

ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт специального образования

## СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

### SPECIAL EDUCATION 1 (57) ` 2020

**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.

УДК 371.90 (05)  
ББК Ч-430  
С71

ISSN 1999-6993

*Учредитель:*

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

*Журнал «Специальное образование» включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования 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 педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических 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, 2020. — № 1 (57). — 171 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», 2020

© Специальное образование, 2020

# СОДЕРЖАНИЕ

## ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Воронова О. В., Гудзовская А. А.**

*Самара, Россия*

**Социально-педагогическая деятельность  
по формированию самооотношения старшеклассников  
с нарушениями слуха..... 5**

**Горлова Н. А.**

*Москва, Россия*

**Универсальные квант-технологии формирования  
смыслового аудирования у младших школьников..... 17**

**Екжанова Е. А., Соловьева И. Л.**

*Москва, Россия*

**Психолого-педагогические технологии тьюторского  
сопровождения детей с ОВЗ на этапе постинтернатной  
адаптации..... 40**

**Кузьмина Т. И.**

*Москва, Россия*

**Оценка личностного адаптационного потенциала  
лиц с легкой степенью умственной отсталости ..... 53**

**Ремезова Л. А.**

*Самара, Россия*

**Новые возможности развития технической  
конструктивной деятельности дошкольников  
с нарушением зрения ..... 69**

**Уклонская Д. В., Агаева В. Е.**

*Москва, Россия*

**К вопросу об эффективности оказания  
логопедической помощи лицам после  
хирургического лечения опухолей головы и шеи ..... 84**

<b>Чукальская В. И.</b> <i>Мытищи, Россия</i> <b>Креативное развитие детей с задержкой психического развития в инклюзивной среде в парадигме компетентностного подхода .....</b>	<b>96</b>
--	-----------

<b>Шитиков П. М.</b> <i>Тюмень, Россия</i> <b>Шитикова М. Н.</b> <i>Екатеринбург, Россия</i> <b>К вопросу об обучении детей с расстройствами аутистического спектра пониманию метафорических высказываний .....</b>	<b>108</b>
---	------------

### **КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ СЕМЕЙ**

<b>Елисева М. Б., Вершинина Е. А.</b> <i>Санкт-Петербург, Россия</i> <b>Нормы усвоения грамматических категорий мальчиками и девочками раннего возраста (по данным Макатуровского опросника) .....</b>	<b>120</b>
--	------------

### **УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ**

<b>Евтушенко И. В., Левченко И. Ю.</b> <i>Москва, Россия</i> <b>Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: перспективы, доработки, практика .....</b>	<b>136</b>
--	------------

<b>Приходько О. Г., Левченко И. Ю., Мануйлова В. В., Гусейнова А. А.</b> <i>Москва, Россия</i> <b>Создание условий для обеспечения доступности среды специализированной модели базовых профессиональных образовательных организаций .....</b>	<b>152</b>
---	------------

<b>ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ .....</b>	<b>167</b>
----------------------------------	------------

# ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

УДК 376.33:37.013.43  
ББК 4452+4466.46

DOI 10.26170/sp20-01-01  
ГСНТИ 14.29.27 Код ВАК 13.00.03; 19.00.10

**О. В. Воронова**  
**А. А. Гудзовская**  
Самара, Россия

**O. V. Voronova**  
**A. A. Gudzovskaya**  
Samara, Russia

## СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМООТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

## SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITY AIMED AT FORMATION OF SELF-ATTITUDE OF SENIOR PUPILS WITH HEARING IMPAIRMENT

**Аннотация.** В статье представлен анализ исследований психического и личностного развития глухих и слабослышащих детей. Отмечается повышенный уровень риска замедленного развития в семьях, где глухой ребенок является единственным членом семьи с нарушением слуха. Такие условия затрудняют контакты между глухим ребенком и его близкими, приводят к искажениям в формировании самооотношения. Обозначается проблема выбора социально-педагогических средств для работы со школьниками с нарушением слуха.

Эмпирическое исследование посвящено разработке и организации апробации системы социально-педагогической деятельности по формированию самооотношения старшеклассников с нарушением слуха. Система включает в себя командную работу педагогов, классного руководителя, социального педагога, психолога, сурдопедагога, родителей, ре-

**Abstract.** The article analyzes studies of psychological and personal development of children with hearing loss. The authors report a high level of risk of underdevelopment of children in families, in which a deaf child is the only family member with hearing impairment. Such conditions make contacts between the deaf child and their close relatives difficult and bring about malformation of the child's self-attitude. The article outlines the problem of selection of socio-pedagogical means of work with pupils with hearing impairment.

The empirical research, described in the article, deals with design and organization of approbation of the system of socio-pedagogical activity aimed at formation of self-attitude of senior schoolchildren with hearing impairment. The system requires a team effort of pedagogues, a form tutor, a social pedagogue, a psychologist, a surdopedagogue, the parents, and the child with

бенка с нарушением слуха. Для оценки результатов использована методика МИС. Сравнительный анализ показал, что в результате использования системы социально-педагогической деятельности снизился негативный фон самоотношения глухих старшеклассников, улучшение отношения к себе увеличило их социальную активность, повысило коммуникативные навыки. Результаты исследования могут быть использованы педагогами и социальными педагогами для организации психолого-педагогической поддержки глухих старшеклассников и их родителей.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями слуха; нарушения слуха; слуховые нарушения; глухие дети; слабослышащие дети; старшеклассники; самоотношение личности; социальные педагоги; социально-педагогическая деятельность; развитие личности.

**Сведения об авторе:** Воронова Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук.

*Место работы:* доцент кафедры управления человеческими ресурсами, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева».

**Контактная информация:** 443011, Россия, г. Самара, ул. Академика Павлова, 1, корп. 24, каб. 111.

*E-mail:* olvoronowa@yandex.ru.

**Сведения об авторе:** Гудзовская Алла Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент.

*Место работы:* старший научный сотрудник Института изучения общественных явлений, г. Самара.

hearing loss. The procedure of the method of self-attitude assessment (MSA) was used to evaluate the results. A comparative analysis showed that the application of the system of socio-pedagogical activity reduced the negative background of self-attitude of deaf senior pupils, and the improvement of their self-attitude enhanced their social activity and communication skills. The outcomes of the study can be used by pedagogues and social pedagogues to organize psycho-pedagogical support for senior schoolchildren with hearing impairment and their parents.

**Keywords:** children with hearing impairment; hearing impairment; hearing loss; deaf children; children with partial hearing loss; senior pupils; self-attitude of a person; social pedagogues; socio-pedagogical activity; personal development.

**About the author:** Voronova Ol'ga Vasil'evna, Candidate of Pedagogy.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Human Resources Management, Samara National Research University, Samara, Russia.

**About the author:** Gudzovskaya Alla Anatol'evna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

*Place of employment:* Senior Researcher, Institute for Research on Social Phenomena, Samara, Russia.

**Контактная информация:** 443001, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 196.

*E-mail:* aag\_1@rambler.ru.

По опубликованным данным, в разных странах и регионах от 4 до 10 % населения рождаются с умеренной, тяжелой или глубокой потерей слуха в одном или обоих ушах [4]. Это число впоследствии возрастает примерно в два раза за счет приобретенных нарушений слуха из-за несчастного случая или болезни (менингит, краснуха у матери, употребление некоторых лекарственных средств, асфиксия при рождении и др.). В настоящее время в мире в эту категорию входит более 34 миллионов детей, из них около одного миллиона — российские дети. По прогнозу Всемирной организации здравоохранения, в ближайшие годы число людей, страдающих нарушением слуха, будет продолжать расти и через 30 лет достигнет 900 млн человек [4]. Причиной роста является распространение болезней, вызванных вирусами: цитомегаловируса, синдрома Мондини, токсоплазмоза и других.

Врожденные нарушения слуха приводят к задержкам интеллектуального и речевого развития. Глухота сопровождается некоторой дискоординацией движений, неуклюжестью и неловкостью походки, замедленностью в овладении двигательными навыками,

© Воронова О. В., Гудзовская А. А., 2020

трудностями в овладении статическим и динамическим равновесием, затрудненным общением с близкими людьми.

Главным источником представлений об окружающем мире у детей с нарушенным слухом становится зрительное восприятие, что вызывает значительные проблемы формирования словесной речи [6]. Трудности в развитии словесной речи глухих детей приводят к тому, что они сильно отстают от сверстников в развитии абстрактного и словесно-логического мышления, что негативно влияет на их успеваемость [12], у них затруднены способности формирования отношений со сверстниками, развитие самооценки и самосознания [8; 7; 15]. Глухота приводит к затруднениям в развитии воображения, в понимании метафор, пословиц, переносного значения слов. Глухим школьникам трудно отвлечься от конкретного, буквального значения слов и пословиц, передавать содержание текста своими словами [6, с. 60]. Детям с нарушениями слуха сложно обнаруживать сходство между предметами и явлениями, труднее ими осваиваются причинно-следственные связи [6].

Парадоксальным фактом является тенденция, согласно кото-

рой воспитание ребенка с нарушением слуха в семье слышащих родителей более затруднительно, чем в семье родителей, также имеющих нарушения слуха. В первом случае темпы развития детей часто замедляются. Большинство глухих и слабослышащих детей являются единственными членами семьи с подобными нарушениями [13]. Приблизительно 90—95 % глухих детей рождаются от слышащих родителей, 5—10 % имеют одного из родителей с потерей слуха. Слышащие родители не всегда могут полностью приспособиться к глухоте своего ребенка, найти эффективный способ общения с ним, что приводит к возникновению значительных трудностей во взаимодействии [19]. Глухим детям затруднительно обсуждать жизненные планы, описывать события внутренней жизни. Эта межпоколенческая разобщенность приводит к значительным проблемам, с которыми сталкивается большинство глухих детей [12]. Из-за трудностей в общении и потери слуха как такового для глухих и слабослышащих детей часто ограничен доступ к дополнительному обучению в школьных и семейных условиях. Глухие дошкольники, имеющие слышащих родителей, обладают более бедным спектром эмоциональных проявлений по сравнению со сверстниками с аналогич-

ными заболеваниями, но с глухими родителями. В младшем школьном возрасте глухие дети слышащих родителей стремятся к уединению, менее общительны, менее любознательны, более стеснительны по сравнению с глухими детьми глухих родителей. У детей глухих родителей наблюдается стремление доминировать в группе сверстников, быть лидерами [5].

Существующие условия социального и эмоционального развития детей с нарушениями слуха могут провоцировать у них психологический стресс. Согласно зарубежным публикациям, отчеты родителей о состоянии детей с нарушениями слуха говорят о том, что больше половины учащихся с потерей слуха испытывают проблемы с психическим здоровьем, понимаемым в том числе как эмоциональное благополучие [13]. Так, в США, Австралии к клиническим категориям психического нездоровья отнесены около 14 % детей и подростков с нарушениями слуха [12].

Глухота приводит к недостаточной сформированности оценочных критериев в межличностных отношениях, недостаточной дифференцированности личных и деловых отношений, предпочтению крайностей в оценках других [2]. Диагностические данные говорят о том, что у слабослышащих и глухих отмечается недос-



таточная сформированность ценностей и мировоззренческих представлений, слабая осознанность мотивов учения, неустойчивость самооценки [1].

Исследования В. Г. Петровой и Э. А. Вийтар показали, что глухие дети отстают от слышащих и слабослышащих сверстников в понимании понятия «дружба», которое воспринимается ими упрощенно и конкретно; наблюдается подмена понятий «хороший друг» и «приятельный ученик» [3]. М. Т. Вейнер и С. Д. Дэй (М. Т. Weiner, S. J. Day) исследовали факторы буллинга в отношении глухих и слабослышащих учащихся в школах, сравнивая результаты с национальными базами данных. Участниками исследования были 812 глухих и слабослышащих учеников в 11 школах США. Глухие и слабослышащие учащиеся сообщают об издевательствах в 2—3 раза чаще, чем об этом говорят другие школьники. Ученые свидетельствуют, что школьный персонал вмешивался в подобных случаях реже, чем когда происходило издевательство в отношении школьников без нарушений слуха [20].

Д. Л. Лакнер и А. М. Зебаль (J. L. Luckner, A. M. Sebold) проанализировали дневниковые записи глухих и слабослышащих детей разного возраста. Обнаружены частые записи о жизненных разочарованиях, вызванных глухотой [14].

Разрабатывая программы психологической поддержки слабослышащих и глухих школьников, А. Сартави и Й. А. Аль-Алавани (A. Sartawi, Y. A. Al-Hilawani) пришли к выводу о значимости достижения ими большего осознания и саморегулирования поведения для поддержания активности и организации успехов в обучении [17]. Работа специалистов по повышению показателей самоотношения слабослышащих увеличивает их жизненную активность. Особо подчеркивается эффективность взаимопомощи слабослышащих [15]. В качестве психологической поддержки слабослышащим дают уроки для обучения самосознанию и самозащите в школе и за ее пределами [14]. Опрос учителей глухих и слабослышащих детей показал, что учителя считают навыки самоопределения и повышения уровня самосознания школьников важными, однако отмечают, что не могут эффективно обучать этому [18].

О трудностях, с которыми встречаются педагоги, работающие со слабослышащими школьниками, пишут многие авторы. Они обосновывают актуальность разработки специальных программ и необходимость улучшения подготовки персонала, обеспечивающего обучение глухих или слабослышащих детей [16]. Ключевое значение для совершенствования результатов обу-

чения детей, являющихся глухими или слабослышащими, имеет межпрофессиональное сотрудничество. Логопедам, сурдопедагогам, педагогам, специалистам по коррекционному развитию, родителям необходимо сотрудничать, чтобы убедиться, что технология компенсации потери слуха применялась максимально эффективно [11]. Но вместе с тем отмечается, что в реальности часто существует рассогласованность между действиями разных специалистов. Авторы поднимают эту проблему и предлагают проводить целенаправленную работу со специалистами для обеспечения слаженной деятельности межпрофессиональных команд [11]. Р. Д. Хендерсон (R. J. Henderson) описывает эффективный опыт организации и поддержки таких команд родителей слабослышащих и глухих детей [13].

Целью нашего эмпирического исследования стала разработка и апробация системы социально-педагогической деятельности, основанной на сотрудничестве педагогов, родителей, социальных педагогов и специалистов. Точкой приложения командных действий в психолого-педагогической помощи слабослышащим детям было избрано развитие их самооотношения в старшем школьном возрасте.

Самоотношение рассматривается как акмеологический фено-

мен, представляющий в сознании личностные смыслы, связывающий самоактуализацию, самосовершенствование и самореализацию личности [10]. Самооценка и самоотношение формируются через сравнение себя с другими, лежат в основании категоризации других людей, определении референтной группы, формировании идентичности, регулируют межличностные отношения, целенаправленную деятельность, влияют на процессы самоактуализации. Е. Б. Аникина разрабатывала интегративную модель личности глухого студента. В ее модели самоотношение занимает центральное место среди личностных качеств, направленности личности, мотивационно-оценочных качеств, терминальных ценностей, эмоционального интеллекта и пр.

Самоотношение развивается последовательно от наивного неведения в самопонимании через углубление самопознания, сопровождаемое эмоциональной оценкой, к результатам самопознания. Самоотношение, являясь эмоционально-ценностной стороной самосознания, предусматривает отношение человека к себе как личности. Оно включает в себя направленность личности (цели, идеалы, установки, потребности, интересы, ценностные ориентации), требовательность к себе, самовыражение.

Знакомство с эмпирическими исследованиями других авторов показало, что самооценка старшеклассников с нарушениями слуха часто сильно искажена [19]. В. Л. Белинский выявил неадекватно завышенную самооценку старшеклассников с нарушениями слуха, обычно свойственную детям младшего школьного возраста [2]. Школьники, как правило, давали точную самооценку своих коммуникативных навыков с двумя заметными исключениями: пользователи кохлеарных имплантов переоценивали свои речевые навыки, а не использующие их учащиеся переоценивали свои навыки понимания жестового языка [19]. Нарушенная самооценка порождает коммуникативные проблемы, приводит к недоразвитию мотивов самосовершенствования.

У студентов с аудиальными ограничениями, по данным Е. Б. Акининой, в иерархии компонентов самоотношения ведущее место занимает саморуководство, затем самоуверенность и самопринятие [1]. Фактором адаптации и успешности обучения глухих студентов является деловая мотивация, дополненная высоким уровнем самоконтроля, коллективистская направленность. Такой аспект самоотношения, как саморегуляция, связан у глухих студентов с мотивами получения образования и профессии, приобрете-

ния общепрофессиональных и специальных знаний, с ценностями собственного престижа, креативности, достижений в сфере образования и досуга.

Опытно-экспериментальная работа проведена на базе ГБОУ «Школа-интернат № 117 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Самара». Учебно-воспитательный процесс имеет коррекционно-развивающую направленность и предусматривает формирование социально-адаптивных навыков, практической деятельности каждого ученика.

В экспериментальном исследовании приняло участие 16 человек в возрасте 16—17 лет с диагнозами «односторонняя и двусторонняя сенсоневральная тугоухость» (I—III степень) или «глухота» (IV степень). Из них 10 девушек и 6 юношей. Средний уровень успеваемости участников исследования — «хорошо» (7 человек) и «удовлетворительно» (9 человек).

### **Методы диагностики**

Для выявления характера самоотношения старшеклассников использовалась «Методика исследования самоотношения» (МИС) Р. С. Пантелеева, которая представляет собой 110 утверждений. Методика предназначена для выявления структуры самоотношения личности и выраженности

девяти его аспектов: закрытость, самоуверенность, саморуководство, зеркальное «я» (отраженное самоотношение), самоценность, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение [8].

Для проведения опытно-экспериментальной работы социальным педагогом под руководством О. В. Вороновой разработана система социально-педагогической деятельности по формированию самоотношения старшеклассников с нарушением слуха. Задачами системы стали формирование педагогической команды для работы со старшеклассниками; формирование потребности старшеклассников в самопознании; оказание помощи в формировании я-образа; формирование адекватной самооценки; обучение навыкам саморегуляции.

Система предусматривает тесный контакт и заинтересованность участников социально-педагогической деятельности: учащихся, социального педагога, классного руководителя и других педагогов, работающих со старшеклассниками, родителей.

Направления социально-педагогической деятельности по формированию самосознания старшеклассников включили в себя два блока: информационный «Самопознание» и практический блок «Управляй собой».

Задачами информационного блока, представляющего собой

цикл бесед, явились акцентирование внимания старшеклассников с нарушением слуха на собственной личности с целью самопознания и дальнейшего саморазвития; обучение осознанию и анализу своих поступков в общении с окружающими; предоставление возможности составить свой личностный психологический портрет для рефлексии собственных качественных характеристик. В течение цикла занятий учащиеся познают себя по следующим аспектам: я-концепция; я-личность; я — социальные (жизненные) роли; «я» эмоциональное; я-темперамент; я-характер; «я» думающий; «я» зеркальное. Это способствует расширению и углублению самопознания. Цикл бесед и дискуссий помогает социальному педагогу наладить контакт со старшеклассниками с нарушением слуха, установить доверительные отношения, создать условия для включения старшеклассников в процесс самопознания, самосовершенствования, самопринятия, подготовиться к практическому блоку. В работе информационного блока принимали участие педагоги, которые вели соответствующие занятия с родителями.

В практическом блоке суть компонентов самосознания, таких как самоотношение и саморегуляция, раскрывается в тренинговой форме. Цикл занятий имеет

основной целью оказание помощи и поддержки старшекласснику в управлении своим поведением, психическими состояниями, в развитии умения «властвовать собой».

Результативность опытно-экспериментальной работы оценивалась с помощью методики МИС. Диагностика проведена на предварительном и итоговом этапах.

На предварительном этапе был выявлен негативный фон отношения к себе участников опытно-экспериментальной работы (повышенные баллы по показателю самоуничижения у половины опрошенных).

По итогам формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика, которая показала, что показатели самоуважения и аутосимпатии повысились, возросло количество старшеклассников с высокими баллами (с 2 до 7). Показатель «самоуничижение» стал низким более чем у половины участников эксперимента. Только у одного участника высокий показатель самоуничижения сохранился.

По окончании формирующего эксперимента, кроме положительной динамики количественных показателей, наблюдались качественные изменения. По наблюдениям социального педагога было отмечено, что у участников опытно-экспериментальной работы повысилась самооценка, они

стали более уважительно относиться к себе, стали оценивать себя как уверенного, самостоятельного, волевого и надежного человека, который знает, за что ему себя уважать. У учащихся появилась смелость в общении, они чаще стали обращать внимание на свои успехи и достижения, у них появилась мотивация и даже способность решать многие жизненные вопросы. Рядовые препятствия на пути к достижению цели перестали восприниматься как непреодолимые, актуализировались мотивы саморазвития и самосовершенствования, неудовлетворенность собой стала носить стертый характер.

### **Выводы**

Нарушения слуха и связанные с этим проблемы взаимодействия с родителями и другими взрослыми приводят к изменениям в личности детей. У слабослышащих и глухих отмечаются неустойчивость и искажения в самооценке, превалирование негативного фона самоотношения, недостаточная сформированность самосознания.

Ключевым фактором психолого-педагогической поддержки детей с нарушениями слуха является командная работа окружающих ребенка взрослых: педагогов, родителей, социального педагога.

Система социально-педагогической деятельности по форми-

рованию самооотношения старшеклассников с нарушениями слуха, основанная на командной работе, может быть эффективным средством психолого-педагогической помощи.

### Литература

1. Акинина, Е. Б. Самоотношение как ведущий психолого-акмеологический компонент в структуре личности глухих и слабослышащих студентов / Е. Б. Акинина. — Текст : непосредственный // Экономика образования. — 2015. — № 1. — С. 103—107.
2. Белинский, В. Л. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов школы глухих / В. Л. Белинский. — Текст : непосредственный // Вопросы сурдопедагогической. — 1972. — С. 111—118.
3. Галагузова, М. А. Социальная педагогика: курс лекций (введение в профессию «социальный педагог», основы социальной педагогики, основы социально-педагогической деятельности) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова [и др.]. — Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. — Текст : непосредственный.
4. Глобальный веб-сайт «Всемирная организация здоровья». — URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>. — Текст : электронный.
5. Зыков, С. А. Проблемы сурдопедагогической. Избранные труды / С. А. Зыков. — Москва : Загрой, 1997. — 231 с. — Текст : непосредственный.
6. Королева, И. Дети с нарушением слуха. Книга для родителей и педагогов / И. Королева, П. Янн. — Москва : КАРО, 2011. — 240 с. — Текст : непосредственный.
7. Лубовский, В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. — 2-е изд. — Москва : Академия, 2005. — Текст : непосредственный.
8. Пантеев, С. П. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. П. Пантеев. — Москва : МГУ, 1991. — 110 с. — Текст : непосредственный.
9. Петрова, В. Г. Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка / В. Г. Петрова / ред. И. М. Соловьева [и др.]. — Москва : Просвещение, 2011. — Текст : непосредственный.
10. Селезнева, Е. В. Самоотношение как акмеологический феномен / Е. В. Селезнева. — Текст : непосредственный // Мир психологии. — 2008. — № 4. — С. 238—249.
11. Blaiser, K. M. Practioner Reflection That Enhances Interprofessional Collaborative Practices for Serving Children Who Are Deaf/Hard-of-Hearing / K. M. Blaiser, M. E. Nevins. — Text : unmediated // Perspectives of the ASHA Special Interest Groups. — 2017. — Vol. 2. — № 9. — P. 3—9.
12. Calderon, R. Social and emotional development of deaf children / R. Calderon, M. Greenberg // Oxford handbook of deaf studies, language, and education. — 2003. — Vol. 1. — P. 177.
13. Henderson, R. J. Parent-to-parent support for parents with children who are deaf or hard of hearing: A conceptual framework / R. J. Henderson, A. Johnson, S. Moodie. — Text : unmediated // American Journal of Audiology. — 2014. — Vol. 23. — № 4. — P. 437—448.
14. Luckner, J. L. Fostering Skills in Self-Advocacy: A Key to Access in School and Beyond / J. L. Luckner, S. J. Becker. — Text : unmediated // Odyssey: New Directions in Deaf Education. — 2013. — Vol. 14. — P. 34—38.
15. Luckner, J. L. Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing / J. L. Luckner, A. M. Sebald. — Text : unmediated // American annals of the deaf. — 2013. — Vol. 158. — № 3. — P. 377—386.
16. Messier, J. A comparison of phonemic and phonological awareness in educators working with children who are d/Deaf or hard of hearing / J. Messier, C. W. Jackson. — Text : unmediated // American annals of the

deaf. — 2014. — Vol. 158. — № 5. — P. 522—538.

17. Sartawi, A. A pilot study of reading comprehension strategies of students who are deaf/hard of hearing in a non-English-speaking country / A. Sartawi, Y. A. Al-Hilawani, S. R. Easterbrooks. — Text : unmediated // *Journal of Children's Communication Development*. — 1998. — Vol. 20. — № 1. — P. 27—32.

18. Sebold, A. Teachers of the deaf and hard of hearing: Perceptions of self-determination for their students / A. Sebold. — Text : unmediated // *Teacher Education and Special Education*. — 2013. — Vol. 36. — № 2. — P. 145—159.

19. Spencer, L. J. Communication skills of deaf and hard-of-hearing college students: Objective measures and self-assessment / L. J. Spencer [et al.]. — Text : unmediated // *Journal of communication disorders*. — 2018. — Vol. 75. — P. 13—24.

20. Weiner, M. T. Deaf and hard of hearing students' perspectives on bullying and school climate / M. T. Weiner, S. J. Day, D. Galvan. — Text : unmediated // *American annals of the deaf*. — 2013. — Vol. 158. — № 3. — P. 334—343.

### References

1. Akinina, E. B. Samootnoshenie kak vedushchiy psikhologo-akmeologicheskij komponent v strukture lichnosti glukhikh i slaboslyshashchikh studentov / E. B. Akinina. — Tekst : neposredstvennyy // *Ekonomika obrazovaniya*. — 2015. — № 1. — S. 103—107.

2. Belinskiy, V. L. Osobennosti lichnykh vzaimootnosheniy mezhd u chashchimisya starshikh klassov shkoly glukhikh / V. L. Belinskiy. — Tekst : neposredstvennyy // *Voprosy surdopedagogiki*. — 1972. — S. 111—118.

3. Galaguzova, M. A. Sotsial'naya pedagogika: kurs lektsiy (vvedenie v professiyu «sotsial'nyy pedagog», osnovy sotsial'noy pedagogiki, osnovy sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti) : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / M. A. Galaguzova, Yu. N. Galaguzova [i dr.]. — Moskva : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 2001. — Tekst : neposredstvennyy.

4. Global'nyy veb-sayt «Vsemirnaya organizatsiya zdorov'ya». — URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>. — Tekst : elektronnyy.

5. Zykov, S. A. Problemy surdopedagogiki. Izbrannye trudy / S. A. Zykov. — Moskva : Zagrey, 1997. — 231 s. — Tekst : neposredstvennyy.

6. Koroleva, I. Deti s narusheniem slukha. Kniga dlya roditeley i pedagogov / I. Koroleva, P. Yann. — Moskva : KARO, 2011. — 240 s. — Tekst : neposredstvennyy.

7. Lubovskiy, V. I. Spetsial'naya psikhologiya / V. I. Lubovskiy, T. V. Rozanova, L. I. Solntseva. — 2-e izd. — Moskva : Akademiya, 2005. — Tekst : neposredstvennyy.

8. Pantileev, S. R. Samootnoshenie kak emotsional'no-otsenochnaya sistema / S. R. Pantileev. — Moskva : MGU, 1991. — 110 s. — Tekst : neposredstvennyy.

9. Petrova, V. G. Otnoshenie glukhikh uchashchikhsya k tovarishcham i samootsenka / V. G. Petrova / red. I. M. Solov'eva [i dr.]. — Moskva : Prosveshchenie, 2011. — Tekst : neposredstvennyy.

10. Selezneva, E. V. Samootnoshenie kak akmeologicheskij fenomen / E. V. Selezneva. — Tekst : neposredstvennyy // *Mir psikhologii*. — 2008. — № 4. — S. 238—249.

11. Blaiser, K. M. Practioner Reflection That Enhances Interprofessional Collaborative Practices for Serving Children Who Are Deaf/Hard-of-Hearing / K. M. Blaiser, M. E. Nevins. — Text : unmediated // *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*. — 2017. — Vol. 2. — № 9. — P. 3—9.

12. Calderon, R. Social and emotional development of deaf children / R. Calderon, M. Greenberg // *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. — 2003. — Vol. 1. — P. 177.

13. Henderson, R. J. Parent-to-parent support for parents with children who are deaf or hard of hearing: A conceptual framework / R. J. Henderson, A. Johnson, S. Moodie. — Text : unmediated // *American Journal of Audiology*. — 2014. — Vol. 23. — № 4. — P. 437—448.

14. Luckner, J. L. Fostering Skills in Self-Advocacy: A Key to Access in School and

Beyond / J. L. Luckner, S. J. Becker. — Text : unmediated // *Odyssey: New Directions in Deaf Education*. — 2013. — Vol. 14. — P. 34—38.

15. Luckner, J. L. Promoting self-determination of students who are deaf or hard of hearing / J. L. Luckner, A. M. Sebald. — Text : unmediated // *American annals of the deaf*. — 2013. — Vol. 158. — № 3. — P. 377—386.

16. Messier, J. A comparison of phonemic and phonological awareness in educators working with children who are d/Deaf or hard of hearing / J. Messier, C. W. Jackson. — Text : unmediated // *American annals of the deaf*. — 2014. — Vol. 158. — № 5. — P. 522—538.

17. Sartawi, A. A pilot study of reading comprehension strategies of students who are deaf/hard of hearing in a non-English-speaking country / A. Sartawi, Y. A. Al-Hilawani, S. R. Easterbrooks. — Text : unmedi-

ated // *Journal of Children's Communication Development*. — 1998. — Vol. 20. — № 1. — P. 27—32.

18. Sebald, A. Teachers of the deaf and hard of hearing: Perceptions of self-determination for their students / A. Sebald. — Text : unmediated // *Teacher Education and Special Education*. — 2013. — Vol. 36. — № 2. — P. 145—159.

19. Spencer, L. J. Communication skills of deaf and hard-of-hearing college students: Objective measures and self-assessment / L. J. Spencer [et al.]. — Text : unmediated // *Journal of communication disorders*. — 2018. — Vol. 75. — P. 13—24.

20. Weiner, M. T. Deaf and hard of hearing students' perspectives on bullying and school climate / M. T. Weiner, S. J. Day, D. Galvan. — Text : unmediated // *American annals of the deaf*. — 2013. — Vol. 158. — № 3. — P. 334—343.



**Н. А. Горлова** **N. A. Gorlova**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**УНИВЕРСАЛЬНЫЕ  
КВАНТ-ТЕХНОЛОГИИ  
ФОРМИРОВАНИЯ  
СМЫСЛОВОГО  
АУДИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ**

**UNIVERSAL QUANTUM  
TECHNOLOGIES  
OF SEMANTIC  
COMPREHENSION SKILLS  
FORMATION IN JUNIOR  
SCHOOLCHILDREN**

**Аннотация.** Цель статьи состоит в рассмотрении спектра проблем, связанных с трудностями в развитии универсальных учебных действий (УУД) учащихся, представленных в одноименной Концепции с позиции психологии, и в раскрытии сущности инновационных квант-технологий формирования смыслового аудирования как универсальной метапредметной компетенции обучающихся. *Методологической основой* исследуемой проблемы выступает новая область психолингвистики как теории речевой деятельности (А. А. Леонтьев) — психолингвистика детского развития, изучающая вопросы взаимосвязанного развития личности и сознания в ходе овладения речевой деятельностью (на родном, неродном, иностранном языке, языке учебного предмета). *Предметом обсуждения* являются инновационные квант-технологии формирования смыслового аудирования как универсальной компетенции, которую необходимо развивать в комплексе у учащихся разных категорий (одаренных, в норме, «группы риска», с ОВЗ) в условиях элитарного, нормативного, инклюзивного, специального образования. *Область применения.* В статье дано

**Abstract.** *The aim of the study* is to consider a range of issues related to the difficulties in the development of universal learning actions (ULA) of pupils, presented in the Conception of the same name, from the position of psychology and to explore the essence of innovative quantum technologies of semantic comprehension skills formation as a universal metasubject competence of learners. A new area of psycholinguistics as a theory of speech activity (A. A. Leont'ev) – psycholinguistics of children's development studying issues of interrelated development of personality and consciousness in the course of speech acquisition (in the native or foreign language or in the language of the subject learned) – determines *the methodological foundations* of the problem under consideration. *The object of discussion* includes innovative quantum technologies of semantic comprehension skills formation as a universal competence which should be developed in pupils of various categories (gifted, typical, risk-group and those with disabilities) under the conditions of elite, typical, inclusive and special education. *Field of application.* The article provides a detailed description of the algorithm of stage-by-stage implementation

подробное описание алгоритма поэтапного внедрения универсальных квант-технологий формирования смыслового аудирования младших школьников в образовательную практику, обеспечивающих профилактику, развитие и коррекцию нарушений коммуникативно-речевой сферы личности обучающихся. В *заключении* делается вывод о том, что квант-технологии формирования смыслового аудирования как универсальной компетенции позволяют развивать не только аудитивные способности и самостоятельность мышления младших школьников, но и создают основу для развития, профилактики и коррекции нарушений коммуникативно-речевого развития учащихся.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия; универсальные метапредметные компетенции; виды речевой деятельности; речевая деятельность; младшие школьники; смысловое аудирование; квант-технологии; понимание текста; психолингвистика.

**Сведения об авторе:** Горлова Наталья Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* профессор кафедры педагогики, Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Россия.

**Контактная информация:** 105005, Россия, г. Москва, ул. Радио, д. 10А.

*E-mail:* na.gorlova@mgou.ru.

В последние годы наблюдается тенденция значительного увеличения числа детей с нарушениями коммуникативно-речевого развития: у большинства из них отсутствует культура общения,

into the process of practical teaching of universal quantum technologies of semantic comprehension skills formation in junior schoolchildren ensuring prevention, development and correction of disorders of the verbal communication sphere of a person. By way of summing up, the author makes a *conclusion* that quantum technologies of semantic comprehension skills formation as a universal competence allow developing not only auditive abilities and independent thinking of junior schoolchildren but also create a foundation for development, prevention and rehabilitation of disorders of verbal communicative development of learners.

**Keywords:** universal learning actions; universal metasubject competences; kind of speech activity; speech activity; junior schoolchildren; semantic comprehension; quantum technologies; text comprehension; psycholinguistics.

**About the author:** Gorlova Natal'ya Alekseevna, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Professor of Department of Pedagogy, Moscow Region State University, Mytishi, Russia.

слабо развиты аудитивные способности, такие как умение слушать и слышать собеседника, выделять главную мысль, квантовать и интерпретировать информацию и пр.

До сих пор в образовательных программах дошкольного образования не предусмотрена задача формирования *аудитивных способностей* детей. Традиционно педагоги используют метод «слушание»: читают текст и задают вопросы, на которые, как правило, отвечают одни и те же дети. В результате недоразвитие аудитивных способностей в дошкольном возрасте порождает коммуникативно-речевые нарушения и трудности в дальнейшем обучении.

Что касается начального общего образования, то в последнее время при обучении русскому языку (как родному и неродному) некоторые учителя стали применять и аудирование, используя методы и приемы, разработанные в методике обучения иностранным языкам и в специальной педагогике [3; 4; 6].

Чтобы понять, какие эффективные технологии обеспечат развитие аудитивных способностей учащихся, каким образом аудирование связано с универсальными учебными действиями и универсальными компетенциями:

– рассмотрим трудности, возникающие при развитии универсальных учебных действий (УУД) обучающихся;

– определим соотношение УУД, универсальных видов деятельности учащихся и универсальных метапредметных компетенций;

– раскроем сущность и алгоритм реализации универсальных квант-технологий формирования смыслового аудирования у младших школьников.

## **1. СПЕКТР ПРОБЛЕМ, СВЯЗАННЫХ С ТРУДНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Как известно, в основу Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО, Стандарт) заложен *системно-деятельностный подход*, нацеленный:

– на воспитание и развитие *качеств личности*, отвечающих требованиям *информационного общества*, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества;

– *развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий*, которые обеспечивают достижение *планируемых результатов: личностных, метапредметных и предметных* [10, с. 25—27].

Следовательно, исходя из целевой установки Стандарта, информационная (коммуникативно-речевая) деятельность как способность учащихся «работать» с информацией в устной и пись-

менной форме становится приоритетной.

Сравнительный анализ ФГОС НОО, концепции УУД и их практической реализации в образовательной практике позволил выявить ряд *противоречий*, которые вызывают наибольшие трудности у педагогов.

### **Первое противоречие**

В соответствии с требованиями Стандарта педагог должен развивать личность учащихся в образовательном процессе (воспитания и обучения в единстве). Но «личность» представлена в Концепции УУД как *субъект учебной деятельности*, ориентированной на развитие самоопределения, смыслообразования, нравственно-этической ориентации. Возникает вопрос: если учитель будет развивать у младших школьников эти личностные УУД, то на какие показатели должен ориентироваться педагог дошкольного образования, чтобы реализовать преемственность в развитии личности ребенка и подготовить его к следующему этапу личностного развития — школьному обучению? Совершенно очевидно, что в Концепции УУД «личность» рассматривается с позиции психологии (как одна из сторон человека, наряду с индивидом, субъектом, индивидуальностью), а не педагогики: «Человек — это личность как

„динамическая система“» (В. А. Сластенин), что создает трудности в реализации личностного подхода в образовательном процессе [14; 15; 16].

### **Второе противоречие**

Если в Концепции универсальные учебные действия представлены как совокупность способов действия, то для ее реализации необходима *универсальная дидактическая модель*, с помощью которой каждый педагог сможет самостоятельно моделировать образовательный процесс с учетом внешних и внутренних факторов и условий обучения. При отсутствии такой универсальной дидактической модели, которую можно использовать для обучающихся разных возрастов и категорий (одаренных, в норме, «группы риска», с ОВЗ) в условиях вариативности, многоязычия и поликультурности возникают риски подмены развивающего обучения натаскиванием. Ведь согласно теории развивающего обучения Л. С. Выготского и его последователей, «обучение ведет за собой развитие», а не наоборот [10, с. 15].

### **Третье противоречие**

В соответствии с концепцией УУД, педагог должен формировать у учащихся универсальные метапредметные учебные действия: коммуникативные, познаватель-

ные, регулятивные. Трудности у педагогов вызывает вопрос о соотношении речевой и познавательной деятельности, которые являются самостоятельными видами деятельности, но на практике реализуются в единстве. Что касается универсальных регулятивных действий, то согласно А. А. Леонтьеву речевая деятельность включает в себя «функцию регуляции поведения», которая может проявляться в трех возможных вариантах:

а) как индивидуально-регулятивная функция, т. е. избирательное воздействие на поведение одного или нескольких человек;

б) как коллективно-регулятивная функция — в условиях массовой коммуникации;

в) как саморегулятивная функция — при планировании собственного поведения [11, с. 32].

Сложным и противоречивым для педагогов остается вопрос о соотношении учебной и игровой деятельности, учебной и исследовательской и пр. Как педагогу оценить уровень (степень) развития универсальных учебных метапредметных действий учащихся на уроке (коммуникативных/регулятивных, познавательных), если любая деятельность имеет одну и ту же структуру и компоненты, отличается только мотивом? Как развивать речевую деятельность («хочу общаться») в рамках учебной («надо учиться», «надо говорить»)?

#### **Четвертое противоречие**

Открытым остается вопрос преемственности начального общего и основного общего образования в рамках Концепции УУД, в которой предложены более 50 УУД, которые педагог должен развивать у каждого учащегося. Если в начальной школе у педагога один класс (примерно 25—30 учащихся), один учитель ведет несколько предметов, то каким образом можно решить эту проблему в основной школе?

Рассмотрим возможность применения УУД на примере урока географии. Если учитель, имея 18 часов учебной нагрузки (1 ставка), будет проводить уроки в 12 классах (по одному уроку в неделю в 5—6 классах («А», «Б», «В»), по два урока в 7—8 классах, согласно Базисному учебному плану — БУП), то в среднем он будет обучать 300 учащихся (25 учащихся в классе =  $25 \times 12$ ). Умножаем 300 учащихся на 50 УУД, получаем 15 000 УУД.

Каким образом учитель географии сможет проверить сформированность 15 000 УУД у трехсот учащихся — вопрос, который остается открытым. Можно ли рассматривать УУД как «планируемые результаты», если их невозможно измерить на уроке?

#### **Пятое противоречие**

В концепции УУД указывается на то, что в методологии раз-

вития образования наметился переход от парадигмы «знания, умения, навыки» к «культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования» [10, с. 25].

Следуя данной логике, обратимся к культурно-историческому наследию в области образования — к послереволюционной России, когда Н. К. Крупская, изучив системы образования разных стран, попыталась внедрить в школы Страны Советов теорию американского психолога Дж. Дьюи, направленную на демократизацию общества.

Д. Дьюи предложил теорию преобразования современного ему абстрактного, оторванного от жизни, направленного на простое заучивание теоретических знаний образования в систему школьного обучения «путем делания», которое обогащает личный опыт ребенка и состоит в освоении им способа самостоятельного познания окружающего мира. По утверждению педагога, школа должна быть мастерской, лабораторией, школой «делания», а не «слушания» [9, с. 9].

Но в 20-х гг. прошлого века в нашей стране отказались от данной теории, так как было доказано, что метод проектов и коллективные формы работы развивают умения учащихся взаимодействовать друг с другом, но не способствуют закреплению и

систематизации знаний, поэтому невозможно было сформировать прочные умения и навыки и ликвидировать массовую безграмотность. Важно отметить, что теория Дж. Дьюи не предполагает наличие программы, при этом один учитель ведет несколько учебных предметов для осуществления межпредметных связей.

Между тем сравнительный анализ Концепции УУД и теории Дж. Дьюи позволил выявить много общего: это доминирование проблемных заданий и ситуаций, ориентация на развитие познавательной мотивации учащихся, формирование универсальных действий, практических навыков, овладение знаниями на основе опытного экспериментирования и т. д. [13].

Подводя итог вышеизложенным проблемам, можно сделать следующие заключения:

- 1) для реализации преемственности в развитии *универсальных* учебных действий (личностных, метапредметных, предметных) обучающихся необходима *универсальная модель* обучения, что позволит осуществить переход от психологизации российского образования к его *универсализации*, уменьшить трудности в обучении и повысить качество образования;
- 2) на смену ведущей учебной деятельности должна «прийти» речевая деятельность как развитие способности обучающихся «работать» с информацией;

3) необходимо определить универсальные виды деятельности как значимые для обучающихся всех возрастов, такие, которыми овладевает человек на протяжении всей своей жизни и по развитию которых можно определить динамику его личностного развития и профессионального роста.

## **2. О СООТНОШЕНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ И УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

В Концепции УУД «универсальные учебные действия» трактуются в широком и узком понимании. В широком значении УУД определяются как умение учиться; в узком «это совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [10, с. 27].

Авторы данного определения делают акцент на совокупности *только способов действия*, игнорируя средства и условия его выполнения, без которых невозможно формирование знаний, умений, навыков. Ведь прием обучения как дидактическая единица — это и есть действие учителя в совокупности способов, средств и условий, которые он использует для передачи информации, формирования навыков и

умений учащихся. Именно поэтому предложенные психологами универсальные учебные действия невозможно измерить на уроке и оценить степень их развития у учащихся: они относятся к процессуальной части образовательного процесса, а не результативной.

Чтобы ответить на вопрос о возможности рассмотрения УУД как «планируемых результатов» обучения, обратимся к статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ 273), в которой «образование как результат» представлено в «совокупности знаний, умений, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций» [17].

В данном определении универсальные учебные действия не представлены как образовательные результаты, что еще раз доказывает их принадлежность только к «способам действия», к процессуальной стороне образовательного процесса.

Следовательно, предложенные психологами универсальные учебные действия можно рассматривать как *способы формирования универсальных компетенций* в рамках системно-деятельностного подхода, т. е. взаимосвязанных видов деятельности при доминировании речевой.

Учитывая, что главным целевым ориентиром современной

стратегии образования выступает подготовка обучающихся к жизни в информационном обществе и формирование способности «работать» с информацией, сформулируем *проблему* следующим образом: чтобы подготовить учащихся к жизни в информационном обществе, *знает ли педагог*, как устроен *новый тип сознания* (системно-смысловой) современных детей, как функционирует их *речевая деятельность*; каким образом современные дети воспринимают, перерабатывают, усваивают информацию? Знает ли педагог *типологию личности* по восприятию, переработке и усвоению информации? [5; 6; 7].

Педагоги могут возразить: зачем нужно знать, как устроено сознание современных детей, ведь раньше мы обходились без этого. Ответ будет однозначным: как можно развивать то, о чем не имеешь представления? Ведь образовательный процесс (в единстве воспитания, обучения и развития личности), в конечном итоге, должен быть нацелен на систематизацию знаний и формирование единой «детской картины мира» в со-знании (дефис автора статьи) учащихся. По определению выдающего психолога Б. Г. Ананьева, «сознание есть совокупность знаний и отношение к ним» [2, с. 158].

Так как развитие личности учащихся и сознания происходит

в процессе деятельности, то в условиях информационного общества в качестве *ведущей* следует рассматривать *речевую деятельность*, которая не является «автономной» (по А. А. Леонтьеву), а ее развитие обусловлено другой деятельностью — познавательной. При этом следует различать и развивать соответствующие мотивы: коммуникативный («хочу общаться») и познавательный («хочу познать, так как мне это интересно»). Если в раннем и дошкольном возрасте развивать познавательную деятельность у детей, то в младшем школьном возрасте ее можно легко преобразовать в учебно-познавательную.

Что касается игровой деятельности, то она становится *условием* развития познавательно-речевой деятельности обучающихся, «формой обучения» по Д. Б. Эльконину [5].

Для развития речевой деятельности учащихся педагогу важно понимать, как соотносятся язык, речь и речевая деятельность и какое место они занимают в процессе обучения. Язык как языковой код выступает средством выражения мысли. В ходе обучения используются разные языки (языковые коды): это родной или неродной (второй) язык, иностранные языки. Доминирующим в процессе обучения становится «язык учебного пред-



мета): математики, окружающего мира, истории, литературы, и пр. Каждая из этих областей имеет свой предметный (терминологический) тезаурус.

Чтобы овладеть «языком учебного предмета», учащиеся должны знать в первую очередь ключевые слова и понятия, раскрывающие сущность учебного предмета. Педагогу необходимо составить глоссарий (ключевых слов и понятий), выделить «ядерную» (наиболее значимую) информацию, которая отражает образовательные результаты — «знать и понимать».

Кроме «языка учебного предмета», у учащихся следует развивать речь как индивидуальный «способ формирования и формулирования мысли» (по И. А. Зимней). Если *формирование* мысли происходит во внутренней речи, то *формулирование* — во внешней. Сенситивный (благоприятный) период развития внутренней речи, которая «отвечает» за планирование и регуляцию поведения человека, приходится на возраст с года до пяти лет. Недоразвитие внутренней речи в дошкольном возрасте приводит к трудностям в обучении.

Развитие речевой деятельности должно быть нацелено на приобретение учащимися способности ориентироваться в различных ситуациях (коммуникативных, проблемных, жизненных).

Таким образом, рассмотрение речевой деятельности в качестве приоритетной, а ее видов (аудирования/чтения, говорения/письма) как универсальных метапредметных компетенций представляется наиболее перспективным, так как:

1) каждый педагог постоянно использует виды речевой деятельности на всех уроках и занятиях: учащиеся слушают, говорят, читают и пишут, овладевая соответствующими умениями и навыками;

2) в процессе аудирования, говорения (диалог, полилог, монолог), письменной речи (чтения и письма) можно реализовать все метапредметные УУД (как речемыслительные действия и операции), которые перечислены в Концепции;

3) у каждого педагога имеется богатый арсенал различных методов и приемов, которые используются на разных уроках, которые можно систематизировать и применять для формирования универсальных метапредметных компетенций;

4) в отличие от УУД, универсальные метапредметные компетенции (аудирование, говорение, чтение и письмо) можно диагностировать (измерять, оценивать), развивать и корректировать с помощью заданий и упражнений (а не психологических тестов), что важно в условиях элитарного, нормативного, инклюзивного и специального образования.

Ориентация педагога на формирование универсальных метапредметных компетенций учащихся (перцептивных и продуктивных видов речевой деятельности) в комплексе позволит не только подготовить обучающихся к жизни в информационном обществе, но и обеспечить информационную безопасность человека, общества, государства.

Рассмотрим технологии формирования смыслового аудирования у младших школьников как основу для развития коммуникативно-речевой сферы личности обучающихся.

### **3. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КВАНТ-ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОГО АУДИРОВАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

К сожалению, до сих пор сохраняется тенденция рассматривать аудирование как побочный продукт говорения — именно поэтому в школе понимание прослушанного текста учителем проверяет с помощью заданных вопросов и пересказа. Как показывает практика, недоразвитие аудитивных способностей учащихся приводит к нарушениям в говорении, чтении и письме, трудностям в обучении.

В настоящее время «аудирование» как вид речевой деятельности, нацеленной на развитие

аудитивных навыков и умений, в большей степени разработано в методике обучения иностранным языкам, в специальной педагогике «слушание» и «аудирование» рассматриваются и используются чаще всего как синонимы. В методике обучения русскому языку применяется метод «слушание», в процессе которого учащиеся воспринимают текст на слух, а затем отвечают на вопросы по его содержанию и выполняют упражнения по тексту. В результате разных подходов к изучению учебных предметов языкового цикла (русский как родной и неродной, иностранные языки) у учащихся возникают отклонения и/или нарушения коммуникативно-речевого развития, трудности в обучении.

«Слушание» отличается от «аудирования» тем, что первое представлено в методике обучения русскому языку как метод обучения в рамках лингвистического подхода, а второе рассматривается как вид речевой деятельности с позиции психолингвистики [11; 12].

В словаре методических терминов и понятий аудирование — это «смысловое восприятие устного сообщения» [1, с. 24].

По мнению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, аудирование состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания.

Традиционно аудирование включает следующие этапы (процессы): восприятие звуковой формы, узнавание ее элементов, синтезирование содержания на ее основе. Слушание и понимание текста обеспечиваются работой таких речевых механизмов, как механизм кратковременной памяти, долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления (по Н. И. Жинкину). Авторы различают словесное и предметное понимание, утверждая, что первое опирается на речевой опыт ребенка, а второе — на жизненный опыт и знание ситуаций общения [там же].

В методике обучения иностранным языкам отмечается, что уровни понимания аудиотекстов зависят от сложности самих текстов на определенном этапе обучения: выделяют тексты для начального, среднего и старшего этапа [4, с.177—179].

В иноязычном образовании задачи аудирования связывают с его видами, к которым относятся глобальное, выборочное, детальное. Если педагог ставит задачу глобального аудирования, то учащимся достаточно достичь понимания общего смысла аудиотекста, при выборочном аудировании акцент делается на понимании событий, поведения персонажей, их характеристик и пр. Детальное аудирование ориентировано на более глубокую прора-

ботку и понимание аудиотекстов. При решении поставленных задач формируются определенные умения и навыки.

Традиционные технологии формирования умений аудирования разработаны в методике обучения иностранным языкам на основе *лингвистического подхода* и нацелены на репродукцию иноязычной текстовой информации, воспринятой на слух. Вся работа с текстом направлена на *понимание и запоминание* иноязычных слов, словосочетаний, предложений. Поэтому особое внимание уделяется отбору аутентичных текстов для каждого этапа обучения.

Важно понимать, что в процессе аудирования иноязычных текстов невозможно развивать у учащихся универсальные учебные действия (способы выражения мысли), так как формирование мысли происходит на родном языке, а формулирование — на иностранном. При таком подходе изучение иностранного языка в дошкольном и младшем школьном возрасте приводит к задержке в развитии когнитивной сферы учащихся: механическая память при зазубривании текстов начинает доминировать над логической, что тормозит развитие речемыслительной деятельности детей.

При психолингвистическом подходе формирование смыслового аудирования нацелено на

развитие личностно-когнитивных способностей обучающихся, которое происходит поэтапно и связано с переходом ребенка от поверхностного уровня осмысления текстовой информации к семантическому и затем — к смысловому. При этом единицей осмысления информации выступают «кванты» — единицы смысла (сравните: «слова-кванты» по А. А. Леонтьеву), «смысловые ядра» (А. Р. Лурия) информации. Таким образом, понимание текстовой информации происходит на разных *уровнях ее осмысления* [11; 12].

Уровневый принцип осмысления текстовой информации положен в основу квант-технологий формирования смыслового аудирования, которые необходимо использовать сначала при обучении родному языку (в том числе и языку учебного предмета), а затем неродному и иностранному.

Учитывая современные требования ФГОС — развивать у учащихся *стратегии смыслового чтения*, необходимо сначала сформировать стратегии смыслового аудирования как устного вида речевой деятельности, что снимет трудности при обучении чтению и повысит читательскую грамотность учащихся. Такая взаимосвязь обусловлена тем, что аудирование и чтение относятся к перцептивным видам речевой

деятельности, меняются только каналы восприятия информации (слуховой и зрительный), а механизмы, действия и операции формируются одни и те же [3; 6].

Таким образом, сущность универсальных квант-технологий формирования смыслового аудирования состоит в том, что они нацелены на развитие личностно-когнитивных способностей (стратегий) обучающихся в процессе восприятия текста на слух: уметь выделять «кванты» информации, «смысловые ядра», осуществлять «квантование» и смысловую переработку информации и т. д. Продвижение учащихся от поверхностного уровня понимания (осмысления) текстовой информации к семантическому и далее — к смысловому свидетельствует о положительной динамике личностного и когнитивного развития учащихся.

Рассмотрение смыслового аудирования как универсальной компетенции открывает новые возможности для профилактики и коррекции нарушений коммуникативно-речевого развития учащихся.

### **Область применения**

Универсальные квант-технологии формирования смыслового аудирования являются *инновационными*, так как соответствуют критериям педагогических инноваций, к которым относятся но-

визна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения в массовой практике [15, с. 553].

Чтобы убедиться, что универсальные квант-технологии соответствуют данным критериям, предлагаю внедрить их в образовательный процесс и проверить эффективность. Причем использовать квант-технологии можно с учащимися разных категорий: одаренными, в норме, «группы риска» и с ОВЗ (при сохранном интеллекте).

### **Алгоритм использования квант-технологий**

Включает несколько этапов.

*На первом этапе* необходимо провести *стартовую диагностику* и выявить степень развития способностей смыслового аудирования.

*На втором этапе* следует провести формирующий эксперимент и организовать процесс развития смыслового аудирования (может, профилактики или коррекции выявленных нарушений).

*На третьем этапе* требуется провести контрольный срез: сравниваются результаты стартовой диагностики и результаты, полученные на третьем этапе, определяется динамика развития смыслового аудирования учащихся; определяются затраты педагога с позиции оптимальности и результативности (меньше за-

трат — выше результат), возможности творческого применения.

Рассмотрим эти этапы более подробно.

### **1 этап. Проведение стартовой диагностики**

**Цель:** провести стартовую диагностику аудитивных способностей учащихся на семантическом и смысловом уровне с использованием квант-технологии в форме аудиоигры «Верно — неверно» (в письменной форме) на материале текста «Северные олени» (диагностическая методика Н. А. Горловой).

У учащихся на парте — лист бумаги А5 и ручка.

**Педагог:** *Ребята, сейчас мы с Вами поиграем в игру „Верно — неверно“ и будем шифровать информацию.*

*Перед Вами шифровальный лист. В верхнем правом углу напишите свою фамилию.* (Если дети еще не могут писать, то педагог заранее подписывает листы). *Слева поставьте сверху вниз в столбик цифры от 1 до 8 (количество контрольных фраз/предложений).*

### **Рекомендации.**

1. Если ребенок не понял и не выполняет задание с первого раза (не выполняет инструкцию педагога, значит, не сформирована регулирующая функция речевой деятельности), то педагог помогает ему и предоставляет на лис-

точке символ (например, треугольник — выполнил с помощью педагога, квадрат — не смог выполнить с помощью педагога).

2. При проведении стартовой диагностики желательно использовать видеозапись, чтобы можно было проанализировать поведение детей в процессе восприятия текста на слух, ориентируясь на показатель степени развития *слухового внимания* у детей (продолжительность, сосредоточенность и концентрация).

**Критерии оценивания:**

- слушает внимательно до конца — 3 б.;
- слушает внимательно, но иногда отвлекается — 2 б.;
- слушает, но часто отвлекается — 1 б.;
- постоянно отвлекается, не слушает и не слышит — 0 б.

**Установка к заданию.**

**Педагог:** *Внимание, ребята! Сначала я прочитаю рассказ, читать буду только 1 раз. Нужно слушать внимательно. Потом я буду читать по одному предложению. Если об этом говорилось в рассказе, об этом шла речь, то нужно будет поставить знак «плюс» рядом с цифрой, а если не говорилось — то знак «минус». Каждый выполняет задание самостоятельно.*

*Итак, положили ручки, приготовились. Слушаем внимательно!*

(Педагог читает рассказ в умеренном темпе, не повторяя слова и фразы).

**Педагог:** *рассказ называется «Северные олени».*

**Северные олени**

Олени живут на далеком Севере в тундре, где растет трава и низкие кустарники. А седой олений мох — это пища для оленей.

Олени живут стадами. Взрослые олени защищают малышей-оленят от волков. Иногда случается, что волки нападают на стадо. Тогда олени окрывают оленят и выставляют вперед свои рога. Волки опасаются оленьих рогов, так как они очень острые.

В стаде есть вожак. Это самый сильный олень. Все остальные олени ему подчиняются. Вожак несет ответственность за стадо и охраняет его. Когда стадо отдыхает, то вожак находит высокий камень, становится на него и внимательно смотрит по сторонам. Как только он почувствует опасность, то сразу затрубит, разбудит стадо и уведет его подальше от беды.

*Приготовились, взяли ручки.*

Первое предложение. Цифра 1 (один). Педагог читает первую контрольную фразу, учащиеся ставят рядом с этой цифрой «+» или «-».

1. + Олени живут в тундре, где растет трава и мох.
2. – Олени питаются кустарниками (2-й уровень).
3. + В стаде есть вожак и свои олени законы (по смыслу всего текста — 3-й уровень)
4. + Вожак — это самый **мудрый** и сильный олень, и все должны ему подчиняться (по смыслу всего текста — 3-й уровень).
5. – Когда волки нападают на стадо, то вожак выставляет вперед свои рога и сам защищает всех оленят (все олени).
6. + Когда стадо отдыхает, вожак встает на самое высокое место и внимательно смотрит в разные стороны.
7. – Как только вожак увидит волков, то сразу громко **закричит** и разбудит стадо (затрубит).
8. – Рассказ называется «Про северных оленей».

*Ребята, сдаем свои шифровки, все молодцы!*

(Педагог собирает листочки и благодарит детей.)

Правильный ответ — 1 балл.

#### **Рекомендации.**

В контрольных фразах этого теста, с помощью которых педагог проверяет степень понимания воспринятой на слух информации, представлены все три уровня осмысления и понимания текста. Совершенно очевидно, что учащиеся с первого раза не смогут выполнить данное задание, так как они еще не знакомы с данной технологией. Но с другой стороны, при системном использовании данной технологии на различных уроках, на разном содержании педагог сможет сформировать аудитивные способности учащихся, что будет свидетельствовать о качестве и эффективности проделанной работы.

В установке к заданию можно использовать слова: контрольная

«фраза» (единица устной речи — в рассказе) или «контрольное предложение» (единица письменной речи — в тексте). Оба варианта будут верными.

#### **2 этап. Использование универсальных квант-технологий для развития смыслового аудирования (профилактики или коррекции нарушений)**

Прежде чем перейти к развитию смыслового аудирования учащихся, необходимо понять, в чем сущность и различия уровней понимания текста, которые необходимо формировать у учащихся.

На начальном этапе следует формировать аудитивные способности осмысления текста на *поверхностном уровне*.

Предлагая текст на поверхностном уровне, педагог дает следующую установку: *Я буду читать контрольные фразы (предложения), и если эти слова или предложения были в тексте*

*(именно так звучали в рассказе), то нужно поставить знак «+», если нет, то «-».*

**Требования к тексту:** на начальном этапе текст для аудирования должен быть небольшим и интересным. При подготовке контрольных предложений (тестовых фраз) педагог использует **только антонимические замены** слов и словосочетаний, предложений, которые вызывают наименьшие трудности у детей. Ребенку легче отличить один предмет от другого, значения слов, нежели выявить схожие и одинаковые признаки.

Например, в рассказе звучало: «Наступила холодная зима». В контрольной фразе — «Наступило холодное лето». Объем текста небольшой. Количество контрольных фраз 6—7.

**Показатели и критерии оценивания:** универсальные действия, которые осуществляет ребенок.

Для семантического и смыслового уровня понимания текста педагог использует установку: **если об этом шла речь, говорилось в рассказе (тексте).** При подготовке контрольных фраз следует использовать **синонимические замены** слов и словосочетаний, **обобщения и дифференциацию.** Например, в тексте написано: «лето было очень жарким», а в контрольной фразе — «знойным»; в тексте — «малина,

голубика, ежевика», в контрольной фразе — «ягода». Или наоборот.

**Показатели и критерии оценивания:** универсальные действия, которые осуществляет ребенок.

Следующий, наиболее сложный уровень понимания текстовой информации — смысловой (или глубинный, по А. Р. Лурия) [12], при котором одна контрольная фраза может выражать смысл трех и более предложений текста или всего подтекста. Такие контрольные фразы можно понять при условии осмысления (в единстве анализа и синтеза) всего содержания текста или его части. Речь может идти о событиях и ситуациях, личностных качествах героев (не испугался — значит, смелый; сказал правду — честный), их мотивов и поступков, а для учащихся основной школы — мотивов автора произведения, его мировоззренческой позиции.

Итак, после проведения стартовой диагностики можно перейти **к этапу формирования умений смыслового аудирования,** которое нужно проводить в единстве с развитием коммуникативно-речевых способностей учащихся.

**Цель:** формирование умений смыслового аудирования с помощью аудиотехнологии «Верно — неверно» в устной форме с сигнальными карточками (например,



зеленый квадрат — «Да», а красный квадрат — «Нет») на основе текста «Рыбная ловля» (адаптация текста В. И. Городилова) с использованием квант-технологии «Диа-Квант» (Диалог) [6].

**Педагог** дает следующую установку: *Я прочитаю рассказ. Потом буду читать по одному контрольному предложению (фразе), и если они были в рассказе (именно так звучали), то вы поднимете зеленую карточку, если нет — то красную. Карточки поднимаем только по моей команде (например, хлопнуть в ладоши).*

#### **Рекомендации.**

При проведении игры желательно использовать видеозапись, которая поможет педагогу проанализировать игру и убедиться, у каких учащихся не сформирована самостоятельность мышления. Как показывает многолетний опыт внедрения данной аудио-

технологии в образовательный процесс, ребята начинают смотреть по сторонам и поднимать то одну карточку, то другую, что свидетельствует об отсутствии *самостоятельности мышления*. Необходимо зафиксировать количество таких учащихся в начале формирующего этапа, через 2 недели, через месяц и т. д. и зафиксировать, за какой промежуток времени ребята научились выполнять это задание самостоятельно.

**Педагог читает рассказ:** *Рассказ называется «Рыбная ловля».*

#### **Рыбная ловля**

Мама разбудила Диму очень рано. Он быстро оделся, взял удочку, ведро и банку с червями. Мама дала ему булку и кусок дыни. У Димы было любимое место на пруду. Скоро на удочку попала маленькая рыбка, потом другая. К обеду Дима принес маме десять рыбок.

#### **Контрольные фразы.**

1. – Дима встал очень рано (мама разбудила).
2. – Мама дала Диме удочку, ведро и банку с червями. (взял сам).
3. – Мама дала ему кусок булки и дыню. (булку и кусок дыни).
4. + У Димы было любимое место на пруду.
5. – Вскоре на удочку попала большая рыба. (маленькая).
6. – К ужину Дима принес маме 10 рыбок. (к обеду).
7. – Текст называется «Рыбалка».

Для формирования аудитивных и коммуникативно-речевых умений в комплексе (в устной форме) рекомендуется использовать квант-технологии «Диаквант», которая включает 2 вида диалога: *условный* (т. е. условно-речевой) и *управляемый*.

Сущность данной технологии заключается в том, чтобы учащиеся усвоили, что способы выражения одной и той же мысли могут быть различными, например: *Это мяч, а не кубик. // Это не кубик, а мяч*. При этом у них формируется способность выделять кванты-смыслы, смысловые «ядра» информации, выражать одну и ту же мысль разными способами.

*Условный диалог* построен в логике познания ребенком окружающей действительности с момента рождения и раскрывает естественный путь развития детской речемыслительной деятельности.

Условный диалог включает следующие формы диалогических единств (вопрос-ответ):

1. Утвердительная форма: «Это мяч?» (показ картинки) — «Да, это мяч».

2. Отрицательная форма: «Это кубик?» — «Нет, это не кубик, а мяч». («Это мяч, а не кубик».)

3. Альтернативная форма: «Это мяч **или** кубик?» — «Это мяч, а не кубик. Это не кубик, а мяч».

4. Альтернативная форма с двойным отрицанием: «Это кубик

или кукла?» (показывает на мяч). — «Это мяч, а **не** кубик и **не** кукла». («Это не кубик и не кукла, а мяч».)

5. Специальный вопрос: «Что это?» — «Это мяч».

Алгоритм применения условного диалога состоит в следующем: сначала педагог использует первую и вторую форму, затем первую, вторую и пятую форму; далее — первую, вторую, третью и пятую; и потом все формы вместе. Преимущество условного диалога в том, что он позволяет педагогу постепенно развивать и активизировать речемыслительные процессы учащихся, развивать *долговременную и оперативную память* в единстве (речевой механизм). Например: *Это красный футбольный мяч или зеленый деревянный кубик?* — вопрос предполагает, что ребенок должен уметь удерживать в памяти не менее семи слов и оперировать ими. Постепенно количество слов во фразе увеличивается: *Это красный футбольный мяч, который лежит в корзине, или зеленый деревянный кубик, который лежит на столе?* (13 слов).

Цель управляемого диалога состоит в развитии перцептивных (взаимовосприятие), интерактивных (взаимодействие) и коммуникативных способностей учащихся в комплексе. Педагог управляет общением учащихся:

*Катя, спроси у Димы...* Обращаясь с вопросами и отвечая на них, учащиеся должны соблюдать нормы этикета: смотреть на того, с кем общаются (а не по сторонам), обращаться по имени, использовать формы обращения («Скажи, пожалуйста», «Как ты думаешь» и пр.), различные комбинации слов и словосочетаний, выражающих вежливое отношение друг к другу.

Перечислим преимущества управляемого диалога:

1) позволяет активизировать не только слуховое внимание, но и познавательную активность всех учащихся класса («а вдруг меня спросят»);

2) способствует формированию личности учащихся путем овладения социально-личностными качествами (позициями) «лидера», «подчиненного», «партнера», необходимыми каждому человеку для жизни в обществе;

3) позволяет формировать коммуникативные умения и культуру общения.

Педагог методически грамотно должен использовать следующие **формы управляемого диалога**: имитативную, альтернативную и продуктивную. Имитативная форма соответствует первой форме условного диалога, когда в вопросе заложен готовый ответ. Используя эту форму, педагог может обратиться с первым вопросом к «слабому» ученику,

формируя в нем личностные качества, адекватную самооценку и уверенность в том, что он тоже может ответить первым на вопрос учителя. Как правило, в начале опроса учителя спрашивают «сильных» учащихся с тем, чтобы «слабые» за ними повторяли, лишая их уверенности в своих силах и способности думать самостоятельно.

Альтернативная форма управляемого диалога предполагает выбор учащимся правильного ответа из предложенных альтернатив, что способствует развитию личности учащихся путем предоставления свободы выбора правильного ответа.

Сущность продуктивной формы управляемого диалога состоит в том, что в вопросе отсутствует ответ (используется вопросительное слово — *зачем, почему, как* и пр.), поэтому отвечающий должен сам сформулировать ответную реплику — создать собственный продукт речевой деятельности.

Продемонстрируем универсальную технологию «Диа-Квант» применительно к тексту «Рыбная ловля» в устной форме с сигнальными карточками на этапе после прочтения текста.

**Педагог:** *Ребята, приготовили карточки. Если эти слова и предложения были в тексте, именно так звучали, то вы поднимаете зеленый квадрат, если*

нет, то красный. Карточки поднимаем только по моей команде.

(Если в классе есть «сложный» ученик, то доверьте ему «командовать» — хлопать в ладоши или стучать в бубен.)

**Педагог:**

*Дима встал очень рано* (неверно, правильный вариант: «Мама разбудила»).

Учащиеся поднимают карточки. Педагог просит детей держать карточки и не опускать их.

**Педагог:** *Саша спроси, пожалуйста, у Кати: „Дима встал очень рано?“* (условный диалог; общий вопрос: да/нет; имитативная форма управляемого диалога)

**Саша:** *Катя, скажи, пожалуйста* («как ты считаешь, как ты думаешь» и пр.), *Дима встал очень рано?*

**Катя:** *Дима, я считаю* («в тексте звучало»), *что Дима не сам встал очень рано, а его разбудила мама. Или мама его разбудила, и он не сам встал очень рано.*

**Педагог:** *Нина, спроси, пожалуйста, у Игоря, Дима сам встал очень рано или его разбудила мама?* (альтернативная форма).

**Педагог:** *Никита, спроси, пожалуйста, у Киры, когда встал Дима?*

(Условный диалог: специальный вопрос; управляемый диалог: продуктивная форма.)

Педагог адаптирует тексты для смыслового аудирования и использует квант-технологии в

устной и письменной форме на разных уроках, формируя у учащихся универсальные метапредметные компетенции.

На третьем этапе необходимо подготовить текст для аудирования и провести контрольный срез по аналогии с первым этапом, затем сравнить полученные результаты и выявить динамику развития личностных и когнитивных способностей учащихся.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение хотелось бы отметить, что данные квант-технологии реализуются в образовательных организациях на протяжении многих лет, обеспечивая преемственность в воспитании, обучении и развитии детей дошкольного, младшего школьного возраста, подростков. Дети старшего дошкольного возраста, овладевшие данными квант-технологиями, свободно удерживают в памяти 15 слов и оперируют ими. Младшие школьники четвертого класса (норма) продемонстрировали удивительные результаты: объем долговременной и проходимость оперативной памяти составили 25 слов, качество освоения программы достигло 80 %. Означает ли это, что весь класс «перешел» с уровня нормативного образования на «элитарное» (повышенный)?..

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мы не

знаем потенциальных возможностей современных детей, обладающих новым «системно-смысловым типом сознания». Чтобы в этом разобраться, предстоит провести еще много исследований.

Совершенно очевидно, что для достижения таких высоких результатов педагогу необходимо овладеть не только универсальными квант-технологиями, но и универсальной моделью личностного подхода в мультилингвальной образовани. Важно понять, как развивать личность современного ребенка в образовательном процессе, как устроена его речевая деятельность и каким образом ее следует развивать, какие стратегии и технологии необходимо для этого использовать.

#### Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : ИКАР, 2009. — 446 с. — Текст : непосредственный.
2. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. — Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 384 с. — Текст : непосредственный.
3. Борисова, С. В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников (на материале немецкого языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Борисова С. В. — Москва, 2012. — 23 с. — Текст : непосредственный.
4. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — Москва : Академия, 2009. — 334 с. — Текст : непосредственный.
5. Горлова, Н. А. Особенности развития познавательной деятельности учащихся / Н. А. Горлова. — Текст : непосредственный // Методика обучения иностранному языку : учебное пособие для студентов. — Москва : Академия, 2017. — Ч. 1. — С. 297—310.
6. Горлова, Н. А. Методика обучения иностранному языку : учеб. пособие для студентов. В 2 ч. Ч. 2 / Н. А. Горлова. — Москва : Академия, 2017. — 269 с. — Текст : непосредственный.
7. Горлова, Н. А. Смысловая сфера современного ребенка как основа профилактики, коррекции и развития / Н. А. Горлова. — Текст : непосредственный // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2013. — № 2 (30). — С. 19—33.
8. Горлова, Н. А. Что препятствует преемственности между дошкольным и начальным общим образованием / Н. А. Горлова. — Текст : непосредственный // Начальное образование. — 2017. — № 3. — С. 13—16.
9. Дьюи, Дж. Демократия и образование : пер. с англ. / Дж. Дьюи. — Москва : Педагогика-Пресс, 2000. — 382 с. — Текст : непосредственный.
10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Просвещение, 2011. — 159 с. — Текст : непосредственный.
11. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — Изд. 3-е. — Москва : КомКнига, 2005. — 211 с. — Текст : непосредственный.
12. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Хомской. — Москва : Изд-во МГУ, 1998. — 335 с. — Текст : непосредственный.
13. Максакова, В. И. Педагогическое наследие Н. К. Крупской и проблемы воспитания человека / В. И. Максакова. — Текст : непосредственный // Педагогическая наука и образование : науч.-метод. журн. — 2009. — № 3. — С. 4—7.

14. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студентов вузов / А. Б. Орлов. — Москва : Академия, 2002. — 272 с. — Текст : непосредственный.

15. Сластенин, В. А. Педагогика : учебник для студентов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — Москва : Академия, 2008. — 576 с. — Текст : непосредственный.

16. Слободчиков, В. И. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 384 с. — Текст : непосредственный.

17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) / Российская Федерация. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 03.12.2019). — Текст : электронный.

#### References

1. Azimov, E. G. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) / E. G. Azimov, A. N. Shchukin. — Moskva : IKAR, 2009. — 446 s. — Текст : непосредственный.

2. Anan'ev, B. G. Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya / B. G. Anan'ev ; pod red A. A. Bodaleva. — Moskva : Institut prakticheskoy psikhologii ; Voronezh : NPO «MODEK», 1996. — 384 s. — Текст : непосредственный.

3. Borisova, S. V. Formirovanie strategiy smyslovogo chteniya tekstovoy informatsii u mladshikh shkol'nikov (na materiale nemetskogo yazyka) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Borisova S. V. — Moskva, 2012. — 23 s. — Текст : непосредственный.

4. Gal'skova, N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : uchebnoe posobie dlya studentov / N. D. Gal'skova, N. I. Gez. — Moskva : Akademiya, 2009. — 334 s. — Текст : непосредственный.

5. Gorlova, N. A. Osobennosti razvitiya poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya /

N. A. Gorlova. — Текст : непосредственный // Metodika obucheniya inostrannomu yazyku : uchebnoe posobie dlya studentov. — Moskva : Akademiya, 2017. — Ch. 1. — S. 297—310.

6. Gorlova, N. A. Metodika obucheniya inostrannomu yazyku : ucheb. posobie dlya studentov. V 2 ch. Ch. 2 / N. A. Gorlova. — Moskva : Akademiya, 2017. — 269 s. — Текст : непосредственный.

7. Gorlova, N. A. Smyslovaya sfera sovremennogo rebenka kak osnova profilaktiki, korrektsii i razvitiya / N. A. Gorlova. — Текст : непосредственный // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2013. — № 2 (30). — S. 19—33.

8. Gorlova, N. A. Chto prep'yatvuet preemstvennosti mezhdru doshkol'nym i nachal'nym obshchim obrazovaniem / N. A. Gorlova. — Текст : непосредственный // Nachal'noe obrazovanie. — 2017. — № 3. — S. 13—16.

9. D'yui, Dzh. Demokratiya i obrazovanie : per. s angl. / Dzh. D'yui. — Moskva : Pedagogika-Press, 2000. — 382 s. — Текст : непосредственный.

10. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole. Ot deystviya k mysl'i: posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova. — Moskva : Prosveshchenie, 2011. — 159 s. — Текст : непосредственный.

11. Leont'ev, A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost' / A. A. Leont'ev. — Izd. 3-e. — Moskva : KomKniga, 2005. — 211 s. — Текст : непосредственный.

12. Luriya, A. R. Yazyk i soznanie / A. R. Luriya ; pod. red. Khomskoy. — Moskva : Izd-vo MGU, 1998. — 335 s. — Текст : непосредственный.

13. Maksakova, V. I. Pedagogicheskoe nasledie N. K. Krupskoy i problemy vospitaniya cheloveka / V. I. Maksakova. — Текст : непосредственный // Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2009. — № 3. — S. 4—7.

14. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие для студентов вузов / А. Б. Орлов. — Москва : Акаде-

miya, 2002. — 272 s. — Tekst : neposredstvennyy.

15. Slastenin, V. A. Pedagogika : uchebnik dlya studentov / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyarov. — Moskva : Akademiya, 2008. — 576 s. — Tekst : neposredstvennyy.

16. Slobodchikov, V. I. Psikhologiya cheloveka: vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti : ucheb. posobie dlya vuzov / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — Moskva : Shkola-

Press, 1995. — 384 s. — Tekst : neposredstvennyy.

17. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» : ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) / Rossiyskaya Federatsiya. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (data obrashcheniya: 03.12.2019). — Tekst : elektronnyy.

**Е. А. Екжанова**  
**И. Л. Соловьёва**  
Москва, Россия

**E. A. Ekzhanova**  
**I. L. Solovyeva**  
Moscow, Russia

**ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ  
ТьюТОРСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ  
С ОВЗ НА ЭТАПЕ  
ПОСТИНТЕРНАТНОЙ  
АДАПТАЦИИ**

**PSYCHO-PEDAGOGICAL  
TECHNOLOGIES OF TUTOR  
SUPPORT FOR CHILDREN  
WITH DISABILITIES DURING  
THEIR ADAPTATION AFTER  
LEAVING A BOARDING  
SCHOOL**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ усилиями тьютора и других специалистов службы сопровождения на этапе завершения периода школьного обучения и вхождения воспитуемого во взрослую жизнь. В статье обсуждаются специфические особенности индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) на этом этапе, возможности эффективных технологий и перспективы их использования в работе с детьми, относящимися к разным нозологическим группам. Абсолютно голословно положение о том, что меньшая степень выраженности отклонения в развитии облегчает ребенку с ОВЗ процесс вхождения в социум. Прямых корреляций не существует. Наши материалы показывают, что решающим фактором, облегчающим этот процесс, является наличие рядом с ребенком заинтересованного в его судьбе, профессионально состоявшегося взрослого. Именно на этот стержень затем нанизываются правильные подходы, мето-

**Abstract.** The article deals with the problem of psycho-pedagogical support for children with disabilities by a tutor and other specialists of the pedagogical support services at the stage of leaving secondary schooling and entering the world of adult life. The article discusses specific features of individual educational routes at this stage, opportunities of using efficient technologies, and their perspectives in the work with children belonging to various nosological groups. The statement that a lesser degree of manifestation of a developmental deviation is a precondition of an easy adaptation of the child with disability to society is absolutely false. There are no direct correlations. The study shows that the presence near the child of an adult person professionally qualified and eager to help the child grow up is the decisive factor facilitating this process. This is a pivot around which correct approaches, methods and technologies rotate. The readers of the article are offered information about the following technologies: academic success predictions and a dynamic observation of individual ca-



ды и технологии. Читателю предлагается ознакомиться со следующими технологиями: прогноз успешности, динамическое наблюдение за индивидуальной профориентационной траекторией выпускника школы; технологии влияния на рост мотивационной составляющей при выборе профессии подростком с ОВЗ. В статье описываются условия и способы раскрытия творческого потенциала детей с ОВЗ, возможности их карьерного роста и другие аспекты реализации в социуме.

**Ключевые слова:** тьюторство; педагогическая психология; психолого-педагогическое сопровождение; психолого-педагогические технологии; постинтернатная адаптация; прогноз успешности; карьерный рост; критерии эффективности; тьюторское сопровождение; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ.

**Сведения об авторе:** Екжанова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* профессор кафедры логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова д. 8, корп. 2.

*E-mail:* ekzhanova@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Соловьева Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* доцент кафедры логопедии, Московский городской педагогический университет.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова, д. 8, корп. 2.

*E-mail:* info@mgpu.ru.

reer education trajectory of a school leaver; technologies of stimulating the motivational component in the choice of a future occupation by the child with a disability. The article describes the conditions and the ways of development of the creative potential of children with disabilities, their advancement opportunities and other aspects of their adaptation to society.

**Keywords:** tutorship; pedagogical psychology; psycho-pedagogical support; psycho-pedagogical technologies; adaptation after leaving a boarding school; prediction of success; advancement; criteria of effectiveness; tutor support; children with disabilities; disabilities.

**About the author:** Ekzhanova Elena Anatol'yevna, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Professor of Department of Logopedics, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова д. 8, корп. 2.

**About the author:** Solov'eva Irina Leonidovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Logopedics, Moscow City Pedagogical University.

Одним из наиболее сложных моментов непрерывного образования ребенка с ОВЗ является период завершения школьного обучения и переход на этап овладения профессией. По данным исследований разных авторов, нахождение тьютора рядом с ребенком в этот непростой период значительно облегчает усилия ребенка и повышает качество вхождения во взрослую жизнь [3; 4; 7; 10; 12].

Если посмотреть на профессиональный стандарт, утвержденный Министерством труда и социального развития 10 января 2017 г., то в приведенном там описании трудовых функций отражены три блока требований: к содержанию педагогического сопровождения, к организации образовательной среды, в которой реализуется индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), и к организационно-методическому обеспечению реализации ИОМ для ребенка с ОВЗ и инвалидностью. Следовательно, при разработке любых технологий сопровождения периода постинтернатной адаптации в структуре самой технологии должны быть представлены все три компонента.

Авторы статьи предлагают взглянуть на процесс психолого-педагогического сопровождения ребенка в этот период с позиции использования механизмов адап-

тации в жизни ребенка с ОВЗ. Под адаптацией предлагается понимать в данном случае обучение ребенка умению определять имеющиеся условия и применять имеющиеся и формируемые способы деятельности, которые приводят к эффективному включению в избранную профессиональную деятельность.

Определим место тьютора в этом сложном и ответственном процессе. Тьютор, как проводник осознанного отношения ребенка к себе, к своим интересам, возможностям и потенциям, поддерживает ребенка на протяжении движения по траектории образовательно-воспитательного маршрута. Прежде всего, с нашей точки зрения, для этого требуется эмоционально близкий взрослый, который помогает ребенку поверить в собственные силы и добавляет уверенности в правильности профессионального выбора, расширяя при этом представления воспитуемого о профессиональной сфере и обучая его способам самопринятия и самопрезентации. Рассмотрим технологии тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ на основе создания индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) — это стратегия движения ребенка в образовательном пространстве,

специально созданном для ребенка с ОВЗ или инвалидностью и членов его семьи.

В специальной литературе имеются и другие определения, например: «...персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании» [1].

При разработке ИОМ специалистам важно учитывать следующие показатели:

- возраст обучающегося;
- особенности его психофизического развития;
- индивидуальные склонности и предпочтения, выявленные в течение всего периода обучения;
- соответствие параметров психофизического развития, состояния соматического здоровья требованиям программы профессиональной деятельности;
- наличие семейных профессиональных предпочтений;
- возможности общеобразовательной организации в формате допрофессиональной подготовки по выбранному направлению подготовки;
- кадровое обеспечение курсов допрофессиональной подготовки;
- материально-техническое обеспечение общеобразовательной организации, необходимое для овладения допрофессиональными компетенциями;
- индивидуальные возможности обучающегося для освоения нового программного материала в

рамках допрофессиональной деятельности.

Профориентационная деятельность тьютора включает следующие направления: профориентационное информирование (сообщение информации о профессиях, необходимых компетенциях для ее освоения, медицинских показателях), профдиагностика, осуществление профессиональной пробы, профессионального отбора, профориентации.

Подросток в качестве зрителя с тьютором и родителями участвует в таких мероприятиях, как, например, муниципальный (городской) конкурс профессионального мастерства, мероприятия региональных чемпионатов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс» и др.

В работах Е. А. Климова, Г. В. Резапкиной имеется информация о проведении процедуры профориентационных проб, в том числе и адаптированных к различным категориям детей с ОВЗ [11; 13]. Авторами рекомендована работа по подбору профессий для обучающихся на основе профессиограмм и психограмм. Из профессиограмм, разработанных для выпускников с нормативным развитием, тщательно отбирались те, которые можно порекомендовать выпускникам с ОВЗ с учетом их медицинских показаний. Мы рекомендуем использовать типо-

логию профессий по Е. А. Климову, разработавшему теорию типологического индивидуального стиля и теорию стилей профессиональной деятельности [11].

Для некоторых профессий были составлены профессиональные программы. Приведем пример.

### ***Художник росписи по дереву***

*Работает на предприятиях, выпускающих художественные изделия. Выжигает, наносит рисунки различной сложности по всем видам росписи (хохломы, городецкой, загородкой и др.).*

#### ***Требования к индивидуальным особенностям специалиста***

*Необходимо обладать художественным вкусом, хорошим зрением, усидчивостью, тонкой чувствительностью рук.*

#### ***Медицинские противопоказания***

*Работа не рекомендуется людям, имеющим заболевания опорно-двигательного аппарата, протекающие в тяжелой форме нервно-психические заболевания, значительное снижение остроты зрения, аллергию на древесную пыль и лакокрасочные материалы, кожные заболевания, препятствующие работе, деформацию пальцев рук.*

#### ***Требования к профессиональной подготовке***

*Должен знать: основы живописи, композиции рисунка на изделиях различных форм, приемы и*

*особенности всех видов росписи на токарных изделиях и мебели, росписи с выжиганием, качество и свойства красок, растворителей, лаков, применяемых при росписи, приемы составления колеров.*

Профессиональная успешность во многом определяется совпадением желаний человека и его возможностей. Следовательно, требуется уточнить сформированность профессиональных интересов подростков и соотнести их с профессиональным выбором, например на основе методики «Мои профессиональные интересы» (Г. В. Резапкина) [13].

Остановимся подробнее на основных направлениях деятельности тьютора, занимающегося профориентационной работой:

- профинформация (знакомство подростков с ОВЗ с миром профессий, с учебными профессиональными заведениями; информирование педагогов и родителей о современной ситуации на рынке труда);
- профдиагностика (помощь подростку в самопознании: определяются его реальные возможности и способности, необходимые для достижения профессиональных целей);
- коррекция личностного развития подростка для подготовки к будущей профессиональной деятельности;
- психологическая поддержка самоопределяющихся подростков

ков, позволяющая вселить уверенность и оптимизм по отношению к своему профессиональному будущему, сделать адекватный профессиональный выбор при планировании жизненных и профессиональных перспектив. Имеются и другие направления в деятельности тьютора, но они, как правило, связаны с индивидуализацией подхода к каждому обучающемуся.

Точечное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в процессе непрерывного образования позволяет осуществить персонализацию процесса социализации каждого из детей, в том числе и в системе дополнительного образования, и в работе с семьей и ребенком по месту жительства [5].

В этой статье хотелось бы напомнить об идеях большого подвижника в деле социализации детей со сложными нарушениями развития Бориса Викторовича Белявского. Именно труд он считал основой включения таких детей в жизнь социума. Он был уверен, что наступило то время, когда наше государство в состоянии создавать специализированные предприятия для людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, множественными нарушениями развития, подобные тем, что существуют во многих странах мира. Знание о подобных перспективах стимулиро-

вало бы семью и школу к более глубокой проработке имеющихся у детей проблем и формировало бы у самих воспитуемых мотивацию на получение профессионального образования с последующим трудоустройством [2, с. 4].

Рассмотрим конкретный пример. Антонина П., обучающаяся с нарушением слуха, в старшей школе проявила себя как талантливая исполнительница танцев и жестовой песни. Была лауреатом многих фестивалей «Надежда». Для того чтобы включить неслышащего ребенка в исполнение жестовой песни, собиравшийся временный творческий коллектив специалистов школы-интерната. Учитель по развитию слухового восприятия и формированию произношения (далее РОС и ФП) работал над развитием артикуляции, мелодекламации. Учитель русского языка работал над смыслом, лексикой и грамматикой текста песни. Учитель музыкально-ритмических занятий совместно с педагогами по хореографии работал над сценографией песни, пластикой и мимикой, специалисты точно отбирали жесты и создавали яркий сценический образ. Тьюторскую поддержку Антонины на всех занятиях брала на себя учитель РОС и ФП, сопровождая девушку на занятиях и репетициях. На вхождение в сценический образ требовалось от месяца до целой учебной четверти.

Учитель РОС и ФП в данном случае взял на себя роль тьютора, с которой блестяще справился. Поставив перед собой задачу раскрытия творческого потенциала своей подопечной, он поддерживал ее личностное становление на протяжении всего срока обучения, сопровождая основные этапы профессионального выбора. Антонина П. получила среднее общее образование, а затем поступила в Государственную специализированную академию искусства, которую успешно окончила. В настоящее время Антонина — актриса театра «Недослов», преподаватель жестового языка в ГСАИ. Как показывает наш опыт, обучающиеся, прошедшие путь постепенного погружения в профессию под руководством заинтересованного взрослого, на всю жизнь связывают себя с творчеством, некоторые становятся актерами профессиональных театров, работают в коллективах художественной самодеятельности, включают творчество в сферу своих личных интересов. Это был вариант тьюторского сопровождения неслышащего ребенка в условиях специальной школы.

Рассмотрим пример сопровождения школьника с ОВЗ в среднем звене общеобразовательной школы в условиях инклюзивной практики. Ученик 5 класса Александр Н. 2007 года рождения обучается в данной общеобразо-

вательной организации с первого класса. В первом классе специалистами консилиума у Александра были выявлены трудности в обучении, с целью уточнения программы обучения он был отправлен на районную психолого-медико-педагогическую комиссию, где ему было рекомендовано обучение по адаптированным учебным планам для обучающихся с ЗПР, занятия с логопедом и психологом. Для Александра была разработана адаптированная образовательная программа и программа индивидуального сопровождения педагогом-тьютором. Из педагогического анамнеза обучающегося Александра Н.: «Программу первого-второго класса Саша осваивал с трудом, после смерти матери у него появились не только трудности в освоении учебного материала, но трудности в общении со сверстниками». По окончании четвертого класса отцу Александра, после диагностики в районной ПМПК, было предложено изменить учебный план (предложен был учебный план для обучающихся с умственной отсталостью) из-за неусвоения общеобразовательной программы по итогам обучения в начальной школе и продолжить обучение в классе специального (коррекционного) обучения. Отец отказался, и тогда специалисты районной ПМПК рекомендовали Александр-

ру Н. в 5 классе обучение по адаптированным учебным планам для детей с ЗПР. Однако по настоянию отца Александр в пятом классе продолжил обучение по общеобразовательной программе. Школа, в которой обучается Александр, реализует технологию интегрированного обучения, является инклюзивной школой для обучающихся с ОВЗ, поэтому возможности открыть 5 класс специального (коррекционного) обучения в школе не было. В связи с этим было организовано индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение Александра Н. педагогом-тьютором на учебных занятиях, так как контрольных и консультативных мероприятий для родителей и Александра со стороны специалистов психолого-педагогического сопровождения школы было недостаточно. С согласия отца Александра, педагог-тьютор много внимания уделил личному взаимодействию с Александром. В беседах акцент делался на личных интересах ребенка, анализе результатов участия ребенка в системе дополнительного образования, которое было достаточно интенсивным на первой ступени обучения. Были выявлены личные предпочтения мальчика в деятельности, в общении, обсуждены и поставлены целевые ориентиры на перспективы жизни и обучения. Мальчик заинтересо-

вался рядом профессий и личными качествами людей, необходимыми для предполагаемой профессиональной деятельности. Прогресс в развитии, общении и обучении ребенка отметила и классный руководитель. Это стало возможным благодаря реализации плана системного педагогического сопровождения педагогом-тьютором и другими специалистами службы сопровождения. Педагог-тьютор в настоящее время ежедневно посещает класс, в котором обучается Александр, сопровождает мальчика на тех предметах, которые сложно усваиваются ребенком (математика, русский язык, иностранный язык, история, география), беседует с учителями. В арсенале ее технологий есть нетрадиционные подходы, которые помогают ребенку в сложных учебных ситуациях. Например, Александра научили мнемотехникам. Он знает и активно использует приемы релаксации и снятия мышечного напряжения. Педагог-тьютор по-прежнему консультирует отца Саши по вопросам оказания помощи не только в изучении и усвоении программы, но и в поддержании усилий ребенка по соблюдению и наведению чистоты у себя на столе, в своей комнате, порядка в портфеле. Мальчик начал задумываться о дальнейшем выборе жизненного пути. В будущем он планирует связать

свою жизнь с помощью людям. А это огромный спектр профессий, и мальчик еще сумеет определиться со своим выбором [7].

К наиболее эффективным технологиям, влияющим на рост показателей мотивационной составляющей при выборе профессии подростком с ОВЗ, относится технология «Персонализация процесса социальной инклюзии», которая позволяет ребенку с помощью тьютора определить условия и способы осуществления карьерного роста. Ее составными частями являются:

- изучение и формирование личностных, творческих предпочтений на допрофессиональном уровне;

- дальнейшее изучение воспитанника, точечные профориентационные пробы, индивидуальное проектирование в системе дополнительного образования с учетом персональных возможностей подростка, его взаимодействие с различными социальными институтами, в которые включается каждый из детей: семья, общеобразовательная организация, дворец творчества, секция по месту жительства;

- проектирование развития ценностных (аксиологических) ориентиров, личностных свойств и качеств ребенка, с учетом актуального уровня его психофизического развития;

- оценка сформированности мотиваторов для саморазвития в

творческом процессе — готовность к участию в занятиях, конкурсах, устойчивые отношения в различных ситуациях — индивидуальных «мишенях» дополнительного образования, развитие семейных творческих традиций;

- коррекция намеченного маршрута с учетом личностных достижений школьника и проявлений его активности во внутришкольной социокультурной среде;

- анализ результатов коррекции;
- планирование нового маршрута дополнительного образования.

Выделим педагогические условия эффективности технологии «Персонализации процесса социальной инклюзии»:

- педагогическая компетентность педагога;

- педагогический оптимизм и вера педагога в положительный результат своего воздействия; поддержка минимального продвижения подростка;

- педагогическое мастерство педагога, умение изучать личность в динамике и на основе этого наблюдения уметь корректировать индивидуальную творческую траекторию, помня о потенциальных возможностях духовного, душевного и физического саморазвития;

- создание «безбарьерных» сред, адаптированных к жизнедеятельности подростка в системе дополнительного образования;



– создание социокультурной среды средствами дополнительного образования и досуговой деятельности по месту жительства;

– умение создавать условия для включения подростка в совместную деятельность в диаде «подросток — педагог», «подросток — педагог дополнительного образования».

В процессе непрерывного образования обучающихся с ОВЗ возможно применение и других современных технологий лично-относительно ориентированной деятельности, среди которых хотим отметить следующие:

– технология социального проектирования деятельности подростка;

– технология анализа опыта, проблем и ресурсов общеобразовательной организации, дворца творчества, центра досуга и спорта;

– технология конструктивного сотрудничества;

– стратегия разумного приспособления универсальных учебных действий в диаде «подросток — педагог дополнительного образования» в условиях социальной инклюзии;

– обеспечение принципа персонализации и доступности всей системы дополнительного образования и ее отдельных структур потребностям детей;

– процедура признания и оценки персональных творческих достижений подростка в условиях социальной инклюзии [8].

Когда мы говорим о прогнозе успешности, то необходимо принимать во внимание состояние здоровья и индивидуальные психофизические особенности развития обучающихся; медицинские противопоказания; личностные интересы обучающихся, совпадение личностных интересов юношей и девушек, их профессионального потенциала. Требуется использовать ситуативное погружение в предметно-игровую ситуацию, отражающую специфику избранной профессии; пролонгированное погружение в условно-профессиональную ситуацию с акцентированием внимания на рисках, сложностях и примерах их разрешения [6].

Технология динамического наблюдения за индивидуальной профессиональной траекторией базируется на четкой иерархии признаков, свидетельствующих о появлении и нарастании мотиваторов, способствующих развитию и готовности к построению успешной карьеры.

Применяя те или иные технологии, всегда нужно помнить о критериях их эффективности при оценке результатов проводимой работы. Планы и отчеты — важная составляющая в деятельности специалиста. Но еще важнее объективные и субъективные факторы, сказывающиеся на самочувствии и самоощущении ребенка. К таким критериям мы относим

снижение соматической заболеваемости у опекаемого, уменьшение количества пропусков занятий по болезни, наличие у ребенка друзей среди сверстников, нормализацию отношений подростка с родителями, вовлеченность взрослого ребенка в индивидуальные и коллективные виды труда, постоянно совершенствующиеся навыки самообслуживания и ухода за своим телом, трепетное отношение к животным, возникновение желания помогать и получать объективную похвалу.

Рассмотрим еще один ИОМ, который начали практически реализовывать еще в прошлом веке. Неслышащий Виталий Е. родился в Москве в 1982 г. Начал рисовать с четырех лет. Все свободное время посвящал живописи, обучался в школе-интернате № 65. Виталий стал активно заниматься живописью с неслышащей художницей, учителем по ИЗО школы-интерната № 65, членом Союза художников РФ Э. Л. Потетюевой, взявшей на себя фактическое тьюторское сопровождение. Ссылаясь на собственный пример, она сумела организовать для этого мальчика поддерживающее обучение, которое привело к высоким достижениям, ставшим высочайшими мотиваторами для Виталия. Его победы на международных выставках в 1995—2005 гг. повысили его личностную веру в собственные

силы, стали фундаментом будущего личностного роста. Профессиональное кредо было подтверждено сотрудничеством с А. М. Шиловым. После окончания школы юноша поступил в Научно-практический реабилитационный центр на отделение «Роспись по фарфору», чем и продолжает заниматься в настоящее время, выработав собственный художественный стиль, близкий к наитивизму, а по духу — к работам А. М. Шилова, Р. Кента, Н. Пиросми [15].

Рассмотренные подходы, технологии и характеристики тьюторской поддержки доказывают необходимость и эффективность предложенных путей психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в процессе их взаимодействия и выстраивания взаимоотношений со сверстниками как в специальной, так и в инклюзивной общеобразовательной школе. Обучающиеся с ОВЗ и их ближайшее окружение оказались способны к рефлексии и формированию перспективного видения развития в целом с учетом специфических особенностей построения для каждого из них индивидуальных образовательных маршрутов на разных этапах школьного обучения. Возможности использования эффективных технологий и понимание перспектив их реализации в работе с детьми, относящимися к разным нозологическим группам, прак-

тически безграничны. Правильный подход, вера в силы и возможности ребенка, сотрудничество с семьей и подключение высокомотивированного взрослого оказывают колоссальное влияние на рост мотивационной составляющей при выборе профессии подростком с ОВЗ. Они создают базу для накопления необходимых профессиональных и личностных навыков, обеспечивают реализацию в профессии и способствуют последовательному карьерному росту молодых людей, переступивших через имеющиеся у них ограничения.

#### Литература

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в практике образования / С. В. Алехина. — Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. — 2013. — № 1. — С. 1—6.
2. Белявский, Б. В. Некоторые мысли об обучении детей с ТМНР / Б. В. Белявский. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2018. — № 7. — С. 3—4.
3. Белявский, Б. В. Система работы по профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях: тенденции и перспективы / Б. В. Белявский, И. Л. Соловьева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2016. — № 2 (42). — С. 5—14.
4. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажниковой. — Москва : ВЛАДОС, 2007. — 239 с. — Текст : непосредственный.
5. Егорова, Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : учеб. пособие / Т. В. Егорова, — Балашов : Николаев, 2002. — 63 с. — Текст : непосредственный.
6. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — Москва : Дрофа, 2008. — 210 с. — Текст : непосредственный.
7. Екжанова, Е. А. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ОВЗ в условиях интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2018. — № 4 (52). — С. 21—41.
8. Екжанова, Е. А. Особенности составления индивидуального коррекционно-образовательного маршрута для детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — Текст : непосредственный // Европейский журнал социальных наук. — 2016. — № 10. — С. 172—176.
9. Екжанова, Е. А. Клинико-психолого-педагогический подход на службе специального образования / Е. А. Екжанова, И. А. Чистоградова, Д. Ю. Ткачев // Педагогика. — 2013. — № 5. — С. 89—95.
10. Зыбарева, Н. Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования / Н. Н. Зыбарева. — URL: [http://www.thetutor.ru/lec/hebn\\_ped/articles.htm](http://www.thetutor.ru/lec/hebn_ped/articles.htm) (дата обращения: 15.10.2018). — Текст : электронный.
11. Климов, Е. А. Как выбирать профессию. Книга для учащихся / Е. А. Климов. — Москва, 1990. — Текст : непосредственный.
12. Ковалева, Т. М. Не учитель, не психолог, не классный руководитель: тьюторство как одно из направлений преодоления формальной педагогики / Т. М. Ковалева. — Текст : непосредственный // Первое сентября. — 2004. — № 66.
13. Резапкина, Г. В. Профессия и карьера / Г. В. Резапкина. — Текст : непосредственный // Школьный психолог. — 2009. — № 2.
14. Соловьева, И. Л. Индивидуальные траектории высшего профессионального образования лиц с нарушениями слуха / И. Л. Соловьева. — Текст : непосредственный // Инклюзивное профессиональное образование лиц с ОВЗ : сб. материалов междисциплинарной конференции (Москва, ФИРО, май 2009 г.). — Москва : ФИРО, 2010. — С. 147—155.

15. Соловьева, И. Л. Социализация обучающихся с нарушениями слуха средствами внеурочной деятельности в системе непрерывного образования : моногр. / И. Л. Соловьева. — Москва : Новое образование ; Санкт-Петербург : Своё издательство, 2017. — 80 с. — Текст : непосредственный.

### References

1. Alekhina, S. V. Printsipy inkluzii v praktike obrazovaniya / S. V. Alekhina. — Текст : непосредственный // *Autizm i narushenie razvitiya*. — 2013. — № 1. — С. 1—6.

2. Belyavskiy, B. V. Nekotorye mysli ob obuchenii detey s TMNR / B. V. Belyavskiy. — Текст : непосредственный // *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*. — 2018. — № 7. — С. 3—4.

3. Belyavskiy, B. V. Sistema raboty po proforientatsii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh: tendentsii i perspektivy / B. V. Belyavskiy, I. L. Solov'eva. — Текст : непосредственный // *Spetsial'noe obrazovanie*. — 2016. — № 2 (42). — С. 5—14.

4. Vospitanie i obuchenie detey i podrostkov s tyazhelymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: programno-metodicheskie materialy / pod red. I. M. Bgzhnokovoy. — Moskva : VLADOS, 2007. — 239 s. — Текст : непосредственный.

5. Egorova, T. V. Sotsial'naya integratsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami : ucheb. posobie / T. V. Egorova. — Balashov : Nikolaev, 2002. — 63 s. — Текст : непосредственный.

6. Ekzhanova, E. A. Osnovy integrirovannogo obucheniya : posobie dlya vuzov / E. A. Ekzhanova, E. V. Reznikova. — Moskva : Drofa, 2008. — 210 s. — Текст : непосредственный.

7. Ekzhanova, E. A. Model' pedagogicheskogo soprovozhdeniya pedagogom-t'yutorom detey s OVZ v usloviyakh integrirovannogo obucheniya / E. A. Ekzhanova, E. V. Reznikova. — Текст : непосредственный

nyy // *Spetsial'noe obrazovanie*. — 2018. — № 4 (52). — С. 21—41.

8. Ekzhanova, E. A. Osobennosti sostavleniya individual'nogo korrektsionno-obrazovatel'nogo marshruta dlya detey s tyazheloy i glubokoy umstvennoy otstalost'yu / E. A. Ekzhanova, E. V. Reznikova. — Текст : непосредственный // *Evropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk*. — 2016. — № 10. — С. 172—176.

9. Ekzhanova, E. A. Kliniko-psikhologo-pedagogicheskiy podkhod na sluzhbe spetsial'nogo obrazovaniya / E. A. Ekzhanova, I. A. Chistogradova, D. Yu. Tkachev // *Pedagogika*. — 2013. — № 5. — С. 89—95.

10. Zybareva, N. N. T'yutorskoe soprovozhdenie inkluzivnogo obrazovaniya / N. N. Zybareva. — URL: [http://www.thetutor.ru/lechebn\\_ped/articles.htm](http://www.thetutor.ru/lechebn_ped/articles.htm) (data obrashcheniya: 15.10.2018). — Текст : электронный.

11. Klimov, E. A. Kak vybirat' professiyu. Kniga dlya uchashchikhsya / E. A. Klimov. — Moskva, 1990. — Текст : непосредственный.

12. Kovaleva, T. M. Ne uchitel', ne psikholog, ne klassnyy rukovoditel': t'yutorstvo kak odno iz napravleniy preodoleniya formal'noy pedagogiki / T. M. Kovaleva. — Текст : непосредственный // *Pervoe sentyabrya*. — 2004. — № 66.

13. Rezapkina, G. V. Professiya i kar'era / G. V. Rezapkina. — Текст : непосредственный // *Shkol'nyy psikholog*. — 2009. — № 2.

14. Solov'eva, I. L. Individual'nye traektorii vysshego professional'nogo obrazovaniya lits s narusheniyami slukha / I. L. Solov'eva. — Текст : непосредственный // *Inkluzivnoe professional'noe obrazovanie lits s OVZ : sb. materialov mezhdistsiplinarnoy konferentsii* (Moskva, FIRO, may 2009 g.). — Moskva : FIRO, 2010. — С. 147—155.

15. Solov'eva, I. L. Sotsializatsiya obuchayushchikhsya s narusheniyami slukha sredstvami vneurochnoy deyatel'nosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya : monogr. / I. L. Solov'eva. — Moskva : Novoe obrazovanie ; Sankt-Peterburg : Svoe izdatel'stvo, 2017. — 80 s. — Текст : непосредственный.

**Т. И. Кузьмина**  
Москва, Россия

**T. I. Kuz'mina**  
Moscow, Russia

## **ОЦЕНКА ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЦ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ**

## **ASSESSMENT OF PERSONAL ADAPTATION POTENTIAL OF PERSONS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY**

**Аннотация.** В статье представлен и методологически обоснован практический вариант комплексной оценки личностного адаптационного потенциала лиц разного возраста с интеллектуальными нарушениями, позволяющий формировать индивидуальный адаптационный профиль на основании количественной оценки качественных показателей адаптивности/дезадаптивности субъектов диагностики с легкой умственной отсталостью. На основании данного профиля может быть в дальнейшем усилениями специалистов составлен индивидуальный адаптационный маршрут, учитывающий как нарушенные, так и относительно сохранные звенья адаптационного потенциала и реализующий дифференцированный подход к организации коррекционно-воспитательных воздействий. Адаптационный профиль составляется на основании экспертной оценки специалистов по ряду параметров, отражающих уровень развития компонентов адаптационного потенциала воспитанника с нарушением интеллекта легкой степени выраженности. Уровень адаптивности представляет собой сумму оценок всех качественных параметров личностной, поведенческой, компетентностной реализации имеющих-

**Abstract.** The article presents and provides a methodological foundation of a practical variant of comprehensive assessment of personal adaptation potential of persons of different ages with intellectual disabilities, which allows creating an individual adaptation profile on the basis of quantitative estimation of qualitative indicators of adaptivity / dysadaptivity of diagnostics subjects with mild intellectual disability. Then, on the basis of this profile, specialists can work out an individual adaptation route taking into account both impaired and relatively safe chains of the adaptation potential and realizing a differentiated approach to the organization of rehabilitation-educational interventions. The adaptation profile is made up on the basis of expert estimation by specialists on a number of parameters reflecting the level of development of the components of the adaptation potential of the patient with mild intellectual disability. The level of adaptivity is a sum total of the scores of all qualitative parameters of personal, behavioral and competence-based realization of the adaptive resources of a person with intellectual disability. The following adaptive components are singled out in the individual adaptive profile: bodily, biographical, cognitive, emotional, regulatory, reflex-

ся у лица с интеллектуальными нарушениями адаптационных ресурсов. В индивидуальном адаптационном профиле рассмотрены следующие компоненты адаптивности: телесный, биографический, познавательный, эмоциональный, регулятивный, рефлексивный, прогностический, деятельностьный, творческий, морально-нравственный, социально-бытовой, технический, профессиональный. Особую актуальность составление подобного адаптационного профиля приобретает для лиц с легкой степенью умственной отсталости, официально не имеющих инвалидности и юридически полностью дееспособных.

**Ключевые слова:** нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; умственная отсталость; олигофренопедагогика; адаптационный потенциал; индивидуальный адаптационный профиль; самосознание личности; социальная адаптация; дезадаптация личности; олигофренопсихология.

**Сведения об авторе:** Кузьмина Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук.

*Место работы:* доцент кафедры специальной психологии и реабилитации, Московский государственный психолого-педагогический университет.

**Контактная информация:** 127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29.

*E-mail:* ta-1@list.ru.

Лица с интеллектуальными нарушениями (детского, подросткового, юношеского и взрослого возраста) имеют стойкое, необратимое нарушение психического, преимущественно интеллектуального, развития, возни-

ive, prognostic, activity-based, creative, moral-ethical, socio-economic, technological, and professional. The creation of such an adaptive profile is especially urgent for persons with mild intellectual disability, who have no official status of disability and are fully legally capable.

**Keywords:** intellectual deficits; intellectual disabilities; mental retardation; oligophrenopedagogy; adaptive potential; individual adaptive profile; self-awareness of a person; social adaptation; personal disadaptation; oligophrenopsychology.

**About the author:** Kuz'mina Tat'yana Ivanovna, Candidate of Psychology.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Special Psychology and Rehabilitation Studies, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia.

**Contact information:** 127051, Russia, Moscow, ul. Sretenka, d. 29.

кающее на ранних этапах онтогенеза вследствие органического поражения центральной нервной системы, в связи с чем испытывают значительные трудности при формировании и реализации социализационных компонентов

поведенческой и познавательной активности на всех возрастных этапах [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Лица с легкой умственной отсталостью испытывают трудности профессионального самоопределения относительно последнего поступления в средние специальные учебные заведения, обучения в них и организации дальнейшей самостоятельной жизни. Нередко самостоятельная жизнь, связанная с окончанием школы и достижением совершеннолетия, для них ознаменована формированием асоциального поведения, зависимости от психоактивных веществ или других людей, отсутствием трудовой занятости, маргинализацией и в целом нарушением социального взаимодействия, достигающего уровня дезадаптации [6; 7; 14].

Социальная адаптация — процесс и результат установления относительного взаимного соответствия между потребностями личности и требованиями социальной среды [17, с. 138]. Психологическое содержание личностной адаптации определяется через осознание субъектом изменений окружающей среды и рефлексии контекста ситуационной средовой картины; через реализацию собственных адаптивных возможностей, необходимых для преобразования вариантов взаимодействия с окружающей средой и самим собой; через транс-

формацию способов взаимодействия с миром сообразно наличной ситуации; через эгоориентацию как возможное следствие усиления потребности в самораскрытии; через изменение я-концепции [1; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 15; 16; 17; 18; 19; 20].

В случае с лицами, имеющими нарушения интеллекта, все психологическое содержание личностной адаптационной направленности имеет качественную специфику, заключающуюся: 1) в сложности восприятия ситуационных задач; 2) сложности выработки адекватной эмоциональной оценки происходящих событий и своего места в них; 3) трудностях построения алгоритмов действий в ситуации; 4) наличии стереотипных способов построения отношений с окружающими без учета требований наличной ситуации и особенностей диалогического взаимодействия с другими. Также наблюдается качественное своеобразие структуры и содержания я-концепции. [6; 7].

У лиц с умственной отсталостью означенные личностные адаптационные ресурсы организованы и проявлены вовне специфически. Так, например, ценностные ориентации зачастую имеют гедонистический уклон, а направленность личности далеко не всегда является положительной и просоциальной. Особенно в подростковом возрасте

она неустойчива и в большей степени асоциальна. Для подростков с умственной отсталостью характерны неустойчивые поведенческие ориентации, преимущественно основанные на получении личной выгоды или на страхе, а не на морально-нравственном компоненте. В сознательном возрасте у лиц с умственной отсталостью отмечаются значительные расхождения между «я» реальным и «я» идеальным. У лиц данной категории этот факт говорит не столько о неприятии себя (так как зачастую самооценка и уровень притязаний остаются неадекватно завышенными, несмотря на имеющиеся тенденции к их адекватизации), сколько о том, что недостаточно хорошо развивается способность понимать свои потенциальные возможности наряду с оценкой их на предмет реалистичности («Я хочу быть таким...», «Я хочу быть таким, как...») [6; 7].

При этом сохраняется неадекватное представление о возможности перехода «идеальных» прообразов и качеств в реальную перспективу и высокий запрос на принятие окружающими субъекта с умственной отсталостью «таким, как есть». Рефлексия на всех возрастных этапах находится на низком уровне, активизируясь лишь на этапе подросткового/юношеского возраста и, как

правило, угасая без должного развития навыка обращения к себе, которому не уделяется внимания в учебно-воспитательном процессе. Эмпатия и доброжелательность при их наличии также специфически окрашены ситуативностью, могут сменяться агрессивностью в случае конфликта интересов. Волевой контроль над импульсами, аффектом и побуждениями снижен, характерна внушаемость и ведомость, импульсивность, несдержанность, агрессивность (в том числе и аутоагрессия, саморазрушающее поведение). При отсутствии достаточного самоконтроля и саморегуляции таким лицам необходим внешний контроль как на уровне эмоциональных проявлений, так и в области любой выполняемой деятельности. Адаптивные свойства интеллекта снижены в силу первичного нарушения, мышление шаблонно, стереотипно, тугоподвижно, также редуцировано чувство юмора, которое при наличии может отличаться грубостью, примитивностью, жестокостью.

Рассматривать возможность изучения потенциальной способности к социализации и социальной адаптации умственно отсталых лиц, на наш взгляд, необходимо в контексте определения личностного адаптационного потенциала и формирования разнообразных характеристик адаптивных механизмов и способно-



стей человека с нарушением интеллекта. Адаптационный потенциал личности и при нормативном, и при нарушенном развитии можно описать:

- как интегративную индивидуальную характеристику, выражающуюся в соотношении человека с миром и системными взаимосвязями, существующими в нем, а также в направленности его личности, внутренних личностных ресурсах, интенциональности поведения;

- систему знаний и установок субъекта, регулирующих деятельность и отношения с окружающими, способность действовать в изменяющихся условиях и самостоятельно формировать благоприятные условия собственной реализации;

- набор актуальных знаний, умений, навыков и компетенций для осуществления необходимой деятельности;

- способность нестереотипно разрешать возникающие проблемные ситуации;

- потенциальность творческой (условно-творческой) реализации.

В работе практикующего специального педагога и психолога с лицами с умственной отсталостью крайне важен аспект разработки инструментария оценки адаптационного потенциала субъекта педагогического, психологического, воспитательного воздействия с нарушением интеллекта с

целью выделения нарушенных и сохранных звеньев в формировании и реализации адаптивных способностей личности и осуществлении поведенческой активности. Отражением такой оценки может стать индивидуальный адаптационный профиль ученика или коллективный адаптационный профиль класса, сформированный на основании количественной оценки качественных показателей адаптивности/дезадаптивности субъектов диагностики. На основании данного профиля может быть в дальнейшем усилениями специалистов составлен индивидуальный адаптационный маршрут, учитывающий как нарушенные, так и относительно сохранные звенья адаптационного потенциала. Адаптационный профиль составляется на основании экспертной оценки, полученной от специалистов относительно ряда параметров, отражающих адаптационный потенциал учащегося. Уровень адаптивности представляет собой сумму оценок всех качественных параметров личностной, поведенческой, компетентностной реализации имеющихся у учащегося адаптационных ресурсов. Ниже приведены параметры оценки личностного адаптивного потенциала. Пункты 1—10 подходят для субъектов всех возрастов. Для субъектов подросткового/юношеского и взрослого возраста добавляются к

оценке еще пункты 11—13. Если выявляются иные особенности компонентов поведенческого потенциала адаптивных возможностей, не указанные ниже, они предполагают качественную оценку и в обязательном порядке учитываются, но не оцениваются в баллах («другое» — 0 баллов).

### **Оценка личностного адаптационного потенциала при нарушении интеллекта**

*1. Телесный компонент — сохранное соматическое здоровье, физические и физиологические функции организма:*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — соматическое здоровье, отсутствие физических ограничений в деятельности в школьном и подростковом/юношеском возрасте, отсутствие физических профессиональных ограничений во взрослом возрасте;
- «низкая адаптивность», 2 балла — соматическая ослабленность, физические ограничения в деятельности, злоупотребление ПАВ в младшем школьном, подростковом/юношеском возрасте, физические профессиональные ограничения во взрослом возрасте;
- «дезадаптивность», 1 балл — хронические заболевания, в том числе зависимости от ПАВ (алкоголизм, наркомания и другие) в младшем школьном,

подростковом/юношеском и взрослом возрасте.

*2. Биографический компонент — социальная ситуация развития (семейная ситуация, образовательная и воспитательная ситуация):*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — благоприятная социальная ситуация развития (хорошее материальное положение семьи, конструктивные взаимоотношения в семье, получение дифференцированного/интегрированного обучения);
- «низкая адаптивность», 2 балла — неблагоприятная социальная ситуация развития (деструктивная, дисфункциональная семья, ограниченные материальные ресурсы семьи, зависимости и маргинализация в семье), которая компенсируется в рамках образовательного учреждения при дифференцированном обучении (преимущественно интернатного типа). Получение субъектом инклюзивного образования. Доказанные факты совершения субъектом правонарушений, квалифицирующихся в административном кодексе;
- «дезадаптивность», 1 балл — неблагоприятная социальная ситуация развития (бедственное материальное положение семьи, дисфункциональные взаимоотношения в семье, за-

висимости, маргинализация) не компенсируется коррекционно-педагогическим воздействием в рамках образовательного учреждения (например, при инклюзивном образовании). Минимализация воспитательных воздействий. Совершение субъектом правонарушений, квалифицирующихся в уголовном кодексе.

*3. Познавательный параметр (развитие высших психических функций, познавательная активность, способность к адекватному восприятию и оценке ситуаций):*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — достаточно успешное в рамках имеющегося состояния формирование познавательной активности в условиях дифференцированного/инклюзивного обучения, усвоение адаптивной образовательной программы в рамках возрастных и интеллектуальных ограничений, хорошая успеваемость в специальной (коррекционной) школе;
- «низкая адаптивность», 2 балла — сложности в усвоении программного материала и при дифференцированном/инклюзивном обучении, средняя и ниже среднего успеваемость в рамках предусмотренной адаптивной образовательной программы;
- «дезадаптивность», 1 балл — возрастные и интеллектуаль-

ные ограничения познавательной активности, (в ряде случаев) подкрепленные педагогической запущенностью, низкая успеваемость, неуспеваемость в рамках соответствующей адаптивной образовательной программы.

*4. Эмоциональный компонент — эмоциональное отношение к ситуации, получение эмоций удовольствия/неудовольствия:*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — адекватность эмоций наличной ситуации, особенно в незнакомой ситуации, ассертивность;
- «низкая адаптивность», 2 балла — неадекватность эмоций в незнакомой ситуации, адекватизация их после разбора ситуации и объяснения ее специфики, незначительные проявления агрессивности/пассивности;
- «дезадаптивность», 1 балл — неадекватность эмоциональных оценок и проявлений в ситуации, выраженная агрессивность или пассивность.

*5. Регулятивный компонент — самоконтроль/саморегуляция, способность управлять собственной деятельностью на всех ее этапах, начиная от мотивации и целеполагания, заканчивая оценкой результатов. Способность осознавать свои эмоциональные состояния, управлять их выражением соответственно наличной ситуации:*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — имеется собственный контроль поведения в знакомых и незнакомых ситуациях, способность регулировать эмоциональные проявления в разнообразных ситуациях (особенно контроль проявлений агрессии и влечений);
- «низкая адаптивность», 2 балла — необходим частичный внешний контроль, «внешняя воля», реализующаяся в действиях сторонних лиц по отношению к поведению субъекта, необходимо сопровождение в незнакомых ситуациях, в связи с тем что способность регулировать эмоциональные проявления нестабильна, особенно в незнакомых ситуациях и с незнакомыми людьми;
- «дезадаптивность», 1 балл — необходим тотальный внешний контроль поведения, сопровождение. Присутствует неспособность к эмоциональной регуляции и самоконтролю (особенно контролю влечений и проявлений агрессии).

*6. Рефлексивный компонент — развитие самосознания и формирование я-концепции как итогового продукта самопознания:*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — осознание себя как субъекта просоциального поведения, относительно сформированная я-концепция, ус-

тойчивые / относительно устойчивые поведенческие ориентации, достаточно предсказуемое поведение, способность декларировать свое возможное поведение;

- «низкая адаптивность», 2 балла — дестабилизация осознания себя как субъекта поведения, частично сформированная / не сформированная я-концепция, неустойчивые поведенческие ориентации, ограниченно предсказуемое поведение;
- «дезадаптивность», 1 балл — осознание себя как субъекта асоциального поведения / отсутствие осознания своих поступков. Несформированная / относительно сформированная я-концепция / я-концепция, сформированная с асоциальным уклоном, устойчивые асоциальные / относительно устойчивые / неустойчивые поведенческие ориентации. Непредсказуемое, хаотичное поведение, предсказуемые асоциальные поведенческие тенденции.

*7. Прогностический компонент — способность соотноситься с контекстом системных взаимосвязей в понимании возможной самореализации в поступке:*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — понимание отдаленных последствий поступка, принятие решения с опорой на предположение и принятие возможных последствий;

– «низкая адаптивность», 2 балла — ограниченное понимание отдаленных последствий поступка, принятие решения без опоры на предполагаемые последствия;

– «дезадаптивность», 1 балл — отсутствие понимания отдаленных последствий поступка, импульсивные, реактивные действия.

*8. Деятельностный компонент — знания, умения, навыки, компетенции в области выполняемой деятельности:*

– «достаточная адаптивность», 3 балла — полный набор необходимых для самостоятельного принятия решения и осуществления действий знаний, умений, навыков, сформированных жизненных компетенций (в соответствии с возрастом и степенью снижения интеллекта);

– «низкая адаптивность», 2 балла — редуцированный набор знаний, умений, навыков, сформированных жизненных компетенций, необходимых для самостоятельного принятия решения и осуществления действий;

– «дезадаптивность», 1 балл — отсутствие набора знаний, умений, навыков, сформированных жизненных компетенций, необходимых для самостоятельного принятия решения и осуществления действий.

*9. Творческий компонент — творческий потенциал, способность к созданию продукта творчества, уважительное отношение к чужому творчеству:*

– «достаточная адаптивность», 3 балла — способность к самостоятельному или самостоятельному воссоздающему творчеству, наличие хобби, эстетических потребностей;

– «низкая адаптивность», 2 балла — ограниченная способность к творчеству, необходимость организующей помощи, отсутствие хобби, увлечений, невыраженные эстетические потребности;

– «дезадаптивность», 1 балл — неспособность к творчеству, негативное отношение к его проявлениям, отсутствие эстетических потребностей, гедонистические тенденции в поведении.

*10. Морально-нравственный компонент — морально-нравственные основы поведения, понимание оснований своих поступков и поступков других людей, способность объяснить свои поступки и давать объяснения поступкам других:*

– «достаточная адаптивность», 3 балла — поступки в соответствии с общепринятыми нормами, незначительные девиации, развитая способность, ограниченная способность к объяснению своих поступков;

- «низкая адаптивность», 2 балла — девиации поведения, не доходящие до границы делинквентности, ограниченная способность к объяснению своих поступков;
- «дезадаптивность», 1 балл — делинквентное поведение, неспособность объяснить свои поступки и поступки других людей, реактивное поведение.

*11. Социально-бытовой компонент — способность к самообслуживанию, навыки социальной ориентировки, деловое письмо, элементарные правовые представления:*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — сформированные навыки СБО, делового письма, наличие элементарных прикладных правовых знаний;
- «низкая адаптивность», 2 балла — недостаточно сформированные навыки СБО, делового письма, размытые элементарные прикладные правовые представления;
- «дезадаптивность», 1 балл — несформированные навыки СБО, делового письма, отсутствие элементарных прикладных правовых знаний.

*12. Технологический компонент — способность к использованию электронных ресурсов (мессенджеры, Интернет, социальные сети):*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — способность поль-

зоваться электронными и сетевыми ресурсами в целях общения, поиска необходимой информации или работы, проведения досуга и т. д.;

- «низкая адаптивность», 2 балла — ограниченная способность пользоваться электронными и сетевыми ресурсами в целях общения, поиска необходимой информации или работы, проведения досуга, использование сетевых и электронных ресурсов при совершении правонарушений (например, мошеннических действий);
- «дезадаптивность», 1 балл — неспособность пользоваться электронными и сетевыми ресурсами в целях общения, поиска необходимой информации или работы, проведения досуга, использование сетевых и электронных ресурсов в преимущественно противоправных целях.

*13. Профессиональный компонент — получение конкретных профессиональных навыков для выполнения той или иной профессиональной деятельности:*

- «достаточная адаптивность», 3 балла — получение и успешное формирование навыков, необходимых для ведения профессиональной деятельности в рамках получения среднего специального образования, а также на уроках труда и СБО;

- «низкая адаптивность», 2 балла — ограниченная способность к формированию навыков, необходимых для ведения профессиональной деятельности в рамках получения среднего специального образования, а также на уроках труда и СБО;
- «дезадаптивность», 1 балл — неспособность к формированию навыков, необходимых для ведения профессиональной деятельности в рамках получения среднего специального образования, а также на уроках труда и СБО.

Составление индивидуального адаптационного профиля возможно через оценку его структурных компонентов, которая может быть дана на основе наблюдений, экспертных оценок, анализа документации, фактов биографии, результатов анализа поведения, продуктов деятельности, оценки сформированности знаний, умений, навыков и компетенций, специфики социального взаимодействия. В качестве экспертов могут быть задействованы учителя, воспитатели, логопеды, дефектологи и любые специалисты, работающие с ребенком/подроском/юношей/взрослым. Отдельные оценки параметров можно также запросить у родителей, если это возможно. Количествен-

ная оценка дается суммарно в баллах и отдельно в рамках уровня адаптации. За характеристики, находящиеся в разделе «достаточная адаптивность», присваивается 3 балла, в разделе «низкая адаптивность» — 2 балла, и в разделе «дезадаптивность» — 1 балл, в разделе «другое» — 0 баллов. Таким образом, максимальная оценка — 39 баллов по сумме оценок всех компонентов, минимальная — 0 баллов.

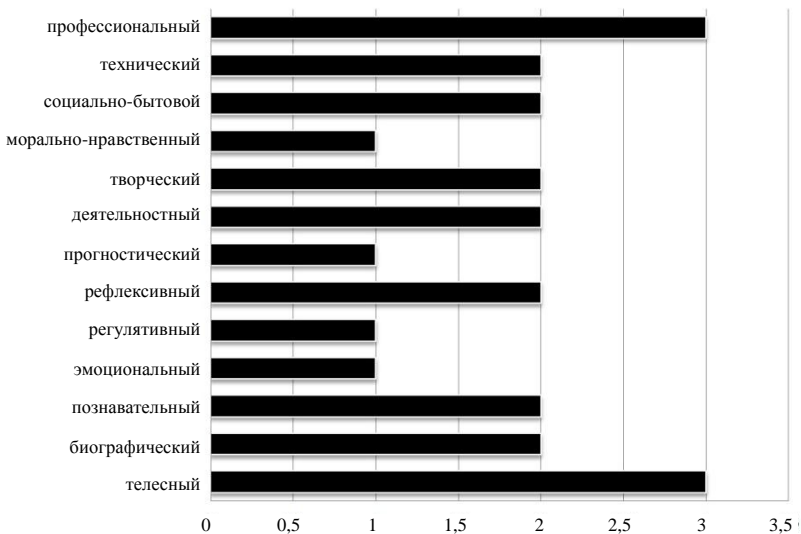
*Дифференцированная оценка в рамках уровней адаптации (в баллах):*

- параметр «достаточная адаптивность»: max — 39 / min — 0;
- параметр «низкая адаптивность»: max — 26 / min — 0;
- параметр «дезадаптивность»: max — 13 / min — 0;
- параметр «другое» — 0 баллов (используется в качественной оценке полученных данных, отражает ситуационную вариативность проявлений).

*Общая оценка в рамках уровней адаптации (в баллах):*

- «достаточная адаптивность»: max — 39 / min — 27;
- «низкая адаптивность»: max — 26 / min — 14;
- «дезадаптивность»: max — 13 / min — 0.

Пример представления индивидуального адаптационного профиля приведен на рисунке 1.



**Рис. 1.** Пример формирования индивидуального адаптационного профиля (в баллах). Индивидуальный адаптационный профиль (юноша М., 17 лет)

**Общая и дифференцированная качественно-количественная оценка компонентов индивидуального адаптационного профиля**

**Общая адаптивность — «низкая» (24 балла).**

**Параметр «достаточная адаптивность» (6 баллов).**

Сохраняемыми личностно-адаптационными компонентами являются профессиональный и телесный: соматически здоров и успешно овладевает профессией столяра, показывает лучший в учебной группе результат.

**Параметр «низкая адаптивность» (14 баллов).**

На уровне низкой адаптивности развиты технический, социально-бытовой, творческий, деятельностный, рефлексивный, познавательный и биографический компоненты. Субъект диагностики имеет отдельные навыки социально-бытовой ориентировки, пользуется техническими средствами общения в сети Интернет, иногда общается/знакомится с целью пообщаться с людьми посредством соцсетей. Частично осознает собственные интеллектуальные и личностные особенности, стремится их не раскры-



вать перед другими, любит мультфильмы, красивые картинки из Интернета, пытается рисовать/срисовывать их самостоятельно, указывает, что эта деятельность ему нравится, это хобби. Восхищается теми, кто рисует «с нуля». Умеет планировать свою деятельность, осуществляет пошаговый контроль действий. В целом деятельность растянута во времени, целеполагание и доведение до получения результата затруднено. Неусидчив, быстро переключаем, но понимает это, пытается себя контролировать. Ему нравится говорить о себе с другими, но слышать о себе предпочитает только хорошее. Рефлексирует на доступном ему уровне. Сравнивает себя со сверстниками. Часто огорчается, что у него «нет столько возможностей, сколько у других». Имеет среднюю успеваемость по соответствующей программе, учиться не любит, скучает на уроках. Не любит преодолевать трудности, если деятельность не получается, оставляет ее. Живет в неполной многодетной семье, где есть еще 2 брата и 3 сестры. Материальное положение семьи сложное, вынужден иногда подрабатывать раздачей рекламных листовок. Имеет вредные привычки (курение, употребляет спиртное).

#### **Деадаптивность (4 балла).**

На дезадаптивном уровне находятся компоненты: морально-нравственный, регулятивный, эмоциональный, прогностический. В общении со сверстниками и взрослыми проявляет «взрывной» характер, несдержан в словах и жестах, употребляет обценную лексику, грубит и дерзит взрослым, занимается рукоприкладством по отношению к сверстникам. Морально-нравственным эталоном считает образ вора в законе, который не работает, но «все деньги контролирует». Понимания последствий возможной для себя связи с криминалом не имеет; думает, что сможет занять «козырное» место в преступной иерархии. Наказание по определенным статьям Уголовного кодекса считает «почетным» и «авторитетным». В связи с этим поступление в среднее специальное учебное заведение не планирует, на работу устраиваться по окончании школы не хочет. Пытается наладить знакомства с представителями криминального мира.

**Рекомендации:** профориентационное консультирование, воспитательно-правовая поддержка, сообщение элементарных социоправовых знаний, индивидуальная тренировка способов обхождения с агрессией, развитие ситуационно-прогностических функций через анализ реальных си-

*туативных и литературных примеров.*

На основе качественно-количественной оценки индивидуального адаптационного потенциала возможно составление индивидуальной программы адаптации с опорой на сохранные адаптационные звенья, с активацией сниженных адаптационных возможностей и попыткой преодоления элементов дезадаптивности в поведении, в том числе за счет формирования жизненных компетенций в рамках направления развития личности обучающихся и выпускников с интеллектуальными нарушениями в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающих возможность социализации и социальной адаптации (ср. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)»).

#### **Литература**

1. Богомолов, А. М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А. М. Богомолов. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 1. — С. 67—73.
2. Кожалиева, Ч. Б. Диагностика уровня развития самосознания и содержания образа «Я» у подростков с нарушением интеллекта (методические рекомендации) / Ч. Б. Кожалиева. — Москва : Издательство МГОУ, 2007. — Текст : непосредственный.
3. Конева, И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития / И. А. Конева. — Текст : непосредственный // Специальная психология. — 2004. — № 1. — С. 22—25.
4. Коробейников, И. А. Феноменология, генезис и критерии диагностики легкой умственной отсталости / И. А. Коробейников. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2012. — № 1. — С. 16—23.
5. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. — Москва : ПЕР СЭ, 2002. — Текст : непосредственный.
6. Кузьмина, Т. И. Изучение самосознания в контексте специальной психологии личности / Т. И. Кузьмина. — Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. — 2015. — Т. 4. — № 4. — С. 310—314.
7. Кузьмина, Т. И. Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью / Т. И. Кузьмина. — Москва : НКЦ, 2016. — Текст : непосредственный.
8. Ларионова, С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика : моногр. / С. А. Ларионова. — Белгород, 2002. — Текст : непосредственный.
9. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа / Д. А. Леонтьев. — Текст : непосредственный // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ имени М. В. Ломоносова / под ред. Б. С. Братгуса, Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2002. — Вып. 1. — С. 56—65.
10. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков. — Текст : непосредственный // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 16—24.
11. Медведев, В. И. Адаптация человека / В. И. Медведев. — Санкт-Петербург :

Институт мозга человека РАН, 2003. — Текст : непосредственный.

12. Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии) / А. А. Налчаджян. — Ереван : АН АрмССР, 1988. — Текст : непосредственный.

13. Осницкий, А. К. Определние характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий. — Текст : непосредственный // Журнал практического психолога. — 1998. — № 1. — С. 54—64.

14. Пирожков, В. Ф. Криминальная психология / В. Ф. Пирожков. — Москва : Ось-89, 2007. — Текст : непосредственный.

15. Посохова, С. Т. Адаптационный потенциал личности / С. Т. Посохова. — Текст : непосредственный // Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. — 2010. — Т. 5. — № 1. — С. 35—39.

16. Реан, А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан. — Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008. — Текст : непосредственный.

17. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — Текст : непосредственный.

18. Ромм, М. В. Адаптация личности в социуме / М. В. Ромм. — Новосибирск : Наука, 2002. — Текст : непосредственный.

19. Толстых, Ю. И. Современные подходы к категории «адаптационный потенциал» / Ю. И. Толстых. — Текст : непосредственный // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. — 2011. — № 1. — С. 493—496.

20. Ушаков, И. Б. Адаптационный потенциал человека / И. Б. Ушаков. — Текст : непосредственный // Вестник Российской академии медицинских наук. — 2004. — № 3. — С. 8—13.

### References

1. Bogomolov, A. M. Lichnostnyy adaptatsionnyy potencial v kontekste sistemnogo analiza / A. M. Bogomolov. — Текст : neposredstvennyy // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2008. — № 1. — С.67—73.

2. Kozhalieva, Ch. B. Diagnostika urovnya razvitiya samosoznaniya i soderzhaniya obraza «Ya» u podrostkov s narusheniem intellekta (metodicheskie rekomendatsii) / Ch. B. Kozhalieva. — Moskva : Izdatel'stvo MGOU, 2007. — Текст : neposredstvennyy.

3. Koneva, I. A. K probleme pozdney differentsial'noy diagnostiki intellektual'nogo nedorazvitiya i zaderzhki psikhicheskogo razvitiya / I. A. Koneva. — Текст : neposredstvennyy // Spetsial'naya psikhologiya. — 2004. — № 1. — С. 22—25.

4. Korobeynikov, I. A. Fenomenologiya, genezis i kriterii diagnostiki legkoy umstvennoy otstalosti / I. A. Korobeynikov. — Текст : neposredstvennyy // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. — 2012. — № 1. — С. 16—23.

5. Korobeynikov, I. A. Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya / I. A. Korobeynikov. — Moskva : PER SE, 2002. — Текст : neposredstvennyy.

6. Kuz'mina, T. I. Izuchenie samosoznaniya v kontekste spetsial'noy psikhologii lichnosti / T. I. Kuz'mina. — Текст : neposredstvennyy // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. — 2015. — Т. 4. — № 4. — С. 310—314.

7. Kuz'mina, T. I. Psikhologicheskaya diagnostika samosoznaniya lits raznogo vozrasta s intellektual'noy nedostatochnost'yu / T. I. Kuz'mina. — Moskva : NKTs, 2016. — Текст : neposredstvennyy.

8. Larionova, S. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya lichnosti: teoreticheskaya model' i diagnostika : monogr. / S. A. Larionova. — Belgorod, 2002. — Текст : neposredstvennyy.

9. Leont'ev, D. A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyy potencial kak osnova / D. A. Leont'ev. — Текст : neposredstvennyy // Uchenye zapiski kafedry obshchey psikhologii MGU imeni M. V. Lomonosova / pod red. B. S. Bratusya, D. A. Leont'eva. — Moskva : Smysl, 2002. — Vyp. 1. — С. 56—65.

10. Maklakov, A. G. Lichnostnyy adaptatsionnyy potencial: ego mobilizatsiya i prognizirovanie v ekstremal'nykh usloviyakh /

- A. G. Maklakov. — Tekst : neposredstvennyy // Psikhologicheskii zhurnal. — 2001. — T. 22, № 1. — S. 16—24.
11. Medvedev, V. I. Adaptatsiya cheloveka / V. I. Medvedev. — Sankt-Peterburg : Institut mozga cheloveka RAN, 2003. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Nalchadzhyan, A. A. Sotsial'no-psikhicheskaya adaptatsiya lichnosti (formy, mekhanizmy, strategii) / A. A. Nalchadzhyan. — Erevan : AN ArmSSR, 1988. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Osnitskiy, A. K. Opredelnie kharakteristik sotsial'noy adaptatsii / A. K. Osnitskiy. — Tekst : neposredstvennyy // Zhurnal prakticheskogo psikhologa. — 1998. — № 1. — S. 54—64.
14. Pirozhkov, V. F. Kriminal'naya psikhologiya / V. F. Pirozhkov. — Moskva : Os'-89, 2007. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Posokhova, S. T. Adaptatsionnyy potentsial lichnosti / S. T. Posokhova. — Tekst : neposredstvennyy // Zdorov'e — osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ikh resheniya. — 2010. — T. 5. — № 1. — S. 35—39.
16. Rean, A. A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti / A. A. Rean. — Sankt-Peterburg : Praym-Evroznak, 2008. — Tekst : neposredstvennyy.
17. Rozum, S. I. Psikhologiya sotsializatsii i sotsial'noy adaptatsii cheloveka / S. I. Rozum. — Sankt-Peterburg : Rech', 2006. — Tekst : neposredstvennyy.
18. Romm, M. V. Adaptatsiya lichnosti v sotsiume / M. V. Romm. — Novosibirsk : Nauka, 2002. — Tekst : neposredstvennyy.
19. Tolstykh, Yu. I. Sovremennye podkhody k kategorii «adaptatsionnyy potentsial» / Yu. I. Tolstykh. — Tekst : neposredstvennyy // Izvestiya TulGU. Gumanitarnye nauki. — 2011. — № 1. — S. 493—496.
20. Ushakov, I. B. Adaptatsionnyy potentsial cheloveka / I. B. Ushakov. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Rossiyskoy akademii meditsinskikh nauk. — 2004. — № 3. — S. 8—13.

**Л. А. Ремезова**  
Самара, Россия

**L. A. Remezova**  
Samara, Russia

**НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ  
РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ  
КОНСТРУКТИВНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ДОШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

**NEW OPPORTUNITIES  
FOR DEVELOPMENT  
OF TECHNICAL DESIGN  
ACTIVITIES  
OF PRESCHOOLERS WITH  
VISUAL IMPAIRMENT**

**Аннотация.** Особое внимание к совершенствованию технического образования в нашей стране и развитых странах мира затрагивает интересы всех образовательных организаций от детского сада до вуза и актуализирует проблему формирования технической конструктивной деятельности детей дошкольного возраста и связанный с ней поиск путей создания организационно-педагогических условий, технологий, методик, проектирования нового содержания образования. В статье рассматриваются новые подходы к построению образовательного процесса по организации и развитию технической конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения 3—7 лет на основе разработанной, апробированной и внедренной концептуальной модели, результативность которой обеспечивается такими организационно-педагогическими условиями, как создание инновационной предметно-пространственной образовательной среды в группах компенсирующей и комбинированной направленности для детей с нарушением зрения; готовность субъектов образовательных отношений, включая родителей, к развитию конструктивной деятельно-

**Abstract.** Special attention to the improvement of technical education in our country and the developed countries worldwide affects the interests of all educational institutions, from kindergarten to University, and actualizes the problem of development of technical design activity of preschool children and the search for ways to create organizational-pedagogical conditions, technologies, and methods of creating new curricula associated with it. The article discusses new approaches to the construction of the education process aimed at organization and development of technical design activities of 3-7 year old preschoolers with visual impairment on the basis of a conceptual model, specially designed, tested and implemented for this purpose. The effectiveness of this model is ensured by such organizational and pedagogical conditions as creation of innovative objective-spatial educational environment in groups of compensatory and combined orientation for children with visual impairment; readiness of the subjects of educational relationships, including parents, to develop the technical design activity of children; provision of effective interaction between adults and children, children among themselves within pair in-

сти детей; обеспечение эффективного взаимодействия взрослых и детей, детей между собой в рамках парного взаимодействия и взаимодействия в малых группах. Спроектированная концепция системного подхода к организации конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения может служить основой для обеспечения целенаправленного, пролонгированного, индивидуально направленного процесса, согласованных действий специалистов разных профилей и родителей, системных и планомерных образовательных мероприятий, применения современных интерактивных коррекционно-развивающих технологий, обеспечивающих максимальную компенсацию и коррекцию нарушений в развитии конструктивной деятельности, образовательную и социальную адаптацию. Проведенное исследование обозначает новое научное направление в тифлопедагогике, связанное с дальнейшей теоретической и прикладной разработкой проблемы технического образования детей с нарушением зрения.

**Ключевые слова:** дети с нарушением зрения; нарушения зрения; дошкольная тифлопедагогика; конструктивная деятельность; дошкольники; развивающая предметно-пространственная среда; педагогическое взаимодействие; педагоги; родители.

**Сведения об авторе:** Ремезова Лариса Асхатовна, кандидат педагогических наук.

*Место работы:* Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара).

**Контактная информация:** 443001, Россия, Россия, г. Самара, ул. Пушкина, д. 248.

*E-mail:* remezowa@mail.ru.

teraction, and interaction in small groups. The conception of a systemic approach to the organization of technical design activities of preschoolers with visual impairment, worked out as a result of this study, can serve as a basis for ensuring a purposeful, prolonged, individually managed process, coordinated action of specialists of various profiles and parents, systematic and planned educational activities, application of modern interactive rehabilitation-educational technologies that provide maximum compensation and rehabilitation of deviations in the development of technical design activity and educational and social adaptation. The study outlines a new research area in typhlopedagogy associated with further theoretical and applied development of the problem of technical education of children with visual impairment.

**Keywords:** children with visual impairment; visual impairment; preschool typhlopedagogy; technical design activity; preschoolers; developing objective-spatial environment; pedagogical interaction; pedagogues; parents.

**About the author:** Remezova Larisa Askhatovna, Candidate of Pedagogy.

*Place of employment:* Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia.

Россия, Россия, г. Самара, ул. Пушкина,

Введение ФГОС дошкольного образования инициирует активный поиск путей создания новых направлений, технологий, методик коррекционно-педагогической работы, направленных на проектирование нового содержания развития детей дошкольного возраста в системе специального и инклюзивного образования [9; 17].

Новые стратегические ориентиры в развитии отечественной системы дошкольного образования определяют задачи первоочередной важности, в соответствии с которыми необходимо организовать образовательный процесс в дошкольной образовательной организации таким образом, чтобы жизнь детей была более осмысленной и интересной; исключить воспроизведение технологий, относящихся к этапу школьного обучения и форм организации обучения; добиваться более высоких результатов в формировании у детей инициативности, самостоятельности, активности; обеспечивать адекватное содержание образования для детей дошкольного возраста за счет установления целевых ориентиров для каждой образовательной области; создавать условия, при которых педагог мог бы учитывать особенности развития, особые образовательные потребности, возможности, интересы каждого ребенка и др. [1; 7].

Наряду с игровой деятельностью в качестве одного из приоритетов выделяют процесс развития продуктивной деятельности, где конструирование занимает особое место [4; 8; 10; 11; 14 и др.]. Универсальный статус конструирования в составе других культурных практик связан с тем, что внутри конструирования формируется общая способность по выстраиванию целостностей различного типа (предметов, моделей, текстов и др.) [11]. Эта способность имеет отношение не только к конструированию, но и к другим видам детской деятельности (игре, многообразным формам художественного творчества и др.). Однако именно деятельность, связанная с конструированием, предопределяет «модельное» воплощение данной способности, что позволяет рассматривать планирование разных видов детской деятельности в «логике» конструирования, являющегося интегрирующей основой и обеспечивающего их взаимосвязь. Все это делает особенно актуальным изучение детского конструирования во всех его типах, видах и формах, выявление особенностей формирования его как творческой деятельности на протяжении всего дошкольного детства, разработку конкретных образовательных технологий.

Реализация этих задач относительно детей с нарушением

зрения затруднена в силу имеющих у них особых образовательных потребностей; она осложняется в связи с неоднородностью состава группы детей, разным диапазоном возможностей освоения детьми с нарушением зрения образовательных программ.

В работах, посвященных развитию слабовидящих детей, отмечается, что наибольшие трудности у них возникают в сенсорном развитии из-за нарушения зрительного восприятия, формирующегося в силу первичного дефекта, что приводит к снижению скорости и объема данного способа восприятия; отмечаются и трудности в формировании образов внешнего мира, которые при слабовидении отличаются фрагментарностью, искаженностью, меньшей детализацией; низкий уровень в развитии всех типов перцептивных действий (измерительных, соизмерительных, построительных, контрольных и корригирующих) [2; 3; 6; 9 и др.]. Показано, что вследствие зрительной недостаточности отмечается отставание:

- в развитии крупной и мелкой моторики, что негативно отражается на формировании предметно-практической деятельности, ее объеме и качестве;
- познавательной сфере, приводящее к недостаточной осознанности, обоснованности, непроти-

ворчивости выбора в процессе осуществления познавательных действий, к трудностям в освоении игровой, продуктивной и других видов детской деятельности;

- социально-коммуникативной сфере, проявляющееся в трудностях установления социальных контактов с окружающими, в неразвитости эмоциональной отзывчивости в общении, взаимодействия в деятельности со взрослыми и сверстниками;
- речевой сфере, приводящее к снижению познавательной и коммуникативной активности, сужению представлений об окружающем мире, о предметах и явлениях действительности и их отношениях.

В работах, посвященных развитию детей с косоглазием и амблиопией, отмечается отставание:

- в развитии зрительного восприятия (нарушение его свойств, результативности на всех этапах протекания восприятия, снижение показателей на сенсорном когнитивном, семантическом уровнях, понижение показателей скорости, точности, полноты, объема, устойчивости восприятия);
- освоении двигательных умений и навыков, их объема и качества;
- познавательной сфере (недостаточность темпа и объема формирования зрительных представлений как образов памяти об окружающем, отставание в освоении способов познавательной



деятельности с точки зрения их интериоризации);

– освоении разных видов деятельности (замедление темпа деятельности, что связано с обедненным запасом представлений об окружающем мире, с определенными трудностями взаимодействия с предметно-объектным миром, со снижением общей и двигательной активностей, с трудностями развития зрительно-моторной координации и др.);

– социально-коммуникативном развитии (трудности зрительного контроля; недостатки регуляции взаимодействия с партнерами по общению, совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, проявляющиеся в устранении от совместных практических действий, недостаточности вербальной коммуникации) [12; 13; 15; 20 и др.].

Сходные характеристики слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией представляют собой: 1) особенности развития познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, личностного развития в целом, вызванные негативным влиянием нарушенных зрительных функций; 2) особенности познания окружающего мира, осуществление разных видов деятельности, происходящих на суженной сенсорной основе.

Общие типологические особенности развития детей с нару-

шением зрения, а также специфические особенности, характерные для слабовидящих детей и детей с косоглазием и амблиопией, неразвитость умений анализировать, сравнивать, планировать, прогнозировать действия, нарушения тонкой моторики создают препятствия как для развития конструктивной деятельности в частности, так и для психического развития и социализации в целом.

Впервые в дошкольной тифлопедагогике в нашем исследовании предлагается системный подход к развитию конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения, представленный в виде концептуальной структурно-функциональной модели, включающей пять подсистем: 1) «Организация и содержание образовательного процесса по развитию конструктивной деятельности», 2) «Организация и содержание предметно-пространственной среды», 3) «Профессиональная подготовка педагогов», 4) «Включение родителей в образовательный процесс», 5) «Субъектное взаимодействие».

Требованиями к функционированию модели стали:

– в целевом плане — соответствие подсистем проектируемой модели требованиям ФГОС дошкольного образования, изменениям, происходящим в специальном и инклюзивном образовании,

и лучшим показателям эффективности системы в целом;

– в содержательном плане — гарантированность перспективной актуальности модели; приемлемость дидактических средств освоения ее содержания; обеспечение высокой мотивации участников образовательного процесса на использование форм и методов развития конструктивной деятельности детей с нарушениями зрения, соответствующих их особым образовательным потребностям, возрастным и индивидуальным особенностям; достаточная детализация содержания; мониторинг освоения содержания; реалистичность и эффективность распределения времени на реализацию содержания модели;

– в плане условий реализации — определение научно-методических условий реализации модели (задан перечень научно-методических ресурсов), материально-технических условий (задан перечень специального оборудования, определена материально-техническая база, необходимая для развития разных видов конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения), организационных условий (заданы параметры освоения модели в образовательном пространстве);

– в логическом плане — определение дидактических подходов к реализации задач в каждой под-

системе концептуальной модели в соответствии с логикой построения содержания процесса психолого-медико-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения;

– в управленческом плане — планирование, организация и управление задачами и ресурсами для достижения цели реализации модели и контроль процесса и результата.

Представим содержательное наполнение каждой из названных выше подсистем апробированной и внедренной в практику модели развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения.

*1. Организация и содержание образовательного процесса по развитию конструктивной деятельности* предусматривали введение пропедевтического этапа как условия расширения потенциальных возможностей детей с нарушениями зрения в овладении конструктивной деятельностью; обеспечение взаимосвязи лечебно-восстановительной и коррекционно-педагогической работы в процессе формирования конструктивной деятельности; модульное построение коррекционно-развивающей программы, предполагающее освоение детьми разных видов конструирования.

Задачами пропедевтического этапа стали формирование навы-

ка свободной ориентации в элементах конструктора, так как анализ деталей занимает особое место в осуществлении последовательных конкретных действий, связанных с созданием постройки; развитие ручной и пальцевой моторики, зрительно-моторной координации рук; формирование личностных качеств, таких как заинтересованность, наблюдательность, настойчивость в достижении положительного результата, активность, общительность, бережное отношение к материалу; обучение выполнению простейших конструкций по показу, образцу, словесной инструкции, представлению (становится возможным в результате сформированности навыков свободной ориентации с конструктивным материалом, движений и действий); развитие аналитического восприятия; вооружение алгоритмами движений и действий, благодаря чему у детей целенаправленно формируются навыки планирования, происходит упорядочение действий.

Важно подчеркнуть, что в настоящее время отмечается увеличение количества сложных комплексных зрительных заболеваний у детей. При этом выявляются лишь отдельные дети, патология зрения которых характеризуется единичным нарушением зрительных функций, что делает процесс восстановления нару-

шенного зрения более сложным и длительным. В то же время доказано, что эффективность восстановительного процесса значительно повышается при рациональном его сочетании с коррекционно-педагогическими мероприятиями, осуществляемыми в образовательных учреждениях с учетом нарушения зрительного анализатора [19]. В соответствии с этим было предусмотрено специально организованное обучение, которое помимо образовательных задач включало задачи, требующие учета состояния зрительных функций, этапа лечебного процесса, зрительной нагрузки, зрительных возможностей, индивидуальных для каждого ребенка с нарушением зрения.

Содержание образовательного процесса по развитию конструктивной деятельности предусматривает объединение различных видов конструирования: конструирование по элементному, предметному, иллюстративному, графическому образцу; конструирование по условиям, замыслу; компьютерное конструирование; конструирование на основе проектной деятельности; конструирование с использованием робототехнических конструкторов, а также формирование у детей алгоритмических умений в конструктивной деятельности. Хочется отметить, что одним из наиболее эффективных подходов

является интеграция проектной и конструктивной деятельности — в ходе ее осуществления педагоги помогают детям сделать согласованный выбор, обеспечивают поддержку детской инициативы, при этом соблюдается сбалансированность инициатив взрослых и детей.

Известно, что ребенок редко продвигается в своем развитии абсолютно равномерно (гармонично) по всем направлениям, в связи с этим планирование осуществлялось на основе требований гибкости, подчинения плана развития конструктивной деятельности детей процессам реального развития ребенка. Также в планировании находили отражение направленность содержания плана на реализацию целевых ориентиров ФГОС дошкольного образования и АООП дошкольной образовательной организации; полнота охвата в планировании всех видов конструктивной деятельности; включение в планы развития конструктивной деятельности формы совместной партнерской деятельности взрослого с детьми и свободной самостоятельной деятельности самих детей; тематические интегративные связи между различными культурными практиками (видами деятельности); соблюдение в планировании принципа развертывания деятельности от простого к сложному, от деятельности с

помощью воспитателя к самостоятельной деятельности; компактность, обозримость формы планирования, позволяющей видеть и сравнивать содержание этапов планирования по неделям, месяцам, годам пребывания детей в дошкольной организации.

Анализ достигнутых успехов всей группы и индивидуально каждого ребенка в конструктивной деятельности осуществлялся на основе предложенной системы мониторинга динамики развития детей, динамики актуальных образовательных достижений каждого ребенка, основанной на методах педагогического наблюдения, педагогической диагностики, связанной с оценкой эффективности педагогических действий.

*2. Содержание и организация предметно-пространственной среды в аспекте развития конструктивной деятельности является одним из важных условий реализации образовательной программы.*

Роль предметно-пространственной среды в обеспечении качества дошкольного образования, ее значимость для всестороннего развития ребенка, его удачной социализации показана в многочисленных отечественных и зарубежных публикациях [13; 16; 21; 23; 24 и др.].

Системное моделирование развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в контек-

сте развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения опирается на понимание РППС как важного условия развития самостоятельности, инициативности, творчества детей. В организации РППС выделены и описаны с точки зрения обеспечения коррекционной направленности функции (организующая, обучающая, воспитательная и развивающая); принципы (насыщенности, трансформируемости, полифункциональности, вариативности, доступности, предметный, психодидактический и технологический компоненты; адаптационные механизмы к особым образовательным потребностям детей, имеющим свою специфику в группах компенсирующей и комбинированной направленности; специальные возможности пространственной организации РППС (представленные системой предназначенных детям технических заданий, реализуемых через игру в «конструкторских мастерских», «конструкторском бюро» в соответствии с разными видами конструирования); система условий организации РППС (пространственно-временные, социальные, личностно ориентированные, эстетические); мониторинг состояния РППС, рассматриваемый нами в двух аспектах: как эффективное средство оценки качества образовательной

среды в аспекте развития конструктивной деятельности и как условие, позволяющее оптимизировать ее ресурсный потенциал.

Преодоление недостатков в проектировании развивающей предметно-пространственной среды в контексте развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения определило несколько направлений в поисках путей ее совершенствования: мотивация участников образовательных отношений РППС как одного из условий результативной коррекции и развития конструктивной деятельности; структурирование РППС, вычленение в ней активных средовых ресурсов для развития конструктивной деятельности; анализ образовательного потенциала отдельных средовых ресурсов для развития конструктивной деятельности, модификация их с учетом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей и возможностей детей с нарушением зрения; объединение отдельных средовых ресурсов в действенные комплексы, обеспечивающие решение конкретных задач развития конструктивной деятельности; анализ образовательного потенциала РППС, поиск возможностей оптимизации ее ресурсов.

3. Разработка нового содержания *подготовки педагогических*

*кадров* к развитию технической конструктивной деятельности детей с нарушением зрения (старших воспитателей, воспитателей, учителей-дефектологов, учителей-логопедов) является обоснованным следствием полученных нами эмпирических данных [5; 18; 22 и др.].

Цель подготовки педагогов к развитию конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения понимается нами как многоуровневое явление, реализуемое в рамках личностно-ориентированного и компетентного подходов. На системном уровне подготовка педагогов направлена на формирование их профессиональной компетентности в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования. На компетентностном уровне связана с обеспечением успешного решения педагогических задач развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения. Цели на уровне реализации модулей развития конструктивной деятельности «Особенности организации конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением зрения», «Комплексная диагностика развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушением зрения», «Технологии конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с

нарушением зрения», «Робототехника в детском саду для детей с нарушением зрения» представлены как усвоение соответствующих компетенций. Предметный уровень предполагает формулирование целей, направленных на развитие разных видов конструктивной деятельности, входящих в разные модули. На тематическом уровне — при изучении отдельных тем, разделов программы — формулируются частные цели, предполагающие формирование умений выполнять действия на требуемом уровне их усвоения, основываясь на определенной системе знаний.

В рамках решения проблемы подготовки педагогов групп компенсирующей и комбинированной направленности дошкольных образовательных организаций в аспекте развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения определены логика и подходы к содержанию и определению специфики этого процесса; осуществлено научно-теоретическое обоснование практико-ориентированной подготовки педагогов в рамках дополнительного профессионального образования по обеспечению качественного сопровождения развития конструктивной деятельности детей на разных возрастных этапах; предложены программно-методические продукты, отражающие содержание профессио-

нальных компетенций педагогов в контексте требований ФГОС дошкольного образования и профессиональных стандартов и обеспечивающие формирование профессиональной готовности педагогов к развитию конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения.

4. *Партнерские отношения детского сада с семьей* в развитии конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения выстраивались в соответствии со следующими этапами: *диагностический этап* (изучение готовности субъектов образовательного процесса к установлению партнерских отношений на основе анкетирования; опроса родителей, педагогов; выявления ключевых проблем и путей их устранения; прогнозирование результатов совместных действий); *мотивационно-образовательный этап* (вовлечение родителей в совместную с педагогом деятельность по воспитанию и обучению дошкольников, развитие у них интереса к особенностям своего ребенка и к формированию его личности, предусматривающее просвещение родителей в области развития технической конструктивной деятельности ребенка; помощь в разрешении трудностей в практической реализации поставленных задач); *проектировочный этап* (определение цели взаимо-

действия, сроков сотрудничества, приоритетных форм сотрудничества; разработка плана совместных действий по решению обозначенных проблем; согласование разработанного плана); *содержательно-практический этап* (осуществление взаимодействия в рамках запланированной совместной деятельности: проведение запланированных мероприятий; внесение в разработанный план необходимых корректив); *оценочно-рефлексивный этап* (подведение итогов взаимодействия, его результативности, качественных изменений в развитии дошкольника; самоанализ родителей в оценке результативности ребенка; планирование стратегии дальнейшего сотрудничества).

5. Предложенная нами *система субъектного взаимодействия* как центральное звено образовательного процесса, направленного на развитие конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения, включает четыре взаимосвязанных компонента: взаимодействие детей и взрослых; взаимодействие между детьми (парное и групповое); взаимодействие специалистов разных профилей; взаимодействие детского сада и родителей, воспитывающих ребенка с нарушением зрения. В комплексе эти компоненты дают возможность определить ресурсы расширения возможностей обучения детей

конструированию, а также умению сотрудничать.

### **Выводы**

Таким образом, процесс развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения представляет собой многоаспектный феномен, появляющийся вследствие модернизации общего, специального и инклюзивного образования; сложный, противоречивый, динамический, инновационный, поэтапный, многоуровневый процесс; объективно наблюдаемое при взаимодействии субъектов образовательных отношений педагогическое явление; отчетливо проявляющаяся и усиливающаяся тенденция, связанную с обеспечением качества дошкольного образования, повышением компетентности педагогов и родителей.

Обеспечение организационно-педагогических условий позволяет на практике реализовать концептуальную модель развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения в группах компенсирующей направленности дошкольных образовательных организаций. Перспективы реализации концепции связаны с расширением спектра образовательных организаций, действующих в условиях инклюзивного образования.

Проведенное исследование обозначает новое научное на-

правление в тифлопедагогике, связанное с дальнейшей теоретической и прикладной разработкой проблемы технического образования детей с нарушением зрения. Актуальным представляется изучение проблем преемственности дошкольного и школьного образования детей с нарушением зрения в аспекте технического образования. Требуется специальное внимание разработке организационных, содержательных, технологических и методических аспектов осуществления сетевого взаимодействия образовательных организаций, обеспечивающих сопровождение детей с нарушением зрения с целью повышения качества технического образования.

### **Литература**

1. Бурлакова, И. А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования / И. А. Бурлакова. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20, № 3. — С. 35—43
2. Волкова, Л. С. Возрастная характеристика развития речи слабовидящих детей / Л. С. Волкова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1976. — № 1. — С. 69—79.
3. Григорьева, Л. П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения : учеб.-метод. пособие / Л. П. Григорьева, С. В. Сташевский. — Москва : АПН СССР, НИИ Дефектологии, 1990. — 58 с. — Текст : непосредственный.
4. Давидчук, А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А. Н. Давидчук. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 1976. — 79 с. — Текст : непосредственный.



5. Дмитриев, А. А. О подготовке кадров для системы специального и инклюзивного образования в свете его модернизации / А. А. Дмитриев. — Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2015. — № 4. — С. 100—107.
6. Земцова, М. И. Некоторые особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста при нарушении зрения / М. И. Земцова. — Текст : непосредственный // Обучение и воспитание дошкольников с нарушением зрения. — Москва : Просвещение, 1978. — С. 7—24.
7. Кудрявцев, В. Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Ч. 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании / В. Т. Кудрявцев. — Дубна : РАО, 1997. — 174 с. — Текст : непосредственный.
8. Лурия, А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольника / А. Р. Лурия. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — Москва : АПН, 1948. — С. 34—64.
9. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. Н. Малофеев. — Москва : Просвещение, 2009. — 319 с. — Текст : непосредственный.
10. Нечаева, В. Г. Конструирование в детском саду / В. Г. Нечаева. — Москва : Учпедгиз, 1961. — 159 с. — Текст : непосредственный.
11. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду : учебное пособие / Л. А. Парамонова. — Москва : Академия, 2002. — 192 с. — Текст : непосредственный.
12. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушениями зрения / Л. И. Плаксина. — Москва : ГороД, 1998. — 262 с. — Текст : непосредственный.
13. Плаксина, Л. И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида : учеб.-метод. пособие / Л. И. Плаксина, Л. С. Сековец. — Москва : ЭЛТИ-Кудиц, 2003. — 112 с. — Текст : непосредственный.
14. Поддьяков, Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддьяков. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1990. — № 1. — С. 16—20.
15. Подколзина, Е. Н. Обучение дошкольников с косоглазием и амблиопией применению схем в процессе зрительно-пространственной ориентировки / Е. Н. Подколзина. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1994. — № 3. — С. 74—77.
16. Рабинович, П. Д. Создание мотивирующей интерактивной среды раннего личностного и профессионального самоопределения детей и подростков, развития у них множественного интеллекта, интереса к естественным наукам и научно-техническому творчеству / П. Д. Рабинович. — Текст : непосредственный // Вестник МГОУ. Серия: Физика-математика. — 2014. — № 4. — С. 136—146.
17. Рубцов, В. В. Современные проблемы дошкольного образования / В. В. Рубцов, Е. Г. Юдина. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 3. — С. 5—19.
18. Рудой, О. Ф. Подготовка педагогов к реализации современных технологий дошкольного образования : моногр. / О. Ф. Рудой, Ю. А. Дмитриев, Н. Н. Михайлова. — Москва : МПГУ, 2013. — 181 с. — Текст : непосредственный.
19. Солнцева, Л. И. Теоретические и практические проблемы современной тифлопсихологии и тифлопедагогики / Л. И. Солнцева. — Москва : Логос, 2006. — 114 с. — Текст : непосредственный.
20. Фомичева, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения / Л. В. Фомичева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2007. — 256 с. — Текст : непосредственный.
21. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию /

В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 365 с. — Текст : непосредственный.

22. Brel, P. Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe / P. Brel. — Text : electronic // Education and Training. — 2016. — 28 p. — URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/26/Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care\\_.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/26/Early_Childhood_Education_and_Care_.pdf) (date of access: 04.02.2018).

23. Wilson, T. Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third / T. Wilson, J. Ellis. — Text : unmediated // Teacher Theory into Practice. — 2007. — Vol. № 46 (1). — P. 40—47.

24. Wurm, J. Working in the Reggio Way: A Beginner's Guide for American Teachers / J. Wurm. — 2005. — 224 p. — Text : unmediated.

### References

1. Burlakova, I. A. Teoriya i praktika sovremennoogo otechestvennogo doshkol'nogo obrazovaniya / I. A. Burlakova. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20, № 3. — S. 35—43

2. Volkova, L. S. Vozrastnaya kharakteristika razvitiya rechi slabovidyashchikh detey / L. S. Volkova. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1976. — № 1. — S. 69—79.

3. Grigor'eva, L. P. Osnovnye metody razvitiya zritel'nogo vospriyatiya u detey s narusheniem zreniya : ucheb.-metod. posobie / L. P. Grigor'eva. S. V. Stashevskiy. — Moskva : APN SSSR, NII Defektologii, 1990. — 58 s. — Текст : непосредственный.

4. Davidchuk, A. N. Razvitie u doshkol'nikov konstruktivnogo tvorchestva / A. N. Davidchuk. — 2-e izd. — Moskva : Prosveshchenie, 1976. — 79 s. — Текст : непосредственный.

5. Dmitriev, A. A. O podgotovke kadrov dlya sistemy spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya v svete ego modernizatsii / A. A. Dmitriev. — Текст : непосредственный // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. — 2015. — № 4. — S. 100—107.

6. Zemtsova, M. I. Nekotorye osobennosti poznavatel'noy deyatel'nosti detey doshkol'

nogo vozrasta pri narushenii zreniya / M. I. Zemtsova. — Текст : непосредственный // Obuchenie i vospitanie doshkol'nikov s narusheniem zreniya. — Moskva : Prosveshchenie, 1978. — S. 7—24.

7. Kudryavtsev, V. T. Razvitoe detstvo i razvivayushchee obrazovanie: kul'turno-istoricheskiy podkhod. Ch. 1. Sovremennoe detstvo i innovatsii v doshkol'nom obrazovanii / V. T. Kudryavtsev. — Dubna : RAO, 1997. — 174 s. — Текст : непосредственный.

8. Luriya, A. R. Razvitie konstruktivnoy deyatel'nosti doshkol'nika / A. R. Luriya. — Текст : непосредственный // Voprosy psikhologii rebenka doshkol'nogo vozrasta. — Moskva : APN, 1948. — S. 34—64.

9. Malofeev, N. N. Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Evropa : ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov / N. N. Malofeev. — Moskva : Prosveshchenie, 2009. — 319 s. — Текст : непосредственный.

10. Nechaeva, V. G. Konstruirovaniye v det'skom sadu / V. G. Nechaeva. — Moskva : Uchpedgiz, 1961. — 159 s. — Текст : непосредственный.

11. Paramonova, L. A. Teoriya i metodika tvorcheskogo konstruirovaniya v det'skom sadu : uchebnoe posobie / L. A. Paramonova. — Moskva : Akademiya, 2002. — 192 s. — Текст : непосредственный.

12. Plaksina, L. I. Teoreticheskie osnovy korrektsionnoy raboty v det'skikh sadakh dlya detey s narusheniyami zreniya / L. I. Plaksina. — Moskva : GoroD, 1998. — 262 s. — Текст : непосредственный.

13. Plaksina, L. I. Korrektsionno-razvivayushchaya sreda v doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh kompensiruyushchego vida : ucheb.-metod. posobie / L. I. Plaksina, L. S. Sekovets. — Moskva : Elti-Kudits, 2003. — 112 s. — Текст : непосредственный.

14. Podd'yakov, N. N. Novyy podkhod k razvitiyu tvorchestva u doshkol'nikov / N. N. Podd'yakov. — Текст : непосредственный // Voprosy psikhologii. — 1990. — № 1. — S. 16—20.

15. Podkolzina, E. N. Obuchenie doshkol'nikov s kosoglaziem i ambliopiyey primeneniyu skhem v protsesse zritel'no-prostran-

- stvennoy orientirovki / E. N. Podkolzina. — Tekst : neposredstvennyy // Defektologiya. — 1994. — № 3. — S. 74—77.
16. Rabinovich, P. D. Sozdanie motiviruyushchey interaktivnoy sredy rannego lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya detey i podrostkov, razvitiya u nikh mnozhestvennogo intellekta, interesa k estestvennym naukam i nauchno-tekhnicheskomu tvorchestvu / P. D. Rabinovich. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik MGOU. Seriya: Fizika-matematika. — 2014. — № 4. — S. 136—146.
17. Rubtsov, V. V. Sovremennyye problemy doshkol'nogo obrazovaniya / V. V. Rubtsov, E. G. Yudina. — Tekst : neposredstvennyy // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2010. — № 3. — S. 5—19.
18. Rudoy, O. F. Podgotovka pedagogov k realizatsii sovremennykh tekhnologiy doshkol'nogo obrazovaniya : monogr. / O. F. Rudoy, Yu. A. Dmitriev, N. N. Mikhaylova. — Moskva : MPGU, 2013. — 181 s. — Tekst : neposredstvennyy.
19. Solntseva, L. I. Teoreticheskie i prakticheskie problemy sovremennoy tiflopsikhologii i tiflopedagogiki / L. I. Solntseva. — Moskva : Logos, 2006. — 114 s. — Tekst : neposredstvennyy.
20. Fomicheva, L. V. Kliniko-pedagogicheskie osnovy obucheniya i vospitaniya detey s narusheniem zreniya: oftalmologicheskie i gigienicheskie aspekty okhrany i razvitiya zreniya / L. V. Fomicheva. — Sankt-Peterburg : KARO, 2007. — 256 s. — Tekst : neposredstvennyy.
21. Yasvin, V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V. A. Yasvin. — Moskva : Smysl, 2001. — 365 s. — Tekst : neposredstvennyy.
22. Brel, P. Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe / P. Brel. — Text : electronic // Education and Training. — 2016. — 28 p. — URL: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/26/Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care\\_.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/2/26/Early_Childhood_Education_and_Care_.pdf) (date of access: 04.02.2018).
23. Wilson, T. Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third / T. Wilson, J. Ellis. — Text : unmediated // Teacher Theory into Practice. — 2007. — Vol. № 46 (1). — P. 40—47.
24. Wurm, J. Working in the Reggio Way: A Beginner's Guide for American Teachers / J. Wurm. — 2005. — 224 p. — Text : unmediated.

**Д. В. Уклонская** **D. V. Uklonskaya**  
**В. Е. Агаева** **V. E. Agaeva**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**К ВОПРОСУ  
ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ОКАЗАНИЯ  
ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ  
ПОМОЩИ ЛИЦАМ  
ПОСЛЕ ХИРУРГИЧЕСКОГО  
ЛЕЧЕНИЯ ОПУХОЛЕЙ  
ГОЛОВЫ И ШЕИ**

**TO THE ISSUE OF PROVISION  
OF EFFECTIVE LOGOPEDIC  
ASSISTANCE TO PATIENTS  
AFTER SURGICAL  
TREATMENT FOR HEAD  
AND NECK TUMORS**

**Аннотация.** Статья посвящена психолого-педагогической реабилитации взрослых с приобретенными нарушениями вербальной коммуникации после хирургического лечения опухолей головы и шеи. Лечение основного заболевания пациентов рассматриваемой категории приводит к выраженным органическим и функциональным дефектам, что становится значимым психотравмирующим фактором для самого человека и его семьи. Несмотря на стремление к повышению качества мероприятий, обеспечиваемых в условиях междисциплинарного взаимодействия специалистов медицинского и психолого-педагогического профилей, процесс реабилитации и ресоциализации в данном случае значительно осложняется.

Цель исследования — увеличить эффективность психолого-педагогической реабилитации и ресоциализации пациентов с приобретенными нарушениями вербальной коммуникации после хирургического лечения опухолей головы и шеи. Поскольку специалистам психолого-педагогиче-

**Abstract.** The article deals with psycho-pedagogical rehabilitation of adults with acquired disorders of verbal communication after surgical treatment of head and neck tumors. Treatment for the primary disease of the patients of the category under consideration leads to marked organic and functional defects, which turns out to be a significant psycho-traumatic factor for the patient and their family. Irrespective of the effort to improve the quality of intervention, organized under the conditions of interdisciplinary interaction between specialists of medical and psycho-pedagogical profiles, the process of rehabilitation and re-socialization is rather complicated in this case.

The aim of the study is to augment the effectiveness of psycho-pedagogical rehabilitation and re-socialization of patients with acquired disorders of verbal communication after surgical treatment of head and neck tumors. As long as specialists in psycho-pedagogical support often contact with family members and the people from the close environment of the patient, the authors of the

ского сопровождения часто приходится контактировать с семьей и ближайшим окружением пациента, мы предположили, что тактически правильное поведение медиков и педагогов должно оказывать положительное влияние на процесс реабилитации и ресоциализации в целом. В статье представлены данные, выявляющие тенденции влияния микросоциального окружения на успешность социализации. Они свидетельствуют в пользу необходимости разработки коррекционно-педагогического направления, включающего технологии привлечения членов семьи к реабилитационно-восстановительному процессу. В статье описаны логопедические технологии, а также организационные формы работы с родственниками пациента, позволяющие максимально вовлечь семью в коррекционный процесс. Полученные результаты на объективных основаниях демонстрируют необходимость включения в систему логопедического воздействия технологий работы с семейным окружением, что способствует увеличению эффективности проводимых реабилитационных мероприятий.

**Ключевые слова:** комплексная реабилитация; психолого-педагогическая реабилитация; логопедия; логопедическая помощь; приобретенные речевые дефекты; нарушения речи; речевые нарушения; взрослые; логопедическое воздействие; логопедические технологии.

**Сведения об авторе:** Уклонская Дарья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* логопед онкологического отделения № 2 (опухолей головы и шеи), частное учреждение здравоохранения «Центральная клиническая больница „РЖД — Медицина“».

article believe that tactically correct behavior of medical workers and pedagogues must exercise positive influence on the process of rehabilitation and socialization on the whole. The article presents the data revealing the tendencies of the influence of micro-social environment upon socialization success. They testify to the need to work out the rehabilitation-educational area involving the technologies of inclusion of the family members in the process of rehabilitation and recovery. The article describes logopedic technologies and organizational forms of work with the relatives of the patient, which allow engaging the family in the rehabilitation process to the maximum degree. The results obtained objectively demonstrate the need to include technologies of work with family environment in the system of logopedic intervention, which might facilitate improvement of the effectiveness of rehabilitation measures carried out by a team of specialists.

**Keywords:** complex rehabilitation; psycho-pedagogical rehabilitation; logopedics; logopedic assistance; acquired speech disorders; speech disorders; disorders of speech; adults; logopedic intervention; logopedic technologies.

**About the author:** Uklonskaya Dar'ya Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Logopedist of Oncology Department No 2 (Head and Neck Tumors), Private Healthcare Institution "Central Clinical Hospital of Railway Transport – Medicine", Moscow, Russia.

**Контактная информация:** 129128, Россия, г. Москва, ул. Будайская, д. 2.  
*E-mail:* d\_uklonskaya@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Агаева Виктория Евгеньевна.

*Место работы:* старший преподаватель кафедры логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, государственное автономное образовательное учреждение «Московский городской педагогический университет».

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панфёрова, д. 8, стр. 2.

*E-mail:* vik-2310@yandex.ru.

В последние годы в связи с успехами хирургического лечения злокачественных новообразований несомненную актуальность приобретают проблемы качественной реабилитации лиц, перенесших подобное вмешательство. Все большее количество пациентов нуждается в восстановительных мероприятиях, улучшающих качество их жизни и способствующих процессу скорейшей ресоциализации [2; 3; 9; 10]. Особо следует отметить категорию лиц после хирургического лечения опухолей головы и шеи, где процесс послеоперационной реабилитации осложняется не только из-за видимых анатомических дефектов, но и неизбежно возникающих расстройств жизненно важных функций: дыхания, глотания, речи. Совокупность этих нарушений влечет за собой резкое ограничение спо-

**About the author:** Agaeva Viktoriya Evgen'evna.

*Place of employment:* Senior Lecturer of Department of Logopedics, Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

собности к эффективной речевой коммуникации, что еще более усугубляет психическое состояние пациента. Поскольку хирургическое лечение в данном случае затрагивает анатомические области, значимые для осуществления механизма речевой деятельности, то важным направлением в комплексной реабилитации является коррекционно-педагогическое воздействие [6; 7; 11; 12]. Однако следует признать сохраняющийся недостаток внимания к повышению качества мероприятий, обеспечиваемых в условиях междисциплинарного взаимодействия врачей, логопедов, психологов, социальных работников и других специалистов медицинского и психолого-педагогического профилей [1].

В рамках осуществления комплексной реабилитации медицинскому персоналу и специали-

стам психолого-педагогического сопровождения часто приходится контактировать с семьей и ближайшим окружением пациента. Очевидно, что жизненная ситуация, возникшая в рассматриваемых случаях, является психотравмирующим фактором для родственников пациента. Для самого человека, его семьи и близких становятся существенными ответы на следующие вопросы: сможет ли он вернуться в привычную социальную среду, продолжать работать и выполнять в полной мере свои повседневные обязанности, либо останется инвалидом, что ляжет тяжелым бременем на его близких. Тактически правильное поведение медиков и педагогов в данной ситуации может и должно оказывать положительное влияние на процесс реабилитации и ресоциализации в целом [6; 14; 15].

Вопросы участия семьи в реабилитационном процессе достаточно широко освещены в специальной педагогической литературе, посвященной социализации детей с различными нарушениями развития (И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, Г. А. Мишина, А. Г. Московкина, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева, Л. М. Шипицына и др.) [4; 5; 13; 16]. Описаны возможности микросоциального окружения, включающие социокультурную, нравственно-этическую, медико-реабилита-

ционную, материально-экономическую, психолого-педагогическую и коррекционно-воспитательную составляющие (Г. Г. Богданова, В. З. Денискина, С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, Н. В. Мазурова, Л. И. Солнцева, В. В. Ткачева и др.) [4; 8]. Но в сферу деятельности логопеда попадают и взрослые, нуждающиеся в специальном коррекционном воздействии. К этой категории относятся не только лица, перенесшие различного рода мозговые заболевания и травмы, но и пациенты с сочетанными речевыми дефектами после хирургического лечения опухолей головы и шеи. В специальной медицинской и психолого-педагогической литературе мы не встретили информации об организации работы с семьей лиц рассматриваемой категории. Имеющиеся сведения крайне разрозненны и труднодоступны. Так, в частности, врачами написаны рекомендации, касающиеся осуществления ухода за трахеостомой после хирургического лечения опухолей данной локализации. Специалисты психолого-педагогического сопровождения указывают только на необходимость помощи членов семьи в осуществлении реабилитации и ресоциализации как неотъемлемого условия эффективности процесса.

Основываясь на нашем многолетнем практическом опыте рабо-

ты с данной категорией пациентов, мы можем говорить о необходимости разработки коррекционно-педагогического направления, включающего технологии привлечения членов семьи к реабилитационно-восстановительному процессу.

Под нашим наблюдением в онкологическом отделении № 2 (опухолей головы и шеи) ЧУЗ ЦКБ «РЖД — Медицина» в течение двух последних лет находились 46 больных в возрасте от 23 до 78 лет после операций по удалению опухолей головы и шеи. Все пациенты нуждались в речевой реабилитации для возвращения к привычному для себя образу жизни. В целях исследования влияния семьи на успех проведения логопедических занятий мы провели ряд бесед с пациентами и их близкими родственниками, контент-анализ которых показал необходимость корректного формирования мотивации к восстановлению и возвращению к обычному образу жизни. Прежде всего отметим, что из 46 больных только 24 человека (52 %) прошли необходимые восстановительные мероприятия, а 22 человека (48 %) не вернулись к занятиям. Мы предположили, что отношение членов семьи к ситуации болезни близкого человека и особенности семейной поддержки являются важной составляющей мотивированности больного к лечению и восстановлению.

Таким образом, были сформированы две группы: в первую группу (24 человека) включены пациенты, прошедшие курс логопедической коррекции, во вторую группу (22 человека) — пациенты, не прошедшие полный курс логопедических занятий либо прервавшие курс реабилитации.

В результате контент-анализа проведенного нами полуструктурированного интервью с пациентами и членами их семей мы выявили следующее. В первой группе 94 % пациентов достигли восстановления или значительно улучшения речевой функции. В этой группе преобладало отношение родственников к больному как к полноценному человеку, который временно нуждается в дополнительном уходе и помощи. В 17 из 24 интервью (70 %) члены семьи говорили о больном «он(а)»; осознавали, что реабилитация не бесконечный процесс; ждали положительного результата; были готовы предоставить пациенту самостоятельность, не заставляя его постоянно нуждаться в поддержке. В 7 случаях (30 %) в семейной ситуации возникал ряд сложностей и непонимание, однако сами пациенты демонстрировали направленность на самостоятельность и независимость в будущем (например, стремление жить отдельно и не нуждаться в постоянной помощи).



Во второй группе преобладало отношение к пациенту как к инвалиду, который будет постоянно нуждаться в помощи, поддержке, не сможет существовать самостоятельно. В 6 случаях (27 %) члены семьи говорили о пациенте «мы» (заметим, что так обычно говорит мать о маленьком ребенке, который еще не может обходиться без нее, хотя речь шла о взрослых людях). В большинстве случаев во второй группе реабилитационные мероприятия не воспринимались ни больным, ни его родственниками как процесс, который должен иметь завершение и результат. Обучающиеся не ставили задачи добиться успеха. У них преобладало формирование образа инвалида, не способного к самостоятельной жизни и нуждающегося в постоянной поддержке. Кроме того, в 4 случаях в этой группе отмечено частое упоминание оформления инвалидности. Это заставило нас сделать вывод о наличии эффекта «вторичной выгоды» от болезни, что, разумеется, будет препятствовать проведению реабилитации.

В качестве конкретной иллюстрации мы считаем показательными следующие примеры.

Попытка восстановления звучной речи после удаления гортани пациентки Л., 29 лет. Процесс речевой реабилитации шел путем формирования навыка пользова-

ния заместительным механизмом фонации и оценивался нами как положительный. Но использование полученной звучной речи в быту, в общении с родственниками и ближайшим окружением семья оценила неудовлетворительно, мотивируя это недостаточно хорошими, на их взгляд, качествами голоса. Негативная оценка семьи побудила пациентку категорически отказаться от продолжения логопедических занятий. В будущем сохраняющийся мотив к общению послужил ей стимулом для повторной попытки восстановления голоса альтернативным путем — с помощью трахеопищеводного шунтирования с протезированием. Но качества голоса вновь оказались недостаточно удовлетворительными с точки зрения семьи. Это, безусловно, явилось поводом тяжелых эмоциональных переживаний, что привело к вторичным личностным деформациям. Таким образом, итоги коррекционно-логопедической работы нельзя признать успешными. Наличие стойкого навыка пользования заместительным механизмом фонации, который мог бы обеспечить вербальную коммуникацию на достаточно высоком уровне, оказалось несостоятельным. Пациентка продолжала оставаться в состоянии социальной депривации из-за нежелания ближайшего окружения контактировать с ней в новых условиях.

Пациент Н., 53 года, перенес хирургическое лечение новообразования гортани (в объеме расширенной комбинированной ларингэктомии с реконструктивно-пластическим компонентом). Приступил к логопедическим занятиям по восстановлению звучной речи путем формирования заместительного механизма фонации. В течение 2 месяцев достиг возможности общения эзофагальным голосом не только в пределах бытовых ситуаций и в вербальной коммуникации с близкими, но и по телефону, и на публичных мероприятиях. Речевые успехи были продемонстрированы на научной конференции, что послужило дополнительным стимулом для других пациентов, находящихся на начальном этапе восстановления голоса. Достичь такого успеха, на наш взгляд, помогла не только заинтересованность и мотивированность самого пациента (неукоснительное выполнение всех инструкций специалиста, самостоятельные занятия, активное участие в подборе речевого материала для автоматизации), но и позиция супруги. Она поддерживала его на протяжении всего периода обучения, принимала участие в обсуждении промежуточных результатов. Вне логопедических занятий, в процессе повседневного общения, закрепляла выработанные умения и навыки. Совме-

стно многократно обсуждались не только возможности восстановления голоса, но и эффективные шаги по социализации, в частности, общение с друзьями и коллегами по работе и возвращение к труду.

Представленные выше данные в общих чертах выявляют тенденции влияния микросоциального окружения на успешность социализации лиц, нуждающихся в восстановлении вербальной коммуникации после хирургического лечения опухолей головы и шеи. Наблюдаемая пассивность членов семьи зачастую связана с несформированностью информационной, мотивационной и психолого-педагогической составляющих их компетентности. С другой стороны, недостаток информации в области организации работы с ближайшим окружением пациента не позволяет специалистам психолого-педагогического сопровождения, в частности логопеду, полноценно реализовать потенциал семьи для оказания помощи лицам рассматриваемой категории. Это снижает эффективность полноценной реабилитации и, как следствие, ресоциализации пациента.

Для повышения результативности логопедической помощи мы предлагаем в систему коррекционно-педагогической работы включить психокоррекционное и психолого-педагогическое направ-

ление взаимодействия специалиста с членами семьи.

Логопед на начальном этапе коррекционно-педагогического воздействия должен ориентироваться на проблемы, возникающие в семье: принятие самого факта заболевания; изменение межличностных отношений и внутрисемейной атмосферы; переструктурирование иерархии системы жизненных ценностей; изменение привычного уклада жизни в связи с организацией ухода и участия в реабилитационных мероприятиях; преодоление психологических сложностей, связанных с изменением социального статуса; возможное предвзятое отношение социума.

Необходима социально-психологическая поддержка пациента и членов семьи, так как осознание случившегося является тяжелой психологической травмой. Важным условием успешности всего коррекционного процесса является формирование мотивации реабилитации и возвращения к обычному образу жизни. Родственникам пациента необходима нейтрализация последствий стресса и четкая ориентация на выполнение рекомендаций специалистов.

Логопед должен познакомить с семьей; смягчить или снять стрессовую ситуацию, снизить беспокойство и эмоциональное напряжение из-за переживаний о

будущем; способствовать созданию гармоничной семейной атмосферы; выявить, раскрыть и поддержать положительные личностные качества членов семьи, необходимые для успешного сотрудничества; формировать уверенный и спокойный стиль общения. В ходе беседы с членами семьи необходимо демонстрировать готовность к взаимодействию, заинтересованность в успехе, уверенность в эффективности коррекционной работы и в том, что существующая ситуация не является наказанием и приговором всей семье.

Педагогическая составляющая реабилитационного процесса осуществляется либо с целью выработки заместительных механизмов произносительной стороны речи, обеспечивающих утраченные функции, либо активизации собственных компенсаторных механизмов, позволяющих пациенту восстановить способность к речевому общению. Как показывает проведенное нами исследование, ближайшие члены семьи должны быть максимально вовлечены в коррекционный процесс. С этой целью логопед в работе с родственниками пациента реализует следующие технологии [11].

1. Информирование членов семьи о причинах и механизмах возникших нарушений, особенностях течения заболевания, этапах и содержании реабилитац

онного процесса, а также о необходимости формирования правильного отношения к больному, восприятия его как полноценного человека, который временно нуждается в дополнительном уходе, но имеет возможность вернуться к привычному образу жизни.

2. Обучение элементарным коррекционным приемам, которые заключаются в рекомендациях по уходу (особенности диеты, способы кормления, уход за ротовой полостью и др.); артикуляционных упражнениях, дыхательной и голосовой гимнастике.

Рекомендуются следующие организационные формы работы с членами семьи пациента, проходящего реабилитационную программу.

1. Индивидуальные: беседы, формирующие информационную и мотивационную составляющие компетентности микросоциального окружения; консультативно-обучающие занятия, знакомящие родственников с элементарными коррекционными приемами; присутствие близких на логопедических занятиях; совместное выполнение домашних заданий.

2. Коллективные: открытые занятия; конференции; собрания; клубы; организация досуговых мероприятий; общественные организации и фонды. Данная форма работы позволяет нормализовать внутрисемейные отношения, снижает негативный психологи-

ческий фон в семье и способствует ресоциализации пациента.

3. Наглядные: информационные стенды и настольная информация; интернет-ресурсы; телемедицинские технологии; онлайн-консультирование. Использование этих форм позволяет расширить информационную компетентность всех членов микросоциального окружения и делает общение с квалифицированным специалистом и людьми, оказавшимися в похожей жизненной ситуации, более доступным.

Итак, лечение основного заболевания пациентов рассматриваемой категории приводит к выраженным органическим и функциональным дефектам, нарушению протекания физиологических актов дыхания, жевания, глотания, специфическому изменению речи и голоса. Перечисленное становится значимым психотравмирующим фактором как для самого человека, так и для его ближайшего окружения. Процесс комплексной реабилитации, направленный на максимально возможную ресоциализацию, требует осознанного и активного участия пациента. Этому, безусловно, способствует психологическая поддержка близких ему людей. В обратном случае у человека формируется ощущение неуверенности, личной и профессиональной ненужности, снижение самооценки и мотивации к

восстановлению нарушенных функций, различные невротические проявления. Подобные личностные деформации могут приводить к тяжелым психологическим последствиям.

Основным видом деятельности логопеда, работающего с данной категорией пациентов, является коррекционная работа, направленная на восстановление коммуникативной функции речи. Но, как показывают наши исследования, на объективных основаниях в систему логопедического воздействия необходимо включать психокоррекционную и психолого-педагогическую составляющие работы с семейным окружением. Именно это будет способствовать эффективности проводимых реабилитационных мероприятий.

### Литература

1. Камаева, О. В. Мультидисциплинарный подход ведения и ранней реабилитации неврологических больных : метод. пособие. Ч. 3. Логопедия. Глотание / О. В. Камаева ; под ред. проф. А. А. Скоромца. — Санкт-Петербург, 2003. — Текст : непосредственный.
2. Кицманюк, З. Д. Реабилитация больных после хирургического лечения опухолей области головы и шеи / З. Д. Кицманюк, Л. Н. Балацкая. — Текст : непосредственный // Сибирский медицинский журнал. — 1998. — Т. 1. — № 3—4. — С. 29—31.
3. Казарина, О. В. Фониатрическая помощь России на современном этапе / О. В. Казарина, Е. В. Осипенко, М. Г. Давыдова. — Текст : непосредственный // Голос и речь. — 2013. — № 2. — С. 4—10.
4. Левченко, И. Ю. Возможности реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с врожденной расщелиной губы и неба / И. Ю. Левченко, В. Е. Агаева. — Текст : непосредственный // Детская и подростковая реабилитация. — 2018. — № 2 (34). — С. 31—35.
5. Левченко, И. Ю. Социально-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС / И. Ю. Левченко, А. А. Гусейнова, В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — Москва : Школьная пресса, 2016. — С. 30—36.
6. Магомед-Эминов, М. Ш. Проблемы и перспективы комплексной психолого-педагогической реабилитации и ресоциализации пациентов после удаления опухолей головы и шеи / М. Ш. Магомед-Эминов, О. С. Орлова, Д. В. Уклонская, Ю. М. Хорошкова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2018. — № 2. — С. 50—62.
7. Орлова, О. С. Оптимизация методов коррекционно-педагогического воздействия при нарушениях речи и глотания у лиц после хирургического лечения опухолей головы и шеи / О. С. Орлова, Д. В. Уклонская. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2017. — № 3 (47). — С. 122—130.
8. Сильченкова, С. В. Формы и направления педагогического сопровождения / С. В. Сильченкова. — Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. — 2013. — № 10. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>.
9. Солопова, А. Г. Перспективы и реалии реабилитации онкологических больных / А. Г. Солопова, Ю. Ю. Табакман, А. В. Воробьев, Л. Э. Идрисова. — Текст : непосредственный // Акушерство, гинекология, репродукция. — 2015. — Т. 9. — № 2. — С. 80—88.
10. Состояние онкологической помощи населению России в 2018 году / под ред. А. Д. Каприна, В. В. Старинского, Г. В. Пет-

ровой. — Москва : МНИОИ им. П. А. Герцена, филиал ФГБУ «НМИРЦ» Минздрава России, 2019. — 236 с. — Текст : непосредственный.

11. Уклонская, Д. В. Основные направления логопедической коррекции произносительной стороны речи при врожденных и приобретенных дефектах и деформациях челюстно-лицевой области / Д. В. Уклонская, В. Е. Агаева. — Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокониктика. — 2016. — Т. 22. — № 3. — С. 218—221.

12. Уклонская, Д. В. Нормализация глотания как путь оптимизации логопедического воздействия при челюстно-лицевых дефектах / Д. В. Уклонская, В. Е. Агаева. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 55-10. — С. 190—196.

13. Чиркина, Г. В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей / Г. В. Чиркина. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2004. — № 8. — URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-8/>.

14. Magomed-Eminov, M. Role of Affiliative Motivation in Effectiveness of Speech Rehabilitation after Removal Surgeries of Head and Neck Tumors / M. Magomed-Eminov, D. Reshetov, D. Uklonskaya, O. Sokolova, Yu. Pokrovskaya, Yu. Khoroshkova, A. Guretc. — DOI 10.1002/pon.4875. — Text : unmediated // *Psycho-Oncology*. — 2018. — Vol. 27. — Issue Supplement S3. — P. 148.

15. Magomed-Eminov, M. Psychological factors of success in speech rehabilitation after removal surgeries of head and neck tumors / M. Magomed-Eminov, D. Uklonskaya, O. Sokolova, Yu. Pokrovskaya, V. Agaeva, Yu. Khoroshkova, A. Guretc. — DOI 10.1002/pon.4477. — Text : unmediated // *Psycho-oncology*. — 2017. — Vol. 26. — Issue Supplement S3. — P. 324.

16. Schimmoller, M. V. Education of parents of newborns with cleft lip/cleft palate by

healthcare professionals in Texas hospitals / Mary V. Schimmoller // University of North Texas Health Science Center at Fort Worth. — 2005. — 43 p. — Text : unmediated.

## References

1. Kamaeva, O. V. Mul'tidistsiplinarnyy podkhod vedeniya i ranney reabilitatsii nevrologicheskikh bol'nykh : metod. posobie. Ch. 3. Logopediya. Glotanie / O. V. Kamaeva ; pod red. prof. A. A. Skoromtsa. — Sankt-Peterburg, 2003. — Tekst : neposredstvennyy.

2. Kitsmanyuk, Z. D. Reabilitatsiya bol'nykh posle khirurgicheskogo lecheniya opukholey oblasti golovy i shei / Z. D. Kitsmanyuk, L. N. Balatskaya. — Tekst : neposredstvennyy // *Sibirskiy meditsinskiy zhurnal*. — 1998. — T. 1. — № 3—4. — С. 29—31.

3. Kazarina, O. V. Foniatricheskaya pomoshch' Rossii na sovremennom etape / O. V. Kazarina, E. V. Osipenko, M. G. Davydova. — Tekst : neposredstvennyy // *Golos i rech'*. — 2013. — № 2. — S. 4—10.

4. Levchenko, I. Yu. Vozmozhnosti reabilitatsionnogo potentsiala sem'i, vospityvayushchey rebenka s vrozhdennoy rasshchelinoy guby i neba / I. Yu. Levchenko, V. E. Agaeva. — Tekst : neposredstvennyy // *Detskaya i podrostkovaya reabilitatsiya*. — 2018. — № 2 (34). — S. 31—35.

5. Levchenko, I. Yu. Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey doshkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh realizatsii FGOS / I. Yu. Levchenko, A. A. Guseynova, V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // *Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya*. — Moskva : Shkol'naya pressa, 2016. — S. 30—36.

6. Magomed-Eminov, M. Sh. Problemy i perspektivy kompleksnoy psikhologo-pedagogicheskoy reabilitatsii i resotsializatsii patsientov posle udaleniya opukholey golovy i shei / M. Sh. Magomed-Eminov, O. S. Orlova, D. V. Uklonskaya, Yu. M. Khoroshkova. — Tekst : neposredstvennyy // *Spetsial'noe obrazovanie*. — 2018. — № 2. — S. 50—62.

7. Orlova, O. S. Optimizatsiya metodov korrektsionno-pedagogicheskogo vozdey-

stviya pri narusheniyakh rechi i glotaniya u lits posle khirurgicheskogo lecheniya opukholy golovy i shei / O. S. Orlova, D. V. Uklonskaya. — Tekst : neposredstvennyy // Spetsial'noe obrazovanie. — 2017. — № 3 (47). — S. 122—130.

8. Sil'chenkova, S. V. Formy i napravleniya pedagogicheskogo soprovozhdeniya / S. V. Sil'chenkova. — Tekst : elektronnyy // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. — 2013. — № 10. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827>.

9. Solopova, A. G. Perspektivy i realii reabilitatsii onkologicheskikh bol'nykh / A. G. Solopova, Yu. Yu. Tabakman, A. V. Vorob'ev, L. E. Idrisova. — Tekst : neposredstvennyy // Akusherstvo, ginekologiya, reproduktsiya. — 2015. — T. 9. — № 2. — S. 80—88.

10. Sostoyanie onkologicheskoy pomoshchi naseleniyu Rossii v 2018 godu / pod red. A. D. Kaprina, V. V. Starinskogo, G. V. Petrovoy. — Moskva : MNIOI im. P. A. Gertsena, filial FGBU «NMIRTS» Minzdrava Rossii, 2019. — 236 s. — Tekst : neposredstvennyy.

11. Uklonskaya, D. V. Osnovnye napravleniya logopedicheskoy korrektsii proiznositel'noy storony rechi pri vrozhdennykh i priobretennykh defektakh i deformatsiyakh chelyustno-litsevoy oblasti / D. V. Uklonskaya, V. E. Agaeva. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika. — 2016. — T. 22. — № 3. — S. 218—221.

12. Uklonskaya, D. V. Normalizatsiya glotaniya kak put' optimizatsii logopedicheskogo

vozdeystviya pri chelyustno-litsevykh defektakh / D. V. Uklonskaya, V. E. Agaeva. — Tekst : neposredstvennyy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2017. — № 55-10. — S. 190—196.

13. Chirkina, G. V. Rol' sem'i v korrektsii vrozhdennykh narusheniy razvitiya u detey / G. V. Chirkina. — Tekst : elektronnyy // Al'manakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki RAO. — 2004. — № 8. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/>.

14. Magomed-Eminov, M. Role of Affiliative Motivation in Effectiveness of Speech Rehabilitation after Removal Surgeries of Head and Neck Tumors / M. Magomed-Eminov, D. Reshetov, D. Uklonskaya, O. Sokolova, Yu. Pokrovskaya, Yu. Khoroshkova, A. Guretc. — DOI 10.1002/pon.4875. — Text : unmediated // Psycho-Oncology. — 2018. — Vol. 27. — Issue Supplement S3. — P. 148.

15. Magomed-Eminov, M. Psychological factors of success in speech rehabilitation after removal surgeries of head and neck tumors / M. Magomed-Eminov, D. Uklonskaya, O. Sokolova, Yu. Pokrovskaya, V. Agaeva, Yu. Khoroshkova, A. Guretc. — DOI 10.1002/pon.4477. — Text : unmediated // Psycho-oncology. — 2017. — Vol. 26. — Issue Supplement S3. — P. 324.

16. Schimmoller, M. V. Education of parents of newborns with cleft lip/cleft palate by healthcare professionals in Texas hospitals / Mary V. Schimmoller // University of North Texas Health Science Center at Fort Worth. — 2005. — 43 p. — Text : unmediated.

**В. И. Чукальская**  
Мытищи, Россия

**V. I. Chukal'skaya**  
Mytischy, Russia

**КРЕАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ  
ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ  
В ПАРАДИГМЕ  
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО  
ПОДХОДА**

**CREATIVE DEVELOPMENT  
OF CHILDREN  
WITH DISORDERS  
OF PSYCHOLOGICAL  
DEVELOPMENT  
IN INCLUSIVE ENVIRONMENT  
IN THE PARADIGM  
OF COMPETENCE-BASED  
APPROACH**

**Аннотация.** В статье описаны теоретические основы компетентностного подхода в образовании, представлены особенности воображения как структурной составляющей креативной компетентности детей с задержкой психического развития. Обозначены особенности компетентностного подхода в коррекционном образовании. Представлены микро- и макро-компоненты, входящие в структуру креативной компетентности учащихся начальной школы, в том числе имеющих диагноз «задержка психического развития». Целью практического исследования, представленного в настоящей статье, явилась оценка уровня развития творческого воображения, характерного для детей с задержкой психического развития, и сопоставление его с аналогичными показателями, характеризующими детей с психическим развитием, протекающим в рамках нормы, для выявления закономерностей, позволяющих определить вектор проектирования психолого-педагогических технологий сопровождения детей с задержкой психического

**Abstract.** The article describes theoretical foundations of the competence-based approach in education and specific features of imagination as a structural constituent of the creative competence of children with disorders of psychological development. The author outlines the specificity of the competence-based approach in special education and highlights micro- and macro-components of the structure of the creative competence of primary school pupils with the diagnosis “disorder of psychological development”. The aim of the practical study presented in this article is to evaluate the level of development of creative imagination of children with disorders of psychological development and to compare it with the indicators characterizing children with typical psychological development in order to reveal regularities to be taken into account while designing psycho-pedagogical technologies of support for children with disorders of psychological development. The method of E. Kravtsova was chosen as a diagnostic procedure corresponding to the abovementioned aim. The article de-



развития. В качестве соответствующей поставленной цели методики диагностики избрана методика Е. Кравцовой. В статье описаны ход и результаты эксперимента по оценке уровня развития воображения у учащихся первых классов начальной школы. В заключении обозначены особенности возникновения и протекания процессов воображения у детей с задержкой психического развития, обусловленные специфическими особенностями структуры дефекта. Приведен сравнительный анализ уровня развития творческого воображения среди учащихся, имеющих диагноз ЗПР, и учащихся без особенностей развития, что позволило обосновать необходимость разработки и внедрения специальных программ по формированию креативной компетентности у детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** креативная компетентность; креативное развитие; креативность; воображение; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; ЗПР; инклюзивное образование; инклюзия; компетентностный подход.

**Сведения об авторе:** Чукальская Валерия Игоревна.

*Место работы:* ассистент кафедры инклюзивного образования, Московский государственный областной университет.

**Контактная информация:** 141014, ул. Веры Волошиной, 14, оф. 401.

*E-mail:* 7828262@inbox.ru.

Одно из ведущих мест в основе актуального содержания стратегии модернизации российского образования сегодня занимает

describes the course and outcomes of an experiment focusing on the estimation of the level of development of imagination in first grade primary school children. The conclusion highlights the peculiarities of emergence and course of the processes of imagination in children with disorders of psychological development attributed to the specificity of the structure of disorder. The author presents a comparative analysis of the level of development of creative imagination among pupils with DPD and those with typical development, which makes it possible to substantiate the need to design and implement special programs of formation of creative competence in children with disorders of psychological development.

**Keywords:** creative competence; creative development; creativity; imagination; disorders of psychological development; children with disorders of psychological development; inclusive education; inclusion; competence-based approach.

**About the author:** Chukal'skaya Valeriya Igorevna.

*Place of employment:* Assistant Lecturer of Department of Inclusive Education, Moscow Region State University, Mytishi, Russia.

Россия, Московская обл., Мытищи,

проблема компетентностного подхода. В России переход на компетентностно ориентированное образование нормативно закреплен

в 2001 г. в правительственной «Программе модернизации российского образования до 2010 г.» и окончательно утвержден с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов и принятием «Национальной доктрины образования Российской Федерации до 2025 г.». Основным результатом деятельности образовательного учреждения, согласно этому подходу, представляется не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций. Задача образования сегодня состоит в том, чтобы знания, умения и навыки стали базой определенных компетенций, которые потребуются учащимся как в процессе получения основного образования, так и в будущем, при реализации себя в профессиональной деятельности.

При разработке образовательных технологий, позволяющих реализовывать указанный подход, исследователи, сформулировавшие теоретические основы компетентностного подхода, в числе которых Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен [10], придерживаются следующей терминологии: «компетенция» — способ деятельности, позволяющий использовать знания, умения и навыки в разнообразных ситуациях, а «компетентность» — целостное образование, которое складыва-

ется из компетенций [13, с. 44]. Обобщенное определение компетентности школьника может быть сформулировано как интегрированная характеристика личности ребенка, основанная на его знаниях, опыте, навыках и мотивации, предъявляемых в ходе деятельности и в поведении ученика.

Компетенции для учащегося — это фундамент его будущих достижений, поле для личностного развития. В этой связи одной из основных педагогических задач становится системная работа над формированием ключевых компетенций у учащихся [12, с. 37].

В свою очередь, креативная компетентность как элемент системы компетенций школьника рассматривается как способность, которая позволила бы личности действовать результативно и творчески, мобилизуя и актуализируя знания в ситуации неопределенности для решения творческих задач. Креативная компетентность включает мотивы, цели, ценностные ориентации, знания, умения, навыки. Креативная компетенция входит в эту систему и составляет ее основу [1, с. 42].

По данным различных научных исследований последних лет, темп интеллектуального развития детей младшего школьного возраста замедляется по сравнению с предшествующими десятилетиями. Так, в исследовании М. Хо-

лодной [14] показано, что в условиях традиционного школьного обучения темп интеллектуального развития школьника сравнительно с темпом интеллектуального развития дошкольника резко замедляется и, что самое печальное, снижается творческий потенциал ребенка.

Школьный период с точки зрения формирования творческих и креативных компетенций трудно оценить однозначно. Отмечено, что уже к 11 годам у ребенка под влиянием среды закладывается либо творческий, либо рутинный стереотип мышления, что накладывает на школу определенные обязательства, по крайней мере по сохранению креативного потенциала ребенка [7, с. 67].

На основании вышесказанного можно сделать вывод о необходимости совершенствования педагогической работы по формированию креативной компетенции школьника.

На создание единого методологического подхода к формированию комплекса педагогических технологий направлена модель структуризации компетенций, предлагаемая профессором А. Дмитриевым [4, с. 39]. Согласно его подходу, каждая компетенция может быть структурирована в виде трех крупных блоков: мега-, макро- и микрокомпонентов, — где в качестве мегакомпонента выступает сама компетенция,

вбирающая в себя все другие структурные единицы, представленная в виде пирамиды. К макрокомпонентам относятся наиболее крупные блоки (части) данной компетенции, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких частиц — микрокомпонентов. Необходимо подчеркнуть, что во всех крупных структурных единицах предполагается наличие личностных компонентов — мотивации, отношенческих аспектов, ценностных ориентаций и других качеств личности.

Так, например, в составе одной из ключевых компетенций учащихся, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования с изменениями от 31 декабря 2015 г., — креативности — согласно данному подходу мы выделили ряд таких макрокомпонентов, как творческое воображение, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям, умение абстрагироваться от стандартизации идей и мыслей. В свою очередь, в составе каждого из макрокомпонентов могут быть выделены микросоставляющие. Например, в составе творческого воображения как макрокомпонента креативной компетенции можно выделить способности сочинять, придумывать, рисовать, воспринимать чувственно-эмоциональный опыт, а гибкость ума может

быть представлена совокупностью развитых комбинаторных навыков, умения и способности к реконструкции на базе «включения» и т. д.

Основы перечисленных компетенций закладываются в детстве. Возможность проявить весь спектр потенциальных возможностей детям позволит деятельность, направленная на выполнение творческих заданий. Деятельностный подход, основанный на учении о «зоне ближайшего развития» Л. С. Выготского, отвечает принципам развивающего обучения, предполагающего, что обучение должно вести за собой развитие, ориентируясь на те компоненты способностей, которые еще не совсем сформировались, но должны сформироваться в ходе такого обучения [2, с. 141].

Особенно важным предоставление творческой инициативы и развитие креативного мышления становится для детей, чьи ментальные возможности ограничены. У детей, имеющих особые образовательные потребности, часто именно в творческой деятельности заключается резерв развития личности.

Такие характерные особенности психического состояния детей, имеющих задержку психического развития, как незрелость эмоциональной сферы, низкий уровень коммуникативных и произвольных процессов, недо-

развитие познавательной деятельности, слабая сформированность сенсомоторных, речевых и эмоциональных предпосылок к продуктивной и мыслительной деятельности, обуславливают высокую значимость визуальных, аудиальных и кинестетических стимулов в деятельности, обеспечивающих многогранность воспринимаемого материала, его конкретно-образный, наглядный характер. Поэтому очевидно, что развивающие образовательные методики, включающие наиболее полный спектр стимулов, можно назвать оптимальными для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности [15].

Специалистами разработан ряд методик, ориентированных на формирование и развитие макрокомпонентов, составляющих креативную компетенцию, на основе предметов эстетического цикла. Так, Т. Казакова рассматривает обучение средствам художественной выразительности при создании образа в рисунке как основу развития творческого воображения [5, с. 22]. Большое внимание развитию творческого воображения с использованием художественных приемов у дошкольников уделяет Т. Комарова [6]. Рабочая программа Б. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд» для начального школьного звена так-

же основана на взаимосвязи художественного творчества, музыки и литературы как средства развития творческого воображения [9]. Действительно, изобразительное искусство открывает перед педагогом огромные возможности для развития компетентностей учащихся.

Педагогическая работа по развитию креативной компетенции учащегося может осуществляться не только в ходе творческой деятельности, но и в рамках учебно-познавательной деятельности при освоении предметов, составляющих базу образовательного процесса.

Так, например, на освоение грамоты и счета путем трансформации абстрактных символов в осязаемые, наглядные образы направлена методика А. Дмитриева «Телесная азбука» [3]. Способность мыслить образами, сочетая аудиальное, визуальное и кинестетическое восприятие, развивается при ее использовании одновременно с освоением цифр и букв. Такой комплексный подход позволяет детям с особенными образовательными потребностями успешно осваивать базовые понятия, формирующие фундамент для будущего развития, и вместе с этим предоставляет возможности для проявления индивидуальности и развития потенциала креативных способностей.

Разработка вопросов развития воображения и творческой активности школьников с задержкой психического развития имеет большое значение для образовательной системы, прежде всего потому, что доля школьников с задержкой психического развития в отношении к нормотипичным ровесникам становится все более значительной. Для детей, обучающихся в системе инклюзивного образования, необходимо разрабатывать гибкий подход, обеспечивающий учет особых образовательных потребностей, определяемых индивидуальными психическими проявлениями личности ребенка. При этом основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися умений, которые позволяют им действовать в нестандартных ситуациях [8]. Развитие творческого мышления в рамках компетентностного подхода позволяет плодотворно раскрывать потенциальные возможности учащихся, что помогает обеспечивать их востребованность в профессиональной деятельности в будущем.

В рамках исследования, целью которого явилась оценка состояния креативного развития детей с задержкой психического развития в инклюзивной среде в парадигме компетентностного подхода, нами был проведен эксперимент по оценке способности младших школьников к вербаль-

ному фантазированию в ситуации решения задачи, требующей нестандартного подхода. Участниками эксперимента стали 104 ребенка в возрасте 6—7 лет. Для получения максимально соответствующих нашим целям и в то же время валидных результатов при выявлении уровня развития воображения в ходе эксперимента было принято решение о выделении детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, а именно диагноз «задержка психического развития церебрально-органического генеза» (далее — ЗПР) в отдельную подгруппу. Нами были изучены медицинские карты детей, заключения неврологов и результаты прохождения психолого-педагогических комиссий, что позволило исключить из числа участников эксперимента детей, имеющих задержку психического развития соматогенного и конституционального генеза, а также психогенного происхождения. Всего в исследовании принял участие 51 ребенок, имеющий развитие по возрасту, и 53 ребенка, имеющих задержку психического развития. Период проведения эксперимента — 2017—2018 гг.

Подходящим для исследования уровня сформированности и качества произвольного вербального воображения методом явился тест Е. Е. Кравцовой «Где чье место?», суть которого заключа-

ется в выявлении способности ребенка к вербальному фантазированию при выполнении задания по размещению жетонов с изображениями объектов (мяч, птица, малыш, груша и т. п.) в не характерных для них позициях на пейзажном рисунке. Для выполнения задания детям предлагалось подобрать необычное месторасположение (из предложенных вариантов) для привычных повседневных объектов и обосновать, почему объект оказался в необычном месте. Критериями оценки служили наличие или отсутствие нестандартных ответов, развернутость вербального объяснения своего выбора. Авторская методика предполагает выделение трех уровней развития воображения: низкого, среднего и высокого. Анализ результатов эксперимента позволяет разделить испытуемых на группы, дифференцированные по критерию выявленного уровня развития воображения.

Для детей с низким уровнем развития воображения характерно стереотипное мышление, в связи с чем объекты располагались ими в стандартных, привычных местах. Также отмечалось отсутствие вербального объяснения своего выбора. Груша размещалась детьми на дереве, собака в будке, малыш в коляске. На просьбу экспериментатора ответить, почему тот или иной объект оказал-

ся в том или ином месте, ребенок, уровень развития воображения которого оценивается согласно методике как «низкий», молчал или давал односложный ответ: «Потому что пришла», «Положили».

Средний уровень развития воображения определялся наличием нестандартного решения (птица в будке, груша в пруду и др.), однако вербальное подкрепление выбора было односложным («Так захотелось», «Живет там») или вовсе отсутствовало. Ребенок со средним уровнем развития воображения чаще всего формировал воображаемую ситуацию на основе пережитого им опыта.

Дети, обладающие высоким уровнем развития воображения, в ходе эксперимента не только помещали жетоны с объектами в

необычные для них места, но и давали сюжетное обоснование своему выбору. Например, разместив кошку в пруду, ребенок комментировал: «В этой стране кошки живут под водой, питаются рыбкой и иногда выныривают посмотреть на солнышко в небе». При работе в рамках предложенного эксперимента дети с высоким уровнем развития воображения проявляли способность к переосмыслению стереотипной ситуации.

Как показал анализ результатов, преобладающая доля детей характеризуется средним уровнем развития воображения. Высокий уровень развития воображения характерен чуть более чем для 10 % участников эксперимента. Более 43 % детей имеют низкий уровень развития воображения.

**Таблица 1**

Сравнение распределения состава подгруппы по уровню развития воображения (УРВ) на основе результатов исследования по методике Е. Е. Кравцовой «Где чьё место?»

Подгруппа	Количество человек, имеющих соответствующий УРВ					
	низкий		средний		высокий	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
<i>Группа ЗПП</i>	69,8	37	30,2	16	0	0
Из них дев.	35,4	17	34,6	9	0	0
Из них мал.	74,1	20	25,9	7	0	0
<i>Группа N</i>	15,7	8	62,7	32	21,6	11
Из них дев.	11,1	2	50	9	38,9	7
Из них мал.	18,2	6	69,7	23	12,1	4
<b><i>Всего</i></b>	<b>43,3</b>	<b>45</b>	<b>46,1</b>	<b>48</b>	<b>10,6</b>	<b>11</b>

Для сравнения исследуемого показателя уровня развития креативной компетентности полученные результаты были нами распределены по двум выделенным подгруппам: группа детей, имеющих задержку психического развития (группа ЗПР), и группа детей, не имеющих особенностей психического развития (группа «норма» — N). Данные также распределены согласно гендерному признаку. Полученные значения представлены в табл. 1.

По итогам сравнительной работы нами были получены следующие данные.

1. Дети, чей уровень развития творческого воображения согласно примененной нами методике можно оценить как высокий, присутствуют только в подгруппе детей, не имеющих задержки психического развития. Среди детей с задержкой психического развития никто из испытуемых не продемонстрировал высокого уровня развития творческого воображения.

2. Структура подгруппы, в которую выделены дети, имеющие задержку психического развития, отражает значительное преобладание количества детей с низким уровнем развития воображения над количеством детей, продемонстрировавших в ходе проведения эксперимента средний уровень развития творческого воображения: 69,8 % имеют низкий

уровень развития воображения, только 30,2 % — средний.

3. В группе детей, не имеющих задержки психического развития, преобладает число испытуемых, уровень развития творческого воображения которых можно оценить как средний — 62,7 %. Отметим также, что в этой подгруппе больше количество учащихся с высоким уровнем развития воображения, чем количество учащихся с низким уровнем развития воображения: 21,6 % и 15,7 % соответственно.

4. Количество участников эксперимента, продемонстрировавших низкий уровень развития воображения, в группе детей с задержкой психического развития значительно превосходит аналогичный показатель второй группы: 37 человек и 8 человек соответственно, или 69,8 % и 15,7 %.

### **Заключение**

Специфические особенности современной педагогики требуют от исследователей не только констатировать и фиксировать изменения, но и выявлять их причины, объем, характер, имеющиеся противоречия, ведя поиск корней не просто в объективной обусловленности, но и в саморазвитии детей в процессе онтогенеза [11]. Наблюдая за играми детей с ЗПР, исследователи отмечают трудности в создании вообра-



жаемой ситуации, также для них характерна низкая игровая мотивация. Исследователи традиционно рассматривают творческое воображение у детей с ЗПР как проявление высшей психической деятельности в комплексе с другими психическими процессами. В работах Т. А. Власовой и М. С. Певзнер указывается на недостаточность сенсорной координации, отмечается общая моторная неловкость, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость детей с задержкой психического развития. В. В. Лебединская отмечает, что ЗПР характеризуется замедлением темпа психического развития. В структуре дефекта задержка психического развития имеет специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Воображение детей с задержкой психического развития репродуктивно, для них в творческой деятельности характерно использование стереотипов и штампов. Создание воображаемой ситуации без помощи взрослого затруднено, однако дети с ЗПР с готовностью подхватывают предлагаемые шаблоны и используют их.

Уровень развития творческого воображения как составляющая креативной компетентности школьника находится в зависимости от уровня психического

развития ребенка. Так, дети, имеющие ЗПР, в ходе проведенного нами исследования не продемонстрировали высокий уровень развития творческого воображения. Кроме того, проведенный эксперимент показал, что среди таких детей преобладает показатель уровня развития творческого воображения, который, согласно методике оценки Е. Кравцовой, является низким, что позволяет в будущем спроектировать и разработать методику повышения креативной компетентности детей с задержкой психического развития.

#### Литература

1. Брякова, И. Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования / И. Е. Брякова. — Текст : непосредственный // Человек и образование. — 2009. — № 1 (18).
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва : АСТ, 2010. — 671 с. — Текст : непосредственный.
3. Дмитриев, А. А. Обучение грамоте и счету детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе коррекционно-оздоровительной работы / А. А. Дмитриев. — Москва, 2015. — 220 с. — Текст : непосредственный.
4. Дмитриев, А. А. Структурные характеристики социально-личностных компетентностей и критерии качества специального образования / А. А. Дмитриев. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2014. — № 3.
5. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для студентов вузов / Т. Г. Казакова. — Москва : Владос, 2006. — 255 с. — Текст : непосредственный.

6. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество : методическое пособие для воспитателей и педагогов : для работы с детьми 2—7 лет / Т. С. Комарова. — Москва : Мозаика-Синтез, 2008. — 160 с. — Текст : непосредственный.

7. Малахова, Н. Н. Творческое самоопределение младших школьников на уроках искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Малахова Н. Н. — Новосибирск, 2003. — 144 с. — Текст : непосредственный.

8. Морозова, О. Творческое воображение в младшем школьном возрасте / О. Морозова. — Текст : непосредственный // Инновации в науке : сб. ст. по матер. XX Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск : СибАК, 2013.

9. Неменский, Б. М. Рабочая программа и КТП по изобразительному искусству. 1—4 класс / Б. М. Неменский. — Текст : непосредственный.

10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. — Москва : Когито-Центр, 2002. — Текст : непосредственный.

11. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Флинта, 1999. — 672 с. — Текст : непосредственный.

12. Филатова, И. А. Компетентностный подход как методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов / И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 12. — С. 36—44.

13. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский ; пер. с английского Б. Ю. Городецкого. — Москва : Изд-во МГУ, 1972. — Текст : непосредственный.

14. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — Москва : Барс, 1997. — Текст : непосредственный.

15. Чукальская, В. И. Организация и технологии комплексного сопровождения и

обучения детей с РАС / В. И. Чукальская. — Текст : непосредственный // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра / под ред. А. В. Хаустова. — Москва : ФРЦ ФБГОУ ВО МГППУ, 2018. — 257 с.

## References

1. Bryakova, I. E. Formirovanie kreativnykh kachestv lichnosti v protsesse otkrytogo obrazovaniya / I. E. Bryakova. — Tekst : neposredstvennyy // Chelovek i obrazovanie. — 2009. — № 1 (18).

2. Vygotskiy, L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L. S. Vygotskiy. — Moskva : AST, 2010. — 671 s. — Tekst : neposredstvennyy.

3. Dmitriev, A. A. Obuchenie gramote i schetu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v protsesse korrektsionno-ozdorovitel'noy raboty / A. A. Dmitriev. — Moskva, 2015. — 220 c. — Tekst : neposredstvennyy.

4. Dmitriev, A. A. Strukturnye kharakteristiki sotsial'no-lichnostnykh kompetentostey i kriterii kachestva spetsial'nogo obrazovaniya / A. A. Dmitriev. — Tekst : neposredstvennyy // Spetsial'noe obrazovanie. — 2014. — № 3.

5. Kazakova, T. G. Teoriya i metodika razvitiya detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva : ucheb. posobie dlya studentov vuzov / T. G. Kazakova. — Moskva : Vlados, 2006. — 255 s. — Tekst : neposredstvennyy.

6. Komarova, T. S. Detskoe khudozhestvennoe tvorchestvo : metodicheskoe posobie dlya vospitateley i pedagogov : dlya raboty s det'mi 2—7 let / T. S. Komarova. — Moskva : Mozaika-Sintez, 2008. — 160 s. — Tekst : neposredstvennyy.

7. Malakhova, N. N. Tvorcheskoe samoopredelenie mladshikh shkol'nikov na uroках iskusstva : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Malakhova N. N. — Novosibirsk, 2003. — 144 s. — Tekst : neposredstvennyy.

8. Morozova, O. Tvorcheskoe voobrazenie v mladshem shkol'nom vozraste / O. Morozova. — Tekst : neposredstvennyy // Innovatsii v nauke : sb. st. po mater. XX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Novosibirsk : SibAK, 2013.

9. Nemenskiy, B. M. Rabochaya programma i KTP po izobrazitel'nomu iskusstvu. 1—4 klass / B. M. Nemenskiy. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Raven, Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyavlenie, razvitiye i realizatsiya : per. s angl. / Dzh. Raven. — Moskva : Kogito-Tsentr, 2002. — Tekst : neposredstvennyy.
11. Fel'dshteyn, D. I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti : izbrannyye trudy / D. I. Fel'dshteyn. — Moskva : Flinta, 1999. — 672 s. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Filatova, I. A. Kompetentnostnyy podkhod kak metodologicheskoye osnovaniye issledovaniya problemy deontologicheskoy podgotovki pedagogov-defektologov / I. A. Filatova. — Tekst : neposredstvennyy // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2010. — N 12. — S. 36—44.
13. Khomskiy, N. Yazyk i myshlenie / N. Khomskiy ; per. s angliyskogo B. Yu. Gorodetskogo. — Moskva : Izd-vo MGU, 1972. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Kholodnaya, M. A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya / M. A. Kholodnaya. — Moskva : Bars, 1997. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Chukal'skaya, V. I. Organizatsiya i tekhnologii kompleksnogo soprovozhdeniya i obucheniya detey s RAS / V. I. Chukal'skaya. — Tekst : neposredstvennyy // Kompleksnoe soprovozhdeniye detey s rastroystvami autisticheskogo spektra / pod red. A. V. Khaustova. — Moskva : FRTs FBGOU VO MGGPU, 2018. — 257 s.

**П. М. Шитиков** P. M. Shitikov  
Тюмень, Россия Tyumen, Russia  
**М. Н. Шитикова** M. N. Shitikova  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ  
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА  
ПОНИМАНИЮ  
МЕТАФОРИЧЕСКИХ  
ВЫСКАЗЫВАНИЙ**

**HOW TO TEACH CHILDREN  
WITH AUTISM SPECTRUM  
DISORDER TO COMPREHEND  
METAPHORICAL  
UTTERANCES**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности обучения детей с аутизмом восприятию образной речи (на примере метафоры). Цель исследования — разработать практические шаги по обучению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) интерпретации метафоры. Экспериментально доказано, что дети в норме с раннего возраста не испытывают затруднений в понимании метафоры, в то время как для детей с РАС с высоким IQ это серьезная проблема. Неспособность к интерпретации образной речи ставит детей с РАС в критическую ситуацию когнитивного диссонанса. В условиях инклюзии это недопустимо.

Метафора — один из главных инструментов познания и коммуникации. Понимание метафоры основано на способности слушателя прогнозировать и анализировать коммуникативное намерение собеседника. Нарушения аутистического спектра связаны с отсутствием навыка психологического прогнозирования, когда восприятие другой личности затруднено. Нами был изучен существующий опыт индивидуального обучения

**Abstract.** The paper discusses the specificity of teaching children with autism spectrum disorder to comprehend figurative language on the example of metaphors. The aim of the study is to develop practical steps in teaching children with ASD to interpret metaphors. It has been experimentally proved that typical children at an early age have no problems in understanding metaphors, whereas for children with ASD and a high IQ score it is a serious problem. Inability to interpret figurative language puts children with ASD in the critical situation of cognitive dissonance. This is unacceptable under the conditions of inclusive education.

Metaphor is one of the main tools of cognition and communication. The understanding of metaphor is based on the listener's ability to predict and analyze the communicative intention of the interlocutor. Autism spectrum disorders are associated with the lack of the psychological skill of prediction, when the perception of another person is difficult. The authors have analyzed the existing experience of individual teaching children with ASD to understand metaphors. If the child understands some elements

пониманию метафоры детей с РАС. В случае понимания отдельных элементов семантического поля метафоры обучение интерпретации образа осуществляется посредством подготовки вместе с ребенком тематических карточек трех типов, которые позволяют ввести, осмыслить и закрепить значение метафоры.

В практической части приводятся результаты работы с ребенком с РАС по описанной методике. При использовании интерактивных карточек ребенок 10 лет научился воспринимать конкретные метафоры, не понятные ему до педагогического воздействия. Это подтверждает продуктивность разработанных методов.

**Ключевые слова:** метафоры; детский аутизм; психология восприятия; РАС; расстройства аутистического спектра; образная речь; педагогическое воздействие.

**Сведения об авторе:** Шитиков Петр Михайлович, кандидат филологических наук.

*Место работы:* доцент кафедры филологического образования, Тюменский государственный университет.

**Контактная информация:** 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.  
*E-mail:* petrkifa@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Шитикова Мария Николаевна.

*Место работы:* аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет.

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

*E-mail:* shitikova\_mashenka@mail.ru.

of the semantic field of the metaphor, the image interpretation training is conducted with the help of topical cards of three types, which allow the teacher to present, to explain and to consolidate the meaning of the metaphor.

The practical part of the study lays out the outcomes of the work with the child with ASD according to the method described in the previous parts of the paper. With the help of interactive cards, a 10 year old child has learned to understand concrete metaphors, which were not clear for him before the pedagogical intervention. This confirms the effectiveness of the methods developed in this study.

**Keywords:** metaphors; children's autism; psychology of perception; ASD; autism spectrum disorder; figurative language; pedagogical intervention.

**About the author:** Shitikov Petr Mikhaylovich, Candidate of Philology.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Philological Education, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

**About the author:** Shitikova Mariya Nikolaevna.

*Place of employment:* Post-Graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

В представленной статье рассматривается педагогический аспект процесса восприятия образной речи детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). В рамках популярного в последние годы когнитивного направления метафора трактуется как смыслообразующая единица, посредством которой формируется сознание и восприятие окружающего мира. Дж. Лакофф и М. Джонсон [1; 2; 5; 7] и их последователи [4; 8] убедительно показали, что мы действительно живем и мыслим метафорически. В контексте когнитивных исследований неспособность к созданию и интерпретации образной речи свидетельствует о глубоких нарушениях познавательной функции, что, в свою очередь, приводит к серьезным последствиям. Теоретическая часть статьи, в которой рассматриваются принципы функционирования метафоры и ее когнитивные свойства, выполнена П. М. Шитиковым. Практическая часть, в которой рассматриваются принципы обучения детей с РАС образной речи, выполнена педагогом-дефектологом М. Н. Шитиковой.

Проблема восприятия образной речи детьми с РАС непосредственно связана с вопросом педагогического воздействия на учащихся, имеющих особенности развития, с сохранным интеллек-

том. С. Милоньо приводит пример мальчика Мэтью с РАС, обучающегося в классе общеобразовательной школы. Мэтью имеет уровень IQ, соответствующий его возрастной группе, однако демонстрирует все типичные интерактивные и коммуникативные трудности, связанные с аутичными детьми. Одна из проблем — понимание небуквальных высказываний. В ряде случаев он отказывается воспринимать метафору, рассматривая ее как нелепость либо обман. В бытовой коммуникации в связи с этим возникают определенные затруднения. Например, когда учитель сделал замечание невнимательному ученику, используя фразу «Ты витаешь в облаках», Мэтью испытал когнитивный диссонанс. Он видел, что его одноклассник сидит на месте, в то же время он слышал утверждение учителя (авторитет которого был крайне высок), будто тот летает вместе с облаками. Мальчик не смог сопоставить несовместимые данные, результатом чего стала крайне резкая реакция. Другой пример — восприятие фразы в форме гиперболы: «Остановись на минутку». Воспринимая указание буквально, Мэтью останавливается ровно на минуту, а затем продолжает свои дела [10]. Очевидно, что сверстники мальчика с тем же уровнем IQ, но без

РАС, не испытывают подобных затруднений. Поскольку образная речь (метафоры, метонимии, идиомы и т. д.) является неотъемлемой частью коммуникативного процесса, обучение навыкам ее интерпретации является важнейшим аспектом педагогического процесса.

### **Теория метафоры**

В нашей статье мы ограничимся изучением метафоры как одного из самых продуктивных инструментов познания. Любая метафора включает два элемента — субъект (X) и предикат (Y) — и в норме принимает вид «X есть Y». Например, в метафоре «Иван — это машина» Иван является субъектом, а машина — предикатом. Данные понятия относятся к различным областям, тем не менее они связаны в единое высказывание посредством метафорического сравнения. Согласно когнитивной теории, авторы которой, Дж. Лакофф и М. Джонсон, буквально перевернули представление о метафоре, познавательные процессы регулируются метафорическим мышлением человека. В коммуникативном процессе находят языковое выражение те концепты, которые сформированы в результате метафорического осмысления мира [2].

На практике применение метафор зачастую не осознается носителями языка, наше слово-

употребление, определяемое посредством смешения концептов, в норме не вызывает интеллектуальных затруднений. Однако при попытках последовательной идентификации и интерпретации метафоры в открытом дискурсе возникает необходимость методологического описания структур и механизмов, задействованных в их создании. Фактически метафора — это ошибка, которая приводит к появлению новых смыслов. Концепты и слова, применяемые в метафоре, относятся к совершенно разным областям бытия. Для того чтобы связать их, необходимо весомое основание. Одним из лучших объяснений процесса метафоризации на концептуальном уровне является теория блендинга, которая утверждает наличие некоего семантического пространства, в котором смешиваются смыслы и из которых, в свою очередь, формируются новые метафорические высказывания. Породив новое значение, субъект и предикат метафоры остаются несопоставимыми в базовом значении, отчего возникает эффект неожиданности в метафорических высказываниях [8].

### **Понимание метафоры**

Понимание метафоры представляет отдельную проблему в области психологии развития. Формы и вариации затруднений, возникающих при анализе мета-

форы детьми, неоднократно становились объектом исследований психологов и педагогов. В одном из зарубежных исследований [14] рассматриваются метафоры, которые образованы посредством переноса значения из области предметной в область психологическую. Авторы приводят данные, отражающие статистику понимания метафорического высказывания «Тюремщик стал непоколебимой скалой после многих лет работы в тюрьме». Дети до шести лет интерпретировали данное высказывание с наивной буквальностью. Первая группа детей объясняла значение фразы как чудесное превращение стражника в скалу. Вторая группа связывала высказывание с тем, что стражник работал в тюрьме с каменными стенами либо она находилась на высокой скале. Третий тип интерпретации приписывал охраннику наличие мышц, твердых как камень. Очевидно, что у младших детей понимание высказывания строилось по принципу аналогии. Связь стражника и скалы, в понимании детей, основана на магическом превращении, локации и по принципу твердости. Дети возрастной группы от 7 до 10 лет при нормальном развитии обладают более развитым абстрактным мышлением. Большинство детей интерпретировали приведенное высказывание в психологическом

контексте: «Стражник не переживал о заключенных, поэтому стал грубым и твердым». Авторы приходят к выводу, что младшие дети концентрируют внимание на конкретных чертах высказывания, в то время как старшая группа способна распознать психологический контекст [14].

Очевидно, что понимание метафоры связано со способностью учитывать контекст. Каждая метафора может быть интерпретирована по-разному, однако участники коммуникации согласуют предполагаемое значение в соответствии с контекстом, что позволяет исключить дополнительные смыслы. Это, в свою очередь, подразумевает способность коммуниканта к восприятию психологического состояния оппонента. У детей с нормальным развитием данный процесс не вызывает затруднений, в то время как у детей с РАС нарушена именно коммуникативная функция.

Начиная с 80-х гг. XX в. учеными был проведен ряд экспериментов, посвященных изучению коммуникативных патологий детей с РАС. Группа ученых во главе с Н. Николаенко экспериментально доказала, что дети с РАС не способны к интерпретации метафор и идиом, склоняясь к буквальному пониманию заложенных в них образов, в то время как их сверстники успешно распознают значение образных вы-



сказываний [3]. Традиционно выделяют метафоры конкретные (сенсорные), понимание которых основывается на анализе конкретных понятий (например, «Дерево — это башня»), и метафоры абстрактные, интерпретация которых подразумевает умение сочетать конкретные и абстрактные понятия (например, «Папа — это вулкан»). Эксперименты, проводимые группой зарубежных исследователей, показали, что дети в норме способны адекватно понимать образные высказывания обоих типов даже в самом младшем возрасте при условии, что значения входящих в их состав слов им понятны. Так, при интерпретации метафор «Река — это змея», «Солнце — это апельсин» большинство респондентов смогли не только правильно понять смысл, но и назвать характеристики, на основании которых создана метафора [13]. В то же время простые метафоры как конкретного, так и абстрактного типа вызывают затруднение у детей с РАС [10]. Аналогично Ранболд констатирует значительную задержку в понимании образной речи у детей с РАС в возрасте от 5 до 11 лет [12].

Теоретическое объяснение данному наблюдению впервые дала британский исследователь Франческа Хаппе, которая показала, что понимание метафоры основано на осознании коммуникатив-

ного намерения собеседника и способности слушателя прогнозировать и анализировать его психическое состояние [6], которое в психологии получило название модели психического состояния человека, или теории сознания. Считается, что теория сознания не является врожденной и развивается у детей только к возрасту около 4 лет. В связи с этим именно способность моделировать психическое состояние собеседника является одним из важных диагностических средств в определенном возрасте. С развитием теории и практики изучения патологии шизофренического и аутистического типа ученые пришли к выводу, что теория сознания является не единственным условием понимания метафоры, поскольку в процессе интерпретации задействованы не только психологический, но и интеллектуальный опыт, который подразумевает знание конкретных лексических значений, а также наличие внеязыковых знаний [11].

### **Обучение пониманию метафоры**

Признание взаимосвязи понимания метафорических высказываний с владением конкретными знаниями и навыками открывает перспективы для педагогического воздействия на детей с РАС. Обучение интерпретации образной речи подразумевает приме-

нение комплекса упражнений, направленных на формирование необходимых компетенций. Некоторые педагоги предлагают использовать раздаточный материал, с помощью которого удастся наглядно представить семантические связи между субъектом и предикатом в метафоре. Например, учитель представляет группе отдельное образное высказывание, записанное на доске, предлагая обсудить вместе возможные варианты значения. Далее каждому ребенку предлагается раскрасить картинку, на которой представлено буквальное значение метафоры, которое было получено в ходе обсуждения. На заключающем этапе дети сами должны нарисовать иллюстрацию к высказыванию на основании полученного опыта. Эта картинка впоследствии становится опорой для повторного обсуждения значений метафоры в индивидуальном порядке. В случае успешного закрепления материала педагог может предложить подумать об иных контекстах, в которых метафора могла бы быть уместна [15].

Другой вариант педагогического воздействия — работа со специальными карточками, на которых дети должны написать ассоциации, возникающие у них при знакомстве с предикатом и субъектом метафоры. Машал приводит пример анализа метафоры «ход мысли» (train of

thought) с помощью таких карточек. В центральной части учителем были вписаны слова «поезд» (train) и «мысль» (thought), к каждому из которых в отдельных кружках были предложены ассоциативные модели. Задача детей заключалась в том, чтобы сопоставить записанные в круги значения в поисках верного ответа. Так, в ассоциативном ряду с предикатом «поезд» были указаны «двигатель», «машина», «скорость», «размер состава» и т. д.; «мысль» ассоциировалась с «головой», «мозгом» и т. д. Последовательно исключая невозможные модели сравнения, дети самостоятельно приближались к нужному решению. Это позволило педагогу создать и проиллюстрировать широту семантического спектра каждого значения слова. Самостоятельно сформулировав единственно возможный ответ (мысль как поезд движется от одного пункта к другому), ребенок с РАС уверенно выбирает правильный ответ при повторном опросе [9].

### **Практика обучения пониманию метафоры**

Опираясь на теоретические и методические разработки отечественных и зарубежных авторов, мы провели практическую работу по обучению интерпретации метафорической речи ребенка с РАС, который имеет уровень ин-

теллекта в норме для своей возрастной группы, владеет речью, но имеет явные отклонения коммуникативного плана, в целом характерные для аутистов.

Первичное тестирование показало, что ребенок отказывается воспринимать метафорические высказывания. Ему было предложено несколько метафор различного типа, однако мозг ребенка блокирует непонятные высказывания, в результате чего какая-либо реакция на них отсутствует. Для обучения восприятию и интерпретации метафоры нами были использованы эвристическая и сопоставительная стратегии.

Первое, что было необходимо сделать — это научить ребенка распознавать метафору в речи. Для этого была использована эвристическая стратегия. В упрощенную схему метафоры «X — это Y» вводится элемент «как», чтобы высказывание принимало вид «X похоже на Y». Ребенок, который отказывается воспринимать метафору в буквальном значении, легче воспринимает сравнение. Это позволяет неприемлемое утверждение превратить во вполне правдоподобное сравнение. Вместо утверждения, будто нечто является чем-то иным, вводится утверждение, что нечто похоже на что-то иное. Такая трансформация исключает конфликт интерпретаций и открывает перспективы дальнейшего

взаимодействия с ребенком. На следующем этапе могут быть введены дополнительные примеры сравнений, которые помогут проиллюстрировать наличие общих характеристик между «X» и «Y», обозначенных в метафоре. Посредством применения наглядных карточек и дополнительных картинок закрепляется эффект восприятия метафорического сравнения. Ребенок учится сравнивать различные речевые ситуации и выявлять закономерности переноса значений в схожих моделях.

Приведем пример обучения пониманию метафоры «девочка — это черепаха». На первом этапе метафора была помещена в контекст посредством небольшого рассказа: «Одна девочка Катя очень любила поспать, и каждый раз, когда ее мама будила ее в школу, она старалась подольше полежать в кровати. Однажды, когда было уже поздно, мама сердито закричала: „Вставай сейчас же. Опаздываем! Ты — настоящая черепаха“».

После рассказа была применена эвристическая стратегия. Педагог объяснил ребенку, что девочка Катя на самом деле не является черепахой, но в каком-то смысле очень на нее похожа. Далее был применен метод карточек. На листе бумаги были нарисованы черепаха и маленькая девочка. К слову «черепаха» ре-

бенок подобрал несколько ассоциаций — «панцирь», «пустыня», «старая», «страшная», «медленная» — каждая из которых была отображена на листе и соединена линиями с картинкой. Далее педагог предложил применить каждое из записанных слов к картинке с девочкой. Ребенок с легкостью отбросил те признаки, которые не могут быть отнесены к девочке — «панцирь», «пустыня», заметив, что слова «старая», «страшная» и «медленная» могут относиться и к человеку. Подумав, ребенок добавил, что старых девочек тоже не бывает, поэтому выбирать нужно между оставшимися двумя словами. Педагог напомнил контекст, в котором была произнесена метафора, и ребенок пришел к выводу, что мы не знаем, была ли девочка страшной, но знаем, что она была медлительной. После этого педагог еще раз повторил, что, называя Катю черепахой, мама имела в виду, что она такая же медленная, как черепаха; более того, любого человека, который медленно собирается, можно назвать черепахой. В завершение было сказано, что, когда мы говорим про человека «черепаха», мы подразумеваем, что он медлительный.

Для закрепления изученного образа мы обратились к образу черепахи через 2 недели. Был приведен рассказ, в котором бабушка назвала мальчика черепа-

хой из-за того, что он очень медленно одевался. Метафора вызвала внимание ребенка с РАС, он попытался вспомнить, что она означает, но самостоятельно у него это не получилось. Когда педагог показал карточки, которые были подготовлены самим ребенком, он вспомнил значение метафоры и эмоционально повторил, что мальчик очень медленный, как черепаха.

Спустя еще неделю педагог обратился к ребенку с РАС в ходе занятия: «Ты сегодня — настоящая черепаха». Эта фраза была однозначно понята. Ребенок ответил, что он сегодня устал и поэтому медленно пишет упражнение. В конце занятия, когда педагог, провожая ребенка, слишком медленно шла по комнате, едва передвигая ногами, тот воскликнул: «Ты — черепаха!» — тем самым подтвердив, что значение метафоры закреплено в его сознании.

По данной схеме нами была проведена систематическая работа по обучению ребенка пониманию устойчивых и новых метафор. В арсенале педагога использовались карточки трех типов в соответствии с тремя этапами обучения.

1 тип иллюстрирует различие между тем, что сказано, и тем, что это значит.

2 тип иллюстрирует диалог двух персонажей. Один из них говорит «X — это Y», а второй — «X похож на Y».

3 тип визуализирует этапы процесса сравнения, когда предикат и объект совпадают лишь по одному возможному признаку.

На практике при изучении новой метафоры все три типа карточек формируются вместе с ребенком, а при закреплении отдельной метафоры требуется применение лишь первой из них.

### Выводы

В заключение необходимо подчеркнуть важность исследований в области обучения пониманию образной речи детей с РАС. Как было показано в теоретической части, человеческое мышление и речь базируются на метафорических процессах. Порождение новых смыслов происходит посредством метафорического осмысления незнакомого явления в категориях уже знакомых. При нормальном развитии дети учатся интерпретации метафоры на ранних этапах формирования интеллекта. Уже к раннему школьному возрасту они готовы к пониманию самых сложных образов, выходящих за рамки буквального значения. В случае с аутизмом при сохранном интеллекте проявляются нарушения коммуникативного плана. Метафора зачастую вызывает у детей с патологией когнитивный диссонанс и, как результат, агрессию.

В результате планомерной работы, основанной на разработках

отечественных и зарубежных методистов, нами был обучен ребенок 10 лет с РАС. Посредством создания карточек разного типа мы добились устойчивого результата — ребенок научился распознавать небуквальное значение высказываний, отчасти предугадывая коммуникативную ситуацию. Карточки позволили сделать процесс понимания более конкретным и понятным. Следует сделать вывод о работоспособности выбранной методики работы. Дальнейшая работа будет заключаться в разработке и апробации стратегии восприятия абстрактных понятий.

### Литература

1. Лакофф, Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении / Дж. Лакофф. — Москва : Языки славянской культуры, 2004. — Текст : непосредственный.
2. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. — Москва : Едиториал УРСС, 2004. — Текст : непосредственный.
3. Николаенко, Н. Метафорическое мышление у здоровых детей и больных аутизмом как показатель межполушарного взаимодействия / Н. Николаенко. — Текст : непосредственный // Доклады Академии наук. — 2001. — Т. 379. — № 5.
4. Fauconnier, G. Conceptual projection and middle spaces: cognitive science technical report / G. Fauconnier, M. Turner. — San Diego, 1994. — Text : unmediated.
5. Johnson, M. The Body in the Mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason / M. Johnson — Chicago ; London : University of Chicago Press, 1987. — Text : unmediated.
6. Happé, F. Communicative Competence and Theory of Mind in Autism: A Test of

Relevance Theory / F.Happe. — Text : unmediated // Cognition. — 1993. — № 48.

7. Lakoff, G. Contemporary theory of metaphor / G. Lakoff. — Text : unmediated // Metaphor and thought. — Cambridge : Cambridge University Press, 1993.

8. Kövecses, Z. Metaphor: a practical introduction / Z. Kövecses — Oxford University Press, 2010. — Text : unmediated.

9. Mashal, N. Thinking maps enhance metaphorical competence in children with autism and learning disabilities / N. Mashal, A.Kasirer. — Text : unmediated // Research in Developmental Disabilities. — 2011. — № 32.

10. Melogno, S. Explaining metaphors in high-functioning autism spectrum disorder children: A Brief Report / S. Melogno, C. D'Ardia, M. A. Pinto, G. Levi. — Text : unmediated // Research in Autism Spectrum Disorders. — 2012. — № 6.

11. Norbury, C. F. The relationship between theory of mind and metaphor: evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder / C. F. Norbury. — Text : unmediated // British Journal of Developmental Psychology. — 2005. — № 23.

12. Rundblad, G. The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism / G. Rundblad, D. Annaz. — Text : unmediated // Autism. — 2010. — № 14.

13. Siltanen, S. A. Butterflies Are Rainbows? A Developmental Investigation of Metaphor Comprehension / S.A. Siltanen. — Text : unmediated // Communication Education. — 1986. — № 35.

14. Waggoner, J. E. Betty is a bouncing bubble: children's comprehension of emotion-descriptive metaphors / J. E. Waggoner, D. S. Palermo. — Text : unmediated // Developmental Psychology. — 1989. — № 25.

15. Whyte, E. M. Learning of Idiomatic Language Expressions in a Group Intervention for Children with Autism / E. M. Whyte, K. E. Nelson, K. S. Khan. — Text : unmediated // Autism. — 2013. — № 17.

#### References

1. Lakoff, Dzh. Zhenshchiny, ogon' i opasnye veshchi: chto kategorii yazyka govopyat

nam o myshlenii / Dzh. Lakoff. — Moskva : Yazyki slavyanskoj kul'tupy, 2004. — Tekst : neposredstvennyy.

2. Lakoff, Dzh. Metafopy, kotopymi my zhivem / Dzh. Lakoff, M. Dzhonson. — Moskva : Editopial UPSS, 2004. — Tekst : neposredstvennyy.

3. Nikolaenko, N. Metaforicheskoe myshlenie u zdorovykh detey i bol'nykh autizmom kak pokazatel' mezhpolutsharnogo vzaimodeystviya / N. Nikolaenko. — Tekst : neposredstvennyy // Doklady Akademii nauk. — 2001. — T. 379. — № 5.

4. Fauconnier, G. Conceptual projection and middle spaces: cognitive science technical report / G. Fauconnier, M. Turner. — San Diego, 1994. — Text : unmediated.

5. Johnson, M. The Body in the Mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason / M. Johnson — Chicago : London : University of Chicago Press, 1987. — Text : unmediated.

6. Happe, F. Communicative Competence and Theory of Mind in Autism: A Test of Relevance Theory / F.Happe. — Text : unmediated // Cognition. — 1993. — № 48.

7. Lakoff, G. Contemporary theory of metaphor / G. Lakoff. — Text : unmediated // Metaphor and thought. — Cambridge : Cambridge University Press, 1993.

8. Kövecses, Z. Metaphor: a practical introduction / Z. Kövecses — Oxford University Press, 2010. — Text : unmediated.

9. Mashal, N. Thinking maps enhance metaphorical competence in children with autism and learning disabilities / N. Mashal, A.Kasirer. — Text : unmediated // Research in Developmental Disabilities. — 2011. — № 32.

10. Melogno, S. Explaining metaphors in high-functioning autism spectrum disorder children: A Brief Report / S. Melogno, C. D'Ardia, M. A. Pinto, G. Levi. — Text : unmediated // Research in Autism Spectrum Disorders. — 2012. — № 6.

11. Norbury, C. F. The relationship between theory of mind and metaphor: evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder / C. F. Norbury. — Text : unmediated // British Journal of Developmental Psychology. — 2005. — № 23.

12. Rundblad, G. The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism / G. Rundblad, D. Annaz. — Text : unmediated // Autism. — 2010. — № 14.

13. Siltanen, S. A. Butterflies Are Rainbows? A Developmental Investigation of Metaphor Comprehension / S.A. Siltanen. — Text : unmediated // Communication Education. — 1986. — № 35.

14. Waggoner, J. E. Betty is a bouncing bubble: children's comprehension of emotion-descriptive metaphors / J. E. Waggoner, D. S. Palermo. — Text : unmediated // Developmental Psychology. — 1989. — № 25.

15. Whyte, E. M. Learning of Idiomatic Language Expressions in a Group Intervention for Children with Autism / E. M. Whyte, K. E. Nelson, K. S. Khan. — Text : unmediated // Autism. — 2013. — № 17.

# КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ СЕМЕЙ

---

УДК 81'23:81'366  
ББК 4410.241.3

DOI 10.26170/sp20-01-09  
ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

**М. Б. Елисева** **M. B. Eliseeva**  
**Е. А. Вершинина** **E. A. Vershinina**  
Санкт-Петербург, Россия Saint Petersburg, Russia

## НОРМЫ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА (ПО ДАННЫМ МАКАРТУРОВСКОГО ОПРОСНИКА)

## NORMS OF GRAMMATICAL CATEGORIES ACQUISITION BY BOYS AND GIRLS AT AN EARLY AGE (BASED ON MACARTHUR QUESTIONNAIRE)

**Аннотация.** Статья посвящена морфологическим нормам развития речи детей раннего возраста. Актуальность темы обусловлена необходимостью знания норм для объективной диагностики и дальнейшей коррекционной работы. В исследовании использована стандартизированная шкала — Макартуровский опросник, заполняемый родителями. Русская версия американских опросников разработана группой авторов (М. Б. Елисева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина, С. Н. Цейтлин). Исследование проводилось с 2000 по 2012 год. В базу были введены данные из 1805 заполненных опросников типично (нормально) развивающихся детей от 8 до 36 мес. (903 мальчика и 902 девочки). Нормы речевого развития рассчитывались на основании распределений суммарных оценок по каждому разделу опросника с использованием процентилей, в частности медиан, а

**Abstract.** The article is devoted to the morphological norms of speech development of children at an early age. The significance of the topic of the article can be attributed to the need to know the norms for objective assessment of children's speech and prospects for its future rehabilitation. This article uses a standardized scale – The MacArthur Communicative Development Inventory, based on questionnaires filled in by the parents. The Russian MacArthur CDI was created by a group of authors: M. B. Eliseeva, E. A. Vershinina, V. L. Ryskina, S. N. Ceytlin. The study was carried out from 2000 to 2012. The Russian version of the CDI included data from 1805 questionnaires about typically developing children aged 8 to 36 months (902 girls and 903 boys). The speech development norms were calculated on the basis of distribution of total scores in each section of the questionnaire using percentiles, and specifically medians, a



также на основании частот использования отдельных лингвистических категорий.

В настоящей статье впервые публикуются и анализируются полные нормативные данные развития морфологии в речи детей раннего возраста. Представлены гендерные нормы развития отдельных морфологических категорий существительного (падеж, число) и глагола (время, лицо). Рассчитанные нормы могут быть использованы для речевой диагностики детей как с нормативным развитием, так и с речевым дизонтогенезом.

**Ключевые слова:** речевая диагностика; Макартуровский опросник; ранний возраст; усвоение морфологии; падежи; существительные; глаголы; гендерные нормы; морфологическое развитие.

**Сведения об авторе:** Елисеева Марина Борисовна, кандидат филологических наук, доцент.

*Место работы:* заведующий кафедрой языкового и литературного образования ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

**Контактная информация:** 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48.

*E-mail:* melyseeva@yandex.ru.

**Сведения об авторе:** Вершинина Елена Андреевна.

*Место работы:* старший научный сотрудник, Институт физиологии им. И. П. Павлова Российской академии наук (Санкт-Петербург).

**Контактная информация:** 199034, Россия, Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 6.

*E-mail:* ver\_elen@mail.ru.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.**

and on the frequency of uses of certain linguistic categories.

Complete normative data on the morphological development of speech of children at an early age are published and analyzed in this article for the first time. The authors present gender norms of the development of some morphological categories of the noun (case and number) and the verb (tense and person). The norms calculated can be used for speech diagnostics of both children with typical development and children with speech dysontogenesis.

**Keywords:** speech diagnostics; MacArthur questionnaire; early age; acquisition of morphology; cases; nouns; verbs; gender norms; morphological development.

**About the author:** Eliseeva Marina Borisovna, Candidate of Philology, Associate Professor.

*Place of employment:* Head of Department of Linguistic and Literary Education of Children, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

191186, Russia, Saint-Petersburg, nab. reki

**About the author:** Vershinina Elena Andreevna.

*Place of employment:* Senior Researcher, Pavlov Institute of Physiology of the Russian Academy of Sciences (St. Petersburg).

## **1. Исследования, посвященные развитию морфологии на начальных этапах речевого онтогенеза: краткий обзор**

Одно из первых исследований в России, подробно описывающее нормы усвоения грамматических категорий, — книга А. Н. Гвоздева [3], основанная на материале дневника речи его сына Жени, родившегося в 1921 г. А. Н. Гвоздевым было установлено, что «от 1,10 до 2,0 усваиваются такие категории, как единственное и множественное число у существительных, именительный, винительный, родительный падежи существительного, повелительное наклонение, инфинитив, настоящее и прошедшее время у глагола» [4, с. 338]. Глаголы в настоящем времени появляются в форме 3 лица единственного числа, чуть позже — в 1 лице ед. ч., а уже после двух лет отмечены формы 2 лица ед. ч. Прошедшее время усваивается почти одновременно с настоящим. Почти в два года встретилось и несколько форм будущего времени [4, с. 167]. Дательный, творительный и предложный падежи существительного появляются несколько позже, но тоже до 2 лет [4, с. 194].

В «Схему нормальной детской речи», составленную Н. С. Жуковой по материалам книги А. Н. Гвоздева «Вопросы изуче-

© Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., 2020

ния детской речи» [4], частично вошли данные, касающиеся усвоения морфологии [10]. Этой схемой пользуются логопеды, справедливо считая, что для диагностики речи современных детей можно опираться на скрупулезное лонгитюдное исследование, проведенное около ста лет назад. Однако, на наш взгляд, все же необходимо помнить о том, что это данные одного ребенка: дети не могут развиваться одинаково.

В трудах основателя отечественной онтолингвистики С. Н. Цейтлин подробно рассматривается окказиональное (ненормативное) формообразование в речи детей, начинающееся около двух лет и свидетельствующее о творческом овладении ребенком грамматикой (см., напр.: [11; 12]).

В 90-х гг. прошлого века отечественные исследователи (М. Д. Воейкова, Н. В. Гагарина) участвовали в международном проекте, посвященном изучению усвоения детьми морфологии. Было установлено, что «на начальной стадии усвоения языка дети, говорящие на разных языках, проходят фазу преморфологии: в этот период в их речи нет морфологических противопоставлений, слова употребляются в одной, обычно замороженной форме... Начальная фаза... постепенно пере-

ходит в фазу протоморфологии, которая характеризуется появлением морфологических оппозиций и так называемых мини-парадигм — наборов из трех и более противопоставленных друг другу форм имен и глаголов. Третья стадия — модулярной, или сравнимой с языком взрослых морфологии — наступает тогда, когда ребенок овладевает основным набором продуктивных моделей формоизменения» [13, с. 189].

В монографии М. Б. Елисейевой, основанной на материалах собственного дневникового исследования, показано, что «после 1;9 возникает морфологический взрыв: пассивный и активный лексикон ребенка становятся частеречно разнообразными, появляются грамматические оппозиции и формообразовательные инновации. Процесс выделения морфологических элементов происходит одновременно в различных грамматических категориях, как и у Жени Гвоздева... От 1;9,4 до 1;9,18 в речи Лизы появились все падежные формы существительных... некоторые существительные употребляются в формах ед. и множ. числа; одновременно с этим глаголы стали использоваться не только в форме инфинитива, но и в формах наст. и прош. времени» [6, с. 132—133]. Спустя месяц появляются и формы будущего времени. Глаголы в изъявительном наклонении ши-

роко употребляются в форме 3 лица ед. ч. — позже появляется 1-е, а потом и 2-е лицо. К 1,11 в речи Лизы есть все части речи [6, с. 165—167].

Усвоению детьми важнейших частей речи посвящены докторские диссертации и монографии онтолингвистов, рассматривающие имя прилагательное [1], глагол [2], местоимение [5].

## **2. Оценка речевого развития ребенка с помощью Макартуровских опросников**

Объективность оценки речевого и коммуникативного развития детей зависит от того, производится ли она с помощью стандартизированной шкалы. Таким эффективным инструментом диагностики является Макартуровский опросник для родителей [7]. Об этом авторы настоящей статьи писали в журнале «Специальное образование» [4], подробно изложив методику оценки лексического развития и представив нормы развития пассивного и активного словаря для детей в возрасте от 8 месяцев до 3 лет [8]. При оценке лексического развития ребенка логопед пользуется обоими опросниками — «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (8—17 мес.) и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения»

(18—36 мес.; оба опросника известны в логопедическом сообществе под домашними названиями «Зайчик» (слова и жесты) и «Мишка» (слова и предложения) — по логотипам на первых страницах опросников (автор — Т. А. Русакова)). Нормы лексического развития русскоязычных детей размещены также на двух международных сайтах, целиком посвященных Макартуровским опросникам [14; 15].

Все, что касается грамматики, — и усвоение морфологических категорий, и появление первых двусловных предложений, а затем удлинение фраз, входит в состав второго опросника. В настоящей статье мы сосредоточимся только на морфологии — а именно на том, как и когда возникает умение изменять слова, как усваиваются основные грамматические категории. Этому умению посвящены разные разделы опросника.

### **3. Диагностика усвоения морфологии детьми от 18 до 36 мес.: нормативные данные**

**3.1. Раздел «Умеет ли уже ваш ребенок отвечать на вопросы?»** нацелен и на оценку коммуникативных умений ребенка (может ли ребенок ответить на вопрос взрослого каким бы то ни было способом, в том числе и морфологически аморфным вы-

сказыванием), и на проверку того, начал ли ребенок склонять существительные, спрягать глаголы и употреблять притяжательные прилагательные — то есть как происходит усвоение грамматики. Данные этого раздела опросника проанализированы нами ранее: «...умение отвечать на определенные вопросы вербально начинает развиваться у большинства детей только с 18 мес. Морфологически оформленные ответы появляются в 22 мес. и значимо растут у девочек в 2 года: более 50 % девочек могут ответить на вопрос морфологически оформленным словом. В 3 года гендерных различий нет: более 90 % мальчиков и девочек умеют отвечать на вопросы, изменяя слова. Однако стопроцентного результата — ответов на все вопросы — нет даже в этом возрасте» [9, с. 41]; «У детей 10-й перцентили (группы задержки речи) умение употребить в ответ на вопрос морфологически измененное слово возникает только к 36 мес. Самые „продвинутые“ дети (90-й перцентили) изменяют все 10 из предложенных слов в 24 мес.» [9, с. 31]; «Наиболее заметна разница в развитии мальчиков и девочек в 24 мес., хотя речь идет в первую очередь о развитии грамматики, а не об умении понять вопрос и каким-то образом на него ответить» [9, с. 32].

**3.2. Раздел опросника «Как ребенок изменяет существительные и глаголы».** Это специальный раздел, в котором проверяется формирование грамматических категорий существительных (падежа и числа) и глаголов (времени и лица) в речи детей — с помощью ответов на семь вопросов:

1. Употребляет ли Ваш ребенок существительные в разных падежах: «Дам маме», «Дай книжку», «Нет кроватки», «Пойду (с) папой?»

2. Употребляет ли существительные во множественном числе: *мячики, собачки, кубики?*

3. Употребляет ли глаголы в форме настоящего времени: *гуляет, стоят, говорит?*

4. Употребляет ли формы прошедшего времени: *гуляла, пошла?*

5. Употребляет ли формы будущего времени: *нарисую, скажет, буду рисовать, буду говорить?*

6. Употребляет ли глаголы в 1 лице: *рисую, смотрю?*

7. Употребляет ли глаголы во 2 лице: *рисуешь?*

Результаты статистического анализа показали, что, хотя первые признаки морфологии в речи детей появляются в 18 мес., процент измененных форм крайне низок (максимально — 8,3).

**3.3. Усвоение основных грамматических категорий девочек.** В 19 мес. возникает категория падежа существительного в ре-

чи девочек: 22,7 % девочек употребляют хотя бы некоторые падежные формы. Однако 48,3 % девочек употребляют слова в разных падежных формах только к 22 мес. Категория **числа существительных** для усвоения несколько труднее, чем категория падежа, однако к 23 мес. 56,8 % девочек употребляют существительные во мн. числе (ср.: уже 64,9 % девочек в 23 мес. изменяют существительные по падежам). Заметим, что, по данным М. Д. Воейковой, «возрастные рамки освоения форм числа оказываются очень близки к формам первых косвенных падежей» [1, с. 181].

Усвоение категории **времени глагола** сложнее, причем настоящее и прошедшее возникают почти одновременно, а будущее несколько позднее.

К 24 мес. показатели первых морфологических категорий (падеж, число, настоящее и прошедшее время) сходны (от 64,3 до 71,4 %). **Будущее время и категория лица** сложнее — при этом форма 2 лица труднее, чем форма 1-го.

Только в 29 мес. 90 % девочек усваивают падежи и число существительных и настоящее время глагола, а показатели усвоения прошедшего, будущего времени и лица глагола ниже (таблица 2).

**3.4. Усвоение основных грамматических категорий маль-**

**чиками.** Общие тенденции развития морфологии у мальчиков в целом те же, что у девочек, но усвоение грамматических категорий происходит позже.

Можно было бы сказать, что мальчики более «глагольны»: первые морфологические противопоставления в 18 мес. именно у глаголов (настоящее — прошедшее — будущее время), однако процент употребления таких форм очень мал (5,6 %), так что нельзя говорить о закономерности. Уже в 19 мес. существительное начинает обгонять глагол: в речи мальчиков становится больше измененных форм существительных, нежели глаголов.

В 24 мес. мальчики не достигают 50%-й границы ни по одному из явлений (в отличие от девочек, у которых показатели выше 50 % уже в 23 мес.) Только в 28 мес. более 50 % мальчиков изменяют существительные по падежам и числам и употребляют глаголы в настоящем и прошедшем времени.

Будущее время и лицо глагола усваиваются еще позже (таблица 3).

В 36 мес. более 90 % мальчиков и девочек усваивают изменение существительных по падежам — эта категория, по нашим данным, легче остальных. Любопытно, что число существительного, настоящего и прошедшее время глагола в 3 года имеют абсолютно одинаковые показатели (92,6 % у девочек и 86,4 % у мальчиков). Будущее время и 1 лицо глагола девочками усвоены почти одинаково и немного превышают границу 80 %, а у мальчиков картина более интересная: процент форм будущего времени глагола таков же, как процент падежных форм существительного (то есть выше всех остальных показателей). Наиболее трудна и для девочек, и для мальчиков форма 2 лица глагола (77,8 и 72,7 соответственно).

Заметим, что стопроцентного результата нет ни по одному из пунктов даже к трем годам ни у девочек, ни у мальчиков: дети группы риска не овладевают морфологией (таблицы 1, 2, 3).

**Таблица 1**

Как ребенок изменяет глаголы и существительные? Процент утвердительных ответов детей (обоих полов)

Возраст, мес.	сущ. по падежам	сущ. во мн. ч.	гл. наст. вр.	гл. прош. вр.	гл. буд. вр.	гл., 1 л.	гл., 2 л.
18	4,8	4,8	4,8	4,8	2,4	0,0	0,0
19	17,1	12,2	4,9	4,9	4,9	4,9	2,4
20	20,0	17,8	11,1	6,7	4,4	8,9	4,4
21	39,5	32,6	34,9	23,3	16,3	16,3	9,3
22	48,0	44,0	26,0	32,0	18,0	26,0	10,0
23	55,4	48,2	48,2	37,5	35,7	33,9	14,3
24	55,7	52,5	52,5	49,2	39,3	52,5	24,6
25	59,1	54,5	51,5	51,5	39,4	42,4	27,3
26	61,5	61,5	59,6	51,9	40,4	42,3	28,8
27	65,0	56,7	58,3	56,7	58,3	53,3	41,7
28	71,7	71,7	60,0	63,3	53,3	58,3	43,3
29	89,7	84,5	79,3	70,7	75,9	70,7	63,8
30	81,8	84,4	75,3	71,4	70,1	74,0	57,1
31	93,4	91,8	85,2	80,3	82,0	78,7	72,1
32	85,7	83,9	78,6	78,6	75,0	82,1	62,5
33	87,3	81,8	81,8	85,5	78,2	83,6	76,4
34	91,4	89,7	86,2	87,9	84,5	87,9	77,6
35	87,2	85,1	87,2	83,0	78,7	85,1	63,8
36	93,9	89,8	89,8	89,8	87,8	85,7	75,5

**Таблица 2**

Как ребенок изменяет глаголы и существительные? Процент утвердительных ответов детей (мальчики)

Возраст, мес.	сущ. по падежам	сущ. во мн. ч.	гл. наст. вр.	гл. прош. вр.	гл. буд. вр.	гл., 1 л.	гл., 2 л.
18	0,0	0,0	5,6	5,6	5,6	0,0	0,0
19	10,5	15,8	5,3	5,3	5,3	10,5	0,0
20	22,2	14,8	14,8	11,1	3,7	11,1	3,7
21	38,1	23,8	33,3	14,3	4,8	14,3	14,3
22	47,6	42,9	28,6	28,6	9,5	14,3	0,0
23	36,8	31,6	21,1	26,3	21,1	26,3	0,0
24	42,4	45,5	42,4	36,4	33,3	39,4	15,2
25	40,7	40,7	48,1	40,7	25,9	29,6	18,5
26	46,2	53,8	50,0	42,3	26,9	34,6	19,2
27	60,9	43,5	60,9	56,5	52,2	47,8	30,4
28	59,4	62,5	53,1	53,1	46,9	46,9	37,5
29	89,3	78,6	67,9	64,3	67,9	60,7	57,1
30	71,4	77,1	68,6	60,0	65,7	65,7	48,6
31	89,7	89,7	82,8	69,0	75,9	72,4	65,5

Возраст, мес.	сущ. по падежам	сущ. во мн. ч.	гл. наст. вр.	гл. прош. вр.	гл. буд. вр.	гл., 1 л.	гл., 2 л.
32	88,5	88,5	76,9	73,1	73,1	84,6	57,7
33	85,7	78,6	78,6	78,6	75,0	82,1	71,4
34	81,5	81,5	77,8	81,5	74,1	85,2	66,7
35	84,0	84,0	92,0	76,0	76,0	84,0	60,0
36	90,9	86,4	86,4	86,4	90,9	81,8	72,7

Таблица 3

Как ребенок изменяет глаголы и существительные? Процент утвердительных ответов детей (девочки)

Возраст, мес.	сущ. по падежам	сущ. во мн. ч.	гл. наст. вр.	гл. прош. вр.	гл. буд. вр.	гл., 1 л.	гл., 2 л.
18	8,3	8,3	4,2	4,2	0,0	0,0	0,0
19	22,7	9,1	4,5	4,5	4,5	0,0	4,5
20	16,7	22,2	5,6	0,0	5,6	5,6	5,6
21	40,9	40,9	36,4	31,8	27,3	18,2	4,5
22	48,3	44,8	24,1	34,5	24,1	34,5	17,2
23	64,9	56,8	62,2	43,2	43,2	37,8	21,6
24	71,4	60,7	64,3	64,3	46,4	67,9	35,7
25	71,8	64,1	53,8	59,0	48,7	51,3	33,3
26	76,9	69,2	69,2	61,5	53,8	50,0	38,5
27	67,6	64,9	56,8	56,8	62,2	56,8	48,6
28	85,7	82,1	67,9	75,0	60,7	71,4	50,0
29	90,0	90,0	90,0	76,7	83,3	80,0	70,0
30	90,5	90,5	81,0	81,0	73,8	81,0	64,3
31	96,9	93,8	87,5	90,6	87,5	84,4	78,1
32	83,3	80,0	80,0	83,3	76,7	80,0	66,7
33	88,9	85,2	85,2	92,6	81,5	85,2	81,5
34	100,0	96,8	93,5	93,5	93,5	90,3	87,1
35	90,9	86,4	81,8	90,9	81,8	86,4	68,2
36	96,3	92,6	92,6	92,6	85,2	88,9	77,8

#### 4. Представление нормативных данных в процентилях

Теперь рассмотрим эти же данные, но представленные в процентилях.

Процентили — это значения набора данных или выборки, которые отражают процентное содер-

жание значений выборки, равное или превышающее данное значение. Например, значение 25-й процентиля указывает, что 25 % значений упорядоченного по возрастанию ряда данных располагается ниже этого уровня. 50-я процентиль, или медиана, представляет собой срединное значение, т. е.



значение выборки, при котором 50 % значений находится ниже медианы, а 50 % — выше. Поскольку для асимметричных распределений среднее арифметическое может значительно отличаться от медианы, более надежным показателем в таком случае является медиана. Граница нормы — 15-я百分иль, некоторая задержка речевого развития — 10-я百分иль, а свидетельство значительной задержки — 5-я百分иль.

Максимально возможное количество утвердительных ответов — семь: это ответы на все вопросы, указанные ранее. Мы обнаруживаем, что «медианные» мальчики используют все грамматические категории (падеж, число существительных, время и лицо глагола) с 33 мес., а девочки — с 31 мес. Показатели выше медианы свидетельствуют о более высоком

уровне речевого развития, а показатели ниже медианы — о более низком уровне развития, однако находящемся (в пределах 20-й百分или) в «коридоре» нормы. Если же мальчик в 29 мес., а девочка в 26 мес. вообще не начали осваивать морфологию, т. е. не пытаются изменять ни существительные, ни глаголы, следует обеспокоиться (дети 15-й百分или). Отсутствие хотя бы одной грамматической категории в 34 мес. у мальчиков и в 28 мес. у девочек является отставанием (10-я百分иль). Наглядно эти данные представлены в таблицах 5, 6 и рисунках 2, 3. Значительная задержка развития речи может быть диагностирована в том случае, если к 32 мес. девочка и к 36 мес. мальчик не делают попыток изменять слова (5-я百分иль; см. табл. 4, рис. 1).

**Таблица 4**

Оценки百分илей для раздела «Как ребенок изменяет глаголы и существительные»? (для обоих полов)

% - ilerank	Возраст (мес.)																		
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
99	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
95	5	5	5	6	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
90	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7
85	2	2	3	3	4	4	5	5	5	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7
80	2	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7
75	1	1	2	2	2	3	3	4	5	5	6	6	7	7	7	7	7	7	7
70	1	1	1	2	2	2	3	4	4	5	5	6	6	7	7	7	7	7	7
65	0	1	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6	6	7	7	7	7	7	7
60	0	0	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6	6	7	7	7	7	7	7
55	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	5	5	6	7	7	7	7	7	7
<b>50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>

% - ilerank	Возраст (мес.)																		
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
45	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6	6	7	7	7	7
40	0	0	0	0	1	1	1	1	2	3	3	4	5	5	6	7	7	7	7
35	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	3	3	4	5	6	6	7	7	7
30	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	5	5	6	6	7	7
25	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	3	3	4	5	5	6	7
20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	3	4	4	5
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	3	3
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

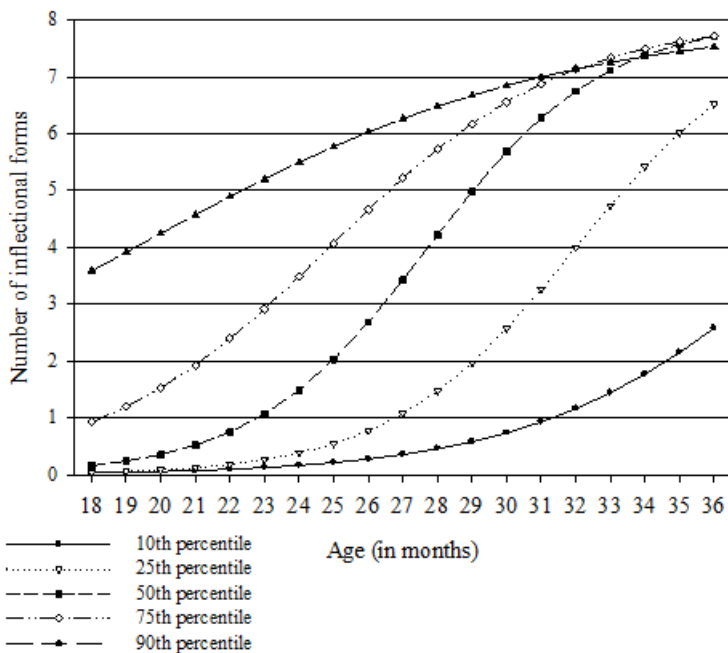


Рис. 1. Оценки процентилей для раздела «Как ребенок изменяет глаголы и существительные»? (оба пола)

**Таблица 5**

Оценки процентилей для раздела «Как ребенок изменяет глаголы и существительные»? (мальчики)

%ile rank	Возраст (мес.)																		
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
99	5	5	6	6	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
95	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7
90	3	4	4	4	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7
85	2	2	3	3	3	4	4	5	5	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7
80	1	2	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	6	7	7	7	7	7	7
75	1	1	1	1	2	2	3	3	4	5	5	6	6	7	7	7	7	7	7
70	1	1	1	1	2	2	3	3	4	5	5	6	6	7	7	7	7	7	7
65	0	0	1	1	1	2	2	3	3	4	5	6	6	7	7	7	7	7	7
60	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6	6	7	7	7	7	7
55	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	5	5	6	7	7	7	7	7
<b>50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
45	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	5	5	6	7	7	7	7
40	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	5	5	6	7	7	7
35	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	3	3	4	5	6	6	7	7
30	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6	6
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	3	4	4	5
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Таблица 6**

Оценки процентилей для раздела «Как ребенок изменяет глаголы и существительные»? (девочки)

%ile rank	Возраст (мес.)																		
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
99	6	6	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
95	6	6	6	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
90	4	4	4	5	5	5	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7
85	2	3	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7
80	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7
75	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7
70	1	1	2	2	3	3	4	4	5	5	6	6	7	7	7	7	7	7	7
65	1	1	1	2	2	3	3	4	4	5	6	6	7	7	7	7	7	7	7
60	0	1	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6	6	7	7	7	7	7	7
55	0	0	1	1	1	2	2	3	3	4	5	6	6	7	7	7	7	7	7
<b>50</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>
45	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6	6	7	7	7	7	7
40	0	0	0	1	1	1	1	2	3	3	4	5	5	6	7	7	7	7	7

%ile rank	Возраст (мес.)																		
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
35	0	0	0	0	1	1	1	1	2	3	3	4	5	6	6	7	7	7	7
30	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6	6	7	7	7
25	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6	6	7	7
20	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	3	3	4	5	6	6	7
15	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	3	4	4	5	6
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	3	3	4
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1

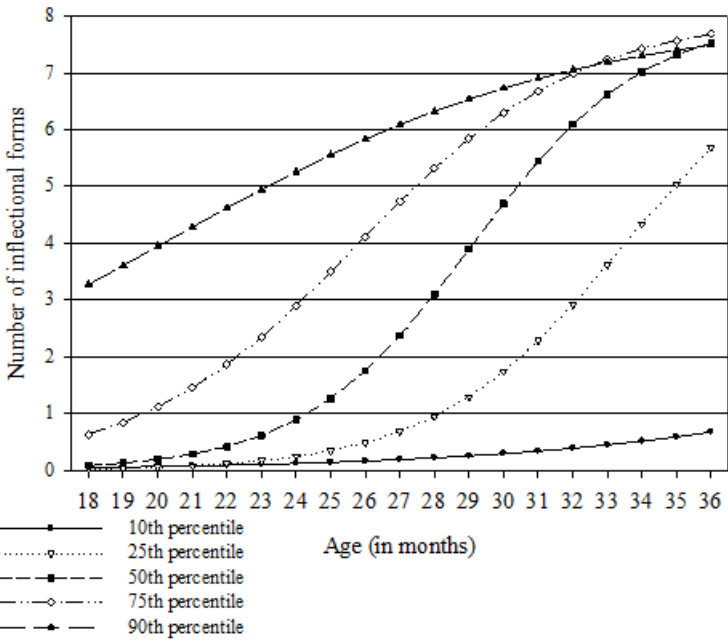


Рис. 2. Оценки процентилей для раздела «Как ребенок изменяет глаголы и существительные?» (мальчики)

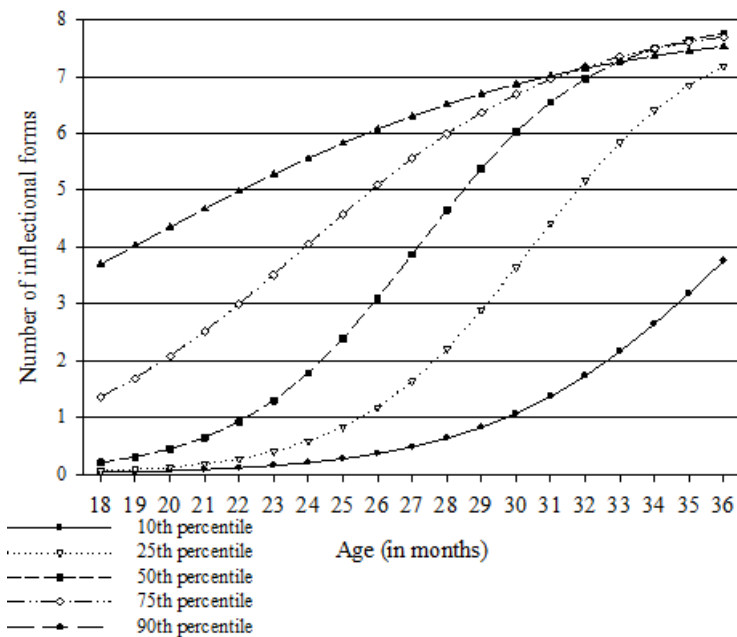


Рис. 3. Оценки процентилей для раздела «Как ребенок изменяет глаголы и существительные?» (девочки)

## 5. Выводы

Родительские опросники — эффективный инструмент речевой диагностики. Используя заполненный опросник, специалист может оценить, насколько усвоение ребенком грамматических категорий соответствует норме, которая представляет собой широкий диапазон. Норма вариативна и индивидуальна, а мальчики овладевают морфологией позже, чем девочки. «Медианные» мальчики используют все грамматические категории (па-

деж, число существительных, время и лицо глагола) с 33 мес., а девочки — с 31 мес. Безусловно, многие дети осваивают морфологию раньше (см. выше данные лонгитюдных исследований А. Н. Гвоздева и М. Б. Елисеевой), но немало нормотипичных детей показывают более низкие результаты: мальчик в 27—28 мес. и девочка в 25 мес., начинающие изменять слова, находятся в «коридоре» нормы. Если мальчик в 2 года и 5 мес., а девочка в 2 года и 2 мес. не начали изменять слова, следует обеспокоиться. Отсутствие

хотя бы одной грамматической категории в 2 года 10 мес. у мальчиков и в 2 года 4 мес. у девочек является отставанием. Значительная задержка развития речи фиксируется, если морфология отсутствует в 3 года у мальчиков и в 2 года 8 мес. у девочек.

### Литература

1. Воейкова, М. Д. Становление имени / М. Д. Воейкова. — Москва : ЯСК, 2015. — Текст : непосредственный.
2. Гагарина, Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи / Н. В. Гагарина. — Санкт-Петербург : Наука, 2008. — Текст : непосредственный.
3. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев. — Москва : АПН РСФСР, 1949. — Ч. 1. — Текст : непосредственный.
4. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2007. — Текст : непосредственный.
5. Доброва, Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства) / Г. Р. Доброва. — Санкт-Петербург, 2003. — Текст : непосредственный.
6. Елисеева, М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы : моногр. / М. Б. Елисеева. — Москва : Языки славянских культур, 2015. — Текст : непосредственный.
7. Елисеева, М. Б. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина. — Иваново : ЛИСТОС, 2017. — Текст : непосредственный.
8. Елисеева, М. Б. Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев

/ М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2017. — № 3 (47). — С. 66—81.

9. Елисеева, М. Б. Умеет ли ребенок отвечать на вопросы? (По материалам анализа Макартуровских опросников и case study) / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2018. — N 189. — С. 28—43.

10. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : [книга для логопеда] / Н. С. Жукова, Е. М. Маслокова, Т. Б. Филичева. — 2-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 1990. — Текст : непосредственный.

11. Цейтлин, С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С. Н. Цейтлин. — Москва : Знак, 2009. — Текст : непосредственный.

12. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка / С. Н. Цейтлин. — Москва : Владос, 2017. — Текст : непосредственный.

13. Цейтлин, С. Н. Санкт-Петербургская школа онтолингвистики / С. Н. Цейтлин, М. Д. Воейкова. — Текст : непосредственный // Вопросы психоллингвистики. — 2019. — № 1 (39). — С. 182—205.

14. Wordbank. An open database of children's vocabulary development. — URL: <http://wordbank.stanford.edu>. — Text : electronic.

15. The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDIs) are parent report instruments which capture important information about children's developing abilities in early language, including vocabulary comprehension, production, gestures, and grammar. — URL: <https://mb-cdi.stanford.edu/>. — Text : electronic.

### References

1. Voeykova, M. D. Stanovlenie imeni / M. D. Voeykova. — Moskva : YaSK, 2015. — Text : neposredstvennyy.
2. Gagarina, N. V. Stanovlenie grammaticheskikh kategoriy russkogo glagola v detskoy rechi / N. V. Gagarina. — Sankt-

- Peterburg : Nauka, 2008. — Tekst : neposredstvennyy.
3. Gvozdev, A. N. Formirovanie u rebenka grammaticheskogo stroya russkogo yazyka / A. N. Gvozdev. — Moskva : APN RSFSR, 1949. — Ch. 1. — Tekst : neposredstvennyy.
4. Gvozdev, A. N. Voprosy izucheniya detskoy rechi / A. N. Gvozdev. — Sankt-Peterburg : Detstvo-press, 2007. — Tekst : neposredstvennyy.
5. Dobrova, G. R. Ontogenez personal'nogo deysiya (lichnye mestoimeniya i terminy rodstva) / G. R. Dobrova. — Sankt-Peterburg, 2003. — Tekst : neposredstvennyy.
6. Eliseeva, M. B. Stanovlenie individual'noy yazykovoy sistemy rebenka: rannie etapy : monogr. / M. B. Eliseeva. — Moskva : Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2015. — Tekst : neposredstvennyy.
7. Eliseeva, M. B. Makarturovskiy oprosnik: russkaya versiya. Otsenka rechevogo i kommunikativnogo razvitiya detey ranнего vozrasta. Normy razvitiya. Obratzsy analiza. Kommentarii / M. B. Eliseeva, E. A. Vershinina, V. L. Ryskina. — Ivanovo : LISTOS, 2017. — Tekst : neposredstvennyy.
8. Eliseeva, M. B. Makarturovskiy oprosnik kak instrument diagnostiki leksicheskogo razvitiya detey ot 8 do 36 mesyatsev / M. B. Eliseeva, E. A. Vershinina. — Tekst : neposredstvennyy // Spetsial'noe obrazovanie. — 2017. — № 3 (47). — S. 66—81.
9. Eliseeva, M. B. Umeet li rebenok otvechat' na voprosy? (Po materialam analiza Makarturovskikh oprosnikov i case study) / M. B. Eliseeva, E. A. Vershinina. — Tekst : neposredstvennyy // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena. — 2018. — N 189. — S. 28—43.
10. Zhukova, N. S. Preodolenie obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov : [kniga dlya logopeda] / N. S. Zhukova, E. M. Mast'yukova, T. B. Filicheva. — 2-e izd., pererab. — Moskva : Prosveshchenie, 1990. — Tekst : neposredstvennyy.
11. Tseytlin, S. N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoy rechi / S. N. Tseytlin. — Moskva : Znak, 2009. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Tseytlin, S. N. Yazyk i rebenok. Osvoenie rebenkom rodnogo yazyka / S. N. Tseytlin. — Moskva : VladoS, 2017. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Tseytlin, S. N. Sankt-Peterburgskaya shkola ontolingvistiki / S. N. Tseytlin, M. D. Voeykova. — Tekst : neposredstvennyy // Voprosy psikholingvistiki. — 2019. — № 1 (39). — S. 182—205.
14. Wordbank. An open database of children's vocabulary development. — URL: <http://wordbank.stanford.edu>. — Text : electronic.
15. The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MB-CDIs) are parent report instruments which capture important information about children's developing abilities in early language, including vocabulary comprehension, production, gestures, and grammar. — URL: <https://mb-cdi.stanford.edu/>. — Text : electronic.

УДК 376.112.4  
ББК Ч450

DOI 10.26170/sp20-01-10  
ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

**И. В. Евтушенко**  
**И. Ю. Левченко**  
Москва, Россия

**I. V. Evtushenko**  
**I. Yu. Levchenko**  
Moscow, Russia

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ  
СТАНДАРТ  
ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА:  
ПЕРСПЕКТИВЫ, ДОРАБОТКИ,  
ПРАКТИКА**

**PROFESSIONAL STANDARD  
OF PEDAGOGUE-  
DEFECTOLOGIST:  
PERSPECTIVES,  
IMPROVEMENT, PRACTICE**

**Аннотация.** В статье представлено основное содержание подготовленного для III Всероссийского съезда дефектологов доклада, посвященного обсуждению одного из наиболее важных вопросов современного специального образования: необходимости доработки, апробации и внедрения в практику профессионального стандарта «Педагог-дефектолог», формулирующего на федеральном уровне характеристики трудовых функций и профессиональных действий специальных педагогов, реализующих обучение, формирование положительных личностных качеств; развитие, ослабление и преодоление существующих нарушений у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях систем просвещения, охраны здоровья и социальной защиты населения. В статье в соответствии с современными социокультурными условиями и включением в единый общеобразовательный процесс обучающихся, ранее считавшихся неуспешными в образовательной деятельности, обосновывается необходимость проработки вопросов целесо-

**Abstract.** The article highlights the basic content of a report written for the Third All-Russian Congress of Defectologists, devoted to the discussion of one of the most important issues of modern special education: the need to improve, test and implement in practice the professional standard “Pedagogue-defectologist”, formulating the characteristics of professional functions and actions of special pedagogues on the Federal level. Special pedagogues should be able to form positive personal traits while teaching and to develop, reduce and overcome disabilities in the pupils with special educational needs in institutions of the system of education, health protection and social security of the population. In line with the modern socio-cultural conditions and inclusion of pupils previously considered poor learners in the uniform general education process, the article substantiates the need to continue work on the questions of additions and amendments in the general list of professional functions of pedagogue-defectologist and in the nomenclature of pedagogical specialties approved by the decision of the Gov-



образности внесения дополнений в обобщенные трудовые функции педагога-дефектолога и изменений в номенклатуру должностей педагогических работников, утвержденную постановлением Правительства Российской Федерации от 8 августа 2013 г. № 678, в наименования педагогов-дефектологов. В статье представлены результаты исследований, проведенные ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» в рамках государственного контракта № 0195100000315000059-0440942-01 на выполнение работ по разработке профессионального стандарта педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) в рамках реализации распоряжения Правительства Российской Федерации от 31 марта 2014 г. № 487-р.

**Ключевые слова:** профессиональные стандарты; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; педагоги-дефектологи; профессиональная деятельность; направления работы.

**Сведения об авторе:** Евтушенко Илья Владимирович, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* доцент кафедры олигофренопедагогики и логопедии, Московский педагогический государственный университет.

**Контактная информация:** 119992, ская, 1-1.

*E-mail:* evtivl@rambler.ru.

**Сведения об авторе:** Левченко Ирина Юрьевна, доктор психологических наук, профессор.

*Место работы:* заведующий лабораторией инклюзивного образования,

ernment of the Russian Federation of August 8, 2013, No 678. The article presents the results of the studies carried out by the Moscow State Pedagogical University within the framework of the State contract No 0195100000315000059-0440942-01, presupposing work on elaboration of the text of the professional standard of pedagogue-defectologist (teacher-logopedist, surdopedagogue, olygophrenopedagogue, and typhlopedagogue) in the course of realization of the order of the Government of the Russian Federation of March 31, 2014, No 487-p.

**Keywords:** professional standards; children with disabilities; disabilities; pedagogues-defectologists; professional activity; areas of activity.

**About the author:** Evtushenko Ilya Vladimirovich, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Olygophrenopedagogy and Logopedics, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Россия, Москва, ул. Малая Пирогов-

**About the author:** Levchenko Irina Yur'evna, Doctor of Psychology, Professor.

*Place of employment:* Head of Laboratory of Inclusive Education, Moscow

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет».

City Pedagogical University, Moscow, Russia.

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

*E-mail:* evtivl@rambler.ru.

***В статье представлены результаты исследований, проведенные ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» в рамках государственного контракта № 0195100000315000059-0440942-01 на выполнение работ по разработке профессионального стандарта педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) в рамках реализации распоряжения Правительства Российской Федерации от 31 марта 2014 г. № 487-р.***

Актуальность разработки профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» обусловлена рядом обстоятельств [7; 8; 9; 12; 13].

1. Значительным контингентом обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ; по данным Министерства просвещения, более 1,15 миллиона человек) [26].

2. Важностью обеспечения обучающихся с ОВЗ качественной коррекционно-педагогической помощью (Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 года № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы»).

3. Отсутствием в профессиональных стандартах: «Педагог»; «Педагог-психолог»; «Педагог дополнительного образования де-

тей и взрослых»; «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» — *трудовых функций*, необходимых для реализации программ коррекционной работы, включающих, в соответствии с ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), развитие слухозрительного, слухового восприятия и произносительной стороны речи; развитие зрительного, тактильного восприятия, осязания и мелкой моторики, пространственной ориентировки; коррекцию нарушений дыхания, голоса, дефектов звукопроизношения, нарушений лексико-грамматического строя речи, связной речи, профилактику и коррекцию

нарушений чтения и письма, обусловленных видом речевой патологии (анартрия, дизартрия, алалия, афазия, ринолалия, заикание и пр.), структурой речевого дефекта; коррекцию недостатков познавательной сферы, психомоторного и эмоционального развития.

4. Необходимостью наличия должностей «сурдопедагог»; «тифлопедагог»; «учитель-логопед», соответствующих ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (Приложение № 1 «Требования к АООП НОО для глухих обучающихся»; Приложение № 2 «Требования к АООП НОО для слабослышащих и позднооглохших обучающихся»; Приложение № 3 «Требования к АООП НОО для слепых обучающихся»; Приложение № 4 «Требования к АООП НОО для слабовидящих обучающихся»; Приложение № 5 «Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи»).

5. Необходимостью наличия в составе психолого-медико-педагогической комиссии учителей-дефектологов (по соответствующему профилю: олигофренопедагог, тифлопедагог, сурдопедагог), учителя-логопеда (п. 4. Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»), зарегистрирован в Минюсте

РФ 23 октября 2013 г., регистрационный № 30242).

6. Актуальностью регламентации обобщенных трудовых функций педагогов-дефектологов (общая численность педагогов-дефектологов составляет восемьдесят с половиной тысяч человек (Т. Ю. Синюгина, 2017), с необходимостью в 21 тысяче специалистов (Т. Ю. Синюгина, 2019)) с учетом их вариативности в работе с обучающимися с ОВЗ разного возраста с сенсорными, двигательными, речевыми, интеллектуальными, эмоциональными и другими нарушениями развития.

7. Необходимостью определения характеристик трудовых действий педагогов-дефектологов, работающих с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в системах образования, здравоохранения и социальной защиты населения.

8. Необходимостью обеспечения правового регулирования трудовых отношений между педагогом-дефектологом и работодателем: содержание трудового договора, порядок занятия вакантных должностей, проведение аттестации; порядок допуска к данному виду профессиональной деятельности; определение уровня профессиональной квалификации; оценка качества выполнения трудовых функций; определение содержания подготовки педагога-дефектолога на разных уровнях профессионального образования,

повышения профессиональной квалификации.

Этим обусловлена инициация разработки Проекта «Государственный контракт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации с Московским государственным гуманитарным университетом имени М. А. Шолохова № 0195100000 315000059-0440942-01 на выполнение работ по разработке профессионального стандарта педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога) в рамках реализации распоряжения Правительства Российской Федерации от 31 марта 2014 г. № 487-р от 15 апреля 2015 г.».

Предмет Контракта: разработка профессионального стандарта педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога). Сроки выполнения работ: окончание — не позднее 30 октября 2015 года. Представление проекта профессионального стандарта на рассмотрение Заказчику в срок не позднее 70 дней до окончания срока выполнения работ (22 августа 2015 г.).

Содержание работ: размещение проекта профессионального стандарта и сопроводительных материалов в сети Интернет на сайтах совета по профессиональным квалификациям, соответствующего данному виду профес-

сиональной деятельности (при его наличии), непосредственного разработчика, на специализированном сайте Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты» (<http://profstandart.ru>), на сайтах других заинтересованных организаций; организация специальных форумов в сети Интернет; проведение публичных мероприятий: конференций (включая интернет-конференции), круглых столов, семинаров и других мероприятий; размещение информации о ходе разработки профессионального стандарта в средствах массовой информации; публикация статей в специальных (отраслевых) изданиях, а также иными способами; обобщение и размещение в сети Интернет результатов обсуждения проекта профессионального стандарта; представление Заказчику проекта профессионального стандарта, по которому проведено обсуждение с представителями работодателей, профессиональных сообществ, профессиональных союзов (их объединений) и других заинтересованных организаций.

В результате реорганизации МГГУ им. М. А. Шолохова деятельность по разработке проекта профессионального стандарта продолжил Московский педагогический государственный университет. В разработке профессио-

нального стандарта, помимо организации-разработчика, участвовало семь организаций: Московский городской педагогический университет, Московский государственный областной университет, Федеральный институт развития образования РАНХиГС, Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 102 города Москвы, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

Разработчиком были проведены девять организованных общественных обсуждений, проект профессионального стандарта размещен в сети Интернет, материалы обсуждения размещены в виде публикаций в отраслевых изданиях [2; 5; 17; 18; 27; 28]. В профессионально-общественном обсуждении проекта профессионального стандарта приняли участие около двух тысяч специалистов из более 350 организаций (в том числе в субъектах Российской Федерации: в городах Дмитровграде Ульяновской области, Кисловодске, Костроме, Красноярске, Липецке, Магадане, Москве, Мытищах Московской области, Хабаровске; на съездах дефектологов в 2015 и 2017 гг.).

В настоящее время подготовка педагогов-дефектологов осуществляется по программам бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», что не соответствует выполняемым трудовым функциям педагога-дефектолога [1; 3; 4; 21; 23; 29]. Проектом профессионального стандарта предполагается переход от подготовки педагогов-дефектологов уровня бакалавриата к подготовке по программам специалитета и (или) подготовке по программам магистратуры по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». По мнению разработчиков и экспертов, принявших участие в обсуждении проекта стандарта, квалификационные требования к педагогу-дефектологу соответствуют 7 уровню квалификации (магистратура или специалитет) на основании Приказа Минтруда №148н от 12.04.2013 «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов».

К ведению работников, соответствующих 7 уровню квалификации, относится ответственность за разработку стратегии, управление инновационной деятельностью и процессами; реализация инновационных задач развития области профессиональной деятельности организации с использованием разнообразных методов

и технологий; разработка новых технологий, методов; осознанное понимание методологических основ профессиональной деятельности; создание новых знаний, имеющих прикладное значение; нахождение источников информации, способствующей развитию области профессиональной деятельности и организации. Это как раз те квалификационные показатели, которых мы ждем от современного учителя-дефектолога.

Для лица с более низким уровнем квалификации (6, уровень бакалавриата) по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» может быть предусмотрена возможность трудоустройства по иным профессиям, не охваченным данным профессиональным стандартом, таким как воспитатель, педагог дополнительного образования, тьютор, что соответствует требованиям Международной стандартной классификации образования (МСКО 2011), принятой 36-й сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО в ноябре 2011 г. Программы МСКО уровня 6, или «бакалавриат или его эквивалент», способствуют получению обучающимися промежуточных академических и/или профессиональных знаний, навыков и компетенций. Программы

МСКО уровня 7, «магистратура или ее эквивалент» (специалист), предназначены для предоставления участникам расширенных академических и/или профессиональных знаний, развития навыков и компетенций.

В период с 7 февраля по 9 марта 2017 г. разработчиком, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», был проведен опрос по проблемам разработки и апробации проекта профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» среди работодателей, руководителей отдельных общеобразовательных организаций, осуществляющих обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ, специалистов, осуществляющих обучение обучающихся с ОВЗ.

Принять участие в опросе было предложено 1707 образовательным организациям, осуществляющим обучение по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ, путем рассылки по электронным адресам организаций информационного письма, содержащего Опросник к проекту профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)».

Таблица 1

Результаты опроса по проекту профессионального стандарта  
«Педагог-дефектолог»

Вопрос	Да		Нет	
	Количество ответов	%	Количество ответов	%
Поддерживаете ли Вы дифференциацию должностей, представленную в проекте профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)», а именно: учитель-логопед (логопед); учитель-дефектолог (сурдопедагог); учитель-дефектолог (олигофренопедагог); учитель-дефектолог (тифлопедагог)?	141	92,16	9	5,88
Считаете ли Вы необходимым сохранение профильной подготовки педагогов-дефектологов?	147	96,08	3	1,96
Считаете ли Вы возможным и необходимым возвращение к специалитету с присвоением соответствующей квалификации по специальностям (ОКСО): 050712 — Тифлопедагогика: «Учитель-тифлопедагог»; 050713 — Сурдопедагогика: «Учитель-сурдопедагог»; 050714 — Олигофренопедагогика: «Учитель-олигофренопедагог»; 050715 — Логопедия: «Учитель-логопед»; 050716 — Специальная психология: «Специальный психолог»; 050717 — Специальная дошкольная педагогика и психология: «Педагог-дефектолог для работы с детьми дошкольного возраста с отклонениями в развитии»?	130	84,97	18	11,76

Вопрос	Да		Нет	
	Количество ответов	%	Количество ответов	%
Считаете ли Вы возможным для достижения необходимого уровня квалификации педагога-дефектолога предъявление таких требований к образованию и обучению, как специалитет или магистратура и дополнительное профессиональное образование по программам профессиональной переподготовки (в зависимости от обобщенной трудовой функции) в области логопедии; сурдопедагогики; олигофренопедагогики; тифлопедагогики?	133	86,93	10	6,535

Ответы в виде отсканированных писем, заверенных руководителями образовательных организаций, поступили от 153 образовательных организаций 47 субъектов Российской Федерации. В опросе приняли участие 428 человек: руководители образовательных организаций (ректоры, директора, заведующие); специалисты (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, учителя начальных классов, педагоги-психологи). Ответы содержали аргументы участников опроса по проекту профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» с обоснованием позиций (табл. 1) [14; 15; 16; 19; 22; 24].

В период с ноября 2017 г. деятельность по доработке, утвер-

ждению и внедрению профессионального стандарта педагога-дефектолога была приостановлена для научно-методического осмысления новых приоритетных направлений профессиональной деятельности учителя-дефектолога, связанных с активным развитием моделей инклюзивного обучения, психолого-педагогического сопровождения, включением в единый образовательный процесс новых категорий обучающихся с ОВЗ, расширением возрастных диапазонов коррекционно-развивающей, абилитационно-реабилитационной педагогической деятельности, мероприятий, связанных с организацией раннего выявления и своевременным оказанием помощи, модернизацией системы специального образования, успешной



социализацией, профессиональной ориентацией, профессиональным обучением, подготовкой к самостоятельному проживанию и трудоустройству обучающихся с ОВЗ.

В результате этого разработчиками были приняты решения о внесении изменений в текст профессионального стандарта, соответствующих современным социально-экономическим требованиям и приоритетам научно-технологического развития Российской Федерации. К таким изменениям относятся: дополнение групп занятий (код ОКЗ): 2320 — «Преподаватели средних профессиональных образовательных организаций», 2357 — «Преподаватели по программам дополнительного обучения»; коды ОКСО (ОК 009-2016 вместо ОК 009-2003); дополнение обобщенных трудовых функций педагога-дефектолога следующими: «Обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с выраженными формами умственной отсталости, тяжелыми множественными нарушениями развития»; «Обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата»; «Обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с расстройствами аутистического

спектра» [10; 20; 30; 31]. Выявлена необходимость дополнить содержание обобщенных трудовых функций педагога-дефектолога, работающего с детьми с ОВЗ дошкольного возраста, психолого-педагогическим сопровождением развития детей раннего возраста [6; 11; 25]. Одним из наиболее актуальных вопросов достижения качества образования обучающихся с ОВЗ является обсуждение трудовых функций специального педагога — психолога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в различных типах образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, и дополнение профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» обобщенной трудовой функцией «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы».

Таким образом, обоснованным с точки зрения авторов является внесение в резолюцию III Всероссийского съезда дефектологов следующих предложений.

1. Активизировать деятельность дефектологического сообщества по доработке, утверждению и внедрению профессионального стандарта «Педагог-дефектолог».

2. Признать соответствие всех обобщенных трудовых функций педагога-дефектолога 7 уровню квалификации.

3. Учитывая современные требования образования всех категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, дополнить профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» новыми обобщенными трудовыми функциями: «Обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития»; «Обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата»; «Обучение, воспитание, коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с расстройствами аутистического спектра».

4. Дополнить содержание обобщенных трудовых функций педагога-дефектолога, работающего с детьми с ОВЗ дошкольного возраста, психолого-педагогическим сопровождением развития детей раннего возраста.

5. Актуализировать обсуждение трудовых функций специального педагога — психолога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ в различных типах образовательных организаций, реали-

зующих адаптированные основные общеобразовательные программы; дополнить профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» обобщенной трудовой функцией: «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы».

#### Литература

1. Артемова, Е. Э. К проблеме модернизации программ подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / Е. Э. Артемова, И. В. Евтушенко, Л. А. Тишина. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/130-22994>.
2. Борякова, Н. Ю. К вопросу о наименовании отдельных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. Ю. Борякова, А. М. Данилова, Е. А. Евтушенко, И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко, Т. М. Лифанова, О. С. Орлова, В. В. Ткачева, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева. — Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. — 2016. — № 10, ч. 2. — С. 175—177.
3. Герасимова, С. Н. Готовность к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья студентов педагогического колледжа / С. Н. Герасимова, И. В. Евтушенко. — Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. — 2015. — № 12. ч. 5. — С. 860—864.
4. Евтушенко, Е. А. Проектирование модели реализации основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» в условиях сетевого взаимодей-

ствия / Е. А. Евтушенко, Е. Э. Артемова, И. В. Евтушенко, Л. А. Тишина. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/130-23919>.

5. Евтушенко, И. В. К проблеме разработки профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» / И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 4. — URL: <http://www.science-education.ru/127-20910>.

6. Евтушенко, И. В. К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска / И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 2. — URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24279>.

7. Евтушенко, И. В. Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И. В. Евтушенко. — Текст : непосредственный // Культура и образование. — 2015. — № 4 (19). — С. 88—95.

8. Евтушенко, И. В. Основные направления государственной политики в области специального (коррекционного) образования / И. В. Евтушенко. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 5. — URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26825>.

9. Евтушенко, И. В. Основные направления государственной политики РФ в сфере образования лиц с ограниченными возможностями развития / И. В. Евтушенко. — Текст : непосредственный // Материалы Междунар. практич. семинара на тему «Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования», 12 дек. 2018 г. — Тараз (Казахстан) : Таразский государственный педагогический университет, 2018. — С. 11—17.

10. Евтушенко, И. В. Особенности организации музыкально-ритмических заня-

тий с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития / И. В. Евтушенко, Ю. Г. Мазурова, Н. С. Санина, О. Ю. Федорова, Б. Б. Горскин. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28411>.

11. Евтушенко, И. В. Особенности разработки программы ранней помощи и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей / И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко, Л. П. Фальковская. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/130-23501>.

12. Евтушенко, И. В. Педагогический инструментарий обеспечения доступности дополнительного образования детей / И. В. Евтушенко, Р. Г. Тер-Григорьянц, Г. Л. Котова, Е. С. Немцова. — DOI 10.25683/VOLBI.2019.49.469. — Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. — 2019. — № 4 (49). — С. 378—385.

13. Евтушенко, И. В. Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов / И. В. Евтушенко, В. В. Надвикова, В. И. Шкатулла / под ред. В. И. Шкатулла. — Москва : Прометей, 2017. — 578 с. — Текст : непосредственный.

14. Евтушенко, И. В. Проблемы разработки и утверждения профессионального стандарта педагога-дефектолога / И. В. Евтушенко. — Текст : непосредственный // Народное образование Якутии. — 2018. — № 1. — С. 17—20.

15. Евтушенко, И. В. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: перспективы разработки и утверждения / И. В. Евтушенко. — Текст : непосредственный // Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд : II Всероссийский съезд дефектологов. — Москва, 2018. — С. 30—35.

16. Евтушенко, И. В. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: обсужде-

- ние основных положений / И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 3. — URL : <http://www.science-education.ru/article/view?id=26501>.
17. Евтушенко, И. В. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога (учителя-логопеда, сурдопедагога, олигофренопедагога, тифлопедагога): план доработки, апробации и внедрения / И. В. Евтушенко, Е. А. Евтушенко, И. Ю. Левченко. — Текст : непосредственный // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. — Москва : АСОУ, 2016. — Вып. 4. — С. 1361—1367.
18. Евтушенко, И. В. Профессиональный стандарт педагога-дефектолога: проблемы разработки содержания / И. В. Евтушенко, Е. А. Евтушенко, И. Ю. Левченко. — Текст : непосредственный // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. — 2015. — № 4. — С. 684—690.
19. Евтушенко, И. В. Разработка профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» / И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко, Е. А. Евтушенко. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Москва, 19—21 апреля 2018 г.) / под ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова. — Москва : МПГУ, 2018. — С. 6—20.
20. Евтушенко, И. В. Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении математике старшеклассников с тяжёлыми множественными нарушениями развития / И. В. Евтушенко, Л. С. Пеньшина, А. П. Симонов. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2017. — № 1. — URL : <https://www.science-education.ru/gu/article/view?id=26015>.
21. Евтушенко, И. В. Современные проблемы и условия подготовки кадров по специальной педагогике и специальной психологии / И. В. Евтушенко, В. В. Линьков, Е. Г. Речицкая. — Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 2. — С. 44—54.
22. Евтушенко, И. В. Современные проблемы разработки и утверждения профессионального стандарта педагога-дефектолога / И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика. — 2017. — № 4. — С. 3—11.
23. Евтушенко, И. В. Формирование специальных (дефектологических) компетенций у студентов педагогического колледжа / И. В. Евтушенко, С. Н. Герасимова. — Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 1 (часть 1). — С. 102—106.
24. Левченко, И. Ю. Актуальные проблемы разработки профессионального стандарта педагога-дефектолога / И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы научно-практической конференции с международным участием (г. Москва, 18 февраля 2017 г.) / под ред. Е. Г. Речицкой. — Москва : МПГУ, 2017. — С. 18—24.
25. Левченко, И. Ю. Многоуровневая модель диагностики в системе ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья / И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — URL : <http://www.science-education.ru/130-23495>.
26. Общая численность обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Министерство просвещения Российской Федерации. — URL : [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/limited\\_health](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health). — Текст : электронный.
27. Орлова, О. С. Вопросы содержания профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» / О. С. Орлова, И. Ю. Левченко, И. В. Евтушенко. — Текст : элек-

тронный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/130-23294>.

28. Орлова, О. С. К вопросу о наименовании должностей педагога-дефектолога, требованиям к образованию и обучению / О. С. Орлова, И. В. Евтушенко, И. Ю. Левченко. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 5. — URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25118>.

29. Тишина, Л. А. Апробация новых модулей практико-ориентированной подготовки бакалавров по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: проблемы и перспективы / Л. А. Тишина, Е. Э. Артемова, И. В. Евтушенко. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/130-23931>.

30. Ткачева, В. В. К проблеме организации профессиональной ориентации и социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сложным дефектом / В. В. Ткачева, И. В. Евтушенко. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2. — URL: [www.science-education.ru/129-22142](http://www.science-education.ru/129-22142).

31. Ткачева, В. В. Обоснование модели профориентационной работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья со сложным дефектом / В. В. Ткачева, И. В. Евтушенко. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 5. — URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=25217>.

### References

1. Artemova, E. E. K probleme modernizatsii programm podgotovki bakalavrov po napravleniyu «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» / E. E. Artemova, I. V. Evtushenko, L. A. Tishina. — Текст : elektronnyy // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2015. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/130-22994>.

2. Boryakova, N. Yu. K voprosu o naimenovanii otdel'nykh kategoriy obu-

chayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / N. Yu. Boryakova, A. M. Danilova, E. A. Evtushenko, I. V. Evtushenko, I. Yu. Levchenko, T. M. Lifanova, O. S. Orlova, V. V. Tkacheva, T. V. Tumanova, T. B. Filicheva. — Tekst : neposredstvennyy // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. — 2016. — № 10, ch. 2. — S. 175—177.

3. Gerasimova, S. N. Gotovnost' k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya studentov pedagogicheskogo kolledzha / S. N. Gerasimova, I. V. Evtushenko. — Tekst : neposredstvennyy // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. — 2015. — № 12. ch. 5. — S. 860—864.

4. Evtushenko, E. A. Proektirovanie modeli realizatsii osnovnoy professional'noy obrazovatel'noy programmy podgotovki bakalavrov po napravleniyu «spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» v usloviyakh setevogo vzaimodeystviya / E. A. Evtushenko, E. E. Artemova, I. V. Evtushenko, L. A. Tishina. — Tekst : elektronnyy // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2015. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/130-23919>.

5. Evtushenko, I. V. K probleme razrabotki professional'nogo standarta «Pedagog-defektolog» / I. V. Evtushenko, I. Yu. Levchenko. — Tekst : elektronnyy // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2015. — № 4. — URL: <http://www.science-education.ru/127-20910>.

6. Evtushenko, I. V. K razrabotke kompetentsiy spetsialistov v sfere ranney pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detyam grupy riska / I. V. Evtushenko, I. Yu. Levchenko. — Tekst : elektronnyy // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2016. — № 2. — URL : <http://www.science-education.ru/article/view?id=24279>.

7. Evtushenko, I. V. Model' sotsial'no-kul'turnoy reabilitatsii obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) / I. V. Evtushenko. — Tekst : neposredstvennyy // Kul'tura i obrazovanie. — 2015. — № 4 (19). — S. 88—95.

8. Evtushenko, I. V. Osnovnye napravleniya gosudarstvennoy politiki v oblasti spetsial'nogo (korrektsionnogo) obrazovaniya / I. V. Evtushenko. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2017. — № 5. — URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26825>.
9. Evtushenko, I. V. Osnovnye napravleniya gosudarstvennoy politiki RF v sfere obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami razvitiya / I. V. Evtushenko. — Tekst : neposredstvennyy // *Materialy Mezhdunar. praktich. seminarov na temu «Inklyuzivnaya kompetentnost' pedagoga: metody formirovaniya»*, 12 dek. 2018 g. — Taraz (Kazakhstan) : Tarazskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 2018. — S. 11—17.
10. Evtushenko, I. V. Osobennosti organizatsii muzykal'no-ritmicheskikh zanyatiy s det'mi s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya / I. V. Evtushenko, Yu. G. Mazurova, N. S. Sanina, O. Yu. Fedorova, B. B. Gorskin. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2018. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28411>.
11. Evtushenko, I. V. Osobennosti razrabotki programmy ranney pomoshchi i soprovozhdeniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ikh semej / I. V. Evtushenko, I. Yu. Levchenko, L. P. Fal'kovskaya. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2015. — № 6. — URL: <http://www.science-education.ru/130-23501>.
12. Evtushenko, I. V. Pedagogicheskiy instrumentariy obespecheniya dostupnosti dopolnitelnogo obrazovaniya detey / I. V. Evtushenko, R. G. Ter-Grigor'yants, G. L. Kotova, E. S. Nemtsova. — DOI 10.25683/VOLBI.2019.49.469. — Tekst : neposredstvennyy // *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. — 2019. — № 4 (49). — S. 378—385.
13. Evtushenko, I. V. Pravovedenie s osnovami semeynogo prava i prav invalidov / I. V. Evtushenko, V. V. Nadvikova, V. I. Shkatulla / pod red. V. I. Shkatulla. — Moskva : Prometey, 2017. — 578 s. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Evtushenko, I. V. Problemy razrabotki i utverzhdeniya professional'nogo standarta pedagoga-defektologa / I. V. Evtushenko. — Tekst : neposredstvennyy // *Narodnoe obrazovanie Yakutii*. — 2018. — № 1. — S. 17—20.
15. Evtushenko, I. V. Professional'nyy standart pedagoga-defektologa: perspektivy razrabotki i utverzhdeniya / I. V. Evtushenko. — Tekst : neposredstvennyy // *Razvitiye rossiyskoy defektologicheskoy nauki i praktiki v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: novyy vzglyad : II Vserossiyskiy s"ezd defektologov*. — Moskva, 2018. — S. 30—35.
16. Evtushenko, I. V. Professional'nyy standart pedagoga-defektologa: obsuzhdenie osnovnykh polozheniy / I. V. Evtushenko, I. Yu. Levchenko. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2017. — № 3. — URL : <http://www.science-education.ru/article/view?id=26501>.
17. Evtushenko, I. V. Professional'nyy standart pedagoga-defektologa (uchitelya-logopeda, surdopedagoga, oligofrenopedagoga, tiflopedagoga): plan dorabotki, aprobatsii i vnedreniya / I. V. Evtushenko, E. A. Evtushenko, I. Yu. Levchenko. — Tekst : neposredstvennyy // *Konferentsium ASOU : sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsii*. — Moskva : ASOU, 2016. — Vyp. 4. — S. 1361—1367.
18. Evtushenko, I. V. Professional'nyy standart pedagoga-defektologa: problemy razrabotki soderzhaniya / I. V. Evtushenko, E. A. Evtushenko, I. Yu. Levchenko. — Tekst : neposredstvennyy // *Konferentsium ASOU : sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsiy*. — 2015. — № 4. — S. 684—690.
19. Evtushenko, I. V. Razrabotka professional'nogo standarta «Pedagog-defektolog (uchitel'-logoped, surdopedagog, oligofrenopedagog, tiflopedagog)» / I. V. Evtushenko, I. Yu. Levchenko, E. A. Evtushenko. — Tekst : neposredstvennyy // *Aktual'nye problemy obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (g. Moskva, 19—21 aprelya 2018 g.)* /

pod red. E. G. Rechitskoy, V. V. Lin'kova. — Moskva : MPGU, 2018. — S. 6—20.

20. Evtushenko, I. V. Rol' informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v obuchenii matematike starsheklassnikov s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya / I. V. Evtushenko, L. S. Pen'shina, A. P. Simonov. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2017. — № 1. — URL : <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26015>.

21. Evtushenko, I. V. Sovremennye problemy i usloviya podgotovki kadrov po spetsial'noy pedagogike i spetsial'noy psikhologii / I. V. Evtushenko, V. V. Lin'kov, E. G. Rechitskaya. — Tekst : neposredstvennyy // *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*. — 2019. — № 2. — S. 44—54.

22. Evtushenko, I. V. Sovremennye problemy razrabotki i utverzhdeniya professional'nogo standarta pedagoga-defektologa / I. V. Evtushenko, I. Yu. Levchenko. — Tekst : neposredstvennyy // *Korreksionnaya pedagogika*. — 2017. — № 4. — S. 3—11.

23. Evtushenko, I. V. Formirovanie spetsial'nykh (defektologicheskikh) kompetentsiy u studentov pedagogicheskogo kolledzha / I. V. Evtushenko, S. N. Gerasimova. — Tekst : neposredstvennyy // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. — 2016. — № 1 (chast' 1). — S. 102—106.

24. Levchenko, I. Yu. Aktual'nye problemy razrabotki professional'nogo standarta pedagoga-defektologa / I. Yu. Levchenko, I. V. Evtushenko. — Tekst : neposredstvennyy // *Aktual'nye problemy i innovatsionnye podkhody v obrazovanii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* (g. Moskva, 18 fevralya 2017 g.) / pod red. E. G. Rechitskoy. — Moskva : MPGU, 2017. — S. 18—24.

25. Levchenko, I. Yu. Mnogourovnevaya model' diagnostiki v sisteme ranney pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / I. Yu. Levchenko, I. V. Evtushenko. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki*

i obrazovaniya. — 2015. — № 6. — URL : <http://www.science-education.ru/130-23495>.

26. Obschaya chislennost' obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / Ministerstvo prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii. — URL : [https://edu.gov.ru/activity/main\\_activities/li\\_mited\\_health](https://edu.gov.ru/activity/main_activities/li_mited_health). — Tekst : elektronnyy.

27. Orlova, O. S. Voprosy soderzhaniya professional'nogo standarta «Pedagog-defektolog» / O. S. Orlova, I. Yu. Levchenko, I. V. Evtushenko. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2015. — № 6. — URL : <http://www.science-education.ru/130-23294>.

28. Orlova, O. S. K voprosu o naimenovanii dolzhnostey pedagoga-defektologa, trebovaniyam k obrazovaniyu i obucheniyu / O. S. Orlova, I. V. Evtushenko, I. Yu. Levchenko. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2016. — № 5. — URL : <http://www.science-education.ru/article/view?id=25118>.

29. Tishina, L. A. Aprobatsiya novykh moduley praktiko-orientirovannoy podgotovki bakalavrov po napravleniyu «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie»: problemy i perspektivy / L. A. Tishina, E. E. Artemova, I. V. Evtushenko. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2015. — № 6. — URL : <http://www.science-education.ru/130-23931>.

30. Tkacheva, V. V. K probleme organizatsii professional'noy orientatsii i sotsializatsii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya so slozhnym defektom / V. V. Tkacheva, I. V. Evtushenko. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2015. — № 2. — URL : [www.science-education.ru/129-22142](http://www.science-education.ru/129-22142).

31. Tkacheva, V. V. Obosnovanie modeli proforientatsionnoy raboty s litsami s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya so slozhnym defektom / V. V. Tkacheva, I. V. Evtushenko. — Tekst : elektronnyy // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2016. — № 5. — URL : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25217>.

**О. Г. Приходько**  
**И. Ю. Левченко**  
**В. В. Мануйлова**  
**А. А. Гусейнова**  
Москва, Россия

**O. G. Prikhod'ko**  
**I. Yu. Levchenko**  
**V. V. Manuylova**  
**A. A. Guseynova**  
Moscow, Russia

**СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ  
ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ДОСТУПНОСТИ СРЕДЫ  
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ  
МОДЕЛИ БАЗОВЫХ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ОРГАНИЗАЦИЙ**

**CREATION OF CONDITIONS  
ENSURING ACCESSIBLE  
ENVIRONMENT  
IN THE FRAMES  
OF A SPECIALIZED MODEL  
OF THE BASIC VOCATIONAL  
EDUCATION INSTITUTION**

**Аннотация.** Статья раскрывает актуальные аспекты обеспечения доступной среды в профессиональных образовательных организациях для осуществления профессионального образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного среднего профессионального образования и профессионального обучения. Дается описание специализированной модели базовой профессиональной образовательной организации, обеспечивающей развитие региональных систем инклюзивного профессионального образования. Дается характеристика особых образовательных потребностей лиц с разной патологией; представлен перечень оборудования для оснащения базовых профессиональных образовательных организаций специализированной модели с учетом потребностей и возможностей обучающихся каждой нозологической группы (лиц с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппа-

**Abstract.** The article deals with urgent aspects of organization of accessible environment in vocational education institutions providing vocational education to persons with special educational needs and disabilities under the conditions of inclusive secondary vocational education. It describes a specialized model of basic vocational education institution, ensuring the development of regional systems of inclusive vocational education. The authors characterize special educational needs of persons with different disabilities and provide a list of equipment for basic special vocational education institutions, taking into account the needs and capabilities of students of each nosological group (persons with vision and hearing impairment, musculoskeletal disorders, etc.). Special attention is paid to the list of equipment of lecture halls, classrooms for practical learning, training workshops, a library and other premises of the education institution. Emphasis is placed on the requirements for the or-



рата). Особое внимание уделяется перечню оснащения лекционных аудиторий, кабинетов для практических занятий, учебных мастерских, библиотеки и иных помещений образовательной организации. Делается акцент на требования к организации доступности среды, специального оснащения профессиональной образовательной организации, подбора учебного и дидактического материала, позволяющего эффективно осуществлять процесс обучения по всем содержательным областям.

**Ключевые слова:** доступная образовательная среда; инклюзивное образование; инклюзия; инклюзивная образовательная среда; среднее профессиональное образование; студенты-инвалиды; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ; специальные условия обучения.

**Сведения об авторе:** Приходько Оксана Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* директор института специального образования и комплексной реабилитации, заведующий кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корп 2.

*E-mail:* ogprikhodko@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Левченко Ирина Юрьевна, доктор психологических наук, профессор.

*Место работы:* заведующий лабораторией инклюзивного образования, институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

organization of accessible environment, special equipment of a professional education institution, selection of educational and didactic material that allows carrying out an effective learning process in all subject areas.

**Keywords:** accessible educational environment; inclusive education; inclusion; inclusive educational environment, secondary vocational education; students with disabilities; disabilities; special conditions of learning.

**About the author:** Prikhod'ko Oksana Georgievna, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Director of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Head of Department of Logopedics, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**About the author:** Levchenko Irina Yur'evna, Doctor of Psychology, Professor.

*Place of employment:* Head of Laboratory of Inclusive Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корп 2.

*E-mail:* ksp\_deffak\_mggu@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Мануйлова Виктория Викторовна, кандидат педагогических наук.

*Место работы:* доцент кафедры логопедии, институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корп 2.

*E-mail:* m-v-d-2003@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Гусейнова Ашча Айирмагомедна, кандидат педагогических наук.

*Место работы:* доцент кафедры логопедии, институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корп 2.

*E-mail:* a-gyseynova@mail.ru.

В рамках реализации мероприятий 2.2 программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011—2020 годы в субъектах Российской Федерации созданы базовые профессиональные образовательные организации, обеспечивающие поддержку региональных систем инклюзивного профессионального образования инвалидов [1].

Для осуществления эффективного инклюзивного профессионального образования субъек-

**About the author:** Manuylova Viktoriya Viktorovna, Candidate of Pedagogy.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Logopedics, Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**About the author:** Guseynova Ashcha Ayirmagomedna, Candidate of Pedagogy.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Logopedics, Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

ту РФ необходимо создать одну из моделей базовых профессиональных образовательных организаций: мультифункциональную, специализированную [5].

Специализированный центр планируется для обучения лиц с одной нозологией: либо для обучающихся с нарушениями зрения, либо для обучающихся с нарушениями слуха, либо с нарушениями опорно-двигательного аппарата, — поэтому его необходимо оснастить в соответ-

ствии с особыми образовательными потребностями данной нозологии [14].

С учетом категории обучающихся в образовательной организации создаются специальные условия, формируется кадровый состав. В каждом учебном помещении БПОО, где обучаются лица с нарушениями слуха, с нарушениями зрения или с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в лекционных аудиториях, кабинетах для практических занятий, учебных мастерских, библиотеке и иных помещениях), необходимо предусматривать возможность оборудования по 1—2 местам для обучающихся по каждому виду нарушений. Оборудование специальных учебных мест предполагает увеличение размера зоны на одно место с учетом подъезда и разворота кресла-коляски, увеличение ширины прохода между рядами столов, замену двухместных столов на одноместные. В общем случае в стандартной аудитории необходимо первые столы в ряду у окна и в среднем ряду подготовить для обучающихся с нарушениями зрения и слуха, а для обучающихся, передвигающихся в кресле-коляске, выделить 1—2 первых стола в ряду у дверного проема [12].

При оснащении БПОО необходимым оборудованием для обучающихся с нарушениями слуха необходимо учитывать их

закономерности развития и образовательные потребности [7].

При обеспечении «безбарьерной среды» необходимо помнить, что серьезной проблемой для лиц с нарушенным слухом является получение информации, поэтому в первую очередь необходимо создавать сенсорно-акустически доступное для этих детей пространство, которое позволит воспринимать максимальное количество сведений через акустические и визуализированные источники:

- удобно расположенные и доступные стенды с представленным на них наглядным материалом о правилах поведения, правилах безопасности, распорядке/режиме функционирования организации, расписании занятий, последних событиях, ближайших планах и т. д.;

- информационное табло с «бегающей строкой» / мониторы на этажах, где может быть представлена актуальная на сегодняшний день информация;

- световая индикация начала и окончания занятий в помещениях общего пользования (залах, рекреациях, столовой, библиотеке и т. д.), которая позволяет подросткам ориентироваться в учебном пространстве и самостоятельно организовывать свое рабочее время;

- доступный Интернет и телефон с функцией работы в режиме СМС-сообщений, предназначен-

ный для контактов с родителями, сверстниками, учителями;

- локальная компьютерная сеть;
- справочно-информационный центр (кол-центр) для лиц с нарушенным слухом и их родителей;
- развивающий учебный центр с горизонтальным дисплеем;
- система для улучшения понимания звукового сигнала с сохранением его разборчивости;
- беспроводная FM-система для студентов с нарушением слуха;
- наушники с микрофоном [3].

Каждый обучающийся с учетом медицинских показаний должен быть обеспечен техническими средствами обучения, отвечающими особым образовательным потребностям и позволяющими реализовывать выбранный вариант программы: индивидуальным слуховым аппаратом и/или кохлеарным имплантом; беспроводной аппаратурой, основанной на радиопринципе (инфракрасном излучении), стационарной аппаратурой коллективного и индивидуального пользования (при необходимости с дополнительной комплектацией — вибротактильным устройством), специальным визуальным прибором для обучения произношению, видеозаписывающей аппаратурой, индивидуальным компьютером (ноутбуком), электронной книгой для чтения, специальными учебниками, рабочими тетрадями, дидактическими материалами.

Базовая профессиональная организация вправе применять дистанционные образовательные технологии [2].

Организация рабочего пространства обучающегося с нарушенным слухом предполагает наличие исправного слухового аппарата / кохлеарного импланта, выбор парты и партнера, оснащение класса мультимедийной аппаратурой. Каждый кабинет должен быть оборудован партами, регулируемые в соответствии с ростом обучающегося. Рекомендуется первая парта (около окна или стола) с организацией достаточного пространства, целесообразно расположить обучающегося так (справа/слева от педагога), чтобы его лучше слышащее ухо было максимально приближено к педагогу на занятии [10].

Аудитория должна быть оборудована стационарной звукоусиливающей аппаратурой коллективного пользования, при необходимости с дополнительной комплектацией вибротактильными устройствами или беспроводной аппаратурой (например, использующей радиоприцип или инфракрасное излучение). Учебная аудитория, в которой обучаются студенты с нарушением слуха, должна быть оборудована радиоклассом, компьютерной техникой, аудиотехникой (акустический усилитель и колонки), видеотехникой (мультимедийный

проектор, телевизор), электронной доской, документ-камерой, мультимедийной системой. Особую роль в обучении слабослышащих также играют видеоматериалы.

Необходимо оснастить аудитории мультимедийной аппаратурой (доска, проектор, компьютер с колонками и выходом в Internet, средства для хранения и переноса информации — USB-накопители, принтер, сканер) и телевизором [11].

Также необходимо специальное оборудование для занятий специалистов сопровождения (зеркало, FM-системы, индикатор звучания ИНЗ, сурдологopedический тренажер «Дэльфа142», специальные компьютерные программы *Hear-the World, Speech W* и др.); музыкальный центр с набором аудиодисков со звуками живой и неживой природы, музыкальные записи, аудиокниги; диагностический набор для определения уровня слухового восприятия; телевизоры с функцией выведения субтитров на экран; дидактические и наглядные материалы по темам (иллюстрации, презентации, учебные фильмы); видеотека учебных и используемых в образовательном процессе различных видеофильмов с субтитрами. Технологии беспроводной передачи звука (FM-системы) являются эффективным средством для улучшения разборчивости речи в процессе обучения.

Для предотвращения явления реверберации аудитория, где занимается слухопротезированный обучающийся, должна иметь звукопоглощающее оснащение (панели, шторы и т. п.) [16].

### **Перечень необходимого оборудования для оснащения базовой профессиональной организации для обучающихся с нарушениями зрения**

При подборе оборудования для оснащения БПОО для обучающихся с нарушением зрения необходимо также учитывать их общие закономерности развития и особые образовательные потребности.

Нарушения зрения создают значительные препятствия в ориентировке в пространстве — на территории БПОО, в ее здании, в учебных, социально-бытовых и рекреационных помещениях, а также в пределах рабочего учебного места.

При оборудовании доступной для обучающихся с нарушениями зрения окружающей среды используют звуковые, визуальные, осязательные ориентиры и создают специально оборудованные рабочие (учебные) места.

Для обучающихся с нарушениями зрения учебные помещения и читальные залы оборудуются комбинированной системой общего искусственного и местного освещения. Суммарный уро-

вень освещенности от общего и местного освещения должен составлять:

– для обучающихся с высокой степенью осложненной близорукости и высокой степенью дальнорукости — 1000 лк;

– для обучающихся с поражением сетчатки и зрительного нерва (без светобоязни) — 1000—1500 лк;

– для обучающихся со светобоязнью — не более 500 лк.

Для лиц со светобоязнью над учебными столами предусматривается раздельное включение отдельных групп светильников общего освещения.

В помещениях БПОО окраска дверей и дверных наличников, выступающих частей зданий, границ ступеней, мебели и оборудования должна контрастировать с окраской стен и иметь матовую поверхность.

При оборудовании доступной для обучающихся с нарушениями зрения окружающей среды используют звуковые, визуальные, осязательные ориентиры и создают специально оборудованные рабочие (учебные) места.

В гардеробной для totally слепых обучающихся шкафы с ячейками для одежды и полки для обуви должны иметь маркировку, выполненную рельефно-точечным шрифтом, для обучающихся с остаточным зрением необходимо сочетание двух марки-

ровок: рельефно-точечной и рельефно-выпуклой, выполненной с использованием ярких контрастных цветов.

Для обеспечения ориентировки в здании и сокращения излишних передвижений обучающихся с нарушениями зрения, а также для их безопасности желательно размещать для них учебные и иные помещения не выше второго этажа; в интерьерах должна иметься система визуальной (для слабовидящих), звуковой и тактильной информации. Должны быть оборудованы осязательные ориентиры: направляющие поручни в коридорах, рельефные обозначения на поручнях, на дверях учебных и иных помещений; таблицы (схемы) с выпуклым текстом или изображением или надписями шрифтом Брайля, рельефные поэтажные планы на лестничных площадках, в вестибюле; изменяемый тип покрытия пола (по фактуре) перед препятствиями и местами изменения направления движения (входами, подъемами, ступенями, поворотами коридоров и т. п.), тактильная пиктограмма для звукового информатора [13].

Опасные для незрячих обучающихся места должны иметь ограждения, обеспечивающие полную безопасность (например, лестничные пролеты, деревья на территории учебного учреждения

и др.). В туалетах и душевых кабинах в спортивной раздевалке вентили для горячей и для холодной воды должны быть разной формы. Обучающийся с нарушением зрения должен быть предупрежден об изменении расположения мебели в аудитории, привычного расположения предметов, которыми он пользуется. Двери и шкафы нельзя оставлять приоткрытыми. Необходимо создать удобную для ориентации обучающихся с нарушениями зрения среду в столовой БПОО. В аудитории, в которой обучаются лица с нарушениями зрения, необходимо предусмотреть возможность сопровождения таких обучающихся в тех случаях, когда имеются какие-либо временные препятствия на пути передвижения, либо когда окружающая среда недостаточно оборудована под потребности в ориентировке. Парты и столы обучающихся, страдающих светобоязнью, размещаются таким образом, чтобы не было прямого, раздражающего попадания света в глаза обучающихся. В то же время важно поддерживать умение подростка передвигаться и ориентироваться в аудитории, в БПОО самостоятельно. Необходимо тренировка и поддержка таких навыков [8].

### **Примерный перечень специальных технических средств и программного обеспечения для обучения студентов с нарушениями зрения:**

- дисплей с использованием системы Брайля (рельефно-точечный шрифт) — 40-знаковый или 80-знаковый — или портативный дисплей;
- принтер с использованием системы Брайля (рельефно-точечный шрифт);
- программа экранного доступа с синтезом речи TTS (Text-To-Speech), программа экранного увеличения;
- редактор текста (программа для перевода обычного шрифта в брайлевский и обратно);
- читающая машина;
- стационарный электронный увеличитель;
- ручное увеличивающее устройство (портативная электронная лупа);
- электронный увеличитель для удаленного просмотра.

Рекомендуемый комплект оснащения для стационарного рабочего места для незрячего или слабовидящего пользователя: персональный компьютер с большим монитором (19—24"), с программой экранного доступа JAWS, программой экранного увеличения MAGic и дисплеем, использующим систему Брайля

(рельефно-точечного шрифта). Рекомендуемый комплект оснащения для мобильного рабочего места для незрячего или слабовидящего пользователя: ноутбук (или нетбук) с программой экранного доступа JAWS, программой экранного увеличения MAGic и портативным дисплеем, использующим систему Брайля (рельефно-точечный шрифт).

Для слабовидящих обучающихся БПОО при различных видах учебной деятельности продолжительность непрерывной зрительной нагрузки не должна превышать 15 минут. Обучающиеся с остаточным зрением для усвоения учебной информации по рельефной системе Брайля должны чередовать не менее двух раз за урок тактильное восприятие информации с непрерывной зрительной работой по 5 минут.

В качестве звуковых ориентиров необходимо использовать звуковые маяки при входах, радиотрансляцию в здании, в лифтовых кабинках, в бытовых помещениях.

Визуальные ориентиры — выполненные яркими цветами пиктограммы, окрашенные контрастными цветами ограждения, освещаемые указатели, надписи, подсветка в затемненных местах, например в шкафах для книг, пособий, в шкафчиках для одежды в раздевалке и т. п. Первая и последняя ступень каждого лест-

ничного марша должна быть окрашена в контрастные цвета для предупреждения слабовидящих [4].

Необходима и организация специальных рабочих мест для обучающихся с нарушением зрения. Специальное рабочее место служит обеспечению безопасности и комфортности учебной работы, его устройство направлено на устранение чрезмерных физических, динамических, статических, сенсорных, эмоциональных, интеллектуальных нагрузок и должно исключать возможность ухудшения здоровья или травматизма обучающегося с нарушением зрения. В настоящее время для комфортного обучения обучающегося с нарушением зрения предназначено адаптированное к его потребностям и особенностям учебно-познавательной деятельности специальное автоматизированное рабочее место, на котором присутствуют сканирующее устройство, персональный мультимедийный компьютер, брайлевский дисплей, принтеры для печати текста в плоскочечном варианте и по системе Брайля, синтезатор голоса, библиотека соответствующих компьютерных программ, условия для пользования аудиокнигами, обеспечение допуска на объект, в котором предоставляются услуги собаки-проводника при наличии документа, подтверждающего ее специальное обучение, выданного по



форме и в порядке, утвержденных приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации и др.

**Перечень необходимого оборудования для оснащения базовой профессиональной организации для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата**

При оснащении БПОО для обучающихся с НОДА также необходимо учитывать их особенности развития и особые образовательные потребности.

Для лиц с НОДА особенно важна возможность беспрепятственной доступности всех объектов инфраструктуры базовой профессиональной организации. Для того чтобы обучающиеся с двигательной патологией могли попасть на территорию БПОО, необходимо установить достаточно пологий (10—12°) пандус у входа в здание, чтобы ребенок на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса не менее 90 см, он должен быть огражден бортиком (высотой не менее 5 см) и снабжен поручням (высотой 50—90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски. Двери здания должны открываться в противоположную от пандуса сторону,

иначе подросток на коляске может скатиться вниз. По всему периметру коридоров проходят поручни, чтобы обучающийся, который плохо ходит, мог передвигаться по зданию держась за них. Ширина дверных проемов во всех помещениях должна быть не менее 80—85 см, иначе коляска в них не пройдет. Для подъема на верхние этажи в здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт (возможно, понадобится ограничить пользование им для остальных учащихся), а также подъемники на лестницах.

Рабочее / учебное место обучающегося с НОДА проектируется индивидуально с учетом его особых образовательных потребностей, а также сопутствующих нейросенсорных нарушений. При организации учебного места учитываются возможности и особенности моторики, восприятия, внимания, памяти обучающегося.

Следует предусмотреть наличие персональных компьютеров, технических приспособлений (специальной клавиатуры, различных контакторов, заменяющих мышь, джойстиков, трекболов, сенсорных планшетов, развивающего учебного центра с горизонтальным дисплеем). Рекомендуется использовать специальные возможности операционных систем, таких как экранная клавиатура, с помощью которой можно вводить текст, производить настройку

действий при вводе текста, изображения с помощью клавиатуры или мыши.

**В БПОО необходимо иметь следующее специальное оборудование для обучающихся с НОДА:**

– средства передвижения: различные варианты инвалидных колясок (комнатных, прогулочных, функциональных, спортивных), подъемники для пересаживания в микроавтобус, ходунки и ходилки (комнатные и прогулочные), костыли, крабы, трости, велосипеды и др. Во многих многофункциональных креслах-колясках обучающиеся проводят значительное время. В них должен иметься столик для занятий и приема пищи, отделение для книг, специальная емкость для хранения термосов с пищей, съемное судно;

– средства, облегчающие самообслуживание: наборы посуды и столовых приборов, приспособления для одевания и раздевания, открывания и закрывания дверей, для самостоятельного чтения, пользования телефоном; особые выключатели электроприборов, дистанционное управление бытовыми приборами, приемники, магнитофоны;

– мебель, подобранная в соответствии с возможностями.

Аудитории должны быть оборудованы столами, регулируемые по росту обучающихся, а

также специализированными креслами-столами с индивидуальными средствами фиксации, предписанными в медицинских рекомендациях.

Информационно-образовательная среда организации должна располагать совокупностью технических средств, созданных с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с НОДА:

– компьютерами со специальной клавиатурой с большими кнопками и разделяющей клавишей накладкой и/или специализированной клавиатурой с минимальным усилием для позиционирования и ввода, и/или сенсорной клавиатурой;

– виртуальной экранной клавиатурой, головной и ножной компьютерной мышью, выносными компьютерными кнопками;

– компьютерными джойстикami или компьютерными роллерами, базами данных, коммуникационными каналами, программными продуктами;

– службами поддержки применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ).

В качестве простых технических средств, служащих для облегчения процесса письма, можно пользоваться увеличенными в размерах ручками и специальными накладками к ним, позволяющими удерживать ручку и манипулировать ею с минимальными

усилиями, а также утяжеленными (с дополнительным грузом) ручками, снижающими проявления тремора при письме. Кроме того, для крепления тетрадей, книг на столе обучающегося можно разместить специальные магниты и кнопки.

В БПОО должны быть помещения как общие для всех типов образовательных организаций, так и специальные: логопедический кабинет, кабинет медицинского назначения, кабинет для ЛФК и массажа, специально оборудованный физкультурный зал, кабинет педагога-психолога, сенсорные комнаты релаксации, бассейн.

Таким образом, особые образовательные потребности лиц с разной патологией вызывают необходимость организации доступности среды, специального оснащения профессиональной образовательной организации, подбора учебного и дидактического материала, позволяющего эффективно осуществлять процесс обучения по всем содержательным областям.

### Литература

1. Левченко, И. Ю. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство : учебное пособие / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова, В. В. Мануйлова. — Москва, 2018. — (Сер.: Специальная психология). — Текст : непосредственный.

2. Левченко, И. Ю. Результаты мониторинга специальных условий инклюзивного образования обучающихся с ограни-

ченными возможностями здоровья / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова, Л. Ф. Холоднова. — Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2017. — Т. 5. — № 6. — С. 34—40.

3. Левченко, И. Ю. Социально-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС / Левченко И. Ю., Гусейнова А. А., Мануйлова В. В. — Текст : непосредственный // Дошкольник. Methodика и практика воспитания и обучения. — 2016. — № 5. — С. 30—36.

4. Мануйлова, В. В. Актуальные вопросы организации инклюзивного среднего профессионального образования / В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. — Ялта, 2017. — № 2 (38). — С. 23—30.

5. Мануйлова, В. В. Учебная лаборатория педагогического колледжа в системе подготовки воспитателей для специального дошкольного образования : дис. ... канд. пед. наук / Мануйлова В. В. — Москва, 2010. — Текст : непосредственный.

6. Мануйлова, В. В. Инновации в системе профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями: конкурсы профессионального мастерства / В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2017. — № 2 (72). — С. 40—53.

7. Мануйлова, В. В. Инклюзивное среднее профессиональное образование: опыт и перспективы развития. — Москва : Парадигма, 2017. — 114 с. — Текст : непосредственный.

8. Мануйлова, В. В. Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ / В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. — 2017. — № 4 (42). — С. 89—95.

9. Мануйлова, В. В. Специализированная модель базовых профессиональных

образовательных организаций / В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. — Текст : непосредственный // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. — 2017. — № 4 (74). — С. 11—29.

10. Мануйлова, В. В. Актуальные вопросы развития инклюзивного среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации / В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // *Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием* / под ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова. — 2018. — С. 217—222.

11. Мануйлова, В. В. Современные проблемы и перспективы развития инклюзивного среднего профессионального образования / В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // *Современный научный аппарат изучения, обучения и социализации человека с ограниченными возможностями : материалы X Междунар. теоретико-методологического семинара*. — 2018. — С. 157—164.

12. Мануйлова, В. В. Организационно-методические аспекты деятельности ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования / В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // *Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология*. — 2018. — № 3 (45). — С. 105—115.

13. Приходько, О. Г. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, А. А. Гусейнова, В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // *Среднее профессиональное образование*. — 2016. — № 10. — С. 46—52.

14. Приходько, О. Г. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство / О. Г. Приходько, Н. М. Назарова, Е. В. Ушакова, А. А. Гусейнова, Ю. А. Афанасьева, М. В. Браткова,

Н. Ю. Григоренко, А. А. Еремина, Ж. И. Журавлева, О. В. Караневская, М. М. Семаго, О. В. Титова. — Москва, 2014. — Текст : непосредственный.

15. Рожков, А. И. Деятельность федерального методического центра в процессе сопровождения инклюзивного профессионального образования / А. И. Рожков, О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. — Текст : непосредственный // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2016. — № 53-11. — С. 34—39.

16. Рожков, А. И. Методические рекомендации по обеспечению реализации среднего инклюзивного профессионального образования и профессионального обучения : учеб.-метод. пособие для руководителей, педагогов, мастеров производственного обучения системы среднего профессионального образования / А. И. Рожков, О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. — Москва, 2017. — Текст : непосредственный.

#### References

1. Levchenko, I. Yu. *Inklyuzivnoe obrazovanie: spetsial'nye usloviya vkhlyucheniya obuchayushchikhsya s OVZ v obrazovatel'noe prostranstvo : uchebnoe posobie* / I. Yu. Levchenko, O. G. Prikhod'ko, A. A. Guseynova, V. V. Manuylova. — Moskva, 2018. — (Ser.: Spetsial'naya psikhologiya). — Tekst : neposredstvennyy.

2. Levchenko, I. Yu. *Rezultaty monitoringa spetsial'nykh usloviy inklyuzivnogo obrazovaniya obuchayushchikhsya s ograniченными возможностями здоровья* / I. Yu. Levchenko, O. G. Prikhod'ko, V. V. Manuylova, A. A. Guseynova, L. F. Kholodnova. — Tekst : neposredstvennyy // *Standarty i monitoring v obrazovanii*. — 2017. — T. 5. — № 6. — S. 34—40.

3. Levchenko, I. Yu. *Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey doshkol'nogo vozrasta s ograniченными возможностями здоровья v usloviyakh realizatsii FGOS / Levchenko I. Yu., Guseynova A. A., Manuylova V. V.* — Tekst : neposredstvennyy // *Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya*. — 2016. — № 5. — S. 30—36.

4. Manuylova, V. V. Aktual'nye voprosy organizatsii inklyuzivnogo srednego professional'nogo obrazovaniya / V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Gumanitarnye nauki. — Yalta, 2017. — № 2 (38). — S. 23—30.
5. Manuylova, V. V. Uchebnaya laboratoriya pedagogicheskogo kolledzha v sisteme podgotovki vospitateley dlya spetsial'nogo doshkol'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk / Manuylova V. V. — Moskva, 2010. — Tekst : neposredstvennyy.
6. Manuylova, V. V. Innovatsii v sisteme professional'nogo obrazovaniya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami: konkursy professional'nogo masterstva / V. V. Manuylova, A. A. Guseynova. — Tekst : neposredstvennyy // Korrektsionnaya pedagogika: teoriya i praktika. — 2017. — № 2 (72). — S. 40—53.
7. Manuylova, V. V. Inklyuzivnoe srednee professional'noe obrazovanie: opyt i perspektivy razvitiya. — Moskva : Paradigma, 2017. — 114 s. — Tekst : neposredstvennyy.
8. Manuylova, V. V. Aktual'nye voprosy organizatsii proforientatsionnoy raboty s litsami s invalidnost'yu i OVZ / V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. — 2017. — № 4 (42). — S. 89—95.
9. Manuylova, V. V. Spetsializirovannaya model' bazovykh professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy / V. V. Manuylova, A. A. Guseynova. — Tekst : neposredstvennyy // Korrektsionnaya pedagogika: teoriya i praktika. — 2017. — № 4 (74). — S. 11—29.
10. Manuylova, V. V. Aktual'nye voprosy razvitiya inklyuzivnogo srednego professional'nogo obrazovaniya v sub'ektakh Rossiyskoy Federatsii / V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Aktual'nye problemy obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem / pod red. E. G. Rechitskoy, V. V. Lin'kova. — 2018. — S. 217—222.
11. Manuylova, V. V. Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya inklyuzivnogo srednego professional'nogo obrazovaniya / V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Sovremennyy nauchnyy apparat izucheniya, obucheniya i sotsializatsii cheloveka s ogranichennymi vozmozhnostyami : materialy X Mezhdunar. teoretiko-metodologicheskogo seminara. — 2018. — S. 157—164.
12. Manuylova, V. V. Organizatsionno-metodicheskie aspekty deyatelnosti resursnykh uchebno-metodicheskikh tsentrov srednego professional'nogo obrazovaniya / V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. — 2018. — № 3 (45). — S. 105—115.
13. Prikhod'ko, O. G. Usloviya dlya polucheniya kachestvennogo obrazovaniya litsami s invalidnost'yu v usloviyakh bazovoy professional'noy obrazovatel'noy organizatsii / O. G. Prikhod'ko, I. Yu. Levchenko, A. A. Guseynova, V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Srednee professional'noe obrazovanie. — 2016. — № 10. — S. 46—52.
14. Prikhod'ko, O. G. Deyatel'nost' spetsialistov soprovozheniya pri vkluchении obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detey-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo / O. G. Prikhod'ko, N. M. Nazarova, E. V. Ushakova, A. A. Guseynova, Yu. A. Afanas'eva, M. V. Bratkova, N. Yu. Grigorenko, A. A. Eremina, Zh. I. Zhuravleva, O. V. Karanevskaya, M. M. Semago, O. V. Titova. — Moskva, 2014. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Rozhkov, A. I. Deyatel'nost' federal'nogo metodicheskogo tsentra v protsesse soprovozheniya inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya / A. I. Rozhkov, O. G. Prikhod'ko, I. Yu. Levchenko, V. V. Manuylova, A. A. Guseynova. — Tekst : neposredstvennyy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2016. — № 53-11. — S. 34—39.
16. Rozhkov, A. I. Metodicheskie rekomendatsii po obespecheniyu realizatsii sred-

nego inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo obucheniya : ucheb.-metod. posobie dlya rukovoditeley, pedagogov, masterov proizvodstvennogo obucheniya sistemy srednego professio-

nal'nogo obrazovaniya / A. I. Rozhkov, O. G. Prikhodko, I. Yu. Levchenko, V. V. Manuylova, A. A. Guseynova. — Moskva, 2017. — Tekst : neposredstvennyy.

---

## 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»**
- **ПРОФИЛЬ: «ТИФЛОПЕДАГОГИКА»**

---

### **МАГИСТРАТУРА**

**44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»**

#### **МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ:**

- **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**
- **ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**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

## 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, являющихся 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 7.0.100—2018.

### Пример оформления списка литературы

Книга, изданная 1 автором **Иванов, И. И.** Название книги / И. И. Иванов. — Москва : Наука, 2004. — 179 с. — Текст : непосредственный. **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. — Москва : Наука, 2004. — 210 с. — Текст : непосредственный.

Диссертация **Иванов, И. И.** Название : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Иванов Иван Иванович ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. — 587 с. — Текст : непосредственный.

**Иванов, И. И.** Название : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : дис. ... канд. ист. наук / Иванов Иван Иванович ; Урал. гос. ун-т. им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2004. — 162 с. — Текст : непосредственный.



- Статья из сборника **Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров. — Текст : непосредственный // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2004. — С. 120—164.
- Статья из журнала **Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов. — Текст : непосредственный // Наука и жизнь. — 2004. — № 1. — С. 28—34.
- Электронные ресурсы (по ГОСТ 7.82—2001) **Иванов, И. И.** Компьютерная графика : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 1 CD-ROM. — Екатеринбург : [б. и.], 2006. — Систем. требования: IBM PC ; 4 Gb RAM ; Windows 98 ; Word 6.0. — Загл. с титул. экрана. — Текст. Изображение : электронные.
- Российская** государственная библиотека : официальный сайт. — Москва, 1999— . — Обновляется в течение суток. — URL: <http://www.rsl.ru> (дата обращения: 10.11.2003). — Текст : электронный.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: [journals.uspu.ru](http://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](mailto: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 (57)**

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

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 19.03.2020. Формат 60x90 1/16.  
Дата выхода в свет: 25.03.2020.

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 10,7. Уч.-изд. л. 9,9. Тираж 500 экз. Заказ 5125.

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