

УДК 371.90 (05)  
ББК Ч-430  
С71

ISSN 1999-6993

*Учредители:*

**ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования**

*«Специальное образование» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации.*

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

**Заместитель главного редактора:**

доктор педагогических наук, профессор О. Л. АЛЕКСЕЕВ

**Члены редакционной коллегии:**

доктор педагогических наук, профессор Б. М. ИГОШЕВ

доктор психологических наук, профессор Н. С. ГЛУХАНЮК

доктор педагогических наук, профессор М. Н. ДУДИНА

кандидат педагогических наук, профессор В. В. КОРКУНОВ

кандидат педагогических наук, профессор З. А. РЕПИНА

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ

**Технические редакторы:** Т. Р. ТЕНКАЧЕВА, Н. С. ИСАКОВА

**Выпускающий редактор:** доктор педагогических наук, профессор О. Л. АЛЕКСЕЕВ

**Специальное образование:** научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО  
С71 «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2012. —  
№ 4. — 102 с.

ISSN 1999-6993

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

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**  
ВЫПУСК 4 (28)

Подписано в печать 19.12.2012. Формат 60x84 1/16  
Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 6,0. Уч.-изд. л. 5,6. Тираж 500 экз. Заказ 4034.

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

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт специального образования

# СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

4 (28) ` 2012

**Chief Editor:**

I. A. FILATOVA, Ph.D., Prof.

**Deputy Editor:**

O. L. ALEKSEEV, Ed.D., Prof.

**Editorial board:**

B. M. IGOSHEV, Ed.D., Prof.

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

M. N. DUDINA, Ed.D., Prof.

V. V. KORKUNOV, Ph.D., Prof.

Z. A. REPINA, Ph.D., Prof.

A. P. CHUDINOV, Dr., Prof.

**Technical Editor:** T. R. TENKACHEVA, N. S. ISAKOVA

**Executive:** O. L. ALEKSEEV, Ed.D., Prof.

Ekaterinburg 2012

# СОДЕРЖАНИЕ

## ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

- Белявский Б. В.**  
*Россия, Москва*  
Исследование социального взаимодействия  
обучающихся с нарушением интеллекта  
в процессе их трудовой деятельности..... 5
- Валявко С. М., Лысенкова А. С.**  
*Россия, Москва*  
Изучение возможностей диагностики состояния зрения  
и его коррекции у дошкольников ..... 15
- Войниленко Н. В., Молчанов С. Г.**  
*Россия, Челябинск*  
Управление оценением качества образования  
специальной (коррекционной) образовательной системы  
школы-интерната..... 21
- Дружинина Л. А.**  
*Россия, Челябинск*  
Взаимосвязь лечебно-восстановительной работы  
и психолого-педагогического сопровождения  
дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения  
в условиях детского сада..... 29
- Космакова В. И.**  
*Россия, Екатеринбург*  
Коррекция выраженных проявлений агрессии  
в поведении детей, воспитывающихся  
в условиях специализированного дома ребенка ..... 37
- Кравцова Е. Ю., Обухов А. С., Кравцов И. С.**  
*Россия, Пермь*  
Обоснование организации комплекса «школа — больница»  
для детей с органическими поражениями головного мозга..... 43
- Мамаева А. В., Штефанова Е. С.**  
*Россия, Красноярск*  
Влияние педагогической грамотности родителей  
на сформированность коммуникативных умений  
у детей 6—8 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью..... 49

<b>Москалькова С. Н.</b> <i>Россия, Екатеринбург</i> <b>Психолого-педагогические условия формирования исполнительских действий в технике работы кистью и красками у младших школьников с нарушением интеллекта .....</b>	<b>57</b>
<b>Репина З. А., Ступак Л. В.</b> <i>Россия, Екатеринбург, Новокузнецк</i> <b>Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи .....</b>	<b>66</b>
<b>Фатихова Л. Ф.</b> <i>Россия, Уфа</i> <b>Дифференциальная диагностика наглядных форм мышления дошкольников с интеллектуальными нарушениями .....</b>	<b>72</b>
<b>Ицкович М. М.</b> <i>Россия, Екатеринбург</i> <b>Особенности ценностно-смыслового наполнения концепта «здоровье» в восприятии у учащихся и педагогов в коррекционно-образовательном пространстве .....</b>	<b>81</b>

#### УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ

<b>Суворов А. В.</b> <i>Россия, Москва</i> <b>Воспитание искусством любви, или нравственно-эстетическое становление в ситуации слепоглухоты .....</b>	<b>87</b>
<b>ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ .....</b>	<b>99</b>

# ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

---

УДК 376.42  
ББК 4455.027

ГСНТИ 14.29.21

Код ВАК 13.00.03

**Б. В. Белявский** **B. V. Belyavsky**  
Россия, Москва Russia, Moscow

**ИССЛЕДОВАНИЕ  
СОЦИАЛЬНОГО  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА  
В ПРОЦЕССЕ  
ИХ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**RESEARCH  
OF SOCIAL  
INTERACTION  
OF PUPILS  
WITH INTELLECT MALFUNCTION  
IN THE PROCESS  
OF WORK ACTIVITY**

*Аннотация.* Цель исследования — экспериментальная проверка эффективности педагогической технологии, направленной на обучение социальному взаимодействию детей с нарушением интеллекта в процессе трудовой деятельности. Обосновывается термин «социальное взаимодействие». На основе социометрической методики «Бригада», разработанной В. В. Коркуновым, описываются те виды деятельности, которые предполагают коллективно-групповые формы организации труда.

*Abstract.* The research objective is to prove experimentally effectiveness of pedagogical technology aimed at teaching children with intellect malfunction social intercourse in the process of their work activity. The term “social intercourse” is defined. On the basis of socio-metrical method “Brigade”, developed by V. V. Korukunov, the author of the article describes those types of activity which presuppose group forms of work.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие; деятельность; бригада; коллективно-групповые формы организации труда; учебно-трудова группа; взаимность выбора; групповая дифференциация мотивов.

*Key words:* social intercourse; activity; brigade; group forms of work; school-work group; reciprocity of choice; group differentiation of motives.

*Сведения об авторе:* Борис Викторович Белявский.

*About the author:* Boris Viktorovich Belyavsky.

*Место работы:* Центр реабилитационного и коррекционного образования Федерального института развития образования.

*Place of employment:* Center of Rehabilitation and Correctional Education of the Federal Institute of Developmental Education.

*Контактная информация:* 129319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1. e-mail: deti@firo.ru.

*Данная статья написана в рамках Федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России».*

Современная специальная (коррекционная) школа, отвечая на вызовы времени, признана готовить своих воспитанников к самостоятельной жизни и труду на современных предприятиях в сфере промышленности, сельского хозяйства и услуг. Современная экономика предъявляет к труженикам высокие требования в профессиональной деятельности, производственном взаимодействии, общении.

Процесс социального взаимодействия является приоритетным в ходе социализации индивида и рассматривается в отечественной и зарубежной философии, психологии и педагогике как основное условие освоения индивидом социально-культурного опыта, предполагающего овладение человеком трудовыми навыками, знаниями, нормами поведения, общечеловеческими ценностями, традициями, накапливаемыми и передаваемыми от поколения к поколению (Л. С. Выготский, К. К. Платонов).

Социальное взаимодействие как проблема философии и педагогики неоднократно становилось предметом исследования и освещено в работах отечественных и зарубежных исследователей (Б. Г. Ананьев, Я. Л. Коломинский, Т. Парсонс).

Проблема социального взаимодействия не является новой для российской олигофренопедагогики. Отдельные аспекты социального взаимодействия детей с нарушением интеллекта рассматривались в работах Л. С. Выготского, Н. Л. Коломинского, В. В. Коркунова, Ж. И. На-

мазбаевой, Т. И. Пороцкой. Однако в основном упор делался или на воспитательные аспекты деятельности в условиях детского коллектива, или был связан с обучением навыковой деятельности в учебном процессе.

Непосредственно социальное взаимодействие как эффективное средство воздействия на процесс социализации ребенка с нарушением интеллекта не было предметом научного исследования. Совершенно недостаточно работ, направленных на обучение социальному взаимодействию детей с нарушением интеллекта в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Актуальность исследования определяется несоответствием между потребностями современного общества в личностях, способных к расширенному социальному взаимодействию в различных сферах общественной деятельности и на производстве, и недостаточной готовностью выпускников специальных (коррекционных) школ к такому взаимодействию.

Исследование взаимодействий — проблема достаточно сложная и обширная. Анализ литературы показывает, что существует широкий спектр понятий и словосочетаний, обозначающих интерес к данному явлению: «педагогические взаимодействия», «учебные взаимодействия», «учебное сотрудничество», «взаимное обучение», «воспитательные взаимодействия» и т. д., несомненно, что термин «взаимодействие» является междисциплинарным явлением и может использоваться в любом научном направлении.

В нашем случае поиск правильного определения понятия «социальное взаимодействие» должен исходить из сферы интеграции специальной (коррекционной) педагогики с другими гуманитарными науками. Еще в 1979 году Х. Лийметс отмечал, что взаимодействие необходимо исследовать как специфически гуманитарную категорию. При этом он указывал на то, что место этой категории в теории воспитания и дидактике практически не раскрыто. Сотрудничество педагогики с психологией и социологией в последние десятилетия привело к появлению в научном лексиконе такого явления, как «интеракция», под которой понимается процесс, в ходе которого индивиды и группы вступают в коммуникацию и своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответную реакцию (А. И. Кравченко, Г. М. Андреева).

Психологи концентрируют свое внимание прежде всего на исследовании области индивидуальных и межличностных интеракций. В этой связи по-иному трактуется и понятие «взаимодействие». Они понимают под взаимодействием процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь (С. Ю. Головин). Значительная часть авторов выделяет следующие типы взаимодействий.

- Групповое: процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных субъектов друг на друга, порождающий

их взаимную обусловленность и связь; происходит и между частями групп, и между целыми группами.

- Межличностное: случайный или преднамеренный, частный и публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, приводящий к взаимным изменениям их поведения, деятельности, отношения, установок (С. Ю. Головин).

Г. М. Андреева, С. Ю. Головин выделяют две основные формы организации взаимодействий: кооперация (сотрудничество) и конкуренция (соперничество).

Немаловажным аспектом процесса взаимодействия являются средства коммуникации и общения. Изучение данной проблемы осуществлялось нами в свете концепции о генезисе общения, что предполагает две особенности в подходе к проблеме возникновения и развития речи у детей: особенности понимания психологического феномена общения и представления о связи речи с общением. Общение рассматривалось как коммуникативная деятельность, без которой не может осуществляться процесс взаимодействия.

С психологической точки зрения феномен рассмотрен в работах отечественных психологов: Г. М. Андреевой, Л. С. Выготского.

Для отечественной психологии свойственно рассматривать понятие «общение» как производное от категории «деятельность», что, например, характерно как для московской психологической школы

(А. Н. Леонтьев и его последователи), так и для ленинградской (Б. Г. Ананьев). Выделяя понятие «общение» как особый вид деятельности, ряд исследователей вводят синонимичный этому понятию термин «коммуникативная деятельность». Вступая в коммуникативные связи и отношения в процессе совместной деятельности, ее субъекты осуществляют процесс взаимодействия, результатом которого становится достижение конечной цели организованной деятельности.

Проблема взаимодействия неоднократно рассматривалась и в исследованиях отечественных дефектологов (Т. И. Пороцкая, В. В. Коркунов).

Я. Л. Коломинский, Ж. И. Намазбаева и другие авторы рассматривали процесс взаимодействия как систему взаимоотношений школьников, накладывающую отпечаток на формирование личности умственно отсталых детей.

В. В. Коркунов, Т. И. Пороцкая и другие в своих исследованиях предлагали ту или иную деятельность в качестве средства коррекции процесса взаимодействия.

В диссертационном исследовании В. В. Коркунова показана педагогическая система коррекционной работы, направленной на совершенствование взаимоотношений умственно отсталых детей в процессе трудового обучения. При этом в качестве педагогического средства выступает коллективно организованный труд, а предметом коррекции являются умения обучающихся вступать во взаимодей-

ствия со сверстниками (взаимопомощь в труде, взаимная требовательность, взаимоконтроль продуктов труда и другое).

В работах других авторов больший акцент делается на организационных вопросах коллективной деятельности и обучения учащихся выполнять общественные поручения в классе, воспитательной группе и т. д.

Таким образом, в процессе анализа литературы нами сформировано понятие «социальное взаимодействие», которое понимается нами как коллективный процесс, в ходе которого обучающиеся и (или) группы учащихся с нарушением интеллекта вступают в разнообразные связи и отношения для достижения конечного результата конкретно организованной деятельности. При этом конечный результат может выступать одновременно в качестве цели достижения, сформированной педагогом.

При разработке методики исследования социального взаимодействия мы исходили из того, что оно совершается как в учебном процессе, так и во внеурочное время. Мы избрали для исследования те виды деятельности, которые предполагают коллективно-групповые формы организации труда. Исследованием были охвачены учебно-трудо-вые группы трех специальных (коррекционных) школ-интернатов VIII вида г. Екатеринбурга и групповые формы организации хозяйственно-бытового труда в специальной (коррекционной) школе-интернате № 5 г. Красноярска.



Изучение проводилось с помощью социометрических методик «Бригада» и «Технологическая карта», разработанных В. В. Коркуновым (1983 г.). Эти методики мы адаптировали применительно к нашим условиям.

Вначале рассмотрим методику «Бригада». В процессе исследования проводилось три опыта по выбору учениками партнеров по труду в составе одной бригады. В первом опыте основанием выбора (критерием) был вопрос: «С кем бы вы хотели работать в одной бригаде?» Данный критерий, как и все последующие, являлся двойным, так как предполагалась возможность взаимного выбора со стороны товарищей по бригаде. Планируя проведение опыта, мы сразу же ограничили количество выборов. Каждый испытуемый мог выбрать не более трех участников. Апробация методики показала достаточность трех выборов, так как некоторая часть испытуемых или отказывалась выбирать из числа группы, или делала один-два выбора. Другие, наоборот, имели желание расширить количество выбираемых.

Эксперимент проводился в групповой форме в условиях учебной мастерской. В качестве экспериментатора выступал учитель, который работал с данным классом. Более того, постановка опыта перед началом учебного занятия и комплектованием бригад для предстоящего труда воспринималась испытуемыми не как опыт, а как нужное для последующей работы дело.

Для чистоты эксперимента по методике «Бригада» необходимо

проводить несколько опытов по выбору партнеров. Я. Л. Коломинский и другие исследователи предлагают ограничиваться тремя опытами. Мы также провели три опыта с интервалами между ними в одну неделю. Этот срок (три опыта — в течение трех недель) может отразить устойчивость или неустойчивость взаимоотношений в учебно-трудовой группе.

Учитывая слабую дифференциацию мотивов у детей с нарушением интеллекта, экспериментатор оказывал им помощь. На классной доске были написаны предлагаемые мотивировки выборов:

1. Хороший товарищ, друг, живем в одном доме, проводим вместе свободное время, сидим за одной партой, вместе дежуриим и т. д.

2. Умеет работать, трудолюбив, не отказывается ни от какой работы, всякую работу выполняет добросовестно (хорошо), справляется со своими поручениями в мастерской, любит свою профессию и др.

3. Хорошо учится, все знает.

4. Справедливый, никогда не подведет, честный, всегда поможет, с ним легко работать, дисциплинированный, выполняет все требования учителя, осуждает плохие поступки, защитит слабого.

В последующих опытах содержание беседы менялось. Снова уточнялись мотивы выбора партнера. При этом экспериментатор оказывал помощь в формулировке мотивов и уточнял их с испытуемыми.

В третьем опыте вопрос становился еще конкретнее: «С кем бы

ты хотел работать в бригаде, изготовляющая рамку, табурет и т. д.» — в зависимости от конкретного задания группе на предстоящем занятии.

Результаты опытов сводились нами в таблицы. Фамилии обучающихся в таблицах нумеровались и во всех опытах имели один и тот же порядковый номер. На линованном листе бумаги фамилия ученика, осуществляющего выбор, располагалась по вертикали слева. По горизонтали сверху листа наносились порядковые номера учащихся без названия фамилий. Рассмотрим это на примере одного ученика Юрия Б. В первом опыте ученик Юрий Б. выбрал Мишу С., Рафиля Т. и Сергея Ш. На пересечении линий — горизонтальной Юрия Б. и соответственно вертикальных Миши С., Рафиля Т., Сергея Ш. ставим в соответствующих клетках знаки «+», показывающие, кого из одноклассников он выбрал. Таким образом, на горизонтальных линиях клеток наносятся отдельные выборы.

После нанесения всех выборов по горизонтали, на вертикальных строках, над которыми стоят номера школьников, обозначаются все выборы, полученные каждым членом учебно-трудовой группы.

Взаимности выбора подсчитываются следующим образом: если среди тех, кто выбрал Юрия Б., есть выбранные им самим, то значит у них — взаимный выбор друг друга. После того, как были найдены все взаимные выборы, результаты их суммировались. Для этого внизу, под фамилиями испытуемых, в одной графе проставлялось количе-

ство (подсчитывается арифметически) всех, полученных каждым учеником выборов, и из них — взаимных. Если ученик не получал ни одного выбора — ставился 0. На каждого члена группы отводилось столько строк, сколько раз проводился опыт в эксперименте (в нашем случае три раза). Этому соответствовало количество строк для подведения итога каждого опыта, что позволяло сделать общий итог всего эксперимента. Справа в крайней правой графе, подсчитано количество одноклассников, выбранных каждым членом группы за весь период исследования.

На основании количества полученных выборов произведена групповая дифференциация. Для этого подсчитано среднее количество выборов, полученное каждым подростком за время всех опытов в эксперименте, и эта графа разделена на три (общее количество опытов). По нашим условиям каждый испытуемый делает три выбора. Значит, он также может получить в среднем три выбора. Такое возможно в том случае, если все ученики пользуются одинаковым расположением членов группы. Проведенное исследование показало, что такого расположения не существует, а выборы распределяются крайне неравномерно. В зависимости от этого все испытуемые распределились на четыре подгруппы по числу отданных им выборов.

Набравшие шесть и более выборов — первая подгруппа, от трех до пяти — вторая, один-два выбора — третья, ноль выборов — чет-

вертая. Наиболее благоприятное положение в коллективе учебно-трудовой группы должны занимать школьники, отнесенные к первой и второй подгруппам, и неблагоприятное — к четвертой. Подростки, вошедшие в третью подгруппу, тяготеют к тем и другим.

Изучение взаимных выборов дало возможность выявить удовлетворенность или неудовлетворенность членов учебно-трудовой группы общением в коллективе. Она определяется с помощью коэффициента взаимности. Удовлетворенность в общении указывает на сплоченность группы, а неудовлетворенность — на ее разобщенность. Поэтому коэффициент взаимности служит показателем сплоченности. Его вычисляли по формуле:  $KV = BV : V \times 100 \%$ ; где знаменатель — общее количество выборов (V), сделанных в эксперименте, а числитель — число взаимных выборов (BV). например, в учебно-трудовой группе 10 человек. Они сделали за время эксперимента 81 выбор, из них 41 выбор был взаимным. Коэффициент взаимности в данном случае будет равен 41 деленное на 81 и умноженное на 100 = 50,6 %. Таким образом, в данном примере коэффициент взаимности будет равен 50,6 %.

Однако коэффициент взаимности может выражать, по мнению Я. Л. Коломинского, различный характер отношений. С одной стороны, он действительно указывает на сплоченность в совместной жизнедеятельности. Вместе с тем эта сплоченность может быть обуслов-

лена не коллективными, а личными корыстными интересами. На основе этого внутри учебно-трудовой группы будет существовать группировка одноклассников. Такая форма коллектива не имеет ничего общего с деловой сплоченностью. К тому же коэффициент взаимности не отражает удовлетворенности общением каждого подростка. Поэтому нами дополнительно был введен коэффициент удовлетворенности (КУ). Он подсчитывается по  $KУ = N1 : N \times 100 \%$ . Здесь N — количество выборов, которое сделал ученик за все время проведения опытов, из которых N1 выбрали его. По этой же формуле определяется коэффициент удовлетворенности всей учебно-трудовой группы. Как показал эксперимент, коэффициенты взаимности и удовлетворенности не совпадают. Соотнесение учеников с разными коэффициентами и их делового статуса позволяет правильно строить индивидуальную работу, учитывая неудовлетворенность общением.

Из приведенных в таблице данных видно, что наиболее малочисленными остаются подгруппы школьников, набравшие наибольшее и наименьшее количество выборов. примерно одинаковы количественно подгруппы, занимающие среднюю часть таблицы, то есть набравшие 3-5 и 1-2 выбора. Наиболее благоприятное положение должны занимать учащиеся, получившие наибольшее количество выборов. В таблице — это подростки, занимающие две колонки: 6 и более и 3-5 выборов, кото-

рые по классам распределились следующим образом: пятые классы — 57 %, шестые — 44 %, седьмые — 59 %, восьмые — 36 %.

Ярко выраженных лидеров (6 и более выборов) во всех учебно-трудовых группах оказалось 5 человек, что составляет 8 % от общего количества всех обследуемых. Все они хорошо успевают по труду, являются бригадирами или другими ответственными активистами и успешно справляются с возложенными на них обязанностями. Проявляют положительные нравственные качества. В ходе совместного труда первыми приходят на помощь и оказывают ее эффективно. При этом оказание помощи с их стороны обусловлено общественными мотивами. Уравновешены в поведении, находят личные и деловые контакты со своими сверстниками. Пользуются доверием учителя. Ярко выраженные лидеры име-

ются не во всех учебно-трудовых группах, а только в тех, где основой коллективной работы является не бригада, а группа в целом. Там же, где работа по коллективному изготовлению изделий организуется постоянно в составе бригад, таких ярко выраженных лидеров не выявлено. В число популярных и наиболее часто выбираемых попали разные ученики. Три-пять выборов получили бригадиры и инструментальщики (70,8 % от их общего количества). Установлено также, что там, где постоянный состав бригад и их работа организуется коллективно, где налажено действенное соревнование, а учащиеся привлечены к выполнению поручений, отсутствуют непопулярные школьники, а количество выбираемых распределяется равномерно во второй и третьей подгруппах приведенной нами классификации.

**Таблица**

Дифференциация учащихся на подгруппы в зависимости от полученных выборов

Классы	Количество учеников	Из них получили выборов, %			
		6 и более	3-5	1-2	0
V	14	7	50	29	14
VI	18	6	38	50	6
VII	17	12	47	35	6
VIII	14	7	29	57	7

При изучении опыта работы специальных (коррекционных) образовательных учреждений по профессионально-трудовому обучению, полученные нами экспериментальные данные и их анализ

показали, что для формирования деловых взаимоотношений необходимо создание определенных социально-педагогических условий.

Внешними объективными условиями функционирования

учебно-трудо­вой группы специаль­ного (коррекцион­ного) образова­тельного учрежде­ния являются ее цели и задачи, которые имеют так­же непосредствен­ное отношение к внутренним условиям; содержание и организационные формы учебно-трудо­вой и общественно-трудо­вой деятельности обучающихся; органи­зационно-управленческая струк­тура коллектива, которая призвана обеспечить нормальное протекание самого процесса деятельности. Эти внешние условия могут вызвать между членами учебно-трудо­вой группы различ­ной силы проявления деловых связей и отношений.

Известно, что учебно-трудо­вая группа специаль­ного (коррекцион­ного) образова­тельного учрежде­ния представляет относительно слож­ную структуру, поскольку включает в себя более мелкие количе­ственно детские объединения — бригады из 4-5 человек. Вместе с тем выявлено, что не во всех случаях наблюдается соответствие между организационной и управленче­ской структурами. Подмена учителем детского самоуправленческого актива ограничивает круг общения детей с нарушением интеллекта. Это отрицательно сказывается на всей системе коррекционной рабо­ты с ними в условиях школьной мастерской. Формальное распреде­ление поручений между учащими­ся, без достаточного педагогиче­ского руководства их выполнением со стороны учителя, оказывается малоэф­фективным средством разви­тия у них самостоятельности и инициативы.

Анализ форм трудо­вой дея­тельности учеников специаль­ного (коррекцион­ного) образова­тельного учрежде­ния показывает, что она носит преимущественно индивиду­ально-групповой характер. Совер­шенно недостаточно проводится коллективных работ с поопера­ционным разделением труда. Как наиболее значимых для формиро­вания у школьников отношений ответственной зависимости.

Включение подростков, обу­чающихся в специаль­ном (коррекцион­ном) образова­тельном учрежде­нии, в разнообразную обще­ственно-трудо­вую деятельность расширяет возможности контактов между ними, активизирует процесс делового общения в группе. Там, где школьники учились выпол­нять различные общественные поруче­ния, вовлекались в разнообразные формы детского соревнования, де­ловое общение носило целенаправ­ленный характер, что говорит о формирующихся деловых взаимо­отношениях.

Учет интеллектуальных и фи­зических возможностей подростков при комплектовании учебно-трудо­вых групп создает благоприятные возможности для вовлечения каж­дого ученика в доступную для него учебно-трудо­вую деятельность и коллективные формы труда. Таким образом, правильное комплектова­ние учебно-трудо­вых групп оказы­вается опосредованно связанным с формированием деловых отноше­ний в коллективах специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

### Литература

1. Алексеев, О. Л. Теоретические основы учебной тифлотехники / О. Л. Алексеев. — Екатеринбург, 1992.
2. Ананьев, Б. Г. Избр. психол. труды. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980.
3. Андреева, Г. М. Межличностное восприятие в группе / Г. М. Андреева. — М. : Изд-во МГУ, 1981.
4. Афанасьев, В. Г. Эффективность — теория, методология, практика / В. Г. Афанасьев, В. С. Хабаров, Ю. И. Черняк // Социологические исследования. — 1990. — № 4. — С. 3—15.
5. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. — 2009.
6. Блауберг, И. В. Системный подход, предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. — М., 1969.
7. Выготский, Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский. — 2008.
8. Гвишиани, Д. М. Избр. тр. по философии, социологии и системному анализу / Д. М. Гвишиани. — 2007.
9. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — 2009.
10. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — 2010.
11. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — Минск, 1984.
12. Коркунов, В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе : учеб. пособие / В. В. Коркунов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2009.
13. Кравченко, А. И. Социология: общ. курс : учеб. пособие для вузов / А. И. Кравченко. — М. : ПЕРСЭ : Логос, 2002.
14. Леонтьев, А. Н. О путях исследования восприятия / А. Н. Леонтьев // Восприятие и деятельность. — 1976.
15. Лийметс, Х. Школьный класс как коллектив / Х. Лийметс // Классный коллектив как объект и субъект воспитания. — М., 1979.
16. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М., 1984.
17. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — 2009.
18. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. — 2008.
19. Намазбаева, Ж. И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Намазбаева. — Алма-Ата, 1985.
20. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева ; под ред. М. С. Ковалевой. — М. : Аспект Пресс, 1998. — 270 с.
21. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глоточкин. — М., 1986.
22. Пороцкая, Т. И. Работа воспитателя вспомогательной школы. Книга для воспитателя. Из опыта работы / Т. И. Пороцкая. — М. : Просвещение, 1984.
23. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. — М., 1989.
24. Старобина, Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью / Е. М. Старобина. — М., 2003.
25. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. — 2007.

С. М. Валявко, А. С. Лысенкова  
Россия, Москва

S. M. Valyavko, A. S. Lysenkova  
Russia, Moscow

**ИЗУЧЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ  
ДИАГНОСТИКИ СОСТОЯНИЯ  
ЗРЕНИЯ И ЕГО КОРРЕКЦИИ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**STUDY OF THE POSSIBILITIES  
OF DIAGNOSTICS OF EYESIGHT  
AND ITS CORRECTION  
OF PRE-SCHOOL CHILDREN**

**Аннотация.** Приводится пример адаптации детей с нарушениями зрения по существующей диагностической методике, а также представлены первые результаты изучения общей и специальной мотивации старших дошкольников с нарушениями зрения.

**Abstract.** This article describes the procedure of adaptation of diagnostic technique for the study of general and special motivation of preschool children with visual disabilities taking into account modern requirements, obtained information about the features of their motivational sphere.

**Ключевые слова:** мотивация к сохранению и развитию зрительной функции; диагностика; нарушения зрения; дошкольники.

**Key words:** motivation to save and develop visual functions, diagnostics, visual disabilities, preschool children.

**Сведения об авторе:** Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент.

**About the author:** Valyavko Svetlana Mikhailovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

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

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

**Сведения об авторе:** Лысенкова Алина Сергеевна, аспирант ГБОУ «Московский городской педагогический университет», институт психологии, социологии и социальных отношений кафедры клинической и специальной психологии.

**About the author:** Lysenkova Alina Sergeevna, Post-graduate Student of the Chair of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University.

**Место работы:** младший научный сотрудник научно-исследовательского института Дошкольного образования им. А.В. Запорожца, г. Москва.

**Place of employment:** Junior Research Officer of Scientific Research Institute of Pre-school Education named after A. V. Zaporozhets, Moscow.

**Контактная информация:** E-mail: valyavko@yandex.ru

Первостепенная роль зрения, его востребованность в познавательной, продуктивной и особенно

в учебной деятельности детей в разные возрастные периоды их жизни обуславливает необходи-

мость изучения факторов и мотивации охраны и развития зрения детей в норме и при патологии.

В работах тифлопедагогов и психологов на протяжении многих лет неоднократно отмечается необходимость адаптации имеющегося и разработки нового зрительно воспринимаемого материала (текстов и изображений), в том числе и диагностических методик, который отвечал бы требованиям, опирающимся на особенности зрительного восприятия детей с недостатками зрительной функции. За последние годы были опубликованы несколько работ, содержащих требования и рекомендации к предъявлению визуальных стимулов к диагностическим методикам детям с нарушениями зрения, в том числе и составленные нами [2, 3, 4, 9, 10].

В. И. Лубовский во многих своих работах, включая последние, говорит о необходимости использования знаний о специфических закономерностях нарушенного психического развития при проведении исследований в области специальной педагогики и психологии. Знание специфических закономерностей дизонтогенеза создают основания для разработки эффективных (т. е. компактных) дифференциально-диагностических методик и разработки новых методик коррекционной работы [5, 6, 7, 8].

В настоящей статье приведено описание адаптации для детей с нарушениями зрения уже существующей диагностической методики. Также представлены первые результаты изучения общей и спе-

циальной (в данном случае мотивации к сохранению зрения, к офтальмологическим занятиям, к занятиям с тифлопедагогом) мотивации старших дошкольников с нарушениями визуальной функции, а также дошкольников группы риска по зрению.

Уровень сформированности мотивации дошкольников оценивался нами при помощи адаптированного теста общей и специальной мотивации (ТОСМ), сконструированного С. М. Валявко для дошкольников с ОНР [1]. Данная методика была адаптирована нами для детей с нарушениями зрения на уровне стимульного материала (как зрительного — изображений, так и вербального — утверждений), инструкции и процедуры проведения. Коррекция зрительных стимулов выполнена членом Московского союза художников (МСХ), художником, работающим в области книжной графики и дизайна П. В. Ильиным в программе обработки изображений Photoshop (произведена нужная коррекция и ретушь) и программе верстки InDesign (добавлены фрагменты — текст, рамки и пр.). Содержание проделанной работы: изображения растрированы для печати (300 точек на 1 кв. дюйм); увеличены (размер каждого животного 6x8см); рамка изображения унифицирована по толщине и размеру; каждое животное на картинке обведено контуром; расстояние между животными на картинке комфортное для глаз ребенка — 2—2,5 см; проведена тоновая градация, т. е. растяжка по тону, которая под-



биралась индивидуально к каждому рисунку; изображение монохромное<sup>1</sup>, тоновое, имитирует объем; контрастность индивидуальна для каждой картинке и не менее 70 %.

На рисунке 1 представлен вариант стимульного материала с изображением бобра до адаптации (слева) и после адаптации (справа).



Рисунок 1



Рисунок 2

Для оценки мотива, который возникает у этих детей под влиянием специальной медико-психолого-педагогической помощи, были выделены и прошли испытание более 15 характеристик поведения ребенка, мотивированного к сохранению своего зрения, в результате чего 10 из них содержательно вошли в блок утверждений «Мотивация к сохранению зрения».

<sup>1</sup> Монохромное (т.е. одноцветное) изображение содержит цвет одного спектра (длины волны), воспринимаемый как один оттенок (в отличие от цветного изображения, содержащего различные цвета). Цвет может быть любым, но только однотонным.

В ходе апробации методики выяснилось, что не все изображения опознаются детьми с нарушениями зрения. Мы заменили сложные для восприятия изображения на другие, более характерные и потому лучше узнаваемые детьми (рис. 2).

В исследовании приняли участие 72 ребенка старшего дошкольного возраста. Из них 21 ребенок с нарушениями зрения (амблиопией, косоглазием, астигматизмом, гиперметропией и миопией) и 21 ребенок из группы риска по этим заболеваниям. Также были обследованы 30 старших дошкольников без зрительных нарушений. Экспериментальной базой исследования являются ГБОУ «детский сад № 224 компенсирующего вида», ГБОУ «детский сад № 2356 компенсирующего вида» и ГБОУ «детский сад № 288 комбинированного вида» (г. Москва).

Полученные данные исследования мотивационной сферы детей трех исследуемых групп представлены в таблице. Как видно из таблицы, среднеарифметические значения (приведенные в баллах) основных мотивационных показателей детей с нарушением зрения (группа 1) превышают аналогичные показатели других исследуемых групп или являются близкими (дети из группы риска по зрению и дети без зрительной патологии), т. е. общая мотивация дошкольников с нарушенным зрением в условиях специализированных дошкольных учреждений формируется успешно.

Сравнивая специфическую мотивацию, а именно мотивацию к сохранению зрения, которая формируется в результате лечебных и коррекционных психолого-педагогических воздействий в условиях специального обучения, мы можем отметить, что ее показатели (среднее арифметическое и стандартное отклонение) у детей с нарушенным зрением превышают аналогичные у дошкольников из группы риска по зрению. Это говорит в пользу того очевидного факта, что сложившаяся

система офтальмологического и тифлопедагогического воздействия на детей данной группы влияет эффективнее, чем более редкие профилактические мероприятия, проводимые для детей группы риска по зрительной патологии.

Кроме того, анализируя данные по уровням сформированности мотивации к сохранению зрения, полученные с помощью адаптированного варианта ТОСМ, отмечаем, что количество детей с высоким уровнем мотивации к сохранению зрительной функции в группе 1 (6 детей, или 28,6 %) в два раза больше, чем в группе 2 (соответственно 3 ребенка, или 14,3 %), а дошкольников с низким уровнем мотивации к сохранению зрения в четыре раза меньше (1 и 4 чел., или 4,8 % и 19,2 % соответственно). Достоверность результатов устанавливалась при помощи U-критерия Манна-Уитни на уровне  $\alpha = 5\%$ .

Полученные данные позволяют сделать некоторые *выводы*:

1. В структуре мотивационной сферы старших дошкольников с нарушениями зрения нами выделен в качестве самостоятельного мотив

**Таблица**

Группа	1	2	3	4	5
Фактор	Мотивация к сохранению зрения (в баллах)	Мотивация достижения (в баллах)	Мотивация к обучению (в баллах)	Мотивация ко взаимодействию с окружающими (в баллах)	Стремление к лидерству (в баллах)
Дети с нарушениями зрения	6,38 ±1,50	8,24 ±1,18	7,90 ±1,48	6,67 ±1,20	5,10 ±1,70
Дети группы риска по зрению	4,95 ±1,56	6,76 ±2,94	6,57 ±2,71	6,19 ±1,50	5,48 ±2,02
Дети с нормальным зрением		8 ±1,6	7 ±1,5	7,1 ±1,4	6,9 ±2

к сохранению зрительной функции, который формируется под влиянием системы лечебно-оздоровительной и коррекционно-воспитательной работы с детьми данной группы в условиях специализированных образовательных учреждений.

2. Адаптированный и апробированный вариант методики ТОСМ позволяет оценить сформированность как общей, так и специальной мотивации детей с нарушениями зрения к сохранению визуальной функции.

3. Впервые получены экспериментальные данные, характеризующие особенности мотивационной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

4. Адаптированная методика ТОСМ может быть использована для получения данных о динамике мотивационных процессов старших дошкольников и таким образом служить показателем оценки эффективности тифлопедагогического воздействия.

5. Мотивационная сфера детей старшего дошкольного возраста с недостатками зрения в условиях специальных учреждений формируется достаточно успешно. Основные мотивационные параметры (мотивация достижения, мотивация к обучению, мотивация к взаимодействию с окружающими) находятся в диапазоне нормативных, а иногда и превышают их.

6. Сравнение мотивационных показателей старших дошкольников с нарушением зрительной функции с аналогичными показателями детей группы риска по зре-

нию позволяет в очередной раз констатировать превосходство системной, комплексной коррекционной работы в дошкольных образовательных учреждениях специального назначения, которая способствует, кроме своего основного назначения, формированию как общей, так и специальной мотивации.

7. Психолого-педагогическое сопровождение не может существенно повлиять на состояние зрения детей, но может сформировать мотивацию ребенка к его сохранению. Для ребенка с нарушениями зрения важно понимание состояния своих зрительных возможностей, так как это позволяет ему заниматься их сохранением или улучшением.

Первые результаты, полученные с помощью адаптированной методики ТОСМ, являются значимыми и статистически достоверными. Данные о состоянии и динамике мотивации дошкольников с нарушениями зрения позволяют тифлопедагогам и психологам с большим успехом строить и направлять коррекционную работу, а также как можно лучше подготавливать своих воспитанников к школьному периоду, где их зрение подвергнется огромной нагрузке. Важно быть уверенными, что усилия дошкольного учреждения и родителей детей с нарушениями зрения не пропадут зря при поступлении детей в школу. Мы планируем продолжить наше исследование на более многочисленной выборке детей с сенсорными нарушениями.

**Литература**

1. Валявко, С. М. Особенности мотивационной сферы старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С. М. Валявко. — М. : Спутник-плюс, 2009.
2. Валявко, С. М. Изучение мотивационной сферы старших дошкольников с нарушением зрения / С. М. Валявко, А. С. Лысенкова // Мотивация в современном мире : материалы Международ. науч.-практ. конф. (24—25 мая 2011 г.) / ГОУ ВПО МГПУ. — Онто-Принт, 2011.
3. Валявко, С. М. Проблема тифлопсихологических требований к диагностическим методикам / С. М. Валявко, А. С. Лысенкова // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ОВЗ : сб. науч. ст. / под науч. ред. Е. С. Романовой, С. М. Валявко. — М., 2010.
4. Лони́на, В. А. Учебно-методический комплекс дисциплины «Психология лиц с нарушениями зрения» / В. А. Лони́на, М. В. Журавлева. — М. : Спутник-плюс, 2011.
5. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1981.
6. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6.
7. Лубовский, В. И. Современное понимание проблемы общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития. / В. И. Лубовский // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : материалы 4-й Междунар. теоретико-методологического сем. (4 апр. 2012 г.). — М., 2012.
8. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности нарушенного развития: разнообразие проявлений и динамика / В. И. Лубовский // Современные методы психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья: проблематика, исследования, квалиметрия : межвуз. сб. ст. / под ред. С. М. Валявко. — М. : Спутник-плюс, 2012.
9. Солнцева, Л. И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева // Дефектология. — 1998. — № 4.
10. Тупоногов, Б. К. Тифлопедагогические требования к художественному и полиграфическому исполнению учебных пособий для слабовидящих школьников / Б. К. Тупоногов, В. З. Денискина, С. В. Сацевич, М. А. Зыкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. — № 2.
11. Фомичева, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения : учеб.-метод. пособие. / Л. В. Фомичева. — СПб. : Каро, 2007.

УДК 346.1

ББК Ч452.471

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

**Н. В. Войниленко, С. Г. Молчанов**

Россия, Челябинск

**УПРАВЛЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЕМ  
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ  
СПЕЦИАЛЬНОЙ  
(КОРРЕКЦИОННОЙ)  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ  
ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

**Аннотация.** Приводятся принципы построения системы менеджмента качества образования, состав функций руководителя по управлению совершенствованием оценочных процессов в образовательной системе специального коррекционного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** принципы построения системы менеджмента качества образования; функции: диагностическая, прогностическая, коррективная, оценочная, развивающая, обучающая, мотивирующая, информационная; педагогические условия.

**Сведения об авторе:** Войниленко Наталия Васильевна, доцент кафедры управления дошкольным образованием Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»; г. Челябинск

**Место работы:** директор Муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната V вида № 11 г. Челябинска, доцент кафедры управления Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Челябинского государственного педагогического университета; г. Челябинск.

**N. V. Voinilenko, S. G. Molchanov**

Russia, Chelyabinsk

**MANAGEMENT OF EVALUATION  
OF EDUCATION QUALITY  
IN SPECIAL  
(CORRECTION)  
EDUCATIONAL SYSTEM  
OF BOARDING SCHOOL**

**Abstract.** This article contains education quality management systems building principles, enumerates functions of the head of the establishment for evaluation processes management in a special school educational systems.

**Key words:** principles of building the system of education quality management; functions: diagnostic, prognostic, correctional, evaluational, developmental, teaching, mitivating, informational; pedagogical conditions.

**About the author:** Voinilenko Natalia Vasilievna, Associate Professor of the Chair of Management of Pre-School Education, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

**Place of employment:** Principle of Municipal Budget Special (Correction) Educational Establishment for Children with Health Problems, Special (Correction) Boarding School of the V type № 11, Chelyabinsk, Associate Professor of the Chair of Management, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

**Сведения об авторе:** Молчанов Сергей Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* кафедра управления Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный педагогический университет»; г. Челябинск.

**Контактная информация:** г. Челябинск, ул. Сони Кривой, 34, к. 214.

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

Модернизация системы образования России перед руководителями образовательных учреждений, педагогическими работниками, родителями отчетливо обозначила проблему оценивания качества образования.

Педагогическими работниками специального коррекционного образовательного учреждения (МБСКОУ школа- интернат № 11 г. Челябинска) с 2004 года начато исследование, целью которого является разработка и апробация оценочно-функциональной модели управления специальным (коррекционным) образовательным учреждением.

В данной статье приводятся принципы построения системы менеджмента качества образования, состав функций руководителя по управлению совершенствованием оценивания качества специальной (коррекционной) образовательной системы школы-интерната.

Для достижения эффективных изменений в состоянии управляемой и управляющей систем специальной (коррекционной) образовательной системы школы-интерната опытно-поисковым путем отобраны

**About the author:** Molchanov Sergey Grigorievich, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Chair of Management, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

и внедрены следующие условия. Прежде всего, проведено многоуровневое моделирование оценивания качества образовательной системы (с привлечением педагогических работников школы-интерната, родителей обучающихся, специалистов районной ПМПК).

Моделирование оценочных процедур началось с отбора принципов системы менеджмента качества образования. Согласно первому принципу оценивание качества образовательной системы специального (коррекционного) образовательного учреждения должно быть комплексной процедурой, которая совмещает различные способы сбора персонифицированных и неперсонифицированных данных. Второй принцип сформулирован следующим образом: объектами оценивания являются результативная, процессуальная и системная составляющие образовательной системы. В качестве результативной составляющей и индикаторов позитивного и негативного состояния содержания образования рассматриваются предметные, метапредметные и личностные результаты.

Процессуальная составляющая позволяет рассматривать направление продвижения участников образования в оценивании качества образования. К системной составляющей относятся качество управления образованием, качество распределения и использование ресурсов; затраты на образование и его обеспечение; организация питания, досуга; отсроченные (косвенные) эффекты деятельности образовательного учреждения. В соответствии с третьим принципом система оценивания качества образования встроена в образовательный процесс на основе диагностограммы. Система оценивания предполагает использование, наряду с внутренней оценкой педагога и школы, системы внешних оценок.

Следующий принцип: к оцениванию подключаются учащиеся и родители. Реализация данного принципа предполагает необходимость соответствующих технологий, обеспечивающих возможность самостоятельного выстраивания путей решения диагностических задач через серию альтернатив.

Пятый принцип: комбинирование внешних и внутренних процедур оценивания обеспечивает многопозиционный, многофакторный анализ образовательной системы. Обеспечение качества образования посредством системы оценивания означает, что как внешняя, так и внутренняя оценка должна строиться на критериальной основе, адекватно отражающей основные требования стандарта к результатам образования.

Таким образом, отработанные в педагогическом коллективе принципы стали основанием для построения системы менеджмента качества образования в условиях специального коррекционного образовательного учреждения.

Методологическим основанием для моделирования системы, выделения компонентов, связей между ними и их функций в нашем исследовании служит системный подход. В итоге опытно-поисковой работы состав функций руководителя образовательного учреждения по управлению совершенствованием оценочных процессов представлен следующим образом.

Диагностическая функция руководителя предполагает организацию диагностики имеющихся материалов и материально-технических условий организационных структур, обеспечения оценочных процедур в образовательной системе. Прежде всего, продиагностированы имеющиеся материалы и материально-технические условия обеспечения оценочных процедур в образовательной системе, а именно: контрольно-измерительные материалы оценивания уровня образованности обучающихся воспитанников. Было выяснено, что контрольно-измерительные материалы носят фрагментарный характер, не дают возможности провести оценивание предметных, метапредметных, социальных компетенций обучающихся (воспитанников) в полном объеме. Анализ учебно-методического комплекса ряда дисциплин представлен не в полном объеме, возникла по-

требность в формировании рабочих тетрадей. Выявлено несовершенство системы оценивания профессиональной компетентности педагогических работников. Диагностика организационных структур показала отсутствие координации диагностической деятельности. Таким образом, пришли к выводу о необходимости создания новых структурных подразделений (лаборатории для разработки системы оценивания).

Вместе с тем выявлена возможность и готовность (мотивационная и операциональная) персонала разрабатывать необходимые материалы. Это позволило определиться с составом участников опытно-поисковой работы в проблемных лабораториях. Кроме того, была проанализирована существующая в учреждении система повышения профессиональной компетентности педагогов относительно ее ресурсов в решении выявленных в оценочных процедурах проблем педагогов.

Реализация диагностической функции выявила отсутствие как организационных форм, так и установок у членов управленческой команды на ориентировку в развитии форм совместной деятельности по совершенствованию управления качеством образования на основе оценочных процедур.

Управление качеством специального (коррекционного) образования через совершенствование оценочных процедур потребовало от руководителя образовательного учреждения исполнения корректирующей функции. Прежде всего потребовалось определение состава

временных творческих групп, готовых включиться в работу по разработке модели оценивания качества образования, а также обеспечение разработчиков необходимыми основными источниками проектирования системы оценивания качества образования. Источниками выступили: многофункциональные, временные, организационные ресурсы. Разработана нормативная база организации научно-методической работы, регламентированы содержание функций участников инновационной деятельности, организована работа трех лабораторий. Важнейшее внимание уделено «ревизии» содержания и форм взаимодействия управления в школе-интернате. В связи с выявленными проблемами в уровне профессиональной компетентности работников учреждения была сформирована группа экспертов-методистов для оказания своевременной оценки и поддержки творческих усилий специалистов. В целом согласование позиций администрации школы по вопросам формирования системы оценивания, организация работы экспертов и процесса апробации спроектированных материалов для своевременного внесения корректив обеспечили создание пакета методических материалов оценивания.

Оказалась востребованной и обучающая функция руководителя, которая состоит в уточнении с участниками проектных работ теоретико-методологических и теоретико-методических основ проектирования научно-методического



обеспечения контрольно-оценочных процессов, в обучении участников опытно-поисковой деятельности навыкам конструктивного взаимодействия, администраторов — техникой модерации и т. п. Оказалось востребованным управленческое консультирование как реализуемая система взаимосвязанных функций, действий, процедур, техник, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи управлению на протяжении всей его профессиональной карьеры. Так, в ходе опытно-поисковой работы руководителем инициировано проведение теоретических, проблемно-проектных семинаров, семинаров-практикумов, методических консультаций по проблемам оценивания качества образования в образовательном учреждении, инструментального обеспечения оценивания социализованности обучающихся.

Особым содержанием обозначена в ходе опытно-поисковой работы оценочная функция руководителя С(К)ОУ, которая в связи с направленностью усилий на управление качеством образования посредством совершенствования оценочных процедур предполагает в исполнении руководителя следующий состав действий: оценку эффективности принимаемых решений, результатов деятельности временной экспертной группы по организационному проектированию, проводимых изменений. Оценочная функция руководителя, помимо уточнения ее содержания, обогатилась средствами реализации. Так, были спроектированы и стали ис-

точником важной информации экспертные листы, которые позволяют получать эффективную обратную связь после каждого вида управленческого мероприятия.

Мотивирующая функция руководителя состоит в привлечении участников совместной деятельности к проектированию дизайна работ и технических заданий с учетом наилучших стандартов обеспечения деятельности; в первоочередном оснащении рабочих мест работников, участвующих в управлении качеством на основе оценки предоставляемых образовательных услуг.

Мотивирование персонала проявляется также в своевременной и точной постановке целей проектирования, в том числе в поиске и отработке способов сочетания нормативных оценок с другими способами оценивания; в поиске форм и способов привлечения обучающихся (воспитанников) и их родителей к разработке принципов и критериев оценивания; в разработке систем качественного оценивания, в поиске способов их сочетания с другими системами; во введении в образовательный процесс методик, направленных на развитие рефлексивных умений и в разработке на их основе системы самооценивания учащихся; в отборе мер, побуждающих участников образования к использованию принятых решений; в предоставлении возможности для реализации замыслов; в учете результативности деятельности в гибкой стимулирующей части оплаты труда и т. п. Мотивирование персонала позволило получить образова-

тельному учреждению грант губернатора Челябинской области за реализацию инновационной программы, а также муниципальные гранты за инновационную деятельность по темам, логически предполагающим развитие данного проекта.

Развивающая функция руководителя нацелена на перевод форм взаимодействия участников образования от совместно распределенной к совместно последовательной и совместной формам взаимодействия; на постоянную работу посредством управленческого консультирования со смыслами каждого участника совместной деятельности (их оформление и переформирование), на сближение общих единичных смыслов и т. п. В учреждении за годы опытно-поисковой работы сформирована среда, определяющая организацию как самообучающуюся, когда работники развивают свои способности для получения желаемых результатов. Организационная структура сосредоточена на людях, а не на системах (руководитель считает, что подчиненные могут и будут учиться и при этом у детей обучение изменится); у людей создается уверенность в том, что они могут в случае необходимости изменить свою среду (у работников есть общее убеждение, что они управляют собой и влияют на образовательное учреждение; предпочитают целостный подход к решению проблем), поощряются открытые коммуникации; организационная культура основана на вере в групповую и командную работу.

Информационная функция ру-

ководителя в ходе опытно-поисковой работы означала поставку в систему сведений об источниках информации, о специальных средствах оценивания деятельности по апробации возможных вариантов решений поставленной управленческой задачи, о спроектированных механизмах достижения цели, об особенностях субъектов процессов управления образованием на всех уровнях. Административным и методическим работникам (в том числе руководителям лабораторий, руководителям методических объединений) обеспечивается доступ к ресурсам сети Интернет. В учреждении создана и поддерживается база данных по вопросам оценивания качества образования. Функционально обеспечен подбор информации по заказам руководящих и педагогических работников школы-интерната. Действует сайт, обеспечивающий взаимодействие с родительской общественностью. Опыт работы обобщается в публикациях, методических пособиях: «Модель оценки качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида» (2009 г.), «Формирование социальных компетенций в образовательном учреждении: инструментальное обеспечение воспитательной работы» (2010 г.).

Результаты реализации инновационной деятельности представляются на обсуждение широкой общественности на сайте школы-интерната.

В связи с инновационным характером реализуемого проекта

большое значение отведено руководителям реализации прогностической функции. Она включает в себя: разработку программы поэтапного изменения организационной структуры школы-интерната в соответствии с представлениями о качестве образовательных услуг; выбор инструментов реструктуризации управления, соответствующих особенностям состояния учреждения; разработку плана графика последующих мероприятий по реструктуризации управления; управление максимальной адаптацией проекта к внутренней и внешней среде образовательного учреждения. Управление проектом потребовало разработку перспективных планов учебной, коррекционно-развивающей, воспитательной, оздоровительной, методической и научно-методической работы, а также перспективного плана повышения квалификации руководящих и педагогических работников школы-интерната.

Прогноз основных направлений деятельности школы-интерната осуществляется на основе определения уровней развития, составляющих содержательные модели оценивания образовательной системы специального (коррекционного) образовательного учреждения. Значимым для развития проекта оказалось, например, в управлении качеством услуг воспитательной направленности, формирование следующих стратегических задач: по повышению уровня образованности обучающихся воспитанников через интеграцию классного часа с

преподаванием русского языка и литературы; по повышению творческой активности педагогов. Совершенствование учебно-воспитательного процесса продвинулось после формирования стратегического замысла по составлению перспективных планов всех видов; прогноза возможности и масштаба повышения уровня образованности обучающихся воспитанников С(К)ОУ школы-интерната.

Итак, при управлении оценением образовательной системы руководитель С(К)ОУ нацелен на создание ключевых условий системы обеспечения качества образования. Управленческое содействие инновационным процессам в учреждении состоит в исполнении диагностической, корректирующей, оценочной, мотивирующей, обучающей, развивающей, информационной, прогностической функций. Реализуемые функции в первую очередь направлены на создание управленческо-методического механизма формирования методической готовности занятых специалистов участвовать в процедурах оценивания качества образования. Кроме того, действия руководителя нацелены на разработку и апробацию пакета управленческих, методических, дидактических материалов, обеспечивающих управление качеством начального общего образования на основе оценивания, а именно: включающего в себя мониторинговый инструментарий и организационную систему оценивания результативной, процессуальной и системной составляющих качества

образования. Важнейшей основой содержания и методов реализуемых управленческих функций становится субъектно-образующая технология управления, позволяющая на основе организации коллективной

мыследеятельности, актуализации субъектного потенциала участников образования вовлечь педагогов, узких специалистов, родителей обучающихся в решение проблем оценки качества образования.

Л. А. Дружинина L. A. Druzhinina

Россия, Челябинск Russia, Chelyabinsk

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛЕЧЕБНО-  
ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ  
РАБОТЫ И ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА**

**Аннотация.** Показана взаимосвязь лечебно-восстановительной работы и психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с тяжелой патологией зрения. Обосновывается необходимость для адекватного содержания коррекционных занятий о функциональном состоянии зрения и характеристиках зрительного восприятия ребенка.

**Ключевые слова:** клинико-физиологическое и психолого-педагогическое изучение; лечебно-восстановительная работа; коррекционно-развивающая среда.

**Сведения об авторе:** Дружинина Лилия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент.

**Место работы:** заведующая кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск.

**Контактная информация:** г. Челябинск, пр-т Ленина, 69, к. 420-а

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

Одним из принципов взаимосвязи медико-психолого-педагогического сопровождения является *дизонтогенетический подход к рассмотрению развития ребенка*, который показывает важность изучения первичного дефекта и име-

**INTERCONNECTION  
OF MEDICAL-RESTORATIVE  
WORK AND PSYCHOLOGICAL  
PEDAGOGICAL SUPPORT  
OF PRE-SCHOOL CHILDREN  
WITH SEVERE EYESIGHT  
INFRINGEMENT  
IN A KINDERGATREN**

**Abstract.** Interconnection of medical-restorative work and psychological pedagogical support of pre-school children with severe pathology of eyesight is shown. The necessity of proper content of correctional lessons and knowledge about functional condition of eyesight, characteristics of visual perception is stated.

**Key words:** clinical physiological and psychological pedagogical study; medical-restorative work; correctional developmental environment.

**About the author:** Druzhinina Liliya Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

**Place of Employment:** Head of the Chair of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

ющихся вторичных отклонений. Как показал наш анализ медицинской документации, в частности, карт развития ребенка, информации о состоянии и возможностях зрительной системы чаще всего недостаточно.

В то же время индивидуализация развития и воспитания детей с нарушениями зрения — это сложный процесс, который требует понимания особенностей функционирования зрительного анализатора, характера видения, состояния нервной системы и соматического здоровья.

Нам удалось посредством типологического анализа показать неравномерность, неоднозначность результатов клинико-физиологического и психолого-педагогического изучения детей с нарушениями зрения.

Взаимосвязь клинических, психологических и педагогических данных позволила осуществить медико-психолого-педагогическое сопровождение ребенка. Психофизиологические данные показали, что при различных глазных патологиях у каждого ребенка нарушение отдельных зрительных функций носит специфический характер. Например, при различных глазных патологиях страдает ведущая функция — острота зрения. Однако при одинаковой остроте зрения у детей мы обнаруживаем разницу в видении объектов. У одного ребенка наблюдается снижение остроты зрения и нарушения других функций, например, ахромазия на фоне прогрессирующей миопии. У другого ребенка имеется такое же снижение остроты зрения, но причиной является ретинопатия. Казалось бы, что одинаковое снижение остроты предполагает одинаковое видение окружающего мира. Между тем в первом случае причиной

снижения остроты зрения является миопия (слабость мышечного аппарата, приводящего к нарушению процесса аккомодации, обуславливающая трудности видения объектов вдали), но при наличии очковой коррекции видение на близком расстоянии становится четким, а дистантное восприятие остается размытым.

Во втором же случае причиной сниженной остроты зрения является атрофия сетчатки, поэтому видение зависит от того, какая часть сетчатки функционирует (центральная или периферическая и степень ее целостности), в связи с чем характер видения имеет свою выраженную специфику. При рассмотрении объекта могут наблюдаться выпадения отдельных его частей, особенно если предъявляемые объекты крупных размеров. Такое понимание видения дает возможность педагогу правильно организовывать процесс зрительного восприятия, предлагать ребенку соответствующий дидактический материал и зрительную нагрузку.

В этом случае вопрос ответственности зрительного анализа обсуждается совместно врачом-офтальмологом и психологом для описания характеристики особенностей видения и разработки методических рекомендаций в адрес тифлопедагога и родителей.

Знание функционального состояния зрения и характеристики зрительного восприятия ребенка, понимание того, какие признаки предметов окружающего мира могут быть им не опознаны, позволя-

ют педагогам обеспечить офтальмо-гигиенические условия процесса обучения и воспитания [1].

Диагноз и его точность определяют не только характер патологического процесса, но и определяют успех лечебно-восстановительной работы и характер зрительной нагрузки, охрану зрения ребенка в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Офтальмолог, назначая лечение, прогнозирует возможность восстановления и укрепления зрения. Рекомендует усиленное освещение рабочего места ребенка, зрительную нагрузку или щадящие условия организации зрительной работы. В нашем эксперименте офтальмолог предлагал родителям и тифлопедагогу понять состояние детского зрения и пути коррекции имеющихся зрительных нарушений. Одновременно психолог и тифлопедагог в индивидуальных диагностических картах разрабатывали содержание совместной работы педагогических и медицинских специалистов. Врачи — офтальмолог и психоневролог один раз в месяц посещали занятия тифлопедагога с ребенком, отмечали особенности, которые возникали у ребенка во время выполнения заданий. Также отмечали неблагополучия, которые присутствуют у ребенка, это может быть невнимательность, трудности при сосредоточении на предъявленном задании, нарушения переключения с одного задания на другое.

Комплексный подход в лечении, обучении и воспитании детей с нарушениями зрения предполагал

анализ особенностей патологии зрения, клинической картины заболеваний ребенка, а медицинским специалистам важно было получить информацию о характере эмоционального фона ребенка, об особенностях поведения его в процессе включения в различные виды деятельности.

На консилиуме медицинские и педагогические специалисты обсуждали результаты лечебно-восстановительной и коррекционно-развивающей работы, принимали решение о дополнении, изменении, об использовании ранее не применяемых методов медицинской и педагогической коррекции. Тифлопедагог в обязательном порядке ставил в известность медицинских специалистов об изменении поведения ребенка в свободной деятельности или на занятиях.

Изучая особенности отклонений в развитии ребенка с нарушениями зрения, мы основывались на *принципе социальной обусловленности вторичных отклонений*. Рассмотрев биологические неблагополучия, мы останавливались и на социальных факторах развития ребенка.

Не все дети с нарушениями зрения на ранних этапах своевременно получали коррекционную поддержку. Родители не владеют знаниями о работе с такими детьми, как правило, дети с тяжелой патологией поступают в дошкольное учреждение после четырех лет в состоянии социальной запущенности.

У детей отмечаются нарушения зрительного восприятия, ори-

ентировки в пространстве, социально-бытовой ориентировки, общении, социальной адаптации, их представления об окружающем мире бедны. Для слепых детей характерны фобии, тревожность, иногда агрессивность, пассивность, наличие навязчивых движений.

В системе медико-психолого-педагогического изучения ребенка *принцип учета многообразия первичных, вторичных и третичных нарушений и отклонений* был использован для разработки диагностического инструментария и наблюдения за ребенком. Процедура диагностики, как медицинской, так и психолого-педагогической, часто обсуждалась на консилиумах и совместных беседах между медицинскими и психолого-педагогическими специалистами.

Это позволяло составить наиболее полную характеристику отставания от нормы социального развития ребенка.

Сопоставление индивидуального развития с возрастными нормами по всем показателям достижений детей с нарушениями зрения позволило нам выделять тех детей, которые не вписывались ни в один уровень развития. Такой уровень мы назвали нулевым. Отличался этот уровень развития снижением показателей состояния здоровья и глубокими нарушениями зрения, слабостью функций организма и качеством двигательных актов и вместе с тем слабовыраженным уровнем интеллектуального развития, отказом от работы и контактов с экспериментатором, отсутствием

активного включения в содержание занятий, недостаточностью коммуникативного, эмоционального, поведенческого компонентов.

Планируя коррекционно-развивающие мероприятия, тифлопедагог опирался на медицинские рекомендации и получал информацию о содержании лечебной работы, так материализовывалась *роль принципа соотнесения лечебных процедур с психолого-педагогическим процессом*.

При этом экспериментальные диагностические данные на ребенка являлись фундаментальным основанием организации процесса индивидуализации, на котором строилось дальнейшее продвижение развития ребенка, так как «зона ближайшего развития» разрабатывалась с учетом медико-психолого-педагогических прогнозов [3].

Учитывая малую работоспособность ребенка и низкий уровень его социального развития, специалисты всех трех профилей помощи решали вопрос о взаимодействии и параллельности процессов лечения, воспитания и обучения. Поэтому распорядок жизни в детском саду был строго индивидуален.

Для каждого ребенка нами было подготовлено содержание и комплекс медицинской поддержки. При этом решался вопрос о взаимодействии педагогической коррекции с лечебными процедурами.

Наряду с медицинской помощью, ребенку были необходимы психотерапевтические средства коррекции, проводимые психологом:



- во-первых, нами была создана благоприятная, психоземotionalная обстановка в общении с ребенком, предупреждающая появление стрессовых состояний, особенно в период адаптации к новым условиям пребывания в детском саду;

- во-вторых, все участники образовательного процесса вместе с психологом осуществляли психокоррекционный подход к степени интеллектуальной нагрузки и охранительного режима в зависимости от работоспособности ребенка;

- в-третьих, распорядок дня ребенка строился на принципе смены видов деятельности: от малоподвижной к активному движению, от ярких эмоциональных занятий к спокойным и т. д. с целью развития у ребенка регуляции эмоциональных негативных проявлений;

- в-четвертых, сообразно требованиям индивидуальной программы лечения, воспитания и обучения ребенку обеспечивались по мере его развития включения в более широкую сферу общения с окружающей средой и сверстниками [2].

Основными средствами благоприятной среды и образа жизни ребенка были игры разного характера. Через игровое действие значительно легче было добиться доверия ребенка.

Игровые моменты сопровождали и лечебные процессы. В этом мы видим слияние задач медико-психолого-педагогического сопровождения, направленного на то, чтобы ребенок везде чувствовал себя комфортно.

Во время дневного засыпания, по рекомендации врача-психоневролога, ребенку предоставляли возможность послушать релаксационную музыку, что успокаивало его, и он быстро засыпал. Такое проникновение в педагогический процесс рекомендаций медицинских специалистов позволяло корригировать те или иные негативные состояния здоровья ребенка.

У детей с тяжелой патологией зрения наблюдалась гиподинамия, и поэтому, по рекомендации врача-ортопеда, значительная часть занятий проходила в разных двигательных режимах, которые сопровождалась физическими упражнениями, тренингами для снятия усталости от сидения за столами в лечебном кабинете и на занятиях педагогов. По советам психоневролога в занятия включались эмоциональные разрядки с использованием смехотерапии, арттерапии, сказкотерапии и других психотерапевтических средств.

По мере необходимости и в соответствии с рекомендациями медицинских специалистов и психологов менялись недельная учебная и лечебная нагрузки. По совету специалистов родители организовывали детям домашние развлечения и культурно-оздоровительные мероприятия вне дома, после чего педагоги отслеживали влияние подобных мероприятий на состояние ребенка.

Таким образом, медико-психолого-педагогическое сопровождение ребенка в условиях индивидуального подхода к социальному развитию

обеспечивало возможность поэтапного, постепенного продвижения его в социальном развитии.

Выполнение назначений разных медицинских специалистов организовано в детском саду и контролируется педиатром.

При систематическом выполнении назначений можно предполагать благоприятный прогноз восстановления общего здоровья.

Перейдем к описанию взаимосвязи содержания коррекционно-развивающей среды с лечебно-восстановительной и коррекционной работой. Организация коррекционно-развивающей среды для детей с разной структурой зрительного дефекта строится с учетом реализуемых программ обучения, согласуется с принципами индивидуальной и дифференцированной (подгрупповой) работы с ними. В основу положены принципы организации коррекционно-развивающей среды Л. И. Плаксиной, Л. С. Сековец, где они выделили ряд важных рекомендаций для устройства рабочего индивидуального места, игрового уголка и безбарьерного пространства для свободного передвижения ребенка.

Поэтому при ориентации на взаимосвязь первичного дефекта и существующих проблем зрительно-пространственной ориентировки необходимо обратить внимание на такие важные условия, как обеспечение сигнальных ориентиров зрительного, слухового и осязательного ряда.

Следовало обеспечить систему зрительных и осязательных ориентиров и путеводов, указывающих направления движения.

В этом случае реализуется принцип *информационного соответствия предметного окружения ребенка с его «зоной актуального развития»*. Для этого нами определены условия соответствия содержания игрового поля ребенка, атрибутики коррекционных занятий и всех коррекционно-игровых модулей уровню зрительно-пространственных и предметно-практических ориентировок ребенка, состоянию его навыков общения с окружающим миром.

На основе этого созданы правила постепенного расширения игровой атрибутики для развития сюжетных игр. Приведем пример. Чтобы включить ребенка в общение с той или иной игрушкой, проводились коррекционные занятия по знакомству с ней, формированию предметных, орудийных и ролевых действий, и только после этого игрушка занимала свое место в окружающем ребенка пространстве.

Наличие модульной мебели, перестроение интерьера помещений обеспечивают ребенку комфортные условия для общения с окружающей средой и для ориентации в пространстве. Мебель расставляется по периметру, это позволяет слепому ребенку свободно передвигаться в помещении, иметь возможность самостоятельно пользоваться игровым материалом. При этом мы учитывали важность обеспечения условий безопасного передвижения.

Стол для незрячего ребенка был с бортиками по периметру, чтобы предметы с него не падали.

При организации уголка игрушек для незрячего использовались шкафы с открытыми ячейками, коробка на колесиках, на которых были обозначены осязательные или зрительные ориентиры, указывающие на то, что хранится в данном месте [3].

Игровой материал располагался таким образом, чтобы у слепого ребенка формировались стереотипные привычки для ориентации в порядке расположения объектов в пространстве. Каждая игрушка занимала свое постоянное место. Наличие ориентиров на полу позволяло обучать распознаванию структуры поверхности пола в помещениях, где происходит обучение мобильности, была создана специальная тропа с разными напольными покрытиями.

Продумывая маршруты движения для развития мобильности слепого ребенка, мы обеспечивали возможность ему для ощупывания предметов, запоминания объектов среды и для безопасного безбарьерного передвижения и общения детей с окружающей средой.

Одним из принципов организации окружающей среды является *поэтапное введение ребенка в тот или иной блок коррекционно-развивающего пространства*, в функцию которого входило обеспечение ребенку контактов с взрослыми или сверстниками. Этому способствует система модульных игровых ситуаций. Тематика игровых уголков и занятий основывалась на уровне социально-бытовой компетентности ребенка.

Важным средством организации целесообразности среды является взаимосвязь коррекционно-компенсаторной и лечебно-восстановительной работы. Этому в значительной степени способствуют тренажеры для развития физических качеств, коммуникативных навыков, тренажеры для активизации и развития зрения.

При построении коррекционно-развивающей среды учитывается мера доступности, целесообразности среды с применением специальных вспомогательных тифлотехнических, оптических средств и дидактических пособий.

Научно обоснованное построение среды обеспечивает успешность социализации ребенка. Можно с уверенностью сказать, что оптимальное содержание в течение дня свободной и доступной деятельности детей с индивидуально выраженным своеобразием возможно при условии целесообразно построенного коррекционно-развивающего пространства.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения в сочетании с лечебно-восстановительной работой способствует эффективности включения ребенка с тяжелыми нарушениями зрения в образовательный процесс.

#### **Литература**

1. Григорян, Л. А. Комплексное лечение косоглазия и амблиопии в сочетании с медико-педагогическими мероприятиями в специализированных дошкольных учреждениях / Л. А. Григорян.

горян, Т. П. Кащенко. — М., 1994. — 33 с.

2. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения : учеб. пособие / Л. А. Дружинина. — М. : Экзамен, 2006. — 159 с.

3. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. — М. : Город, 1998. — 262 с.

**В. И. Космакова** **V. I. Kosmakova**

Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**КОРРЕКЦИЯ ВЫРАЖЕННЫХ  
ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИИ  
В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ,  
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ  
В УСЛОВИЯХ  
СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО  
ДОМА РЕБЕНКА**

**CORRECTIN  
OF EVIDENT DISPLAY  
OF AGGRESION  
OF CHILDREN BROUGHT UP  
IN A SPECIAL CHILDREN'S  
HOME**

**Аннотация.** Описаны условия пребывания детей в доме ребенка; результаты исследования уровня выраженности агрессивных проявлений в поведении детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка и в семье до и после внедрения программы коррекции выраженных агрессивных проявлений, а также структура данной программы.

**Ключевые слова:** агрессивные проявления; поведение; ранний возраст; нарушения психофизического развития; специализированный дом ребенка.

**Сведения об авторе:** Космакова Вера Игоревна, педагог-психолог, аспирант ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

**Место работы:** психоневрологическое отделение № 2 Государственного казенного учреждения здравоохранения Свердловской области «Специализированный дом ребенка», п. Выюхино Сысертского района Свердловской области.

**Контактная информация:** e-mail — vera\_sweety@mail.ru.

Внедрение программы коррекции выраженных агрессивных проявлений в поведении детей осуществлялось на базе психоневрологического отделения № 2 государственного казенного учреждения здравоохранения Свердловской области «Специализированный дом ребенка».

**Abstract.** Conditions of living in a children's home are described; results of the study of the level of display of aggression in behavior of children brought up in a special Children's Home and in the family before and after implementation of the program of correction of evident aggressive display of emotions are given, as well as the structure of the program.

**Key words:** display of aggression; behavior; young age; infringement of psychological and physical development; specialized children's home.

**About the author:** Kosmakova Vera Igorevna, Teacher-psychologist, Post-graduate Student.

**Place of employment:** Psycho-neurological Department № 2 of the State Establishment of Public Health of Sverdlovsk Region "Specialized Children's Home", village Viukhino, Sysertsk District, Sverdlovsk Region.

В опубликованных ранее работах было указано, что разработан опросник для выявления агрессивных проявлений в поведении детей раннего возраста, апробация которого осуществлялась с помощью воспитателей детей, проживающих в специализированном доме ребенка, и родителей детей с нарушени-

ями в психофизическом развитии. Анализ полученных результатов свидетельствует о наличии агрессивных проявлений в поведении детей той и другой группы. У детей в экспериментальной (дети, воспитывающиеся в специализированном доме ребенка) и контрольной (дети, воспитывающиеся в родительской семье) группе были определены уровни выраженности агрессивных проявлений в поведении: сильно выраженные, выраженные, средне выраженные, стертые (терминология наша). При этом в экспериментальной группе на 46,6 % больше детей с сильно выраженными агрессивными проявлениями, чем в контрольной. Дальнейшее исследование позволило выявить факторы, влияющие на возникновение у детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка, выраженных агрессивных проявлений.

Специализированный дом ребенка является учреждением Министерства здравоохранения, что обуславливает особенности организации содержания и воспитания детей с нарушениями в психофизическом развитии. Дети, воспитывающиеся в данном учреждении, проживают в группах, численность которых зависит от возраста детей: не более 10 детей в возрасте от рождения до 1 года 6 месяцев, не более 13 детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 2 лет, не более 15 детей в возрасте от 2 до 4 лет в одной группе. Однако в настоящее время в связи с огромным количеством поступающих детей, численность

детей в группе может достигать 17 человек.

Воспитание в специализированном доме ребенка предполагает наличие нарушений в психофизическом развитии у всех детей, однако характер и интенсивность данных нарушений различна. В то же время данный факт не является определяющим при распределении детей по группам. В большинстве случаев группы комплектуются в соответствии с возрастом детей, что отрицательно сказывается на нервно-психическом развитии детей, поскольку может сложиться ситуация, когда дети, имеющие грубые нарушения развития, находятся рядом с детьми с незначительной задержкой психического развития.

Осуществление основной задачи дома ребенка (сохранение и укрепление здоровья содержащихся в нем детей) обеспечивает квалифицированный персонал, основную часть которого составляют сотрудники медицинской сферы: врачи; медицинские сестры; младшие медицинские сестры (санитарки). Предполагается, что дети, находясь в детском учреждении, должны приобретать необходимые знания, умения, навыки, в связи с чем дома ребенка укомплектованы педагогическим персоналом: старший воспитатель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатель, музыкальный руководитель, педагог-психолог.

Каждый сотрудник специализированного дома ребенка выполняет свои должностные обязанности

сти в рамках рабочего времени и в соответствии со «ставкой», что в действительности приводит к тому, что ребенок, получая необходимое лечение, коррекционную помощь, лишен необходимого эмоционального общения со взрослым. Кроме того, распределение функций между персоналом произведено таким образом, что воспитатель осуществляет кормление, купание детей, высаживание на горшки, прогулку, реализацию образовательной программы в виде групповых занятий. Вследствие этого воспитатель практически не успевает уделить внимание каждому ребенку с нарушениями в психофизическом развитии.

Оптимальным условием при работе с детьми, имеющими нарушения в психическом и физическом развитии, является наличие специального образования. Однако, к сожалению, большинство воспитателей не имеют высшего педагогического образования, а в редких случаях всего лишь окончили однодичный педагогический класс при средней школе. Все вышперечисленное приводит к тому, что у сотрудников дома ребенка отсутствуют адекватные представления о потребностях детей с психофизическими нарушениями.

Организация рабочего времени сотрудников предполагает, что медицинский и педагогический персонал работает сутки через трое, а поскольку каждый день в группе должно присутствовать трое взрослых, то происходит частая смена ухаживающих за ребенком лиц. Данная ситуация ухудшается еще и

большим количеством «больничных» листов сотрудников: согласно существующим правилам персонал не может выработать больше часов, чем установлено, поэтому зачастую в группе в течение 2—3 месяцев дети находятся без воспитателя, только под присмотром 3 младших медицинских сестер (санитарок), которые в связи с отсутствием специального образования не осуществляют воспитания детей. Кроме того, ребенок по мере взросления переводится из группы в группу, а как следствие этого, начинает взаимодействие с новым коллективом взрослых и детей. Дети, хотя и воспитываются в учреждении закрытого типа, подвержены различного рода заболеваниям, поэтому достаточно часто их переводят в детские больницы, где у ребенка вновь возникает необходимость вступать в контакт с незнакомыми взрослыми.

Согласно исследованиям отечественных психологов (В. О. Аникиной, О. И. Пальмова, К. В. Солоед и др.), в течение первых лет жизни ребенок имеет опыт непродолжительного взаимодействия как минимум с 60—100 сотрудниками, с которыми чаще даже не успевает установить отношения привязанности [1, 2, 3].

Программа коррекции выраженных агрессивных проявлений в поведении детей раннего возраста, воспитывающихся в специализированном доме ребенка, включает три направления:

- реализацию мероприятий, направленных на изменение орга-

низации жизнедеятельности детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка;

- реализацию мероприятий, направленных на ознакомление сотрудников специализированного дома ребенка с особенностями психического развития детей раннего возраста, с психофизическими нарушениями, воспитывающихся в доме ребенка; обучение адекватным способам взаимодействия с данной категорией детей;

- реализацию цикла коррекционно-развивающих занятий, проводимых воспитателем с детьми раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка.

В рамках первого направления обеспечено в экспериментальных условиях совместно с администрацией специализированного дома ребенка постоянное коллектива сотрудников; увеличение времени пребывания каждого ребенка с взрослым (воспитателем) посредством увеличения индивидуальных занятий и перераспределения функциональных обязанностей между сотрудниками, работающими в одной смене (проведение гигиенических процедур, обработка игрового материала осуществляется медицинским персоналом); выделение личного игрового пространства для каждого ребенка (ребенок в свободное от режимных моментов время может в соответствии со своими желаниями находиться в любом месте в помещении группы, но под непосредственным присмотром взрослого).

В рамках второго направления проведены лекционные встречи, целью которых было ознакомление сотрудников специализированного дома ребенка с особенностями психического развития детей раннего возраста; особенностями развития детей с психофизическими нарушениями; проблемами поведения у детей раннего возраста, в частности, с проблемой агрессивных проявлений в поведении; с особенностями, возникающими в развитии детей при их пребывании в доме ребенка; и обучение сотрудников наиболее приемлемым способам взаимодействия с детьми раннего возраста, имеющим нарушения в психофизическом развитии и воспитывающихся в доме ребенка. Кроме того, семинар «Агрессивные проявления в поведении детей раннего возраста, воспитывающихся в специализированном доме ребенка», позволил обобщить полученные знания у сотрудников, провести обсуждение имеющихся проблем при работе с детьми данной категории; а последнее проведение тренинга «Тренинг развития навыков общения с ребенком с психофизическими нарушениями, воспитывающимся в доме ребенка» привело к возможности отработки навыков взаимодействия взрослого и ребенка в экстремальной ситуации; понимания сотрудниками проблем, с которыми ребенок с психофизическими нарушениями сталкивается каждый день; создания у сотрудников целостного взгляда на проблему коррекционной работы с детьми и осо-



знание ими необходимости комплексного подхода.

Третье направление программы осуществлялось на основе положения о том, что дети, воспитывающиеся в доме ребенка, постоянно находятся в ситуации эмоциональной депривации вследствие лишения матери, а воспитатель в данном случае выполняет роль «близкого взрослого», обеспечивающего чувство безопасности ребенку. Воспитатели специализированного дома ребенка в течение 8—24 недель проводили ежедневные индивидуальные занятия с каждым ребенком по 15—20 минут в соответствии с консультациями психолога по вопросам использования каждого упражнения для конкретного ребенка, о способах адаптации упражнений при необходимости, возможности неадекватных реакций у детей; решения возникших нестандартных ситуаций. В связи с особенностями развития детей каждое занятие включало постоянный ритуал начала занятия; упражнения, заключающиеся в совместной деятельности взрослого и ребенка, способствующие снятию психоэмоционального напряжения (по 2 упражнения в структуре каждого занятия); развитию когнитивной сферы, моторной сферы; постоянный ритуал завершения занятия.

По истечении 6 месяцев после начала реализации программы коррекции выраженных агрессивных проявлений в поведении детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка, проведен по-

вторный диагностический этап, поскольку специализированный дом ребенка является учреждением системы здравоохранения, а сроки перевода детей в другие учреждения неизвестны.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод об отсутствии динамических изменений как в качественных характеристиках агрессивных проявлений (вид направленности, степень выраженности), так в количестве детей, имеющих выраженные агрессивные проявления, в контрольной группе. В экспериментальной группе уменьшилось количество детей с сильно выраженными агрессивными проявлениями с 53,3 % до 40 %; увеличилось количество детей с выраженными агрессивными проявлениями в поведении с 40 % до 46,7 %; увеличилось количество детей со средневыраженными агрессивными проявлениями в поведении и составило 13,3 %.

Кроме того, осуществлен качественный анализ результатов реализации программы коррекции выраженных агрессивных проявлений в поведении детей посредством анализа проведенной беседы с каждым сотрудником, работающим с детьми данной группы. Воспитатели отмечают следующие изменения в поведении и эмоциональном состоянии детей: увеличение положительных эмоций, стремление изменить свое поведение для получения похвалы со стороны воспитателя и др. Высказывания воспитателей свидетельствуют об изменении их отношения к детям вследствие бо-

лее полного понимания трудностей, с которыми ребенок сталкивается каждый день; об осознании необходимости вклада каждого сотрудника для наиболее гармоничного развития ребенка и о появлении желания работать с детьми данной группы. Старший и младший медицинский персонал в беседе с психологом указывали на важность полученной посредством лекций и тренинга информации, которая была им недоступна (вследствие ряда объективных причин) в течение нескольких лет работы с детьми данной группы.

Таким образом, полученные данные свидетельствует об эффективности внедрения программы коррекции выраженных агрессивных проявлений в поведении детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка.

#### Литература

1. Аникина, В. О. Психологические характеристики женщин, взаимодействующих с детьми младшего и раннего возраста в домах ребенка : дис. ... канд. психол. наук / Аникина Варвара Олеговна. — СПб., 2004.
2. Пальмов, О. И. Психическое развитие детей с синдромом Дауна в процессе раннего вмешательства : дис. ... канд. психол. наук / Пальмов Олег Игоревич. — СПб., 2006.
3. Солоед, К. В. Психическое развитие младенцев в условиях материнской депривации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Солоед Каролина Витальевна. — М., 1997.

Е. Ю. Кравцова, А. С. Обухов,

И. С. Кравцов

Россия, Пермь

**ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ  
КОМПЛЕКСА  
«ШКОЛА — БОЛЬНИЦА»  
ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОРГАНИЧЕСКИМИ  
ПОРАЖЕНИЯМИ  
ГОЛОВНОГО МОЗГА**

**Аннотация.** Изучены эмоциональные особенности, память, внимание у детей с органическими поражениями мозга в начале и в конце учебного года. Показано, что при проведении курса медицинской реабилитации во время учебного года улучшается познавательная деятельность у больных детей. Подчеркивается целесообразность организации комплексов «школа — больница» для оптимизации обучения больных эпилепсией, последствиями черепно-мозговой травмы, детским церебральным параличом.

**Ключевые слова:** познавательная деятельность; память; внимание; реабилитация; органическое поражение мозга; эпилепсия; черепно-мозговая травма; детский церебральный паралич.

**Сведения об авторе:** Кравцова Елена Юрьевна, профессор кафедры неврологии факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов с курсом нейрореабилитологии Минздрава России.

*Место работы:* ГБОУ ВПО «Пермская государственная медицинская академия им. академика Е. А. Вагнера», г. Пермь

**Сведения об авторе:** Обухов Андрей Савельевич, кандидат медицинских наук, доцент.

E. Yu. Kravtsova, A. S. Obukhov,

I. S. Kravtsov

Russia, Perm

**JUSTIFICATION  
OF THE ORGANIZATION  
OF THE COMPLEX  
«SCHOOL — HOSPITAL»  
FOR CHILDREN WITH ORGANIC  
LESION OF THE BRAIN**

**Abstract.** Emotional features, memory, attention of children with organic lesions of the brain at the beginning and end of the school year are studied. It is shown that in the course of medical rehabilitation during the school year cognitive function of children improves. The usefulness of hospital school systems to optimize learning of patients with epilepsy, consequences of cranio-cerebral trauma, cerebral palsy is underlined.

**Key words:** cognitive activity, memory, attention, rehabilitation; brain lesions; epilepsy; traumatic brain injury, cerebral palsy.

**About the author:** Kravtsova Elena Yurievna, Professor of the Chair of Neurology, Faculty of Advanced Training and Professional Development of Specialists with the Course of Neurorehabilitation of the Ministry of Health and Social Development.

*Place of employment:* Perm State Medical Academy named after Academician E. A. Vagner, Perm.

**About the author:** Obukhov Andrey Savelievich, Candidate of Medicine, Associate Professor.

*Место работы:* ГБОУ ВПО «Пермская государственная медицинская академия им. академика Е.А. Вагнера», г. Пермь.

**Сведения об авторе:** Кравцов Иван Сергеевич, аспирант.

**Контактная информация:** e-mail — kravtsovaeu@mail.ru.

*Place of employment:* Perm State Medical Academy named after Academician E. A. Vagner, Perm

**About the author:** Kravtsov Ivan Sergeevich, Post-graduate Student.

При поступлении в школу в начале учебного года у большинства детей развивается определенный комплекс приспособительных реакций на изменение своего социального статуса [1, 2, 3]. На это определенное влияние оказывают окружающая обстановка, отношение к ним учителя и сверстников. Даже у здоровых детей возможны астено-невротические проявления, усугубление вегетативных расстройств. В педагогической и медицинской литературе подобное состояние напряженности адаптационно-компенсаторных способностей учеников получило название «школьного невроза», синдрома школьной дезадаптации [2, 3]. В последующем эти проявления у практически здоровых детей компенсируются и в большинстве случаев перестают оказывать негативное влияние на познавательную функцию и успеваемость. Однако у детей с отклонениями здоровья могут появляться затруднения в приспособлении к учебному процессу, что проявляется в эмоциональных расстройствах, изменениях памяти и внимания. Поэтому очень важно своевременно выявить особенности психологического состояния больных детей. Среди детей с ограниченными возможностями здоровья более трети занимают инвалиды с

заболеваниями нервной системы, среди которых преобладают детский церебральный паралич, эпилепсия, последствия травм головного мозга [1]. Очевидно, что комплексное лечение детей с заболеваниями нервной системы включает в себя медицинскую, психологическую, педагогическую и социальную реабилитацию.

Цель исследования — обосновать целесообразность организации комплексов «школа — больница» для детей с органическим поражением головного мозга с помощью изучения особенностей познавательной деятельности в течение учебного года в зависимости от реабилитационных мероприятий.

Материал и методы исследования. Работа основана на результатах обследования 56 детей-инвалидов с органическими поражениями центральной нервной системы в начале и в конце учебного года на базе школы №152 г. Перми для детей с ограниченными возможностями здоровья. Все дети были разделены на 2 группы сравнения в зависимости от объема их реабилитации. Первую группу составил 31 ребенок в возрасте от 10 до 15 лет. Из них детей с детским церебральным параличом (ДЦП) было 16, с эпилепсией — 8, перенесших тяжелую черепно-мозговую травму

© Кравцова Е. Ю., Обухов А. С., Кравцов И. С., 2012

(ЧМТ) — 7. Всем детям из I группы проведена комплексная медико-педагогическая реабилитация. Помимо медикаментозных средств, улучшающих нейродинамику, они получали по 6 процедур синусоидальных модулированных токов на вегетативные образования шеи, оказывающих адаптогенный эффект [4].

Вторую группу составили 25 детей в возрасте от 9 до 14 лет. Больных с ДЦП — 13, эпилепсией — 6, последствиями ЧМТ — 6. В течение учебного года они получали только педагогическую коррекцию.

Нейропсихологическое исследование включало в себя: изучение социально-психологического климата (методика «Мое состояние в данный момент»), определение уровня психического развития, исследование мелкой моторики, умения ориентироваться на образец, объема произвольной памяти (тест «Домик» Н. И. Гуткиной), исследование уровня психосоциальной зрелости, уровня самооценки (методика С. А. Банкова), изучение устойчивости внимания (методика Л. М. Фридмана «Отыщи ошибку»), определение объема словесно-логической (смысловой) памяти (методика Л. М. Фридмана «10 пар слов»), определение объема памяти, утомляемости внимания (тест А. Р. Лурия «10 слов»), оценку зрительного восприятия, уровня мышления (методика многозначительных рисунков А. Рея).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью статистического пакета Statistica

6.0. Использовались методы описательной статистики. Изучаемые количественные признаки представлены в виде  $M \pm Sd$ , где  $M$  — среднее,  $Sd$  — стандартное отклонение. При сравнении параметров двух различных групп применялся t-критерий Стьюдента. Различие считалось достоверным при коэффициенте 5 % ( $p < 0,05$ ).

Комплексное тестирование детей с органическим поражением нервной системы проводилось в начале и конце учебного года. Социально-психологический климат изучался с помощью экспресс-оценки «Мое состояние в данный момент». К началу учебного года 25 % детей относили свое состояние в зону мажора, бодрости, активности, доброжелательности, приятного настроения, но частого возбуждения, невладения своими чувствами, порой доходящего до истерики, низкой критичности своих действий. Почти треть больных относили свое состояние ко второй зоне — неудовлетворенности, тревожности, неприятного настроения, высокой активности за лучший результат, но при этом появления агрессивности до возникновения конфликтов. В третьей зоне отличного морального психологического климата, спокойного тона взаимоотношений, терпимости к недостаткам, отсутствия обострений в отношениях, взаимовыручки оказались лишь 6 из 31 ребенка. К четвертой зоне умиротворения, благодушия, замедленной реактивности, отсутствия каких-либо волнений, равнодушия были отнесены 5 чело-

век. Один ребенок охарактеризовал свое самочувствие пятой зоной — пассивного сочувствия, потерей интереса к деятельности, к взаимодействию, зоне апатии. К концу учебного года в первой зоне находилось уже 13 детей, в четвертой — 7, в третьей — 7. Зато в неблагоприятных зонах — второй и пятой — 4 и 0 соответственно. В группе детей, не получавших медикаментозную реабилитацию, также отмечалось улучшение психологического климата. К концу учебного года половина из них расценивали свое состояние как благополучное.

Практически у всех детей, обучавшихся в школе, отмечался низкий и очень низкий уровень способностей к волевому усилию, средний уровень самооценки, а также средний и низкий уровень психосоциальной зрелости, что выявлено с помощью методики С. А. Банкова. Особенно выраженным это было у больных ДЦП. У учеников младших классов, особенно у детей с ДЦП, сохранялся низкий уровень взаимоотношений в коллективе, однако к концу учебного года у детей появились симпатии, улучшились отношения со сверстниками. У больных с эпилепсией и с последствиями ЧМТ средней степени тяжести эти показатели были на среднем или высоком уровне. У детей же, перенесших тяжелую ЧМТ, уровень мотиваций, взаимоотношений сохранялся на низком уровне.

Для исследования пространственной ориентации, координации движений, телесной ловкости в за-

даниях по команде, психологического развития нами применялась методика «Домик» Н. И. Гуткиной. Результаты исследования находились на низком и очень низком уровне у детей с ДЦП ( $11,4 \pm 1,5$  балла) и у детей с последствиями тяжелой ЧМТ ( $12,8 \pm 2,1$  балла). Дети с эпилепсией справлялись с этим заданием хорошо. Их результаты располагались на среднем или на высоком уровне ( $6,7 \pm 2,5$ ). Результаты тестирования у детей обеих групп были аналогичными. К концу учебного года результаты тестирования у детей первой группы улучшились в среднем на 1—2 балла. Так, при ДЦП они составили  $10,1 \pm 2,4$  балла (низкий уровень), среди детей с эпилепсией  $7,5 \pm 1,8$  (средний и высокий уровень), среди детей с последствиями ЧМТ —  $11,1 \pm 2,6$  балла (очень низкий и низкий уровень).

Устойчивость внимания проверялась по методике «Отыщи ошибку». У детей с эпилепсией внимание было устойчивым ( $0,72 \pm 0,09$ ), у больных с ДЦП показатель достигал нижней границы нормы ( $0,6 \pm 0,08$ ), у больных с последствиями ЧМТ он был ниже нормы ( $0,52 \pm 1,5$ ). Комплексная медико-психолого-педагогическая реабилитация привела к высокой устойчивости внимания у больных ДЦП ( $0,8 \pm 0,09$ ) ( $p < 0,05$ ), к достижению нормальных показателей у больных с последствиями ЧМТ ( $0,64 \pm 1,3$ ) ( $p < 0,05$ ). Показатели устойчивости внимания детей с эпилепсией продолжали оставаться на высоком уровне ( $0,78 \pm 0,08$ ).

Среди детей второй группы показатели теста на начало учебного года составили: с ДЦП —  $0,62 \pm 0,04$ , с эпилепсией —  $0,74 \pm 0,05$ , с последствиями ЧМТ —  $0,58 \pm 0,07$ . К концу учебного года среди детей с ДЦП и эпилепсией показатели возросли до  $0,75 \pm 0,06$  ( $p < 0,05$ ) и  $0,8 \pm 0,05$  соответственно. У детей с последствиями ЧМТ показатель составил  $0,6 \pm 0,08$ . Как правило, во время проведения обследования дети быстро утомлялись, допуская к концу текстов больше ошибок. Это наиболее характерно для детей с последствиями ЧМТ.

К концу учебного года дети из первой группы выполняли это задание легче, допускали меньше ошибок, практически не испытывали утомления.

Словесно-логическая (смысловая) память практически у всех больных была нормальной в начале учебного года. Особенно высокой она была у детей с ДЦП ( $0,8 \pm 0,1$  — среди детей первой группы и  $0,7 \pm 0,06$  — среди детей второй группы). Показатели смысловой памяти у больных эпилепсией ( $0,53 \pm 0,09$  и  $0,6 \pm 0,05$ ) и с последствиями ЧМТ ( $0,5 \pm 0,09$  и  $0,54 \pm 0,08$ ) находились в пределах нормы. По показателям данного теста улучшение к концу учебного года отмечалось у всех детей первой и второй групп наблюдения.

Объем вербальной памяти, активность и утомляемость внимания изучались нами с помощью теста А. Р. Лурии. В наших исследованиях наиболее полно воспроизводили

ряд слов больные с ДЦП. Лишь 3 из них называли большое количество дополнительных слов, а у 2 отмечено резкое снижение объема памяти. У детей с эпилепсией наряду со снижением слуховой памяти отмечалась повышенная утомляемость. Дети с последствиями ЧМТ с трудом справлялись с тестом. К концу учебного года показатели «кривой» у всех детей значительно приблизились к норме, но у тех, кто не получал комплексной реабилитации с включением СМТ на шейные вегетативные образования, она имела зигзагообразный характер, что свидетельствует о повышенной утомляемости, которая связана, скорее всего, с астено-невротическими проявлениями, развивающимися к концу учебного года.

При изучении зрительного восприятия и памяти, а также логического мышления с помощью «многозначных рисунков» А. Рея как в начале, так и в конце учебного года у большинства детей отмечался низкий словарный запас, превалировало конкретное мышление. Особенно ярко это выражалось у детей с последствиями ЧМТ.

Таким образом, нами установлено, что познавательная функция значительно выше у больных с детским церебральным параличом и эпилепсией. Хуже справлялись с учебной нагрузкой дети с последствиями тяжелой черепно-мозговой травмы, что обусловлено нарушением зрительной и вербальной памяти, внимания, мышления, расстройствами со стороны эмоционально-волевой сферы. Проведение

во время учебного года курсов медикаментозной терапии, методов, повышающих адаптационные возможности, в частности, воздействие синусоидальными модулированными токами на вегетативные образования шеи, позволят улучшить когнитивные функции, повысить способности к обучению детей с органическими поражениями головного мозга. Считаем, что целесообразно объединять школы для детей с ограниченными возможностями здоровья с лечебными учреждениями, организовывая таким образом комплексы «школа — больница». Это улучшило бы реабилитацию детей, избавив больных от многих, порой трудно разрешимых для них и их родственников организационных проблем.

#### Литература

1. Кравцова, Е. Ю. Медицинские аспекты комплексной реабилитации детей с органическими поражениями нервной системы в процессе их обучения / Е. Ю. Кравцова, А. С. Обухов // Материалы 7 съезда неврологов Пермской обл. — Пермь, 2000. — С. 172—173.
2. Заваденко, Н. Н. Школьная дезадаптация: психоневрологическое и нейропсихологическое исследование / Н. Н. Заваденко, А. С. Петрухин, Н. Г. Манелис, Т. Ю. Успенская, Н. Ю. Суворинова, Т. Х. Борисова // Вопросы психологии. — 1999. — № 4.
3. Корюкина, И. П. Клинические и нейрофизиологические проявления школьной дезадаптации у детей с отягощенным перинатальным анамнезом / И. П. Корюкина, Ю. И. Кравцов, Т. П. Калашникова // Российский педиатрический журн. — 2001. — № 4. — С. 14—17.
4. Ушаков, А. А. Практическая физиотерапия / А. А. Ушаков. — М., 2009.



**А. В. Мамаева, Е. С. Штефанова**

Россия, Красноярск

**ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ  
НА СФОРМИРОВАННОСТЬ  
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ 6–8 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ  
И ТЯЖЕЛОЙ  
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу результатов исследования коммуникативных умений у детей 6–8 лет с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью и педагогической грамотности их родителей. Выявлена взаимозависимость между этими показателями.

**Ключевые слова:** коммуникативные умения; педагогическая грамотность; умеренная и тяжелая умственная отсталость.

**Сведения об авторе:** Мамаева Анастасия Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* кафедра коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск.

**Сведения об авторе:** Штефанова Екатерина Сергеевна, учитель-дефектолог.

*Место работы:* МБОУ ЦДиК № 9, г. Красноярск, ул. Мира 46-48.

**Контактная информация:** e-mail —

**A. V. Mamaeva, E. S. Shtafanova**

Russia, Krasnoyarsk

**INFLUENCE OF PEDAGOGICAL  
LITERACY OF PARENTS  
ON DEVELOPMENT  
OF COMMUNICATIVE SKILLS  
OF 6–8 YEAR OLD CHILDREN  
WITH SEVERE  
MENTAL RETARDATION**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the results of research of communicative skills of 6-8 year old children with mental retardation and pedagogical literacy of parents. Interdependence between these notions is revealed.

**Key words:** communicative skills; pedagogical literacy; mental and severe mental retardation.

**About the author:** Mamaeva Anastasiya Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Chair of Correctional Pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University n. a. V. P. Astafiev, Krasnoyarsk.

**About the author:** Shtefanova Ekaterina Sergeevna, teacher-defectologist.

*Place of employment:* Center of Diagnosis and Consulting № 9, Krasnoyarsk.

centr9@inbox.ru.

За последние десятилетия в современном обществе произошли существенные изменения в отношении к лицам с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Многие исследователи отмечают, что возможности успешной социальной реабилитации и адаптации

детей с тяжелыми нарушениями интеллекта во многом зависят от уровня сформированности коммуникативных умений, а также эмоциональной и поведенческой сферы [1; 2; 6]. Ребенок с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости сможет адаптироваться к окру-

жающему его миру, если он способен выразить свои желания и потребности, может попросить о помощи и адекватно прореагировать на слова говорящих с ним людей.

В настоящее время доказаны социальная обусловленность коммуникативного развития и ведущая роль взрослого в коммуникативном развитии ребенка. В специальной литературе имеются указания на тот факт, что семьи, воспитывающие ребенка с нарушением интеллекта, сталкиваются с рядом характерных проблем, для разрешения которых родители зачастую не обладают необходимыми знаниями и нуждаются в специализированной помощи. Но при этом педагогическая грамотность родителей детей 6—8 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и ее влияние на сформированность коммуникативных умений у данной категории детей изучены недостаточно, отсутствуют адаптированные методики изучения как коммуникативных умений у детей 6—8 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, так и педагогической грамотности их родителей.

Таким образом, *проблема* изучения влияния педагогической грамотности родителей на сформированность коммуникативных умений у детей 6—8-летнего возраста с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости актуальна как на социально-педагогическом, так и на научно-теоретическом и научно-методическом уровнях.

Актуальность выявленной проблемы позволила сформулировать

*цель исследования* — изучить влияние педагогической грамотности родителей на сформированность коммуникативных умений у детей 6—8-летнего возраста с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

*Новизна исследования* заключается в том, что:

1) разработана целостная схема обследования и адаптированы существующие методики для изучения коммуникативных умений у детей 6—8 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и педагогической грамотности их родителей;

2) уточнены и дополнены имеющиеся научные сведения о специфических и уровневых особенностях коммуникативных нарушений у данной категории детей;

3) получены данные о сформированности педагогической грамотности родителей, воспитывающих детей 6—8-летнего возраста с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости;

4) изучена взаимосвязь между уровнями сформированности коммуникативных умений у данной категории детей и уровнем педагогической грамотности родителей.

Проведение констатирующего эксперимента предполагает два этапа исследования:

1. Подготовительный.
2. Основной.

#### **Подготовительный этап**

**Целью** подготовительного этапа является выявление предварительных данных об индивидуальных особенностях ребенка, влияющих на

специфику коммуникативной деятельности, предварительное знакомство с семьей ребенка.

#### **Основной этап**

**Целью** основного этапа является изучение коммуникативных умений у детей 6—8 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости и педагогической грамотности родителей. Данный этап представлен четырьмя основными блоками:

- 1 блок: логопедическое обследование ребенка в присутствии матери;
- 2 блок: анкетирование родителей;
- 3 блок: изучение взаимодействия родителей с ребенком (метод наблюдения);
- 4 блок: оценка коммуникативных умений.

При составлении схемы обследования детей мы руководствовались методиками, предложенными А. В. Мамаевой [3], О. Б. Половинкиной [4], В. В. Ткачёвой [5]. Диагностические методики указанных авторов были адаптированы и модифицированы нами с учетом целей исследования, возраста и психолого-педагогических особенностей данной категории детей. Авторский вклад заключался в разработке целостной схемы обследования (в выделении основных этапов, целей и направлений обследования по этапам), в подборе и адаптации заданий обследования в зависимости от индивидуальных и типологических особенностей детей и родителей. Нами была составлена анкета, позволяющая определить уро-

вень педагогической грамотности родителей, воспитывающих детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

Обратимся к описанию результатов исследования.

На основании результатов обследования экспрессивной и импрессивной речи, коммуникативных умений нами были выделены 4 уровня сформированности **коммуникативных умений** у детей 6—8 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости.

**Первый уровень** характеризуется ведущей несформированностью коммуникативных умений при относительной сохранности экспрессивной и импрессивной речи — 17 детей (24,3 %). Несмотря на наличие зачатков общеупотребительной речи, а иногда и общеупотребительной речи с элементами недоразвития, дети данной группы не умеют пользоваться имеющимися у них средствами в ситуации естественного общения.

**Второй уровень** характеризуется ведущей несформированностью экспрессивной речи при относительной сохранности импрессивной речи и коммуникативных умений — 22 ребенка (31,4 %). В данную группу вошли «безречевые» дети, проявляющие достаточно высокую активность в общении, пытающиеся компенсировать недостаток вербальных средств экспрессивно-мимическими и предметно-действенными средствами коммуникации.

**Третий уровень** характеризуется грубой несформированностью

коммуникативных умений и экспрессивной речи при относительно сохранном понимании речи (не ниже номинативного уровня) — 8 детей (11,4 %). Это «безречевые» дети с низкой активностью в общении, которые отсутствие языковых средств не компенсируют невербальными средствами.

**Четвертый уровень** является полиморфным, в нем выделено две группы:

А) с грубой несформированностью коммуникативных умений и импрессивной речи при относительно сохранной экспрессивной речи — 10 детей (14,3 %).

Несмотря на умение произносить слова, фразы, а иногда даже и отрывки текстов, дети данной группы не умеют пользоваться имеющимися у них средствами в ситуации естественного общения и не понимают обращенную речь. У детей сформировано умение произносить слова, фразы, а иногда даже и отрывки текстов, но в ситуации естественного общения они это умение либо не используют, либо используют неадекватно: могут произносить отрывки знакомых текстов, не относимых к ситуации общения, эхολалически повторять часть фразы или слова;

Б) с грубой несформированностью коммуникативных умений, экспрессивной и импрессивной речи — 13 детей (18,6 %). Это «безречевые» дети с низкой активностью в общении и нулевым либо ситуативным пониманием речи.

Таким образом, мы увидели, что коммуникативная деятельность

детей 6—8 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости отличается рядом специфических черт. Коммуникативные нарушения в данной группе имеют полиморфный характер.

Обратимся к результатам, полученным при изучении **педагогической грамотности** родителей, воспитывающих детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Нами были выделены 4 уровня педагогической грамотности.

**1 уровень — высокий** — 14 родителей (20 %). Характеризуется адекватностью восприятия родителями психофизического развития ребенка, активным и педагогически грамотным взаимодействием родителя и ребенка. Поведение взрослого характеризуется умением организовать совместную деятельность, учитывая интересы и возможности ребенка, используя соответствующие развитию ребенка формы и средства общения. Отмечается эмоциональность общения, сформированность потребности в нем, адекватная позиция по отношению к ребенку, уверенный стиль воспитания. Родители проявляют и поддерживают инициативу в вопросах сотрудничества со специалистами.

**2 уровень — средний** — 26 родителей (37,1 %). Характеризуется наличием тенденции к «влиянию и взаимовлиянию» в общении с ребенком. Родители знают об особенностях психофизического развития ребенка, несмотря на это сотрудничество с ребенком неадек-

ватно, так как взрослые завышают возможности ребенка, учитывают его физиологический возраст, а не реальный уровень психического развития, чаще всего используются средства и формы общения, не соответствующие или частично соответствующие развитию ребенка, не учитываются интересы ребенка. Родители проявляют и поддерживают инициативу в вопросах сотрудничества со специалистами, однако не всегда и не совсем точно выполняют рекомендации педагога.

**3 уровень — низкий** — 24 родителя (34,3 %). Характеризуется наличием в общении родителя с ребенком тенденции к «молчаливому соприсутствию». Родители, вступая в совместную деятельность с ребенком, используют частично-совместные действия (ребенок начинает, мать заканчивает). Тем не менее сотрудничество не адекватно, так как используются неадекватные развитию ребенка формы и средства общения, родителями не учитываются интересы ребенка. Для взрослых характерна несформированность желания организовывать общение с ребенком, неадекватная позиция по отношению к ребенку (мама считает его больным) и неуверенность в своих педагогических способностях. Родители не проявляют и не поддер-

живают инициативу в вопросах сотрудничества со специалистами.

**4 уровень — нулевой** — 6 родителей (8,6 %). Характеризуется наличием тенденции к «изолированности». Мать и малыш — это два совершенно независимых друг от друга индивида. Родители не создают ситуацию совместной деятельности; между ними нет эмоциональной привязанности.

Проанализировав уровни сформированности педагогической грамотности, мы увидели, что родители, воспитывающие ребенка с нарушением интеллекта, имеют различный уровень знаний об индивидуальных особенностях ребенка, степень понимания стоящих перед ними проблем, разную степень потребности в помощи специалистов и т. д.

С целью уточнения механизмов коммуникативных нарушений нами была проанализирована взаимозависимость между уровнем сформированности коммуникативных умений у детей и уровнем педагогической грамотности родителей.

Результаты сопоставления уровней сформированности коммуникативных умений у детей и уровней педагогической грамотности родителей представлены в таблице.

Таблица

Количество испытуемых с различными уровнями сформированности коммуникативных умений и количество родителей с различными уровнями педагогической грамотности (число / %)

	Высокий уровень педагогической грамотности	Средний уровень педагогической грамотности	Низкий уровень педагогической грамотности	Нулевой уровень педагогической грамотности
Первый уровень	2 / 2,9	14 / 20	1 / 1,4	
Второй уровень	12 / 17,1	6 / 8,6	4 / 5,7	
Третий уровень		5 / 7,1	3 / 4,3	
Четвертый уровень		1 / 1,4	16 / 22,9	6 / 8,6

Как видно из таблицы, чем выше уровень педагогической грамотности родителей, тем выше уровень сформированности коммуникативных умений у детей. Например, у родителей с высоким уровнем педагогической грамотности дети находятся на первом и втором уровнях сформированности коммуникативных умений. Средний уровень педагогической грамотности родителей соответствует, преимущественно, первому, второму и третьему уровню сформированности коммуникативных умений. У родителей с низким уровнем педагогической грамотности дети, в основном, находятся на втором, третьем и четвертом уровнях сформированности коммуникативных умений (причем преобладает четвертый уровень), а у родителей с низким уровнем дети находятся на четвертом уровне. Вместе с тем встречаются и исключения, например, в

одной семье мы отмечаем средний уровень педагогической грамотности у родителей, а ребенок находится на четвертом, самом низком уровне сформированности коммуникативных умений. Это связано с наличием у ребенка тяжелой степени умственной отсталости, отягощенной нарушением слуха, тяжелыми нарушениями зрения, грубыми нарушениями поведения. Интересен также тот факт, что среднему уровню педагогической грамотности родителей, по сравнению с высоким, соответствует более высокий процент первого, самого высокого уровня сформированности коммуникативных умений у детей. Этот факт также объясняется влиянием биологических факторов на коммуникативное развитие ребенка.

Определение силы и значимости зависимости мы осуществляли с использованием коэффициента корреляции Спирмена.

Нами выявлено, что взаимозависимость между данными показателями прямая, тесная и высокозначимая:  $R_{эмп}=0,85$ .

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили нам сделать следующие выводы:

1. Выявлены уровневые различия в плане сформированности коммуникативных умений у детей 6-8-летнего возраста с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. На основании таких критериев, как сформированность экспрессивной, импрессивной речи, адекватность и активность в общении, нами выделены 4 уровня коммуникативных нарушений:

- с ведущей несформированностью коммуникативных умений при относительной сохранности речи;
- с ведущей несформированностью экспрессивной речи при относительной сохранности импрессивной речи и коммуникативных умений;
- с грубой несформированностью как экспрессивной речи, так и коммуникативных умений при относительно сохранном понимании речи;
- с грубой несформированностью коммуникативных умений и импрессивной речи при относительно сохранной экспрессивной речи; с грубой несформированностью коммуникативных умений, экспрессивной и импрессивной речи.

Выявленные уровневые различия нацеливают на дифференци-

цию содержания логопедической работы по формированию коммуникативных умений.

2. Выявлены уровневые различия в плане сформированности педагогической грамотности родителей, воспитывающих детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. На основании таких критериев, как степень адекватности представлений о проблемах в развитии ребенка, способы взаимодействия матери с ребенком, эмоциональные проявления матери в процессе взаимодействия с ребенком, формы контактов с ребенком, учет и использование интересов и возможностей ребенка, адекватность восприятия родителями психофизического состояния своего ребенка, понимание необходимости оказания коррекционной помощи, степень проявления родителями инициативы в вопросах сотрудничества с педагогом, нами выделены 5 уровней педагогической грамотности родителей:

- высокий, характеризуется активной взаимосвязанностью матери и ребенка;
- средний, характеризуется наличием тенденции к «влиянию и взаимовлиянию» в общении с ребенком;
- ниже среднего, характеризуется наличием у родителей мнимой «предполагаемой» взаимосвязанности с ребенком;
- низкий, характеризуется наличием в общении родителя с ребенком тенденции к «молчаливому соприсут-

ствию»;  
– нулевой, характеризуется наличием тенденции к «изолированности».

Выявленные уровневые различия нацеливают на дифференциацию содержания работы с родителями по формированию их педагогической грамотности в вопросах развития навыков коммуникации у детей.

3. Существует тесная и высокозначимая взаимозависимость между уровнем сформированности коммуникативных умений у данной категории детей и уровнем педагогической грамотности родителей ( $R_{эмп}=0,85$ ).

Данный факт позволяет рассматривать повышение педагогической грамотности родителей как одно из условий формирования коммуникативных умений у детей 6—8 лет с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

#### **Литература**

1. Задумова, Н. П. Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью : дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.03 / Задумова Наталья Павловна. — СПб., 2005.

2. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. — М. : Академия, 2003.

3. Мамаева, А. В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Мамаева Анастасия Викторовна. — Екатеринбург, 2004.

4. Половинкина, О. Б. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Половинкина Ольга Борисовна. — М., 2005.

5. Ткачёва, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии / В. В. Ткачёва. — М. : Астрель, 2007.

6. Шипицына, Л. М. «Необучаемый ребенок»: ребенок в семье и обществе / Л. М. Шипицына. — СПб. : Дидактика Плюс, 2002.



**С. Н. Москалькова**

Екатеринбург, Россия

**S. N. Moskalkova**

Ekaterinburg, Russia

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ДЕЙСТВИЙ  
В ТЕХНИКЕ РАБОТЫ КИСТЬЮ  
И КРАСКАМИ У МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ  
ИНТЕЛЛЕКТА**

**PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
OF DEVELOPMENT  
OF EXECUTIVE ACTIVITIES  
IN THE WORK WITH BRUSH AND  
PAINTS OF JUNIOR PUPILS WITH  
INTELLECT MALFUNCTION**

**Аннотация.** В соответствии со структурой исполнительских действий при работе кистью и красками предлагается методика обучения художественным операциям младших школьников с нарушением интеллекта.

**Abstract.** According to the structure of executive activities with brush and paints, methods of teaching junior pupils with intellect malfunction artistic operations are suggested.

**Ключевые слова:** младшие школьники с нарушением интеллекта; художественные действия при работе кистью и красками; графические исполнительские операции; общеинтеллектуальные умения и навыки; общехудожественные умения и навыки; специфические умения и навыки.

**Key words:** junior pupils with intellect malfunction; artistic operations in the work with brush and paints; graphic executive operations; general intellectual skills; general artistic skills; special skills.

**Сведения об авторе:** Москалькова Светлана Николаевна.

**About the author:** Miskalkova Svetlana Nikolayevna.

**Место работы:** заместитель заведующего по воспитательно-методической работе, учитель-логопед муниципального бюджетного дошкольного учреждения № 244 – детского сада компенсирующего вида для детей с тяжелыми нарушениями речи.

**Place of employment:** Deputy Governor for Educational and Methodological Activities, Speech Therapist Teacher of Pre-school Educational Establishment № 244 – Kindergarten of Compensating Type for Children with Severe Speech Defects.

**Контактная информация:** 620098, Екатеринбург, Коммунистическая, 6/А.

Доказано, что младшие школьники с нарушением интеллекта, рисуя, воспринимают предложенное задание упрощенно, не отображают существенных деталей предметов, путаются в последовательности выполняемых действий, не устанавливают необходимых взаимоотношений между этапами работы. При анализе изображаемого

объекта они выделяют гораздо меньше предметных признаков, чем их сверстники с нормальным развитием, отличается схематизм и однообразием способов графического воспроизведения. Учащиеся массовой школы, создавая рисунок, не только демонстрируют разнообразные умения и навыки, но вместе с тем, контролируя свои действия

речью, своевременно исправляют допущенные ошибки. Эта особенность полностью отсутствует у школьников с нарушением интеллекта, что также снижает качество исполнительских операций [5, 6].

В процессе проведенного констатирующего исследования нами было установлено, что дети, обучающиеся в специальной (коррекционной) школе VIII вида не владеют общеинтеллектуальными, общехудожественными и специфическими умениями, необходимыми при работе кистью и красками. У них не сформированы как представления об изображаемом предмете, так и представления о способе изображения, в результате рисунки отличаются примитивностью, схематизмом, нередко фрагментарностью графических форм.

Известно, что двигательные умения и навыки, составляющие технику рисования, формируются так же, как и любые другие двигательные действия. Поэтому формировать графические исполнительские операции нужно с учетом возрастных и психофизических особенностей исследуемой категории детей. Ориентация на психофизические возможности младших школьников с нарушением интеллекта способствует освоению ими следующих компонентов изобразительной техники: умения правильно держать кисть, пластично работать ею, точно управлять рукой с инструментом, варьируя кистью при нанесении широких и узких мазков в вертикальном, горизонтальном, наклонном направлениях.

Овладев этими навыками и зная, какой способ действия целесообразно применить в том или ином случае, школьник научится различным приемам рисования кистью и красками, в соответствии с поставленной учебной задачей сможет регулировать исполнительские движения по силе нажима, скорости, размаха, равномерности, слитности, плавности.

Экспериментальное обучение технике работы кистью и красками проводилось с третьеклассниками коррекционных школ, обследованных нами годом ранее во втором классе на констатирующем этапе. В группу вошло 20 человек, посещавших в г. Екатеринбурге такие коррекционные учреждения VIII вида, как МОУ СОШ № 111, МОУ СОШ № 118, МОУ СОШ № 73. Средний возраст испытуемых составил 9 лет 6 мес. Для выявления эффективности обучения числовые показатели контрольных занятий экспериментальной группы сопоставлялись с числовыми показателями рисунков с натуры учащихся четвертого класса коррекционных школ (средний возраст — 10 лет 6 мес.), которые были получены на констатирующей стадии исследования.

Планируя учебный процесс, важно было, во-первых, установить общий объем знаний, который могут усвоить младшие школьники с нарушением интеллекта, во-вторых, определить, какие умения и навыки должны быть сформированы, в-третьих, какими видами умственных действий им предстоит для этого овладеть [1].

Экспериментальное обучение представляло собой три последовательные учебные стадии. *Первая* — *предварительное знакомство с приемами работы* — состояла из словесных объяснений педагога и наблюдений испытуемых за его практическими действиями. *Вторая* — *практическое исполнение комплекса художественных операций* — была нацелена на решение новых изобразительных задач, но двигательные компоненты исполнительских действий, актуализированные школьниками в результате словесных указаний и наглядных демонстраций, часто не совпадали с условиями конкретной изобразительной задачи. Однако постепенно от занятия к занятию у детей начал создаваться комплекс исполнительских действий, подчиненный задаче изображения. *Третья* — *совершенствование комплекса операций* — была направлена на закрепление усвоенных приемов изображения. В результате приобретенного опыта повышалась целенаправленность исполнительских операций и сокращалось время их выполнения. Поскольку одной из особенностей психического развития детей с нарушением интеллекта является отсутствие или снижение эмоционального интереса к процессу изобразительной деятельности, то действия педагога на всех учебных стадиях имели выраженную эмоциональную окраску.

При этом в качестве главного (стратегического) организационно-педагогического условия формирования техники изображения кистью и красками предлагалось осуществление модели коррекционного обучения, состоящей из трех блоков: ориентировочного, процессуального, оценочно-результативного (рис. 1).

В соответствии с представленной моделью охарактеризуем коррекционно-педагогическую деятельность, организация и выполнение которой способствовали формированию у младших школьников с нарушением интеллекта изобразительных умений при работе кистью и красками.

В ходе экспериментального обучения формирование общеинтеллектуальных, общехудожественных и специфических умений осуществлялось последовательно и целенаправленно. Каждая исполнительская операция отрабатывалась в процессе точного выполнения художественного действия, доведения его до автоматизма при осуществлении идентичных графических упражнений. В учебных действиях соблюдалась постепенность. Формирование конкретного изобразительного действия происходило по мере включения входящих в него компонентов, когда школьник осознавал задачу изображения и условия, в которых это действие будет применяться [2, 3].



**Рис. 1.** Модель формирования изобразительных умений в технике работы кистью и красками у младших школьников с нарушением интеллекта

На начальных этапах обучающих мероприятий максимальные усилия педагога были направлены на формирование у школьников таких *общеинтеллектуальных умений*, как организация и содержание в порядке рабочего места, понима-

ние инструкции, выполнение задания по образцу, планирование и соблюдение порядка исполнительских операций, поэтапный контроль и устранение обнаруженных недостатков. Одновременно с этими учебными задачами испытыве-

мых обучали *общехудожественным умениям*, включающим в себя зрительный контроль за движениями руки, точное отображение формы и контура предметов, применение линии и цветного силуэта как выразительных средств рисунка, удержание определенного положения туловища, кистей и пальцев рук, регулирование наклона инструмента, протяженности его взмаха, темпа движения и нажима, закрашивание предметов ровно без просветов, не заходя за контур [4].

Ознакомление школьников с общеинтеллектуальными и общехудожественными умениями стало той практической основой, на базе которой на последующих занятиях формировались художественные умения, специфические при работе кистью и красками. К ним относятся: использование палитры, разведение красок водой, смешивание их между собой для получения нового цвета, высветление и затемнение цветового тона.

При проведении коррекционно-педагогических действий применялись следующие учебные *методы*. В качестве перцептивных — *зрительная и словесная* передача материала. Формирование художественных понятий и терминов осуществлялось последовательно на основе *индуктивного* метода. Из числа гностических широко использовались *репродуктивный* и *иллюстративный* методы. В роли *наглядно-практического* метода обучения выступал сам процесс изобразительной деятельности [5].

*Средствами и приемами* педагогического воздействия были: по-

яснение, указания, подражания (показ двигательного алгоритма, проведение упражнений для закрепления движений рук), специальные тренировочные упражнения [7].

Содержание коррекционно-образовательного процесса состояло из двух учебных серий — формирования изобразительных умений при работе гуашевыми и акварельными красками.

**Технику исполнения гуашью** испытуемые осваивали в течение шести занятий, в последовательности проведения которых происходило усложнение учебно-коррекционных задач. На каждом занятии им предлагались следующие материалы и инструменты: белый лист бумаги форматом А4, графитный карандаш, гуашь 11 цветов (белый, желтый, оранжевый, розовый, красный, синий, голубой, фиолетовый, зеленый, коричневый, черный), кисти № 3, № 6, палитра, ткань для осушения кистей, подставка для кистей, стакан с водой.

Так, на *первом занятии* школьники участвовали в специальных дидактических играх («Что находится не на своем месте?», «Для чего предназначены эти инструменты и материалы?»), развивающих не только эмоциональный интерес к предстоящей работе, но и повышающих эффективность обучения. Визуальное восприятие художественных материалов и инструментов закреплялось словесными пояснениями педагога и предметно-практическими действиями школьников. На *втором занятии*, прослушав устную инструкцию и рассмотрев дидактическую табли-

цу, они уже самостоятельно готовили рабочее место. Затем педагог рассказывал о теплой и холодной гаммах цветовых сочетаний, назначении палитры, порядке расположения красок на ней. Дети учились смачивать, промывать, осушать кисть и получать новые цвета. При проведении *третьего занятия* организация рабочего места осуществлялась на основании устной инструкции. Усилия испытуемых были направлены на восприятие и графическое воспроизведение натурной композиции. В ходе *четвертого занятия* происходило закрепление полученных умений, а также формирование таких важных для техники живописи понятий, как «фон» и «предметная плоскость». *Пятое занятие* было посвящено знакомству с различными оттенками светлоты ахроматического цветового ряда. Педагог демонстрировал прием высветления цвета в гуаши путем добавления белил к основному цвету, а учащиеся закрепляли его в своих рисунках. *Шестое занятие* проводилось с целью проверки качества приобретенных знаний и умений.

Продолжительность обучения изобразительным действиям **при работе акварельными красками** также составила шесть занятий, сложность при решении учебных задач возрастала. На данном обучающем этапе учащиеся, во-первых, закрепляли знания и умения, полученные в предыдущей серии, во-вторых, знакомились с исполнительскими приемами, характерными для акварельной живописи. В процессе деятельности испытуе-

мые пользовались теми же материалами и инструментами, но рисовали акварелью из 12 цветов.

*Первое занятие* этой серии было посвящено ознакомлению с такими приемами работы акварелью, как «заливка» и «лессировка» цветом. На *втором занятии* школьникам демонстрировали еще два новых приема: «высветление» цвета и технику живописи «a la prima». *Третье занятие* проводилось с целью закрепления полученных умений. При рисовании узора, от школьников требовали строгого соблюдения последовательности исполнительских действий и словесного обозначения каждого из них. На *четвертом занятии* педагог показывал как следует правильно выбирать размер кисти и пользоваться ею, ориентируясь на форму, величину изображения и его детали. На *пятом занятии* школьники отрабатывали все усвоенные приемы работы кистью и акварельными красками, соотнося протяженность, направление, разнообразный характер мазков с величиной и формой покрываемой цветом поверхности. *Шестое занятие* было ориентировано на реализацию функции контроля.

Оценивание эффективности коррекционно-развивающего сопровождения изобразительных действий младших школьников с нарушением интеллекта осуществлялось по разработанной нами схеме диагностического комплекса (рис. 2). Содержательная характеристика уровней каждой выделенной группы умений была описана в предыдущей публикации [4].



Рис. 2. Схема диагностического комплекса оценивания (критериев) результативности формирования изобразительных действий кистью и красками

Таким образом, с позиции установленных критериев было обнаружено, что испытуемые работали по-разному: одни из них показали среднюю динамику обучения, другие, имея низкие показатели в констатирующем эксперименте, продуктивно усваивали как *общеинтеллектуальные и общехудожественные, так и специфические умения*. Но в целом и в том, и в другом случае продвижение в обучении отмечалось на протяжении

всего цикла экспериментальных мероприятий. Об этом свидетельствует то, что школьники стали лучше воспринимать словесную инструкцию и принимать помощь педагога; при обследовании изображаемого объекта выделяли больше предметных признаков; соблюдали последовательность исполнительских операций, словесно обозначая каждую из них; пытались сравнивать свой рисунок с образцом и исправлять обнаруженные

ошибки.

Однако в коррекционном процессе следует отметить характерную для детей с нарушением интеллекта особенность. Поскольку ранее учащихся систематически не обучали технике живописи кистью и красками, то приобретение новых знаний и умений *осуществлялось медленно и требовало целенаправленных педагогических усилий.*

Иллюстрируют эту особенность числовые показатели результатов выполнения заданий. Заметные сдвиги в усвоении всех видов умений начали происходить на третьем занятии *первой серии*. Обучаемость среднего уровня при освоении общеинтеллектуальных, общехудожественных, специфических умений продемонстрировали 10 %, 15 %, 15 % учащихся соответственно. Некоторый рост успешности отмечался на пятом и шестом занятиях. *Суммарные показатели высокого и среднего уровня* составили общеинтеллектуальные умения — 20 % и 30 %, общехудожественные — 25 % и 25 %, специфические — 20 % и 25 %. Сопоставление данных результатов контрольного (шестого) занятия с данными контрольной группы — 15 %, 15 %, 10 % соответственно продемонстрировало незначительную динамику обучения, что обусловлено, во-первых, психолого-педагогическими особенностями детей, во-вторых, непродолжительностью обучения, в-третьих, составом контрольной группы, состоящей из учащихся четвертого класса, качество процесса и продуктов деятель-

ности которых затронули возрастные преобразования. В ходе экспериментального обучения технике работы гуашью, несмотря на указанные причины, положительная динамика все-таки была зафиксирована.

Во *второй серии* практического исследования анализ результатов показал позитивные изменения в деятельности учащихся уже на втором занятии, процентное соотношение которых увеличивалось при выполнении каждого последующего задания. Так, если в *общей сумме высокого и среднего уровня* успешности выделенные группы умений на втором занятии составили 5 %, 15 %, 5 %, то на третьем — их было уже 20 %, 25 %, 15 %, на четвертом — 40 %, 45 %, 35 %, а на пятом — по 60 %. Высокие показатели практически сохранились и в контрольном задании (60 %, 55 %, 55 %), менее половины школьников продемонстрировали низкий уровень освоения техники, и совсем исчез из работ нулевой. Сравнение этих числовых данных с данными контрольной группы (высокий — нет, средний — 15 %, 15 %, 10 %, низкий — 65 %, 65 %, 65 %, нулевой — 20 %, 20 %, 25 %) подтвердило, что проведенные образовательные мероприятия имеют для младших школьников с нарушением интеллекта существенное коррекционно-развивающее значение.

Подводя итоги экспериментального обучения, следует отметить, что оно прошло успешно. Школьники в той или иной мере освоили не только технику работы



кистью и красками, усовершенствовались и познавательные способности детей. Они научились выделять характерные особенности изображаемых объектов, дифференцировать главные и второстепенные детали, правильно устанавливать и передавать пропорции, сопоставляя одну часть предмета с другой, сравнивать рисунок с натурой. Неоднородность в формировании умений обусловлена типологическими особенностями испытуемых, выраженностью дефекта, который усугубляется также недостаточным развитием познавательной и эмоционально-волевой сфер, зрительно-двигательных функций.

#### Литература

1. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. — М. : Педагогика, 1974.
2. Грошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Грошенков. — М. : Академия, 2002.
3. Грошенков, И. А. Занятия изобразительным искусством во вспомогательной школе : кн. для учителя / И. А. Грошенков. — М. : Просвещение, 1993.
4. Москалькова, С. Н. Особенности художественно-графических действий младших школьников с нарушением интеллекта в процессе работы кистью и красками / С. Н. Москалькова // Специальное образование. — 2012. — № 1 (25).
5. Назарова, Н. М. [ред.] Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Академия, 2000.
6. Нестерова, Т. В. Графический образ в рисунках младших школьников с нарушенным интеллектом: контраст как средство коррекционного обучения : моногр. / Т. В. Нестерова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2009.
7. Рау, М. Ю. Программы специальных учреждений VIII вида: 0-4 классы / М. Ю. Рау, А. К. Аксенова, Т. И. Бугаева, И. А. Буравлева, А. А. Дмитриев и др. — СПб. : Просвещение, 2008.

**З. А. Репина, Л. В. Ступак**  
Россия, Екатеринбург, Новокузнецк  
**ОСОБЕННОСТИ  
ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГА  
У ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ С ОБЩИМ  
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация.** Статья знакомит читателей с особенностями формирования умений и навыков диалогической речи у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи в процессе свободного общения, игры и на специально организованных занятиях. Особая роль отводится дидактической кукле в формировании диалога, с помощью которой устанавливается контакт и доверительные отношения с ребенком, что формирует мотивацию к общению, повышается познавательный интерес, усиливающий речевую активность.

**Ключевые слова:** диалогические единства; интонационная выразительность диалогической речи; реплики-реакции; модуляция голоса; речевой этикет; дидактическая кукла; кукла-собеседник.

**Сведения об авторе:** Репина Зоя Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор.

*Место работы:* кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Сведения об авторе:** Ступак Лариса Валерьевна, аспирант.

*Место работы:* Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк.

**Контактная информация:** e-mail — [stupak-larisa@rambler.ru](mailto:stupak-larisa@rambler.ru).

Диалоговая коммуникация ребенка с окружающим миром начинается с установления визуального контакта как проявления обоюдного

© Репина З. А., Ступак Л. В., 2012

**Z. A. Repina, L. V. Stupak**  
Russia, Ekaterinburg, Novokuznetsk  
**PECULIARITIES  
OF DEVELOPMENT OF DIALOGUE  
OF 5—6 YEAR OLD CHILDREN  
WITH GENERAL  
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

**Abstract.** The article describes peculiarities of development of dialogical speech skills of 5—6 year old children with general underdevelopment of speech in the process of free communication, games and at the lessons. Special role is given to didactic doll, which helps establish contact and good relations with the child, which builds motivation to communication, increases cognitive interest and speech activity.

**Key words:** dialogical unit; intonational expressiveness of dialogical speech; reaction replies; modulation of voice; verbal etiquette; didactic doll; doll-interlocutor.

**About the author:** Repina Zoya Alekseevna, Candidate of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Chair of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State pedagogical University, Ekaterinburg.

**About the author:** Stupak Larisa Valerievna, Post-graduate Student.

*Place of employment:* Kuzbass State Pedagogical Academy, Novokuznetsk.

го внимания между отправителем сигналов и получателем. Общение ребенка носит реактивный характер [3], репертуар сигналов ограничен

(сначала фиксация взора, затем улыбка), но даже это позволяет матери и младенцу разрабатывать звенья и последовательность диалога. Интерес к игрушкам и предметам усложняет средства общения: сигналы, отправленные ребенком, пополняются жестами. Вербальные возможности ребенка ограничены на этом этапе, однословные высказывания восполняются ситуацией.

Мотивом общения является партнер в тех качествах, ради которых ребенок инициативно обращается к нему и поддерживает коммуникативную деятельность. В мотивах общения опредмечиваются потребности ребенка, заставляющие искать помощь у взрослого. В работах отечественных психолингвистов Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии [2, 4] мы находим ссылки на необходимость тщательного исследования природы и характера мотивирующей сферы человеческого общения, представляющей собой область сплетения интеллектуального, эмоционального и волевого начал. Потребность новых впечатлений порождает познавательные мотивы общения, активное функционирование вызывает деловые мотивы общения, а потребность в признании рождает личностные мотивы общения. Мотивы общения в каждом возрастном периоде возникают и определяются ведущим видом деятельности ребенка.

Изучение онтогенеза диалогической речи показывает, что появление обмена репликами как струк-

турного компонента диалогического единства, возникает к двум годам на этапе речевого взаимодействия ребенка со взрослым, то есть в период овладения двухсоставным предложением в процессе непосредственного общения между собеседниками в результате последовательного чередования стимулирующих и реагирующих реплик [6]. Согласованность поступков партнеров достигается адекватным кодированием и декодированием сообщений, т. е. процессами вербализации, восприятия и понимания информации. Данные процессы в условиях диалога протекают параллельно, что и определяет их особенности. У детей к трем годам расширяются возможности построения вопросительных предложений, формируются умения запрашивать информацию о предметах и явлениях действительности, развиваются умения и навыки реплицирования. Вопрос — это формально выраженный запрос информации, при осуществлении которого спрашивающий преследует две цели, исходную (заполнение информационной лакуны) и конечную (совершение того или иного акта) [5]. В этом возрасте дети учатся задавать общие и расчлененные вопросы, которые несут в себе определенную информацию и требуют лишь ее подтверждения или отрицания. Дети овладевают [1] грамматическим строем речи, что дает перспективы для дальнейшего развития диалогических и монологических устных высказываний. К пяти годам ребенок осваивает сложную систему

грамматики, включая самые тонкие действующие закономерности синтаксического и морфологического порядка, фонетико-фонематические процессы достигают своего высокого уровня развития и в дальнейшем они только совершенствуются. В процессе общения дети усваивают речевые штампы в типичных ситуациях, задают серию вопросов, соблюдая логическую последовательность в построении предложений. Расширяются реплики-реакции, стимулирующие продолжение беседы. Диалогические единства объединяются в микродиалоги. Ребенок переходит к игровой деятельности, где главным партнером становится сверстник, а его заменителем игрушка или кукла. В процессе игры с куклой появляется свобода общения. Вопросы могут быть адресованы воображаемому герою, кукле. В игре ребенок продумывает ответы за себя и вымышленного персонажа, говорит от его имени, изменяя модуляцию голоса. В игре с правилами дети учатся решать конфликтные ситуации, договариваться. Расширяется спектр интонационной выразительности диалогической речи в игровых ситуациях с партнером или его заменителем.

Теоретический анализ психолого-педагогической, лингвистической, коррекционной, методической литературы и экспериментальное изучение показали, что у детей к пяти — шестилетнему возрасту с общим недоразвитием речи характерно отсутствие или наличие фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики,

грамматики и фонетики, трудности в построении разных синтаксических конструкций, в связной речи отмечается недостаточная сформированность диалогических и монологических высказываний. На основе этого анализа мы выделили основные умения и навыки, овладение которыми позволяет детям данного возраста наиболее эффективно использовать диалогическую речь в различных ситуациях: в игре и в повседневном общении со сверстниками и взрослыми и на специально организованных занятиях.

В нашем исследовании мы рассматриваем учебный диалог как реализацию диалогической речи в образовательном процессе, ведущая роль в котором принадлежит дидактической кукле. Условие овладения учебным диалогом — это наличие у детей диалогических умений и навыков, поэтому диагностируются умения и навыки детей именно в области диалога. Мы считаем, что при обучении диалогу необходимо совершенствовать умения и навыки диалогической речи, что происходит в различных видах взаимодействия, в образовательном пространстве и семье.

В эксперименте приняли участие 120 детей пяти—шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня. Исследование проходило на базе Муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений «Детский сад № 59» комбинированного вида, «Детский сад № 219» комбинированного вида, «Детский сад № 207» комбиниро-

ванного вида, «Детский сад № 244» комбинированного вида г. Новокузнецка.

*Цель* констатирующего этапа исследования заключалась в определении уровня развития диалогических умений и навыков у детей пяти — шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня, необходимых для эффективного ведения учебного диалога, а также в определении отношения к проблемам развития диалогической речи таких субъектов образовательного процесса, как родители и педагоги.

Реализация цели осуществлялась при решении следующих *задач*:

1) определить круг диалогических умений и навыков, формирование которых предусмотрено программами ДОУ;

2) выявить отношение субъектов образовательного процесса (педагогов и родителей) к проблеме формирования у детей с общим недоразвитием речи диалогических умений и навыков с целью овладения учебным диалогом;

3) разработать содержание диагностических материалов;

4) определить уровень развития диалогических умений у детей 5—6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Разрабатывая содержание экспериментальных заданий, мы руководствовались необходимостью создания таких условий, в которых можно было бы в полной мере проявить сформированные у детей диалогические умения и навыки. С целью объективности оценки

экспериментальных данных задания выполнялись с каждым ребенком индивидуально. Все умения и навыки были разделены на две группы в соответствии с функциями видов речевой деятельности — говорения и слушания. *Критериями* сформированности диалогической речи у дошкольников, связанными с процессом говорения, выступили следующие навыки: владение речевым этикетом, запросом информации, реплицированием, составлением диалогов. Наличие этих умений и навыков определялось по следующим показателям: объем фраз речевого этикета; использование различных типов вопросов (общие, специальные, альтернативные, расчлененные); самостоятельность и последовательность в ведении расспроса; объем и характеристика диалогических единств в составленных детьми диалогах; конструкции предложений, употребляемых детьми (краткие, распространенные, наличие обращений, эллипсов, речевых ошибок). В качестве партнера, собеседника в исследовании навыков речевого этикета и составлении диалогов использовалась дидактическая кукла. Ситуация «Обращение к кукле» показала более высокий результат положительных ответов — 78 %, ситуация «Обращение к сверстнику» — 43 %, наиболее сложной оказалась ситуация «Обращение к взрослому» — 12 %. Очевидно, с помощью куклы происходит «замена» реального контакта с человеком, опосредованным через куклу, то есть кукла выступает в роли персонифи-

цированного персонажа или субъекта. Такой подход раскрывает значимость эмоциональных контактов для детей и показывает огромную роль кукол в развитии эмоциональной сферы личности ребенка. Кукла может являться и средством игры, и партнером, «провоцирующим» формирование диалога, способного направить игровую деятельность на развитие положительных взаимоотношений с окружающими.

При оценке процесса слушания отмечалось наличие и качество умений и навыков у детей: понимать тему беседы или вопроса, правильно выполнять действия или воспроизводить соответствующую реплику-реакцию, осознавать цель и задачи слушания и давать развернутые ответы. Следует отметить, что ситуации с дидактической куклой также усиливали восприятие обращенных вопросов, побуждали к действию и активизировали реплики-реакции у детей. Итак, с помощью дидактической куклы устанавливается контакт с собеседником, возникают доверительные отношения, способствующие мотивации общения, повышается познавательный интерес, усиливающий речевую активность.

По результатам проведенного нами исследования оказалось, что умения и навыки, связанные с говорением и слушанием в устном диалоге у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня формируются неравномерно. Результаты представлены в таблице.

Очевидно, восприятие и воспроизведение устной речи в диалоге у детей с общим недоразвитием

речи протекает с особенностями. Детей с высоким уровнем развития умений и навыков диалогической речи среди испытуемых не выявлено. Со средним уровнем сформированности умений и навыков, связанных с говорением, обнаружено 60 % детей, а количество детей, воспринимавших правильно обращенную речь, составило 47,5 %. Следовательно, среди детей со средним уровнем сформированности говорения в диалоге встречаются дети, которые могут говорить и слушать, и могут говорить, но не умеют слушать. В число испытуемых с низким уровнем говорения входят дети, которые не говорят, но умеют слушать; не умеют говорить и не умеют слушать.

**Таблица**  
Уровень развития умений и навыков устной диалогической речи, %

Уровни	Умения и навыки, связанные с процессом говорения	Умения и навыки, связанные с процессом слушания
I—низкий уровень	40	52,5
II—средний уровень	60	47,5
III—высокий уровень	—	—

Таким образом, в диалоге у детей пяти-шести лет с общим недоразвитием речи третьего уровня процессы вербализации и восприятия информации имеют разный уровень сформированности, что обусловлено спецификой речевого

дефекта, а именно, ограниченностью словарного запаса, недоразвитием грамматического строя речи и фонетико-фонематических процессов. В общении с такими детьми возникают трудности в установлении контакта, в создании доверительных отношений с собеседником, в усилении познавательного интереса, повышающего речевую активность.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о том, что необходимым компонентом в схеме формирования навыков диалогической речи в повседневном общении и на логопедических занятиях может быть дидактическая кукла как заместитель реального друга, сверстника, взрослого.

#### Литература

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — СПб. : Детство—Пресс, 2007.
2. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин — М. : АПН, 1995.
3. Лисина, М. И. Проблема онтогенеза общения / М. И. Лисина.— М., 1986.
4. Лурия, А. Р. Язык и сознание : моногр. — Ростов н/Д : Феникс, 1998.
5. Почепцов, О. Г. Семантика и прагматика вопросительного предложения (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук :10.02.04 / Почепцов Олег Георгиевич ; Киев. гос. ун-т. — Киев, 1979.
6. Шахнарович, А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики / А. М. Шахнарович. — М. : Ин-т языкознания РАН, 1999.

Л. Ф. Фатихова L. F. Fatikhova

Россия, Уфа Russia, Ufa

**ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ  
ДИАГНОСТИКА НАГЛЯДНЫХ  
ФОРМ МЫШЛЕНИЯ  
ДОШКОЛЬНИКОВ  
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ**

**DIFFERENTIAL DIAGNOSTICS  
OF VISUAL  
FORMS OF THINKING  
OF PRE-SCHOOL CHILDREN  
WITH INTELLECTUAL  
INFRINGEMENTS**

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, направленного на изучение развития наглядного мышления дошкольников с интеллектуальными нарушениями и выявление различий в развитии мышления дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

**Abstract.** The article presents results of the research aimed at the study of development of visual thinking of pre-school children with psychological and mental retardation in comparison with children of the same age who develop normally.

**Ключевые слова:** дошкольники с интеллектуальными нарушениями; дошкольники с задержкой психического развития; дошкольники с умственной отсталостью; дифференциальная диагностика, наглядные формы мышления.

**Key words:** pre-school children with intellectual infringement; pre-school children with psychological retardation; pre-school children with mental retardation; differential diagnostics; visual forms of thinking.

**Сведения об авторе:** Фатихова Лидия Фаварисовна, кандидат педагогических наук, доцент.

**About the author:** Fatikhova Lidia Favarisovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

**Место работы:** кафедра специальной педагогики и психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа.

**Place of employment:** Chair of Special Pedagogy and Psychology, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa.

**Контактная информация:** e-mail — lidiajune@mail.ru.

*Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 10-06-84607а/У «Дифференциальная диагностика детей с интеллектуальными нарушениями»).*

Исследование мыслительной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями — достаточно разработанная проблема в специальной психологии и педагогике (С. Д. Забрамная [1], Л. И. Пе-

реслени [2], У. В. Ульenkova [4], О. Н. Усанова [5] и др.). Однако в последние годы в популяции детей данной группы, в том числе и среди дошкольников с интеллектуальными нарушениями, обнаруживаются



значительные изменения, связанные с модификацией дефекта. Все чаще среди детей с интеллектуальными нарушениями встречаются дети, интеллектуальный дефект которых отягощен дополнительными нарушениями, различными заболеваниями, например:

1) дети, интеллектуальные нарушения которых сопровождаются выраженными нарушениями речи — отсутствием речи («безречевые» дети с умственной отсталостью), нарушением речи системного характера (дети с задержкой психического развития);

2) дети, интеллектуальные нарушения которых отягощены нарушениями аутистического спектра;

3) дети, интеллектуальные нарушения которых сочетаются с симптомами гипердинамического синдрома и др.

В этой ситуации встает задача не только определения первичного дефекта, но и выявления познавательных возможностей ребенка. Модификация интеллектуального дефекта у детей привела к тому, что известные экспериментально проверенные и теоретически обоснованные данные о дифференциальных признаках детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью не могут удовлетворить потребности практики по определению образовательного маршрута ребенка. В связи с этим появляется необходимость разработки новых средств дифференциальной диагностики познавательной деятельности детей данных групп.

В нашем исследовании нас интересовали уровень и особенности развития мыслительной деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями (ЗПР и легкой умственной отсталостью) как одного из основных видов познавательной деятельности, а именно: развитие таких форм мышления, как наглядно-действенное и наглядно-образное.

Для выявления специфики мыслительной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями нами были обследованы и дети с сохранным интеллектом. В исследовании приняли участие дети 6—7-летнего возраста, находящиеся в условиях как массового (нормально развивающиеся дети), так и специального (коррекционного) обучения и воспитания (дети с ЗПР и умственной отсталостью). Анализировались результаты исследования, полученные на выборке из 180 детей, из них 53 нормально развивающихся детей, 87 детей с ЗПР и 40 детей с умственной отсталостью. В качественном анализе использовались все полученные данные, для статистической обработки данных использовались данные обследования 117 детей (репрезентативность выборки).

Для реализации задач исследования нами были использованы модифицированный вариант методики «Разрезные картинки» и методика Л. Ф. Фатиховой «Сложи круг», направленные на изучение наглядного мышления, выявление возможностей к перцептивному моделированию, изучение способ-

ности к переносу действия в новые условия [6].

Основным инструментом для дифференциальной диагностики сходных состояний (задержки психического развития и умственной отсталости) в процессе решения детьми интеллектуальных заданий стала способность детей реагировать на помощь взрослого, умение использовать ее для выполнения диагностического задания. Таким образом, данные методики включали обучающую часть, позволяющую выявлять потенциальные возможности развития мыслительной деятельности детей.

При построении обучающей части экспериментальной методики мы ориентировались на методические замечания, изложенные в практическом руководстве С. Я. Рубинштейн «Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике» [3], где указывается, какие формы помощи могут оказываться исследуемому и в какой последовательности:

1) переспрашивание ребенка, просьба повторить то или иное слово с целью привлечения внимания к сказанному или сделанному;

2) одобрение или неодобрение действий ребенка, стимуляция с помощью слов «хорошо», «правильно», «неправильно, подумай еще»;

3) вопросы к ребенку о том, почему он сделал то или иное действие, что повышает ориентировку в задании, уровень осознания смысла задания;

4) наводящие вопросы или кри-

тические замечания экспериментатора;

5) подсказывание, совет действовать тем или иным образом;

6) показ ребенку способа выполнения экспериментального задания с дальнейшей просьбой к ребенку повторить это действие;

7) совместно-раздельная деятельность взрослого и ребенка, когда взрослый начинает выполнять задание, а ребенок продолжает или когда психолог руками ребенка выполняет действие, а затем это действие ребенок выполняет самостоятельно.

Также одним из показателей, позволяющих разграничивать познавательные возможности детей с ЗПР и умственной отсталостью, является способность переносить усвоенное действие на сходные интеллектуальные задания. С целью определения уровня развития данной способности методики были построены таким образом, что включали последовательно усложняющиеся сходные по принципу выполнения задания.

Представим процесс и результаты исследования наглядных форм мышления дошкольников с интеллектуальными нарушениями посредством методик «Разрезные картинки» и «Сложи круг».

Методика «Разрезные картинки» имела целью изучение уровня и особенностей сформированности наглядно-действенно-образного мышления, выявление возможностей к перцептивному моделированию, способности к соотношению частей и целого и их пространственного расположения, способ-

ности к переносу действия в более сложные условия.

Стимульный материал методики представлен разрезными (предметными) картинками из 2—6 частей, аналогичными цельными картинками и картинками-трафаретами. Последние расчерчены таким образом, что линии соответствуют конфигурации разреза на разрезных картинках.

В процессе исследования ребенку последовательно предлагались для складывания части разрезных картинок.

В случае непродуктивности выполнения ребенком диагностического задания ему последовательно предлагались следующие *виды помощи*:

1) если ребенок не понимал задание и бесцельно манипулировал частями разрезной картинки, инструкция уточнялась, сопровождалась жестами;

2) при неверном синтезировании картинки давался сигнал о неверном выполнении задания: «Неправильно, подумай еще»;

3) демонстрировался конечный результат (соответствующая цельная картинка) с целью актуализации зрительного образа;

4) предлагалось использовать трафарет (наложить детали картинки на цельную картинку), что позволяло зафиксировать процесс складывания частей изображения;

5) части разрезанных фигур предъявлялись в ракурсе, не требующем их переориентации в пространстве.

Если ребенок действовал с по-

мощью зрительного соотнесения и адекватно выполнял задание на сложение частей картинки в целое, его результат оценивался в зависимости от того, из скольких частей состоит разрезная картинка: от 2 до 6 баллов. Максимальное количество баллов за сложение всех картинок составило 20 баллов. В случае использования проб результат выполнения снижался на 0,5 балла. Использование помощи экспериментатора также уменьшало результат на 0,5 балла за каждый вид помощи.

По каждой методике нами был проведен как количественный, так и качественный анализ результатов исследования. Количественные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1  
Количественный анализ результатов по методике «Разрезные картинки»

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	17—20
Дошкольники с задержкой психического развития	10—18
Дошкольники с умственной отсталостью	0—12

Представим качественные показатели, полученные при изучении мышления детей по методике «Разрезные картинки».

*Нормально развивающиеся дошкольники* все без исключения понимают задание и действуют адекватно, как правило, используя метод зрительного соотнесения. Метод проб начинает использоваться дошкольниками данной категории при усложнении задания, т. е. уве-

личении количества разрезов (картинки из 5—6 частей).

*Дошкольники с ЗПР* понимают поставленную задачу и при синтезировании картинок из 2 и 3 частей, способны действовать посредством зрительного соотнесения. При увеличении количества разрезов дети начинают использовать метод проб. В зависимости от уровня сформированности перцептивной деятельности дошкольники с ЗПР нуждаются в третьем виде помощи (предъявлении цельного образца) или использовании трафарета (четвертый вид помощи). На результатах выполнения задания сказывается снижение работоспособности — при утомляемости ребенка продуктивность деятельности может резко снижаться.

*Дошкольники с умственной отсталостью* показывают разный уровень способности к синтезированию разрезной картинки — от полной неспособности к выполнению задания до использования метода проб. Метод проб при этом несовершенен, дети легко «соскальзывают» на уровень бесцельного манипулирования частями разрезных картинок. На уровне зрительного соотнесения дети с легкой умственной отсталостью выполняют простейшее задание на синтез картинки из двух частей, все остальные картинки складывают с той или иной помощью взрослого. При этом наибольшей продуктивностью обладает пятый вид помощи — предъявление частей разрезанных фигур в ракурсе, не требующем их переориентации в пространстве.

Методика «Сложи круг» разработана по принципу методики В. Г. Петровой, предназначена для детей дошкольного возраста и направлена на выявление уровня и особенностей сформированности наглядного мышления и способности к переносу действия в новые условия при решении задач более сложного уровня.

Стимульный материал представлен цельным кругом-образцом, кругами-трафаретами, разделенными линиями на 2—6 частей разных форм и соответственно частями кругов, разрезанных по этим же линиям.

Методика предусматривала последовательное усложнение заданий на комбинирование за счет увеличения количества частей в разрезном круге (от 2 до 6) и вариативности конфигурации их разреза. Таким образом, материал представлен двумя группами кругов:

1) круги группы «а» — круги со стандартными разрезами, разрезанными по диаметру (части этих кругов идентичны друг другу по форме и размеру);

2) круги группы «б» — круги с нестандартными разрезами (части этих кругов неидентичны).

Задание состояло в том, что, глядя на лежащий перед глазами круг, являющийся образцом, испытуемый должен был сложить такую же фигуру сначала из двух частей, (круги 2 а и 2 б), затем из трех (круги 3 а и 3 б), из четырех (круги 4 а и 4 б), из пяти (круги 5 а и 5 б), из шести (круги 6 а и 6 б).

Если на каком-то этапе экспе-

римента задание оказывалось для ребенка непосильным, ему последовательно предлагались следующие виды помощи:

1) при непонимании ребенком, наличии бесцельных манипуляций частями разрезного круга, инструкция уточнялась, сопровождалась жестами;

2) при неверном синтезировании круга давался сигнал о неверном выполнении задания: «Неправильно, подумай еще»;

3) при непродуктивном использовании проб ребенку предъявлялся круг-трафарет, разделенный линиями на 2—6 частей. При этом виде помощи ребенку предлагалось сложить круг, ориентируясь на зрительное соотнесение, т. е. не разрешалось накладывать части разрезного круга на круг-трафарет;

4) в тех случаях, когда предъявление круга-трафарета не способствовало успешному выполнению задания, ребенку предлагалось наложить имеющиеся у него части круга на соответствующие им части трафарета, т. е. выполнить задание, прибегая к наглядно-действенному мышлению. Затем испытуемый должен был из тех же частей составить круг вне трафарета;

5) в ситуации неуспеха ребенка при использовании предыдущих видов помощи экспериментатор сам накладывал части на трафарет, затем побуждал к этому ребенка, после чего ребенок должен был сам сложить круг вне трафарета.

Оценка результатов производилась исходя из уровня сложности

и необычности разреза для ребенка. Круг 2а не оценивался, так как имел обучающую цель, позволял ему вработаться в процесс деятельности. Задание 2б оценивалось в 1 балл. Выполнение кругов, имеющих привычный для ребенка разрез (круги группы «а»), оценивалось в 2 балла. Круги с нестандартными разрезами (круги группы «б») как более сложные для синтезирования оценивались в 3 балла. Таким образом, максимальное количество баллов составляло 21 балл. Если испытуемый действовал на основе зрительного соотнесения, количество баллов не уменьшалось. Использование проб уменьшало результат за каждый синтезированный круг на 0,5 балла. За каждый из видов помощи количество баллов за сложенный круг также уменьшалось на 0,5 балла. Когда ни один из видов помощи не приводил к положительному результату, работа ребенка оценивалась в 0 баллов.

Количественные данные результатов исследования по методике «Сложи круг» представлены в таблице 2.

Таблица 2  
Количественный анализ результатов по методике «Сложи круг»

Группы детей	Баллы
Нормально развивающиеся дошкольники	14—21
Дошкольники с задержкой психического развития	10,5—18,5
Дошкольники с умственной отсталостью	5,5—13,5

Приведем качественный анализ результатов исследования

наглядного мышления дошкольников по методике «Сложи круг».

*Нормально развивающиеся дошкольники* выполняли все круги с традиционными разрезами на уровне зрительного соотнесения, при выполнении кругов с нетрадиционными разрезами в зависимости от сложности задания и количества разрезов действовали как на уровне зрительного соотнесения, так и методом проб. В деятельности детей четко прослеживалась способность к переносу усвоенного способа действия на новый этап задания — следующий разрезной круг.

*Дошкольники с ЗПР* понимали поставленную задачу и, как правило, легко складывали круги, разрезанные на 2—3 части, используя метод зрительного соотнесения. Переход на метод проб начинался с круга с нетрадиционными разрезами из 4 частей. Чем сложнее была конфигурация разреза и чем на большее количество частей был разрезан круг, тем больше дошкольникам с ЗПР требовалась помощь взрослого. Чаще всего дошкольники с ЗПР нуждались во втором и третьем видах помощи. Перенос действия дошкольники с ЗПР осуществляют, однако с увеличением количества разрезов и усложнением их конфигурации способность к переносу снижается.

*Дошкольники с умственной отсталостью* зачастую способны самостоятельно сложить круг только из 2 частей, для складывания остальных кругов им была необходима помощь, которая в зависимости от уровня развития перцептив-

ной деятельности могла носить разную степень успешности: одна группа дошкольников складывала круг с многочисленными пробами и с большой помощью со стороны взрослого, по преимуществу обучающего характера (четвертый и пятый виды помощи), другая группа — показала нулевой результат даже в условиях обучения. Вторая группа — это дошкольники, которые с самого начала не понимали поставленной задачи, использовали в деятельности нецеленаправленные манипуляции.

Таким образом, обобщение результатов исследования позволяет сделать ряд выводов, отражающих дифференциальные признаки развития наглядного мышления нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с интеллектуальными нарушениями (ЗПР и умственной отсталостью).

1. Дети с интеллектуальными нарушениями, как дети с ЗПР, так и дети с умственной отсталостью, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками нуждаются в помощи со стороны взрослого при решении интеллектуальных задач, требующих использования приемов наглядного мышления. Однако дети с ЗПР значительно отличаются в способности использовать помощь от детей с умственной отсталостью как в части перехода посредством взрослого к продуктивным действиям и соответственно к результативному решению интеллектуальных задач, так и в размере (характере) помощи, в которой нуждаются дети данных

групп. Так, дошкольникам с ЗПР достаточно стимулирующей и направляющей помощи в виде сигнала о неверном выполнении задания или предъявления трафарета — расчерченного образца для синтеза объекта. Дошкольникам же с умственной отсталостью, как правило, недостаточно таких видов помощи, особенно при усложнении задания. Для достижения положительного результата им необходима обучающая помощь в виде показа процесса конструирования объекта, однако и такая помощь не всегда является эффективной.

2. Как у детей с сохранным интеллектом, так и у детей с ЗПР в процессе исследования констатируется способность к переносу усвоенного действия на более сложные задания, требующие использования средств наглядного мышления. У дошкольников с умственной отсталостью такая способность не зафиксирована, каждую последующую серию они решают как бы заново, нуждаясь в постоянном обучении.

3. Для детей с умственной отсталостью характерна такая стратегия действия, как бесцельные манипуляции с частями для конструирования объектов, неадекватные поставленной задаче действия. Это связано как с несформированностью речевой деятельности (непонимание инструкции), так и со степенью интеллектуальной недостаточности, с неспособностью реагировать на жестовую инструкцию и показ взрослого. Для нормально развивающихся детей и детей с ЗПР полностью понятны интеллек-

туальные задачи, бесцельные манипуляции им не свойственны.

4. Дошкольники всех трех обследованных групп различаются в соотношении в их деятельности зрительного соотнесения и метода проб. Так, у нормально развивающихся дошкольников степень использования зрительного соотнесения наиболее высока, к методу проб они переходят при решении самых сложных заданий используемых методик. У дошкольников с ЗПР метод проб представлен значительно больше, особенно при синтезировании объектов с нестандартными разрезами. Дети с умственной отсталостью задания на уровне зрительного соотнесения не выполняют вообще, а для использования проб им необходимо обучение. Таким образом, дети с ЗПР по потенциальным возможностям развития наглядных форм мышления выше, чем дети с умственной отсталостью, и при квалифицированной коррекционно-развивающей помощи готовы к переходу от наглядно-действенного уровня решения интеллектуальных задач к наглядно-образному.

#### **Литература**

1. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей : пособие для психол.-мед.-пед. комис. / С. Д. Забрамная. — М. : ВЛАДОС, 2008.
2. Переслени, Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст / Л. И. Переслени. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Айрис-пресс, 2006.

3. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики в патопсихологии и опыт применения их в клинике / С. Я. Рубинштейн. — М. : Апрель-Пресс : изд-во Ин-та психотерапии, 2004.
4. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. — М. : Педагогика, 1990.
5. Усанова, О. Н. Методические рекомендации по исследованию комплекта практических материалов «Лилия» / О. Н. Усанова. — М. : НПЦ «Коррекция», 1993.
6. Фатихова, Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Л. Ф. Фатихова. — Уфа : ИЦ Уфим. филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова», 2011.



М. М. Ицкович М. М. Itskovich

Россия, Екатеринбург Russia, Ekaterinburg

**ОСОБЕННОСТИ  
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО  
НАПОЛНЕНИЯ КОНЦЕПТА  
«ЗДОРОВЬЕ» В ВОСПРИЯТИИ  
УЧАЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ  
В КОРРЕКЦИОННО-  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ**

**PECULIARITIES  
OF SEMANTIC CONTENT  
OF THE CONCEPT “HEALTH”  
OF PUPILS AND TEACHERS  
IN A CORRECTIONAL  
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Аннотация.** Рассматриваются особенности восприятия ценностно-смыслового конструкта «здоровье» учащимися и педагогами коррекционной школы. Показано, что для учащихся детей-инвалидов здоровье имеет генерализованный смысл и ценность, т. е. влияет на всю систему ценностных установок и мотивов деятельности.

**Ключевые слова:** концепт; здоровье; ценность; смысл; конструкт; коррекционно-образовательная среда; социализация.

**Сведения об авторе:** Ицкович Марк Матусович, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии УрГПУ.

**Место работы:** Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для детей с НОДА, г. Екатеринбург, директор.

**Контактная информация:** e-mail — markiz0110@mail.ru.

Тема здоровья всегда была и будет актуальной как в общественной, так и научной среде. Однако современные тенденции в здравоохранении и образовании делают рассматриваемую в данной статье тему здоровья детей-инвалидов еще более насущной и актуальной. Требования современного образования

**Abstract.** Peculiarities of perception of the concept “health” by teachers and pupils of correctional school are described. It is shown that for pupils with disabilities, health has a generalized sense and value, i.e. it influences the whole system of value orientations and motives of activity.

**Key words:** concept; health; value; sense; construct; correctional educational environment; socialization.

**About the author:** Itskovich Mark Matusovich, Candidate of Psychology, Associate Professor of the Chair of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University.

**Place of employment:** Special (Correction) Boarding School for children with malfunction of locomotive system, Ekaterinburg, Director.

о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду ставят вопрос о готовности педагогического сообщества осуществлять коррекционно-образовательную деятельность. Немаловажны в этом вопросе, конечно, ценностно-смысловые установки и диспозиции учащихся и

педагогов. Целью данной работы является выявление субъективной ценностно-смысловой (аксиологической) модели концепта «здоровье» у педагогов и учащихся коррекционной школы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее — с НОДА).

В рассмотрении заявленной темы, прежде всего, дадим определение здоровья в законодательной трактовке. Статья 2 Федерального закона Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. N 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» трактует здоровье как «состояние физического, психического и социального благополучия человека, при котором отсутствуют заболевания, а также расстройства функций органов и систем организма» [6].

Концепт «здоровье» можно охарактеризовать, с одной стороны, как общечеловеческую, с другой стороны, как личностную, персональную ценность, имеющую особенно важное значение для каждого индивида и в социальной, и в частной жизни.

В данной работе, вслед за С. Х. Ляпиным, В. И. Карасиком, И. А. Стерниным, под концептом понимается «многомерное когнитивное образование, имеющее онтологические, аксиологические, образные и поведенческие аспекты, вербализованное в единицах языка и, следовательно, характеризующееся определенными лингвистическими параметрами» [5, с. 111]. И. А. Стернин, основываясь на ан-

глийской и русской лингвокультурных моделях личности, предложенных А. Вежбицкой [2], предлагает в лингвокогнитивной модели микрофрейм концепта «здоровье»: интегрирующего в себе онтологические, аксиологические, образные и поведенческие характеристики денотата «здоровье», выраженные лексическими единицами языка. Им выделяются как структурные составляющие: аксиологически нейтральный центр, отражающий онтологические характеристики здоровья, и аксиологически вариативные микрофреймы, содержащие положительную и отрицательную оценку денотата «здоровье» [5].

Этот микрофрейм мы интерпретируем с точки зрения выраженности признаков у детей с НОДА. Данные выраженности признака в нижеследующей таблице приводятся по результатам экспертной оценки состояния здоровья учащихся коррекционной школы (126 человек). Выраженность признаков здоровья оценивали сами учащиеся, врач-невролог, врач-ортопед, логопед, психолог, воспитатель, педагог, родители.

Таблица 1  
Выраженность признаков здоровья у детей с НОДА

Признаки здоровья	Выраженность признака
Учащийся чувствует себя	
а) здоровым, хорошо	средняя
б) энергичным, жизнерадостным	высокая
в) молодым, не старым	высокая
Учащийся выглядит	
а) хорошо, привлекательно, здоровым	низкая

б) сильным, бодрым	средняя
--------------------	---------

*Окончание таблицы 1*

Признаки здоровья	Выраженность признака
в) чистым (соблюдающим личную гигиену)	высокая
г) без физических недостатков	низкая
Учащийся делает	
а) правильно питается (употребляет здоровую пищу)	высокая
б) занимается спортом, физическими упражнениями	высокая
в) не имеет вредных привычек («не злоупотребляет»)	высокая
г) редко / не прибегает к помощи медицины	низкая

Как видно из таблицы, низкие оценки в оценке здоровья учащихся с НОДА имеют признаки наличия физических недостатков, постоянной необходимости лечения и средний уровень субъективного самочувствия. Следует сразу отметить, что регулярное обращение к врачам не является показателем плохого здоровья, так как это поведенческая норма социума коррекционно-образовательной среды. Однако с точки зрения последующей социализации учащихся детей-инвалидов с НОДА в социально-профессиональную среду данный параметр остается значимым для всех субъектов социализации.

Для дальнейшего раскрытия аксиологического (по И. А. Стернину), или, иначе, ценностно-смыслового (А. Н. Леонтьев, Б. С. Алишев) содержания концепта «здоровье» необходимо перейти к психо-

логическому анализу субъективного восприятия данного концепта как у самих детей с НОДА, так и непосредственных субъектов коррекционно-образовательного процесса (педагоги, психологи, воспитатели).

С этой целью на выборке в 77 человек коррекционной школы для детей с НОДА была проведена методика теста цветовых отношений А. М. Эткинда [3] в модификации автора данной статьи, примененной в диссертационном исследовании по ценностно-смысловой направленности [4]. Выборка состояла из 47 учащихся детей-инвалидов с сохранным интеллектом (12—18 лет) и 30 работников: педагогов, психологов, воспитателей, дефектологов, логопедов, врачей, специалистов ЛФК.

Суть проводимой методики состоит в том, что респондентам предлагался континуум из 28 ценностно-смысловых концептов (ценностей), которые следовало соотнести с каким-то из 8 цветов цветового теста Люшера, который наиболее субъективно соотносился по ощущению с концептом. Далее проводилась стандартная методика Люшера с целью определения субъективной значимости цветовых предпочтений и, следовательно, соотносимых с ними ценностных концептов. Обоснование выбранных 28 ценностных концептов приводится в диссертационном исследовании Б. С. Алишева [1].

Полученные данные исследования двух групп респондентов (учащихся и работников школы)

статистически сравнивались на предмет достоверности различий по критерию Манна — Уитни ( $p < 0,05$ ), в результате которого выявилось, что концепт «здоровье» по-разному воспринимается учащимися детьми-инвалидами и работниками школы.

Так, работники школы воспринимают здоровье (согласно интерпретации теста Люшера) как источник положительного настроения, позволяющего осуществить решение стоящих жизненных задач и реализовать стремление к самоутверждению.

Учащиеся же воспринимают здоровье как генерализованную ценность, как направленность. Согласно интерпретации Люшера, красный трактуется как потребность активно действовать и добиваться успеха. Его характеризуют активность позиции, высокая мотивация достижения, потребность в обладании жизненными благами, стремление к доминированию, эротическая активность, целенаправленность действий, спонтанность и раскрепощенность поведения, высокая самооценка, потребность в самореализации, агрессивность, направленная на противоборствующие тенденции окружающей среды, черты стеничности и мужественности, склонность к риску.

У учащихся детей-инвалидов с НОДА этот цвет занимает 1, 2, 3 и 5 место в усредненной медианальной цветовой выборке. Таким образом, здоровье для учащихся является и средством достижения целей жизнедеятельности, и конечной це-

лью, и активным субъективным переживанием, и вытесняемой, но активной диспозицией.

Таким образом, прежде всего мы можем констатировать, что даже специалисты, долго и успешно реабилитирующие детей-инвалидов, не совпадают с ними в субъективном переживании и смысловом наполнении концепта «здоровье», если рассматривать его с личностных, а не профессионально ориентированных позиций педагогов.

При проведении корреляционного анализа мы в нашем исследовании преследовали цель выявить смысловые связи, которые связаны с концептом «здоровье» у учащихся и работников школы. На наш взгляд, именно эти смысловые связи образуют когнитивный паттерн (фрейм), который направляет мотивационную энергию на определенную стратегию поведения.

При выявлении корреляций между концептами методами непараметрической статистики (SpearmanRankOrderCorrelations;  $p < 0,05$ ) на выборке учителей выявились следующие взаимосвязи:

	Мощь и процветание родины	Общественная жизнь
Здоровье	-0,550768	-0,395087

Таким образом, педагоги и специалисты коррекционной школы считают, что усилия, направляемые на общегражданские и общественные потребности, снижают уровень здоровья. То есть мы имеем эгоцентрическую личностную и профессиональную позицию,

направленную на решение личных жизненных задач и реализацию стремления к самоутверждению.

У учащихся детей-инвалидов с НОДА картина принципиально иная. Корреляционные взаимосвязи, приведенные в таблице ниже, свидетельствуют о конструктивной направленности смыслового паттерна.

	Развитие культуры и нравственности	Семья	Польза	Гармония отношений
Здоровье	0,308609	0,300064	0,520575	0,351847

Как мы видим, развитие культуры, нравственности, гармоничные семейные и социальные отношения, польза и эффективность действий повышают субъективное переживание здоровья при наличии объективных и необратимых неврологических и ортопедических нарушений.

Осмысля полученные результаты, мы можем сделать несколько предварительных выводов.

1. В соответствии с выделенными Б. С. Алишевым «ценностями — сферами взаимодействия»: здоровье, семья, любовь, дружба, работа (учеба), отдых, общественная жизнь [1, с. 211] — и для работников школы, и для учащихся здоровье является базовой ценностью. Однако в восприятии ценностей есть значительная разница. Для работ-

ников школы ценность здоровья воспринимается как ресурс самореализации, которому мешают общественные и патриотические посылы к деятельности. Для учащихся же детей-инвалидов здоровье связано в единый смысловой конструкт (фрейм) со следующими категориями: с первичной функциональной ценностью «пользы», связанной с удовлетворением всех потребностей, включая биологические, познавательные, социальные и т. д.; с аффилиативными мотивами семейных отношений, любви, дружбы; с участием в общественных и общественно-политических движениях и событиях разного масштаба, интерес к ним, переживанием из-за них — общественная жизнь. Таким образом, работники школы воспринимают здоровье как априори данный ресурс, а учащиеся дети-инвалиды как потенцию, позволяющую активно реализовать аффилиативные и общественно-культурные мотивы жизнедеятельности.

2. Характерно, однако, что ценность «работа/учеба», как раз и позволяющая реализовать личностные мотивы в результате успешной социально-профессиональной деятельности, не является значимой ни для одной, ни для другой категории респондентов. Следовательно, концепт «здоровье» как ценностно-смысловой конструкт не имеет связи с ценностно-смысловым конструктом, отвечающим за успешность жизнедеятельности. Отсюда можно сделать вывод о присутствии значительной доли инфанти-

лизма в коррекционно-развивающей деятельности, отсутствии направленности коррекционно-развивающей среды учащихся, родителей, педагогов, воспитателей, коррекционных специалистов, врачей.

3. Различия в восприятии концепта «здоровье» у работников школы и учащихся позволяют сделать вывод об отсутствии общего культурного и смыслового поля в коррекционно-образовательной среде. Это, в свою очередь, ставит проблему эффективности профессиональных усилий работников коррекционной школы в силу их низкой эмпатийности по отношению к детям, отсутствию личностно-ориентированной направленности профессиональной деятельности педагогов.

Заключая данную работу, хочется отметить ее проблемную ориентированность в силу выявившихся внутренних противоречий в достаточно успешном по результатам деятельности коллективе педагогических и коррекционных работников. Видимо, дальнейшее повышение эффективности коррекционного и инклюзивного образования требует разрешения выявленных

противоречий не на деятельностном или организационном, а на ценностно-смысловом и культурном уровне.

#### Литература

1. Алишев, Б. С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход) : дис. ... д-ра психол. наук. — Казань, 1990. — 494 с.
2. Вежицкая, А. Семантические универсалии и описание языков. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. — 780 с.
3. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб. : Речь, 2001.
4. Ицкович, М. М. Ценностно-смысловая направленность личности сотрудников уголовно-исполнительной системы : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. М. Ицкович. — Казань, 2008. — 24 с.
5. Карасик, В. И. [ред.]. Антология концептов. Т. 1 / В. И. Карасик, И. А. Стернин. — Волгоград : Парадигма, 2005. — 352 с.
6. Федеральный закон Российской Федерации от 21 ноября 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/gazeta/rg/2011/11/23.html>.

УДК 376.34

ББК Ч453.024.0

ГСНТИ 14.29.33

Код ВАК 13.00.03

**А. В. Суворов**  
Россия, Москва

**A. V. Suvorov**  
Russia, Moscow

**ВОСПИТАНИЕ  
ИСКУССТВОМ ЛЮБВИ,  
ИЛИ  
НРАВСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ  
СТАНОВЛЕНИЕ  
В СИТУАЦИИ СЛЕПОГЛУХОТЫ**

**EDUCATION VIA ART OF LOVE,  
OR MORAL AESTHETICAL  
DEVELOPMENT  
IN THE SITUATION  
OF BLINDNESS AND DEAFNESS**

**Аннотация.** В живой, свободной манере на конкретном жизненном материале ситуации слепоглухоты раскрываются фундаментальные и прикладные проблемы нравственно-эстетического воспитания. Автор, не боясь ложного пафоса и мнимой банальности, обосновывает тезис о том, что прекрасное есть любовь — в широком смысле: к окружающему миру, к жизни вообще; любовь как фундаментальная, первичная форма искусства и источник всех других его форм. Учить красоте — значит учить сочувствию, пониманию других, а не только себя. Одна из главных «методических рекомендаций» — не навязывать своих представлений о том, чего на самом деле не знаешь, не умеешь.

**Abstract.** Fundamental and applied problems of moral and aesthetical education are described on the basis of life situation of blindness and deafness. The author defines the thesis that the beautiful is love, in a broad sense: love to the surrounding world, love to life; love as a fundamental essential form of art and the source of all its forms. To teach the beauty is to teach sympathy, understanding the others. One of the main methodical recommendations is not to impose your own ideas on what you in fact do not know and can not do.

**Ключевые слова:** воспитание; слепоглухота; нравственность; нравственно-эстетическое становление.

**Key words:** education; blindness and deafness; morality; moral aesthetical development.

**Сведения об авторе:** Суворов Александр Васильевич, доктор психологических наук.

**About the author:** Suvorov Aleksandr Vasilievich, Doctor of Psychology.

*Место работы:* Московский городской психолого-педагогический университет, Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования, Лаборатория психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью, г. Москва.

*Place of employment:* Moscow City Psychological Pedagogical University, Institute of the Problems of Integrative (Inclusive) Education, Laboratory of Psychological and Pedagogical problems of Continuous Education of the Youth with Peculiarities of Development and Disabilities, Moscow, Russia.

В главном воспитание детей-инвалидов ничем не отличается — и не должно отличаться — от воспитания детей без инвалидности. Разумеется, инвалидность меняет конкретные условия воспитания и, следовательно, его методическую тактику, но стратегия воспитания — общая для всех.

Я сам инвалид с детства; зрение потерял в три года, слух — в девять лет, речь — сохранная. Немало довелось пообщаться и с инвалидами других категорий, особенно с детьми.

Это обстоятельство — то, что с инвалидностью я знаком не понаслышке и не только извне, — думается, дает мне дополнительное моральное право настаивать, что специфика воспитания детей-инвалидов носит тактический, а не стратегический характер. Меняется (и очень сильно) форма, а не содержание воспитательной работы. Иными словами, форма воспитания может и должна быть не просто «специфической» (особой лишь для той или иной «категории» детей), но уникальной, неповторимой, единственно возможной для каждого ребенка, более того, для каждой возникающей в жизни ситуации. А содержание воспитания остается — и должно оставаться — общечеловеческим.

Именно так я понимаю постоянно цитируемое мною высказывание моего учителя, философа Эвальда Васильевича Ильенкова (1), из письма ко мне, написанного 12 августа 1974 года: «...я понимаю, что слепоглухота не создает ни одной, пусть самой микроскопиче-

ской, проблемы, которая не была бы всеобщей проблемой. Слепоглухота лишь обостряет их, — больше она не делает ничего».

Остается добавить: больше ничего не делает и всякая другая инвалидность, — по крайней мере, физическая. И это добавление не голословно: работая в Детском ордене милосердия, вообще много лет участвуя в движении детского милосердия, я всяких ребят встретил, со всякими старался подружиться, и старался не без успеха... А наладить общение с ребятами мне из-за слепоглухоты как раз очень-очень нелегко...

Кстати, об общении. В конце апреля — начале мая 2001 года прошла вторая очная сессия Школы юного журналиста, организованной Детским орденом милосердия при финансовой поддержке Института «Открытое общество» (фонда Сороса). Это была школа именно для детей-инвалидов, и всякие там были дети: с детским церебральным параличом (вплоть до коляски), слепые, с разнообразными внутренними болезнями... И как-то небывало наглядно проявилось, что дети в общении со мной не желают никаких посредников-переводчиков, хотят общаться только напрямую. Даже Настя на коляске пыталась писать у меня по ладони сама, отвергая мои предложения позвать кого-нибудь на помощь. В другом лагере парализованный мальчик, свободно двигающий только головой, писал у меня по ладони карандашом, зажатым в зубах. Слюна, правда, текла вдоль карандаша, как



по желобу, но я изо всех сил старался понять, — получалось! — и мы оба были счастливы... (Эти ребята — не то что взрослые, которые сразу дают задний ход, при малейших затруднениях без стыда, без совести норовя укрыться за спиной посредника-переводчика. А всего-то хлопот на самом деле — пять минут попрактиковаться, приспособиться...)

Кем вы хотите воспитать своих ребят? «Хорошими людьми», — не так ли? Сейчас не будем забираться в философские дебри, выясняя, что такое «хороший человек», как сие можно понимать. Как ни понимай, а одно тут ясно: нам не может быть безразлично нравственное качество растущей личности. Нам не может быть это безразлично — или не может быть и речи о каком бы то ни было «воспитании».

Если вы с этим согласны, то уже элементарная логика вынудит вас согласиться и с тем, что со стратегической точки зрения воспитание может быть и бывает только нравственное. Или никакое. Ибо «хороший человек», как ни толкуй, — это нравственный человек. (Оговорюсь мимоходом: не обязательно «моральный», ибо мораль может быть и бывает безнравственной, но обоснование этого тезиса уведет нас в весьма дремучие философские дебри, поэтому тех, кто не полнитесь в них поплутать, отсылаю в библиотеку, литература по данному вопросу весьма обширна.)

Много прилагательных у термина «воспитание»: и трудовое, и

физическое, и эстетическое, и даже щепетильная и скромная старая дева, сиречь педагогика, заговорила-таки о половом... Хотя в девятнадцатом веке, помнится по классической литературе, под «нравственностью» понималось целомудрие, и, следовательно, под нравственным воспитанием... сами с трех раз догадайтесь, какое. И правильно. Я просто к тому, что лень — едва ли добродетель, скорее порок; вот вам и трудовое воспитание, как разновидность воспитания нравственного. Ну и так далее. Сколько бы ни сочинили видов воспитания, все они — виды воспитания нравственного, то есть виды воспитания «хорошего человека». Или воспитание, как говорится, тут и не ночевало. Моя же задача в данной статье — обосновать это применительно к эстетическому воспитанию. Причем в чрезвычайно неприятной — уж поверьте на слово — ситуации слепоглухоты.

Красота... Прекрасное... Что это такое?

Если вы всерьез озабочены эстетическим воспитанием своих детей — от всей души вам желаю всё же, чтобы они не были инвалидами! — вы просто права не имеете не задумываться над вопросом, что такое красота, что есть прекрасное. Чему вы, собственно, собрались учить ребят? Что вы там такое хотите у них «воспитать»?

Знаете ли, я, пожалуй, согласен со всеми.

И с Николаем Гавриловичем Чернышевским [2] в том, что «прекрасное есть жизнь».

И с его оппонентами — сторонниками теории «чистого искусства» — в том, что прекрасное — это самостоятельная ценность, самоценность; иными словами — смысл жизни, то, чего ради стоит жить. Не самый худший ответ на вопрос о смысле жизни, ничего не скажешь...

И с Карлом Марксом [3], для которого прекрасно то, что согласуется с законом существования каждой «вещи», с присущей этой «вещи» «меркой». (Поскольку в некогда самой «марксистской» стране мира мало кто действительно знает марксизм, поясню: в одной из ранних работ, а именно в «Экономическо-философских рукописях 1844 года», Маркс сравнивает производство у животных и человека, и среди других отличий отмечает и такое: животное творит лишь по мерке того вида, к которому оно принадлежит, а человек — по мерке любого предмета своего творчества, любой вещи, ставшей объектом человеческого творчества; «в силу этого человек творит также и по законам красоты!» — заключает Маркс. Отсюда следует, между прочим, что современное человечество, по Марксу, животных явно переплюнуло в смысле деградации: оно творит не по мерке предмета творчества и даже не по мерке своего биологического вида, а по мерке сиюминутного каприза; и поскольку может творить по законам красоты, но при соответствующем техническом могуществе их игнорирует, успешно катится к экологической катастрофе. Даниил Ан-

дреев [4] сказал бы, что современное безумное человечество творит по демоническим, а не провиденциальным, темным, а не светлым, законам. То есть по законам уродства, а не красоты.

Конечно, я согласен и с Эвальдом Васильевичем Ильенковым [5], который, опираясь на Маркса, полагал, что прекрасное есть «целосообразность», то есть то самое соответствие мере каждой вещи (целому), то есть (перекликаясь уже с древними греками) гармония. И эта «целосообразность», по Ильенкову, — главный фактор, воспитывающий нравственное чувство, прежде всего такой неотъемлемый его «компонент», как способность сочувствовать. Не будучи в состоянии представить себя на месте другого человека, вы не сможете ему сочувствовать. А представить себя на его месте вы не сможете, не научившись относиться к нему как к такому же самостоятельному «целому», такой же самостоятельной ценности, как вы сами. Этому, по мнению Ильенкова, учит искусство. Тем самым он утверждает, что искусство учит любить.

Отсюда недалеко уже и до тезиса: «Прекрасное есть любовь».

Так христиане определяют Бога. И они вправе возликнуть и провозгласить: «Прекрасное есть Бог!» Мне им возразить нечего, поскольку они говорят, что «Бог есть любовь». Но что сам Бог прекрасен, а не уродлив, потому что иначе был бы Сатаной, — в этом единодушны все известные мне компетентные источники. Не будем с ними спорить.

Меня же лично в том, что прекрасное есть любовь, убедила моя мама. Своей любовью ко мне. И еще меня в этом убедили дети — моей собственной любовью к ним.

Ибо что мне говорила моя мама, Мария Тихоновна Суворова, когда я вел себя не лучшим образом? Она говорила:

— Некрасиво!

Я не всегда соглашался с ней в оценке моих поступков. И, упрямец, до сих пор думаю, что не всегда был неправ в своем несогласии. Но ведь в конце-то концов имелось в виду: «Красиво то, что нравственно». С этим общим философским смыслом мамино восклицания я спорить никак не мог. Ибо смысл этот истинен.

Прекрасно то, что нравственно. А нравственно то, источник чего — любовь. Следовательно, прекрасное есть любовь.

Есть ли в этом силлогизме логическая ошибка?

Я не нахожу, хоть убейте.

В 1915 году — как раз вовремя, в разгар Первой мировой войны! — была написана гениальная книга. Автор — Януш Корчак, название — «Как любить ребенка» [6]. Я согласен с автором предисловия к советскому изданию 1968 года, что «эту книгу хочется всю подчеркнуть».

Так вот там — про восприятие младенцем матери. Ее кормящей, изумительно пахнувшей, груди. Ее голоса, напевающего что-то, — а что у самой необразованной кормящей мамы прорезаются поэтические таланты, это через сорок лет

засвидетельствовал Корней Чуковский [7] в книге «От двух до пяти». Я к тому, что первые — любые! — впечатления младенца от мамы — это и есть его первые эстетические впечатления. Еще раз: любые впечатления. Звуковые, цветовые, осязательные, обонятельные, вкусовые... Корчак называет детский ротик лабораторией, в которой анализируется любой попавший туда предмет. Так что следите за тем, чтобы ваша грудь или ваш палец были на вкус... красивыми. Для этого надо, между прочим, построже соблюдать правила гигиены...

И если искусство воспитывает чувство целого, оно же чувство красоты, и тем самым учит любить, то прежде всего такой воспитательной эффективностью обладает искусство любви. Ибо любовь сама по себе — тоже искусство, причем главное из всех искусств, требующее наивысшего мастерства. И не только главное, но и самое массовое из всех искусств. Искусством любви должен владеть каждый.

Младенец, которого вы выкармливаете, растите, а главное — любите, — этот младенец именно вас, не кого-нибудь другого, воспринимает как свой первый в жизни эстетический объект. И будьте добры при этом экзамене — не осрамитесь. Будьте добры восприниматься именно красивыми. А это прежде всего значит — любящими.

Красивое, то есть, на первых порах, чистое, мягкое, теплое и потому вкусное, легче полюбить. Красивому легче поверить. Красивое — то, к чему можно прижаться,

во что можно уткнуться, отвернувшись от пока пугающе непонятного, чужого и уже поэтому некрасивого мира, — самая надежная защита.

Красивое — это добро.

Некрасивое — это зло.

Так философствует младенец. А вы иначе? Ну и что с вас возьмешь, — вы уже испортились...

Я, пожалуй, был в младенчестве прямо-таки снобом — кроме мамы, никого не признавал. Других красивых объектов для меня не существовало. Это со слов самой мамы: она любила рассказывать обо мне маленьком.

Может с тех пор мое всегдашнее непонимание красоты внешней и чуткость к внутренней? Я не понимал и не понимаю, как можно быть добрым и вместе с тем некрасивым? Что это за извращенные критерии красоты? Мама была красивой всегда, до самой смерти. И любимая учительница, заменившая мне бабушку, — тоже. Это загорская учительница в Загорском детском доме для слепоглухонемых. Ее звали Валентина Сергеевна Гусева. Она была совсем седая. Тонкая, мягкая, даже на ощупь прозрачная, кожа. Звонкий голосок, доходивший до меня сквозь мою тяжелую тугоухость. Объясняет мне что-то на уроке — и нараспев повторяет то, что говорит дактильно. Она со всеми нами так разговаривала — и дактильно, и голосом сразу. Зайдешь в класс, остановишься рядом, прикоснешься к ее вибрирующему горлышку — как раз кому-то что-то дактильно говорит, помогая себе голосом... Засме-

ешься от нежности — и не удержишься, поцелуешь в щечку. За это Валентина Сергеевна называла меня «Лизун». Но я не всех «лизал». Весьма избирательно. Только красивых. То есть любимых.

Я вас еще не убедил? Вы ждете от меня «методических рекомендаций» по обучению разным видам искусства? Как учить наслаждаться красотой того или иного произведения?

А вы можете научить ребенка чувствовать вкус пищи так же, как вы? Станете ли вы заменять ребенку его собственный язык вашим? Вряд ли... Вот вам и главная методическая рекомендация: не мешайте... То есть — не суетитесь...

Хорошо. Давайте по видам искусств.

Музыка. прежде всего — ваш собственный голос. В моем случае — голос моей мамы. Пока слышал — «так», потом — через вибрацию горлышка и через слуховой аппарат.

Ритм шагов. Вообще — ритм движений. Ритм движения. Моего собственного. И вокруг меня.

Много ли вы, зрячслышащий родитель, в этом понимаете? Стало быть, учитесь у ребенка. Наблюдайте за ним. За тем, на что и как он реагирует.

Когда предлагаете ему вибрацию динамиков, не лезьте, не прижимайте грубо его ладошку к вибрирующей поверхности. Вы в этом ничего не смыслите, потому что слышите звук.

Дайте ему самому решать, насколько плотно прижимать (или

вообще не прижимать) ладошку к источнику вибрации. Вы нормально слышите, значит, вы не знаете, в каком виде доходит музыка до него. Предоставьте максимум свободы. Отдайте ему в полное распоряжение регулятор громкости (а соседям вправьте мозги, чтобы немножко потерпели). Понаблюдайте за реакцией. Нравится? Почему? Что именно нравится? Осторожно попробуйте поддирижировать своей рукой, положив на нее руку малыша. Пусть теперь поддирижирует он... Подпойте музыку, положив свободную ладошку (или пальчик) малыша на любую вибрирующую поверхность вашего тела (совсем не обязательно на горло; когда я вместе с ребятами — слепоглухими! — крутил пластинки с духовым оркестром и подпевал под знакомое, ребята держали руки, где место найдут: на горле, на шее, на макушке, на спине между лопатками, на груди... их набиралось до десятка человек, и все находили источник вибрации, благо голос у меня довольно низкий, а чем ниже, тем вибрирует отчетливее).

Не думайте, что вы все науки превзошли, и лучше слепоглохого знаете, как ему что-то воспринимать. Ни в коем случае не навязывайте ему свой способ восприятия. Наоборот, стремитесь к диалогу, пытайтесь воспринимать вместе с ним (хотя бы через совместное дирижирование, что ли), уступайте ему инициативу, изучайте его способ восприятия. Будьте внимательны прежде всего к ребенку, а не к себе. Учитесь у ребенка. Если он

лезет между динамиками, в самый грохот — пустите!

Я как-то был со слепоглухим мальчиком на первомайской демонстрации, возле духового оркестра. Мне самому пришлось один из двух слуховых аппаратов отключить — мешала какая-то речь через усилитель, всякие там приветствия и призывы, наверное... Я слушал оркестр через один аппарат, как бы одним ухом. А мой мальчик аппарат снял вообще.

— Почему? — спрашиваю.

— Я слушаю животом!

Ничего себе орган восприятия музыки. Но потом я понял, что это значит. Купил себе мощные акустические системы с усилителем высшего класса. Поставил их в шкаф так, чтобы можно было самому усесться между ними. Включал пластинку и садился в эту нишу. И «балдел», слушая не то что «животом» — всем телом! Вот только, чтобы отрегулировать громкость, вылезать оттуда приходилось... Ну, а соседский слышащий мальчик потом передавал мне, порой весьма энергичные, высказывания соседей по подъезду. Кто-то, например, в паузах между маршами и вальсами орал с первого этажа (а я-то на третьем): «Нельзя ли потише?» В том-то и дело, что нельзя. Погромче — пожалуйста!

Конечно, не среди ночи, но днем — почему бы и нет?

Позже у меня активные акустические системы для компьютера. Рекомендую. Они подключаются к выходу для наушников. Хоть к магнитофону, хоть к «сидирому» — без

разницы. Имеют вилку для подключения к сети, собственный регулятор громкости (в добавление к регулятору исходного аппарата, где крутится компакт-диск или кассета или где радио). Сами колонки небольшие и не очень громкие, но их можно держать возле ушей. Получается для окружающих вполне терпимо, и мне хорошо слышно, да и вибрируют колонки, хорошо помещающиеся в ладони. Звук можно регулировать прямо на колонках, не пытаюсь дотянуться до далеко расположенного магнитофона. Я был в восторге. С тех пор, когда в восьмидесятые годы прошлого века слушал всем телом сразу две грохочущие тумбочки в шкафу, не испытывал такого удовольствия. Соседи зато перестали «возникать», и брат с сестрой ограничивались тем, что закрывали дверь в свою комнату. И говорили, что им хоть и слышно, однако не мешает.

Но и это в прошлом. Сейчас у меня колонки с сабвуфером. Две маленькие колонки, которые можно прижимать к ушам, и громоздкий сабвуфер — главный источник вибрации, «бухалка». Как только до этого источника добраться?.. Над этим я ломал голову долго. Сейчас у меня пояс для закрепления колонок на ушах и ремень для закрепления сабвуфера на груди. Все три динамика — и колонок, и сабвуфера — плотно прижаты к моему телу. Поэтому регулирую негромко, мне хватает и звуков, и вибрации. Особое удовольствие — то, что барабаны через сабвуфер отчетливо «бухают» у меня в груди. Это очень

облегчает восприятие ритма, что раньше было большой проблемой. И никакого террора по отношению к нормально слышащим.

А что же слуховые аппараты? Слушать музыку через них мне не нравится. Очень трудно уловить ритм, звуки часто сливаются в сплошной вой... Аппараты рассчитаны на восприятие речи, которую всё равно не понимаю. Использую аппараты для шумовой ориентировки и, главное, для контроля за собственной речью, когда выступаю в различных аудиториях. Но музыка больше удовольствия доставляет через колонки с сабвуфером, укрепленные на теле посредством так называемой мною «музыкальной упряжки» — пояса и ремня. Лежу на спине (иначе всё посыплется), слушаю, и даже можно дирижировать руками.

Что касается изобразительного искусства... С картинами дело плохо, конечно. Однако научиться рисовать самому можно. Во-первых, для этого давно придуман прибор Семевского. Рисуешь, что хочешь, по вроде как пластилиновой поверхности острым металлическим карандашом либо зубчатым колесиком на конце такого же карандаша, а потом стираешь всё нарисованное металлической тарелочкой и снова рисуешь... Я с таким же успехом рисовал на плотной бумаге, выполняя задания по геометрии, либо просто так, «из головы». В восьмидесятые годы XX века появились наборы листочков из полимерной пленки со специальной металлической рамкой и упругой

дощечкой. С помощью рамки закрепишь листок на дощечке — и обыкновенной шариковой ручкой делай рельефный рисунок. И тебе «видно» (рельефный контур), и зрячим тоже. Ну, я уже взрослым был, когда это появилось... А моим ребятам, и слепым и зрячим, в лагерях это дело пригодилось еще как.

Подростком я любил рисовать на зрячей пишущей машинке. Вставишь лист и давишь только на две клавиши — точка и пробел. И вручную передвигаешь лист на точно рассчитанное количество интервалов междустрочечных. Таким способом я рисовал даже мосты через железнодорожные пути. С лицевой стороны листа — точечная штриховка черными углублениями, а с обратной эти точки хорошо прощупываются.

Очень любил я тогда же и выпиливать лобзиком. Учитель труда наносил чем-то острым контур, а я по этим процарапанным линиям пилил. Как-то выпилил даже оленя.

Любил плести бумажные коврики. А из этих ковриков потом плел коробки. Даже с крышками. Использовал исписанную брайлевскую бумагу (специальную плотную бумагу — почти картон — для письма рельефно-точечным шрифтом слепых).

Я был бы рад, если бы кто-нибудь сделал репродукции хоть некоторых картин, наклеивая лоскутки с разной поверхностью и разной формы... Художники, я читал, рисуют пятнами разного цвета. Вот такие лоскутки, своего рода мозаика, вместо пятен... Впрочем,

фантазирую: хочется увидеть картины, — но таким способом вряд ли что получится, слишком мелким, трудновоспринимаемым будет рельеф.

В Третьяковской галерее бывали выставки... слепых художников. Взрослых профессионалов и школьников. Как-то живописуют при полной слепоте. Зрячие хвалят...

А вот не слишком сложная, крупно-рельефная графика — пожалуйста. Барельефы, тем более статуи — без ограничений. То есть нет ограничений для осязательного восприятия. Если не считать размеры, конечно, когда произведение слишком большое.

В условиях слепоглухоты одним из важнейших средств эстетического воспитания считается лепка. Из пластилина или любого другого подходящего материала. Это и познавательное средство, и творчество, то есть когда лепишь что захочешь, по своей (хотя бы игровой) инициативе. Но уж в творчество, пожалуйста, не лезьте в сапожищах и с буксирами-прицепами. В детстве творчество — это прежде всего игра, без всякого дидактического задания. Лишь бы скучно не было. Я любил лепить в соответствии со своей фантазией. Когда вместо этого учителя стали настаивать, чтобы я лепил огурцы и морковки, до которых мне ни в пластилиновом, ни в нарисованном (рельефно) варианте никакого дела не было, я к лепке сразу охладел.

И променял на книжку. Благо охоту читать к тому времени (мне было одиннадцать) никакая, самая

тошнотворная, дидактика отбить уже не могла. И то чуть было не испортила мои отношения с Пушкиным: я не успел прочитать «Евгения Онегина» для себя, а не для школьного сочинения. После школьного сочинения от «Онегина» тошнило года три. А потом однажды на летних каникулах захотелось любых стихов, сошел на безрыбье и «Онегин» — ничего другого в библиотеке не нашлось. С тех пор люблю этот роман в стихах.

К счастью, Лермонтова, Некрасова, Маяковского, Твардовского я успел прочитать и полюбить раньше, чем добрался до них по школьной программе. Не будучи дураком и сразу осознав то обстоятельство, что школьную программу лучше опережать, иначе можно потерять слишком много, я взял в детдомовской библиотеке учебники по истории литературы, составил по ним списки подлежащих прочтению произведений и постарался всё, что нашлось, прочитать раньше, чем начнется «прохождение» всего этого на уроках. Читал для себя, а не для патолого-анатомического разбора в школьном сочинении. Кое-что полюбил, кое до чего не дорос, потом, в зрелом возрасте, вернулся, но главное, сориентировался в классике сам, и в русской, и в советской, и в зарубежной, раньше, чем учителя собрались меня в ней ориентировать. Точно так же я поступил и с историей, и с географией, а частично и с прочими учебными предметами, лишь бы нашлась по ним научно-популярная литература.

В итоге получилось как в анекдоте про папашу, собравшегося объяснить десятилетнему сыну, откуда берутся дети, а сын готов к его услугам:

— Да, папа! Пора нам об этом поговорить. Но что ты хочешь знать?

Вот вам и еще «методическая рекомендация»: не тяните резину, не топчитесь на месте, не удерживайте рвущегося вперед ребенка, иначе он вам назло усядется, где пришлось, и займется саботажем: «Ничего мне не интересно, отвяжитесь, отпустите гулять!» А сам, конечно же, вопреки провозглашаемому нежеланию учиться у кого бы то ни было чему бы то ни было, учиться будет — только не у вас, а у кого попало, и, увы, чему попало...

Я, в общем, учился тому, чему меня и собирались учить, не дожидаясь, пока соберутся, но к школьной программе относился как все: в данный момент был готов читать всё, что угодно, только не то, что полагалось «проходить».

Архитектура. Как можно больше макетов. А еще лучше своими ножками обследовать изнутри, от подвала до чердака, любой доступный памятник. Не торопясь.

Позвольте незрячему планировку ближайшего парка обследовать самому, с ориентировочной тростью. Изучение окрестностей — тоже эстетическое воспитание. Красота планировки, красота нетронутой человеком природы (хотя где вы сейчас такую, неисковерканную, найдете?). Отпустите ребенка с ориентировочной тростью



одного. Заботится — подбодрите: мы тут, рядом. Поможем, если что. Но разве тебе не интересно самому побродить по дорожкам, полазить по кустам? Обними за ствол березу, дуб, сосну. Поищи под дубом жёлуди. Посиди на бревне.

Как можно больше ощущений. Начиная с ласковых материнских рук и кончая поцелуями ветра и солнца. Ибо прекрасное есть любовь во всем ее бесконечном разнообразии.

Вот и не обедняйте ребячью жизнь любовью. Ни своей любовью к ним, ни их ответной — к вам, а так же ко всему остальному миру. Постарайтесь не ревновать. И сами будьте повнимательнее ко всему, что можно потрогать, что можно обласкать в ходе ощупывания, чему можно порадоваться наощупь. Не мешайте любить. Учите любить. Учитесь любить вместе с ребенком, пытайтесь вжиться в его ситуацию, пытайтесь — постоянно! — его понять. Вот источник всякой эстетики. В ситуации какой угодно инвалидности. И без всякой инвалидности тоже.

Мне время от времени пытаются «помочь» ощупать что-либо ориентировочной тростью. Хватаются за трость и начинают бестолково шарить ею по объекту, да так при этом нажимают, что рискуют либо погнуть, либо вообще сломать ее. Неудивительно: зрячий щупать не умеет. Ни рукой, ни ногой, ни тростью. Ему это умение просто не нужно. Есть же глаза. Но поймите: зрение и осязание — это две очень и очень большие разницы.

Поэтому не лезьте указывать там, где сами ничего не смыслите. Не хватайтесь за трость и за руку с тростью. Укажите направление, подведите к подлежащему осмотру предмету — и мы уже сами разберемся.

Умейте помогать. Учитесь этому, на первых порах хотя бы по принципу: лучшая помощь — не мешать. В данном случае не мешать щупать, не мешать ребенку самостоятельно ориентироваться. И пользуйтесь каждым случаем, чтобы и ребенка поучить искусству помогать. В первую очередь — вам. Нуждайтесь в детской помощи. Не отказывайтесь от нее. Учите ребенка вам помогать. И вместе с вами еще кому-то...

Учиться любить — это ведь и значит прежде всего учиться помогать. И это не просто часть — хотя бы и важнейшая, — нет, это основа, фундамент всякого эстетического, то есть, прошу прощения, нравственно-эстетического, воспитания.

Учиться любить — значит учиться чувствовать. А учиться чувствовать — значит учиться красоте. В первую очередь красоте сочувствия и помощи. Вот и питайте чувства. Всеми доступными способами, которые старайтесь находить сами, ибо любая книжка беднее жизни.

#### Литература

1. Ильенков, Э. В. А. В. Суворову // *Философия и культура* / Э. В. Ильенков. — М. : Политиздат, 1991.
2. Чернышевский, Н. Г. Об эстетическом отношении искусства к действительности : дис.

3. Маркс, К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. Глава «Отчужденный труд».
5. Андреев, Д. Роза Мира.
6. Ильенков, Э. В. Об эстетической природе фантазии // Искусство и коммунистический идеал / Э. В. Ильенков. — М. : Искусство, 1984.
7. Корчак, Я. Как любить ребенка / Януш Корчак. — М. : Книга, 1980. — (В изд. 1968 г. называется «Как любить детей».)

## ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ

---



### ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного  
педагогического университета

проводит прием студентов  
на программы бакалавриата:

#### **050700 «Специальное (дефектологическое) образование»**

- **ПРОФИЛЬ: ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА**
- **ПРОФИЛЬ: ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**
- **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА  
И ПСИХОЛОГИЯ**

---

### МАГИСТРАТУРА

#### **050700 Специальное (дефектологическое) образование**

**МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья;**

**МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Логопедия .**

#### **Наш адрес:**

620017 г. Екатеринбург,  
пр. Космонавтов 26,  
Институт специального образования,  
Факультет коррекционной педагогики  
тел.: (343) 336 — 14 — 38

#### **Приемная комиссия УрГПУ:**

620017г. Екатеринбург,  
проспект Космонавтов, 26,  
кабинет 152,  
тел.: (343) 235-76-43

**Для лиц, имеющих высшее педагогическое образование,**

**есть возможность пройти  
профессиональную переподготовку  
по программам дополнительного образования:**

**«ЛОГОПЕДИЯ»  
«СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»  
«ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»  
«ТИФЛОПЕДАГОГИКА»  
«СУРДОПЕДАГОГИКА»  
«СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

Срок обучения 1 год, форма обучения — заочная, обучение платное.

По окончании курса профессиональной переподготовки выдается диплом государственного образца, дающий право на ведение профессиональной деятельности в сфере специального образования.

**Документы принимаются в течение года**

- ♦ Заявление
- ♦ Договор с университетом об оплате обучения
- ♦ Документ государственного образца о высшем педагогическом образовании или его копия, заверенная нотариально или в приемной комиссии
- ♦ Приложение к диплому
- ♦ Копия свидетельства о браке (если фамилия изменена)
- ♦ Три фотографии (3x4 см)
- ♦ Почтовый конверт по России
- ♦ Паспорт предъявляется лично при подаче документов

***Зачисление проводится по результатам собеседования  
Начало занятий по мере комплектования групп***

**НАШ АДРЕС:**

620017 г. Екатеринбург,  
проспект Космонавтов 26, кабинет 128;  
тел.: (343) 336-11-99

деканат факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников специального образования

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Специального образования» убедительно просит представлять их в следующем виде: объем текста — 10 — 12 страниц; формат — MS Word/; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; интервал — 1,5; поля — 2 см; допустимые выделения — *курсив*, **полужирный**.

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами);
- в) имя, отчество, фамилия автора;
- г) аннотация статьи (3-4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;
- д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, место работы и должность, индекс и адрес места работы, e-mail, контактные телефоны, домашний адрес.

3. В конце каждой статьи приводится «Литература». Все работы, помещенные в список литературы, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании — страницы.

### Пример оформления списка литературы

Книга, изданная 1 автором	<b>Иванов, И. И.</b> Название книги / И. И. Иванов. — М. : Наука, 2004. <b>Внимание!</b> Пробел до и после знака «двоеточие»
Книга, изданная 2—3 авторами	<b>Иванов, И. И.</b> Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — М. : Наука, 2004.
Диссертация	<b>Иванов, И. И.</b> Название : дис. ... д-ра пед. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004. <b>Иванов, И. И.</b> Название : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004.
Статья из сборника	<b>Иванов, И. И.</b> Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004.
Статья из журнала	<b>Иванов, И. И.</b> Название статьи / И. И. Иванов // Наука и жизнь. — 2004. — № 1.
Электронные ресурсы (по ГОСТ 7.82—2001)	<b>Иванов, И. И.</b> Компьютерная графика [Электронный ресурс] : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. и прогр. — Екатеринбург, 2006. — 1 дискета. — Систем. требования : IBM PC, Windows 95, Word 6.0. <b>Российская</b> государственная библиотека [Электронный ресурс] / ред. И. И. Иванов ; Web-мастер Н. Козлова. — Электрон. дан. — М. : РГБ, 2003. — . — Режим доступа : <a href="http://www.rsl.ru">http://www.rsl.ru</a> .

4. Отдельными файлами к статье прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов) в векторных формах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

5. К каждой статье должна прилагаться рецензия доктора наук, профессора или ведущего специалиста в данной области. В рецензии отражается:

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонении представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами.

6. Со своей стороны, редакционная коллегия назначает рецензентов из числа членов редколлегии, к рецензированию могут также привлекаться ведущие ученые специалисты системы специального образования. При необходимости доработки рукописи она направляется автору вместе с копией рецензии и указанием сроков возврата материалов в редколлегию для принятия окончательного решения о публикации.

7. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

#### **Уважаемые читатели!**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» включен в Каталог Роспечати — **подписной индекс 81956**.

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении России. По вопросам подписки и публикаций Вы можете обращаться по электронной почте: **specobr@uspu.ru**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в международном центре регистрации периодических изданий (Франция, г. Париж).

**Адрес редакции:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 134

**Электронная почта:** specobr@uspu.ru

**Телефон/факс редакции:** (343) 336-14-38

**Главный редактор:** директор Института специального образования Уральского государственного педагогического университета **Филатова Ирина Александровна**