сложность и многообразие имеющихся речевых расстройств, способы проведения приемов коррекционного воздействия должны

быть строго дифференцированы с учетом структуры имеющегося у ребенка речевого дефекта. Только на основе такой позиции формируется комплексный подход к вопросам логопедической коррекции, где каждый конкретный раздел речевой работы, занимая строго субординированное положение в методической системе, является вместе с тем составной частью занятий по формированию звукопроизводительной стороны речи, ее фонационного и просодического механизмов.

Практика обучения детей с недоразвитием речи свидетельствует о том, что наибольшее время в условиях специальной школы отводится на отработку механизмов внешнего оформления речевого высказывания. Работа же над остальными звеньями речевого механизма, направленная на выявление семантической ориентировки в смысловом пространстве текстового сообщения, выяснение логического плана развертывания событий, расширение диапазона языковых средств выражения различных содержательных конструктов текста, формирование навыков лексико-грамматического редактирования готового речевого продукта и способов его адекватной трансляции, как правило, целенаправленно не проводится. Между тем тщательная разработка психолингвистически ориен-

тированных методов диагностики и коррекции языковых нарушений у детей с недоразвитием речи, планомерное внедрение инновационных психолингвистических технологий в практику их обучения позволяют добиться интенсификации коррекционного процесса за счет широкого использования комплекса лингвистических упражнений, задействующих все уровни структурной организации языка.

Таков в общих чертах выдвинутый в рамках настоящего исследования психолингвистический подход к процессу формирования развернутой речевой коммуникации учащихся с недоразвитием речи, основанный на учете структуры их речевого дефекта и выдержанный в соответствии с основными этапами речепорождения.

Литература

1. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
2. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — М.: Едиториал УРСС, 2003.
3. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
4. Звегинцев, В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. — 2-е изд. — М.: Едиториал УРСС, 2001.
5. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека / А. А. Залевская. — Воронеж :

Воронежский университет, 1990.

6. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. — Изд. 3-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.

7. Норман, Б. Ю. Грамматика говорящего: от замысла к высказыванию / Б. Ю. Норман. — Изд. 2-е, испр. и доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011.

8. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — Ростов н/Д: Феникс, 1998.

9. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 1999.

10. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. — М.: МГУ, 1988.

11. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002.

12. Остин, Дж. Избранное / Дж. Остин. — М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуальной книги, 1999.

13. Якобсон, Р. О. Избранные работы / Р. О. Якобсон. — М.: Прогресс, 1985.

14. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. — М.: МГУ, 1972.

15. Кацнельсон, С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. — Изд. 2-е, стер. — М.: Едиториал УРСС, 2002.

16. Халилова, Л. Б. Психолингвистические механизмы декодирования текста: норма и речевая патология / Л. Б. Халилова, А. С. Володина. — М.: Парадигма, 2012.

References

1. Leont'ev, A. A. Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii: izbrannye psikhologicheskie trudy / A. A. Leont'ev. — M.: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 2003.
2. Leont'ev, A. A. Psikholingvisticheskie edinitsy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya / A. A. Leont'ev. — M.: Editorial URSS, 2003.
3. Zimnyaya, I. A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti / I. A. Zimnyaya. — M.: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 2001.
4. Zveginsev, V. A. Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyku i rechi. / V. A. Zveginsev. — 2-e izd. — M.: Editorial URSS, 2001.

5. Zalevskaya A. A. Slovo v leksikone cheloveka / A. A. Zalevskaya. — Voronezh : Voronezhskiy universitet, 1990.
6. Kubryakova E. S. Nominativnyy aspekt rechevoy deyatel'nosti / E. S. Kubryakova. — Izd. 3-e. — M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2010.
7. Norman, B. Yu. Grammatika govoryashchego: ot zamysla k vyskazyvaniyu / B. Yu. Norman. — Izd. 2-e, ispr. i dop. — M. : Knizhnyy dom «LIBROKOM», 2011.
8. Luriya, A. R. Yazyk i soznanie / A. R. Luriya. — Rostov n/D : Feniks, 1998.
9. Leont'ev, A. N. Lektsii po obshchey psikhologii / A. N. Leont'ev. — M. : Smysl, 1999.
10. Petrenko, V. F. Psikhosemantika soznaniya / V. F. Petrenko. — M. : MGU, 1988.
11. Il'in, E. P. Motivatsiya i motivy / E. P. Il'in. — SPb. : Piter, 2002.
12. Ostin, Dzh. Izbrannoe / Dzh. Ostin. — M. : Ideya-Press : Dom intellektual'noy knigi, 1999.
13. Yakobson, R. O. Izbrannye raboty / R. O. Yakobson. — M. : Progress, 1985.
14. Khomskiy, N. Yazyk i myshlenie / N. Khomskiy. — M. : MGU, 1972.
15. Katsnel'son, S. D. Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie / S. D. Katsnel'son. — Izd. 2-e, ster. — M. : Editorial URSS, 2002.
16. Khalilova, L. B. Psikholingvisticheskie mekhanizmy dekodirovaniya teksta: norma i rechevaya patologiya / L. B. Khalilova, A. S. Volodina. — M. : Paradigma, 2012.

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ



ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного
педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ПРОФИЛЬ: ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА**
 - **ПРОФИЛЬ: ЛОГОПЕДИЯ**
 - **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**
 - **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**
-

МАГИСТРАТУРА

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Современные технологии инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Логопедия.

Наш адрес:

620017, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
Институт специального образования.
Факультет коррекционной педагогики.
Тел.: (343) 336-14-38

Приемная комиссия УрГПУ:

620017, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
кабинет 152.
Тел.: (343) 235-76-43

Для лиц, имеющих высшее образование,

есть возможность пройти профессиональную переподготовку по программам дополнительного образования:

«ЛОГОПЕДИЯ»

«СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

«ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»

«СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Срок обучения 1 год, форма обучения — заочная, обучение платное.

По окончании курса профессиональной переподготовки выдается диплом установленного образца, дающий право на ведение профессиональной деятельности в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Документы принимаются в течение года

- ♦ Заявление
- ♦ Договор с университетом об оплате обучения
- ♦ Документ государственного образца о высшем образовании или его копия, заверенная нотариально или в приемной комиссии
- ♦ Приложение к диплому
- ♦ Копия свидетельства о браке (если фамилия изменена)
- ♦ Три фотографии (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

Электронная почта: fpkiso@mail.ru

Деканат факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников специального образования

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.

Редакция журнала «Специальное образование» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата с авторов, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файлы с этими материалами);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы (**должен содержать не менее 15 источников**) приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.05—2008.

Пример оформления списка литературы

- | | |
|------------------------------|---|
| Книга, изданная 1 автором | Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов. — М. : Наука, 2004. Внимание! Пробел до и после знака «двоеточие» |
| Книга, изданная 2—3 авторами | Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — М. : Наука, 2004. |
| Диссертация | Иванов, И. И. Название : дис. ... д-ра пед. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004.
Иванов, И. И. Название : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004. |
| Статья из сборника | Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. |
| Статья из журнала | Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов // Наука и жизнь. — 2004. — № 1. |

Электронные ресурсы (по ГОСТ 7.82—2001)

Иванов, И. И. Компьютерная графика [Электронный ресурс] : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. и прогр. — Екатеринбург, 2006. — 1 дискета. — Систем. требования : IBM PC, Windows 95, Word 6.0.

Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] / ред. И. И. Иванов ; Web-мастер Н. Козлова. — Электрон. дан. — М. : РГБ, 2003. — . — Режим доступа: <http://www.rsl.ru>.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: journals.uspu.ru.

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прилагается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):

- фамилия, имя, отчество полностью;
- ученая степень, звание, должность;
- полное и точное место работы;
- контактная информация (e-mail, номер телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

Примечание 1. ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

Примечание 2. В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов)** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (**5—7 слов**).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).

Обязательным условием публикации является наличие рецензии доктора наук.

В рецензии отражается:

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

Уважаемые читатели!

Научно-методический журнал «**Специальное образование**»
включен в Объединенный каталог «Пресса России» —
подписной индекс 81956.

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении России. По вопросам подписки и публикаций вы можете обращаться по электронной почте: **specobr@uspu.me**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция). Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

Адрес редакции: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 134

Электронная почта: specobr@uspu.me

Телефон/факс редакции: (343) 336-14-38

Главный редактор: директор Института специального образования
Уральского государственного педагогического
университета Филатова Ирина Александровна

Цена свободная

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 1 (49)**

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

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 23.03.2018. Формат 60x90 1/16.

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

Усл. печ. л. 9,0. Уч.-изд. л. 8,1. Тираж 500 экз. Заказ 4927.

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