

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» ВАК РФ.*

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

**Заместитель главного редактора:**

доктор педагогических наук, профессор О. Л. АЛЕКСЕЕВ

**Члены редакционной коллегии:**

доктор педагогических наук, профессор Б. М. ИГОШЕВ

доктор психологических наук, профессор Н. С. ГЛУХАНЮК

доктор педагогических наук, профессор М. Н. ДУДИНА

кандидат педагогических наук, профессор В. В. КОРКУНОВ

кандидат педагогических наук, профессор З. А. РЕПИНА

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ

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

**Выпускающий редактор:** доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

С71 **Специальное образование:** научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2013. – № 2 (30). – 132 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 2 (30)

Подписано в печать 28.06.2013. Формат 60x84 1/16  
Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 8,3. Уч.-изд. л. 11. Тираж 500 экз. Заказ 4141

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»  
© Специальное образование, 2013

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт специального образования

# СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

2 (30) ` 2013

**Chief Editor:**

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

**Deputy Editor:**

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

**Editorial board:**

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

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

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

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

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

A. P. CHUDINOV, Dr., Prof.

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

**Executive:** A. V. KUBASOV, Dr., Prof.

Ekaterinburg 2013

# СОДЕРЖАНИЕ

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

- Н. Ю. Борякова, Т. И. Дубровина, О. С. Орлова**  
Россия, Москва  
**Развитие мнестических процессов у  
детей с задержкой психического развития  
в структуре коррекционной работы..... 5**
- Н. В. Войниленко, С. А. Белоусова**  
Россия, Челябинск  
**Концепция управления качеством  
как основа механизма модернизации специального  
(коррекционного) образовательного учреждения..... 12**
- Н. А. Горлова**  
Россия, Москва  
**Смысловая сфера современного ребенка  
как основа профилактики, коррекции и развития..... 19**
- М. В. Жигорева, Т. В. Туманова, Л. А. Пантелеева**  
Россия, Москва  
**Инновационные подходы к изучению  
особенностей усвоения учебно-терминологической  
лексики учащимися с нарушениями речи..... 33**
- С. Ю. Ильина, А. С. Чижова**  
Россия, Санкт-Петербург  
**Использование личностно-ориентированных технологий  
в обучении русскому языку детей  
с интеллектуальной недостаточностью..... 38**
- М. М. Ицкович, А. П. Маршалкин, Н. А. Топоркова**  
Россия, Екатеринбург  
**Сравнительная характеристика клинических диагнозов  
и уровня физического развития детей с различными  
нарушениями опорно-двигательного аппарата..... 48**
- В. В. Коркунов, К. К. Рейт**  
Россия, Екатеринбург  
**Сформированность поведенческого компонента  
коммуникативной компетнтности младших школьников  
с нарушениями интеллекта..... 54**

<b>С. О. Ларионова</b> Россия, Екатеринбург <b>Вторичная профилактика девиантного поведения детей с задержкой психического развития.....</b>	<b>62</b>
<b>Н. В. Мжельская</b> Россия, Барнаул <b>Развитие общения младших школьников с нарушениями зрения.....</b>	<b>72</b>
<b>О. В. Михайлова, Б. Н. Рыжов</b> Россия, Москва <b>Системная технология и методы профессиональной ориентации и поддержки инвалидов вследствие детского церебрального паралича.....</b>	<b>80</b>
<b>Т. А. Соколовская</b> Россия, Барнаул <b>Особенности речевого развития детей после кохлеарной имплантации.....</b>	<b>91</b>
<b>Н. А. Шнайдер</b> Россия, Уфа <b>Особенности нравственного развития детей с умственной отсталостью.....</b>	<b>98</b>

#### ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ

<b>О. В. Сапронова</b> Россия, Москва <b>Инновационная технология выявления и формирования диагностической компетенции студентов профиля «Логопедия» на примере дисциплины «Дизартрия».....</b>	<b>106</b>
---	------------

#### УЧЕНЬЕ ПРАКТИКАМ

<b>З. А. Репина, И. А. Филатова</b> Россия, Екатеринбург <b>Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией.....</b>	<b>119</b>
---	------------

<b>ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ.....</b>	<b>129</b>
---------------------------------	------------

# ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

---

УДК 376.21.4  
ББК Ч 450

ГСНТИ 14.29.23

Код ВАК 13.00.03, 19.00.10

**Н. Ю. Борякова,  
Т. И. Дубровина, О. С. Орлова,**  
Россия, Москва

**N. Yu. Boryakova,  
T. I. Dubrovina, O. S. Orlova**  
Russia, Moscow

## РАЗВИТИЕ МНЕСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СТРУКТУРЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ

## DEVELOPING MNEMONIC PROCESSES OF CHILDREN WITH THE PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT DELAY IN CORRECTIONAL EDUCATION

**Аннотация.** Рассматриваются некоторые психологические особенности и недостатки памяти детей с задержкой психического развития. Даны рекомендации к исследованию мнестических процессов, к построению коррекционно-развивающей работы по преодолению их недостатков с учетом выделенных качественных параметров и уровней развития памяти у дошкольников с задержкой психического развития в условиях специального детского сада.

**Abstract.** We consider some psychological specifics and memory deviations of children with the psychological development delay. Recommendations are provided for researching into mnemonic processes, for forming a corrective development activity with the purpose of overcoming their weaknesses and taking into account specific qualitative characteristics and levels of verbal memory of preschoolers with the psychological development delay in the conditions of special childcare center.

**Ключевые слова:** задержка психического развития; мнестические процессы; мнестическая деятельность; уровни сформированности слухоречевой памяти; структурные компоненты коррекционно-развивающего обучения; индивидуально-дифференцированный подход; взаимодействие специалистов; коррекция речевых и неречевых нарушений у дошкольников с задержкой психического развития.

**Key words:** children with the psychological development delay; memory processes; memory activity; factors; phenomena, which determinate the condition of verbal memory; levels of processing in verbal memory; structural components of correction development education; personally targeted approach; interactions of specialists; correction of verbal and non-verbal deviations of preschoolers with the psychological development delay.

**Сведения об авторе:** Борякова Наталья Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент.

**About the author:** Boryakova Natalya Yurievna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

**Место работы:** кафедра логопедии дефектологического факультета, ГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова», г. Москва.

**Place of employment:** Chair of Speech Therapy, Faculty of Defectology, Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow.

**Сведения об авторе:** Дубровина Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент.

**Место работы:** кафедра логопедии дефектологического факультета, ГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», г. Москва.

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

**Место работы:** заведующий кафедрой логопедии, ГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», заведующий кафедрой дефектологии ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

**Контактная информация:** e-mail: Dubrovina-tat@bk.ru

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями мозга или функциональной недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС). Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недостатки познавательной деятельности, которые имеют свои качественные особенности и могут компенсироваться под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов.

В США, Англии, Германии эта категория детей обозначается как «дети с трудностями в обучении», «дети, имеющие недостаточные способности к обучению», «неприспособленные», «педагогически запущенные», «дети с нарушением поведения», а также «дети с минимальными повреждениями мозга» [5].

**About the author:** Dubrovina Tatiana Ivanovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

**Place of employment:** Chair of Speech Therapy, Faculty of Defectology, Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow.

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

**Place of employment:** Head of chair of the Chair of Speech Therapy in Moscow State University for the Humanities, Head of the Chair of defectology in Moscow City Teacher's Training University, Moscow.

Специальное комплексное изучение ЗПР как специфической аномалии детского развития развернулось в отечественной специальной психологии в 60–70-е годы прошлого столетия. Исследования Г. Е. Сухаревой, Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, В. И. Лубовского, К. С. Лебединской позволили определить, что ЗПР у детей возникает вследствие воздействия патогенетических факторов во внутриутробном периоде, во время родов и в первые годы жизни ребенка. Другие причины: длительные хронические соматические заболевания, перенесенные в раннем детстве; ранняя социально-культурная депривация (пребывание с момента рождения в условиях неблагополучной семьи, дома ребенка, дошкольного детского дома) и влияние стрессовых психотравмирующих факторов. Исследования пока-

зали, что стойкие формы ЗПР, как правило, связаны с мозаичными органическими повреждениями ЦНС. Этим они отличаются от умственной отсталости, которая характеризуется тотальным недоразвитием мозга [5].

Категория детей с ЗПР по степени выраженности отставания в развитии и индивидуальным проявлениям неоднородна. К. С. Лебединской предложена классификация, представленная четырьмя группами на основе этиологического принципа: ЗПР конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения. Разработаны дифференциально-диагностические критерии разграничения ЗПР и сходных состояний по особенностям познавательной деятельности и речи [5].

Общим для всех является эмоционально-личностная незрелость и отставание во всех сферах психической деятельности к началу школьного возраста. Это выражается в замедленной по сравнению с нормой скорости приема и переработки сенсорной информации, недостаточной сформированности умственных операций и действий, низкой познавательной активности и слабости познавательных интересов, ограниченности, отрывочности знаний и представлений об окружающем.

Незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется в эмоциональной неустойчивости и возбудимости, несформированности произвольной регуляции поведе-

ния, слабости учебной и преобладания игровой мотивации. Характерны недостатки моторики, в особенности мелкой, затруднения в координации движений, проявления гиперактивности.

Игровая деятельность старших дошкольников с ЗПР характеризуется несовершенством мотивационно-потребностного компонента, знаково-символической функции и трудностями в оперировании образами-представлениями. Выражено недоразвитие коммуникативной сферы и представлений о себе и окружающих, о моральных нормах [1].

В настоящее время проблеме воспитания и обучения дошкольников с ЗПР уделяется значительное внимание как в сфере теории, так и практики специального образования. Наибольшие педагогические возможности для преодоления недостатков в развитии ребенка имеются в период раннего и дошкольного детства, когда психика наиболее пластична [2].

Многие исследователи отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с ЗПР большое место занимают недостатки памяти. В исследованиях Т. В. Егоровой, Н. Г. Поддубной, В. Л. Подобеда, Н. Л. Лутомян, Л. М. Шипициной отмечаются низкая продуктивность и устойчивость произвольного и непроизвольного запоминания; снижение интеллектуальной активности при использовании приемов опосредованного запоминания; страдает как механическая, так и логическая память, что обусловлено недостаточностью

смысловой переработки получаемой информации. Отмечается своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости запоминания, медленный темп заучивания, нарушение порядка воспроизведения стимулов, повышенная тормозимость следов мнестической деятельности (МД) за счет побочных факторов [5]. Ученые отмечают, что у данной категории детей имеются нарушения речи системного характера (недостатки произношения, аграмматизмы, ограниченность словаря, проблемы связной речи). В частности, словарь значительно сужен, понятия недостаточно точны, а иногда и просто ошибочны [6]. Можно предположить, что такие недостатки слухоречевой памяти, как сужение ее объема, низкая продуктивность и устойчивость запоминания, нарушение избирательности, точности хранения следов МД в сочетании с недостатками словесно-логического мышления отрицательно влияют на процесс формирования словаря детей с ЗПР.

В нашей стране действуют образовательные учреждения для детей с ЗПР дошкольного и школьного возраста [7]. Разработана модель педагогического процесса в специальном дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида, в котором коррекционная работа ведется в следующих направлениях: диагностико-консультативная, воспитательно-образовательная, физкультурно-оздоровитель-

ная, коррекционно-развивающая, социально-педагогическая [2].

В структуре работы важное место занимает целенаправленное развитие памяти и коррекция ее недостатков.

В нашей публикации представлены некоторые подходы к организации работы по развитию памяти в структуре коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР. При этом мы опирались на материалы исследования памяти детей с общим недоразвитием речи, проведенного Т. И. Дубровиной под руководством профессора И. Ю. Левченко [3, 4], а также на опыт коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР, посещающими специальные коррекционные группы детских садов № 908 и № 1793 города Москвы (40 детей).

Для исследования памяти детей с ЗПР апробирован диагностический комплекс, включающий методики изучения слухоречевой памяти: «Запоминание 10 слов», «6 слов», «2 группы по 3 слова», «Запоминание фраз»; и зрительной памяти: «6 цифр», «6 фигур (абстрактных и геометрических)», «6 букв», «10 картинок». Применены следующие критерии качественного анализа результатов исследования: объем памяти, динамика и прочность запоминания, семантическая устойчивость, тормозимость следов МД, стабильность регуляции и контроля. С учетом этих критериев определены четыре



уровня успешности выполнения диагностических проб [3, 4].

Коррекция и развитие памяти в структуре педагогического процесса включает три модуля: диагностический, коррекционно-развивающий, аналитический (мониторинг), реализация которых предусматривает взаимодействие специалистов, работающих с детьми: учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателя.

#### ***Диагностический модуль.***

Цель – углубленное исследование познавательной сферы, в том числе мнестической деятельности у детей с ЗПР. Результаты комплексного психолого-педагогического обследования являются основой для построения индивидуальных коррекционно-развивающих программ, в структуре которых, как особое направление, выделяется развитие слухоречевой и зрительной памяти с учетом индивидуально-типологических особенностей, выявленных при обследовании.

***Коррекционно-развивающий модуль*** предполагает реализацию индивидуальной и групповой программ коррекции и развития высших психических функций (ВПФ). Выявленные специфические недостатки мнестической памяти (МП): различные типы запоминания – регрессиентные и прогрессиентные, разная степень снижения объема памяти и динамики запоминания, точности и прочности хранения следов МД и др. – положены в основу индивидуально-дифференцированного подхода.

*Работа с детьми, результаты которых отнесены к первому (низкому) уровню*, предполагает усиленную, целенаправленную работу по развитию слухоречевой и зрительной памяти в комплексной системе коррекционно-развивающего обучения. ***В задачи педагога-психолога*** входит диагностика и избирательный подбор дидактического материала, игровых упражнений, мнемотехнических приемов, с учетом индивидуально-ориентированного подхода для специальных, индивидуальных занятий с детьми.

***Учитель-дефектолог*** в процессе групповых и индивидуальных занятий использует рекомендованные психологом игры и упражнения для развития слухоречевой и зрительной памяти детей.

***В задачи логопеда*** входит включение специально подобранных психологом упражнений, дидактических игр, направленных на развитие слухоречевой и зрительной памяти в содержание индивидуальных логопедических занятий с детьми.

*Работа с детьми, результаты которых отнесены ко второму (среднему) уровню*, предполагает проведение целенаправленной работы по развитию памяти с учетом выявленных недостатков различных ее параметров.

***Задачи педагога-психолога*** – углубленное исследование МП у детей по запросам учителя-дефектолога и логопеда; выработка стратегии коррекционно-развивающего обучения; обсуждение необходи-

мости дополнительной консультации специалистов-врачей, нейропсихолога; разработка индивидуальной программы развивающего обучения с учетом выявленных особенностей памяти.

**В задачи учителя-дефектолога и логопеда** входит включение в содержание индивидуальных занятий специально подобранных дидактических игр, упражнений и мнемотехнических приемов. Специфика проведения фронтальных занятий по отношению к этой категории детей заключается в пристальном внимании к деятельности детей, в максимальной активизации их мнестических процессов.

*Работа с детьми, результаты которых отнесены к третьему (достаточному) уровню.*

**В задачи учителя-дефектолога и логопеда** входит подбор адекватного дидактического материала для развития памяти на фронтальных занятиях с детьми, использование специальных приемов, направленных на развитие МП. **Задача педагога-психолога** – создать банк дидактических игр и упражнений, которые могут быть рекомендованы к использованию на занятиях дефектолога, логопеда и воспитателя.

**Воспитатель** закрепляет сформированные умения и развивает мнестические процессы у детей на занятиях и во внеучебное время с учетом рекомендаций специалистов.

**Четвертый уровень (высокий)** является эталонным, к которому следует стремиться в процес-

се работы с детьми, т. к. на начальных этапах работы этот уровень недоступен для детей с ЗПР.

**Аналитический блок (мониторинг)** предусматривает анализ динамики развития познавательной деятельности у детей с ЗПР, в том числе мнестических процессов. Мониторинг проводится в течение учебного года, что позволяет внести коррективы в индивидуальные программы работы с детьми.

Рассмотренная модель апробирована в ходе коррекционно-развивающего обучения в течение учебного года, получены следующие результаты.

*Таблица 1.*

**Результаты исследования МП у детей с ЗПР до и после коррекционного обучения (%)**

Уровни развития памяти	Распределение результатов по уровням	
	до обучения	после обучения
Первый	40	10
Второй	30	20
Третий	30	40
Четвертый	–	30

По итогам проведенной работы можно сделать следующие выводы.

1. Выявленные недостатки памяти по различным ее параметрам являются неотъемлемым компонентом в структуре дефекта у дошкольников с ЗПР.

2. Недостаточность слухоречевой и зрительной памяти у дошкольников с ЗПР носит вариативный и неоднородный характер.

3. Выявленные индивидуальные недостатки и качественные особенности МП необходимо учитывать при построении стратегии и разработке содержания коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР.

#### Литература

1. Борякова, Н. Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова // Монография / МГОПУ им. М. А. Шолохова. – М. : РИЦ «Альфа», 2003. – 136 с.
2. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – М. : В. Секачев, 2008. – 78 с.
3. Ульenkova У. В. Выготский Л. С. и практическая психологическая служба образования сегодня: учеб. пособие / У. В. Ульenkova, О. В. Лебедева. – Н. Новгород : НГПУ, 2001. – 196 с.
4. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М., 1984.
5. Дубровина, Т. И. Особенности мнестических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. И. Дубровина // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 9. С. 156–160.
6. Дубровина, Т. И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. И. Дубровина. – М., 2001. – 16 с.
7. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.

УДК 3.08  
ББК Ч 450

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

**Н. В. Войниленко, С. А. Белоусова,**  
Россия, Челябинск

**N. V. Voinilenko, S. A. Belousova**  
Russia, Chelyabinsk

**КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ  
КАЧЕСТВОМ КАК ОСНОВА  
МЕХАНИЗМА МОДЕРНИЗАЦИИ  
СПЕЦИАЛЬНОГО  
(КОРРЕКЦИОННОГО)  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
УЧРЕЖДЕНИЯ**

**THE CONCEPT OF QUALITY  
MANAGEMENT AS A BASIS  
OF MODERNIZATION  
OF SPECIAL (CORRECTION)  
EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

**Аннотация.** Приводится концепция управления качеством образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении в условиях модернизации образования.

**Abstract.** The concept of quality management in a special (correction) institution in the condition of modernization of education is presented.

**Ключевые слова:** концепция управления качеством образования; система менеджмента качества.

**Key words:** concept of education quality management; management quality system.

**Сведения об авторе:** Войниленко Наталия Васильевна, доцент.

**About the author:** Voinilenko Natalia Vasilievna, Associate Professor.

**Место работы:** директор общеобразовательной школы-интерната V вида № 11 г. Челябинска; доцент кафедры управления ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск.

**Place of employment:** Principle of 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:** Белоусова Светлана Анатольевна, доктор психологических наук.

**About the author:** Belousova Svetlana Anatolevna, Doctor of Psychology.

**Место работы:** заведующая кафедрой менеджмента НОУ ВПО «Русско-Британский институт управления».

**Place of employment:** Head of the Chair of Management in the «Russian-British Institute of Management».

**Контактная информация:** e-mail: ipk\_science@mail.ru

Модернизация предполагает создание механизмов устойчивого развития сферы образования. На наш взгляд, концепция управления качеством в полной мере соответствует условиям динамичного изменения внешней среды и высокой конкуренции между образовательными учреждениями, позволяет придать дополнительные импульсы решению

задач, давно ставших актуальными для системы специального (коррекционного) образования.

Вместе с тем концепция управления качеством является для системы образования инновационной, базирующейся на новых знаниях, и требует усилий по осмыслению, адаптации и развитию. Среди нерешенных задач можно назвать сле-

дующие: не определена ответственность каждого из уровней управления образованием за внедрение новой модели управления, отсутствует алгоритм построения соответствующих образовательных систем по обеспечению необходимого уровня качества образования. Учета требует и специфика реализуемых образовательных процессов. Так, образовательная система специального (коррекционного) образовательного учреждения – особая управляемая и саморазвивающаяся система, имеющая сложную структуру и большое разнообразие элементов и связей, в том числе и с внеобразовательными структурами (учреждениями здравоохранения, социальной защиты, культуры, спорта, общественными организациями); вполне определенные тенденции развития, обусловленные семантическим полем коррекционной педагогики; сложные социальные эффекты в построении сообщества педагогов, учителей-логопедов, дефектологов, психологов, обучающихся и их родителей. В статье показан спектр возможностей совершенствования управленческой деятельности, а также предложены к обсуждению методологические идеи концепции управления качеством образования как теоретической основы механизма его модернизации.

Менеджмент качества образования в учреждении является сложносоставной и системной проблемой, так как предполагает внедрение более эффективных форм и технологий повышения качества получаемых результатов, а значит, обновление содержания образования, проектирова-

ние инновационных процессов, улучшение материально-технических условий, подготовку педагогических кадров, совершенствование нормативно-правовой базы и др.

Прежде всего, концепция управления качеством заставляет участников совместной деятельности определиться с *характеристиками качества образования: как ценности* (востребованность специального (коррекционного) образования со стороны населения); *как системы* (доступность, непрерывность, открытость); *как процесса* (условия реализации коррекционно-образовательных программ различного уровня и направленности, ресурсное обеспечение образовательных процессов (кадровые, финансово-экономические, материально-технические, учебно-материальные, инфраструктурные условия), профессиональная компетентность педагогических кадров, эффективные средства обучения и воспитания, коррекционно-реабилитационного воздействия); *как результата* (результаты освоения образовательных программ различного уровня и направленности, эффективность коррекционного процесса, уровень социализации обучающихся, сохранность их здоровья, удовлетворенность потребностей различных групп населения в образовательных услугах, в том числе – специальных (коррекционных)).

В основу главной идеи управления качеством образования положено создание *системы управления качеством* образования как интегральной характеристики процесса,

результата и системы, предусматривающей регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества для всех компонентов самого процесса, на основе интеграции образовательных систем, а также факторов, оказывающих влияние на конечный результат [4]. Ведущими концептуальными идеями системы качества образования являются следующие: всеобщность категории качества в любых образовательных системах; обеспечение интеграции интеллектуальных, материально-технических, социальных и других возможностей для достижения высоких темпов улучшения всех составляющих качества образования; политеоретичность и междисциплинарность как фундамент системы наук о качестве образования; синтетичность нового научного знания о системе качества образования; стандартизация образования и ориентированная прогностичность и др. Научный базис концепции системы управления качеством образования составляют системный, комплексный, квалиметрический, технологический, кибернетический, ситуационный и другие подходы, реализация которых обеспечивает устойчивые взаимосвязи внутренней и внешней среды образовательной системы С(К)ОУ и позволяет осуществлять интеграцию различного рода факторов и условий, способствующих развитию обучающегося в нужных направлениях, в том числе

и достижению требуемого уровня качества образования.

Управление качеством образования позволяет выстраивать перспективы развития единого образовательного пространства С(К)ОУ на основе постановки целей, реализации технологических схем их достижения, а также интеграции усилий различных субъектов управления и ресурсов для обеспечения заданного уровня качества образования.

Разработанная в соответствии со стандартом серии ISO 9000:2000 система менеджмента качества – это управленческая подсистема, в основе которой лежит структурированный набор документов, регламентирующих основные аспекты деятельности учреждения. Документация системы менеджмента качества должна описывать те процессы, которые существенно влияют на качество производимых образовательных услуг, в том числе столь уникальных, как образовательные услуги коррекционной направленности. Документальное описание ключевых процессов деятельности обеспечивает их прослеживаемость, четкое понимание, управляемость и постоянное улучшение. В соответствии с данным подходом каждый процесс в образовательной организации должен иметь своего владельца, который несет за него ответственность, отслеживает и анализирует его эффективность, отвечает за его корректировку. Периодическая деятельность по мониторингу и корректировке обеспечивает непре-

рывное совершенствование процессов деятельности С(К)ОУ.

Согласно результатам теоретического осмысления проблемы управления качеством, анализа опыта работы, в том числе специально созданного комитета ВОК «Качество школьного образования» [1, 2, 3 и др.], эффективность функционирования институциональной системы управления качеством в С(К)ОУ повышается при проектировании способов ее решения с опорой на ряд теоретико-методологических и методических блоков идей.

Первый блок идей касается определения **«Целей и требований по качеству»**. Правильный выбор стратегических, тактических и оперативных целей в части требований к качеству услуг (работ) и к качеству факторов влияния, от которых оно зависит (процессы, обеспечивающие его производство, персонал, расходимые ресурсы и производственная инфраструктура для процессов), определяет эффективность менеджмента качества в учреждении. Большое значение имеет достижение в С(К)ОУ следующих показателей деятельности. Политика по качеству документирована и доведена до сведения персонала. Цели по качеству установлены для процессов по всем подразделениям С(К)ОУ. Для реализации установленных целей по качеству осуществляется разработка соответствующих планов (программ) по качеству. Изучение требований и ожиданий потребителей проводится не только собственными силами, но и, главным образом, через предложения заказчиков (потребителей).

Через официальные же отзывы заказчиков (потребителей) проводится изучение их удовлетворенности. Определение требований к качеству выполняется через установление состава и нормативных значений показателей качества всех оказываемых в С(К)ОУ услуг и производимых работ. Высшее руководство формулирует политику и цели организации по качеству.

Второй блок идей связан с **«Менеджментом качества процессов»**. Речь, по сути, идет о совершенствовании деятельности С(К)ОУ по определенным направлениям. В учреждении определены (в соответствии с п. 4.1 ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008) и идентифицированы все основные обеспечивающие, управляющие процессы; разработаны карты процессов. Установлены требования к качеству процессов, методов и процедур контроля их выполнения; выявлены и документированы методы и процедуры мониторинга качества процессов, который проводится в соответствии с установленными методами и процедурами. Осуществляется систематический анализ данных контроля в соответствии с установленными процедурами, включая документирование результатов анализа. Разрабатываются и реализуются мероприятия по устранению причин обнаруженных несоответствий. Проводится оценка результативности процессов. Установлены показатели результативности, периодичность и процедура их оценки. По итогам оценки разрабатываются и реализуются мероприятия по

улучшению процессов. На основе долгосрочных программ используется статистическое управление процессами (SPC), подходы и методы «бережливого производства», KAIRYO и KAIZEN и др.

Многие из названных направлений, в свою очередь, требуют от проектировщиков системы менеджмента качества в учреждении дальнейшей разработки в связи с недостаточностью методического обеспечения управления специальным (коррекционным) образованием соответствующих представителей. Так, для повышения информативности результатов оценочных процессов в С(К)ОУ необходимо:

- обеспечить выполнение требований высокой надежности, валидности, динамичности, сопоставимости и прогностичности информации о качестве специального (коррекционного) образования;

- обеспечить опору на операционализируемую совокупность показателей качества результатов специального (коррекционного) образования;

- включить преимущественную ориентацию средств измерения на проверку продуктивного уровня усвоения материала, социальных, интеллектуальных и других умений обучающихся за счет использования инновационных видов измерителей, действительно отражающих требования компетентностного подхода;

- предусмотреть научно-методический аппарат для обеспечения справедливости результатов оценочных процессов и др.

Блок **«Менеджмент качества персонала»** задает следующие ориентиры деятельности. Установление в учреждении функций, полномочий и ответственности по качеству для отдельных категорий персонала в положениях о подразделениях, в должностных или рабочих инструкциях. Установление требований к компетентности персонала. Использование измеряемых показателей компетентности в документах, устанавливающих требования к выполнению процессов. Проведение мониторинга компетентности персонала по данным контроля с использованием установленных измеряемых показателей компетентности и документированной процедуры мониторинга. Осуществление анализа данных контроля компетентности персонала (в том числе документированных результатов аттестации) и их мониторинг в соответствии с установленной процедурой. Разработка и реализация мероприятий по обеспечению компетентности персонала. Обучение и переподготовка персонала. Проведение оценки результативности обучения и переподготовки. Мотивация персонала на работу без дефектов и несоответствий. Оценка требований и удовлетворенности персонала. Разработка и реализация мероприятий по улучшению на основе соответствующей оценки.

**«Менеджмент качества расходовемых ресурсов»** предполагает деятельность учреждения в следующих направлениях. Установление требований к качеству расхо-



дуемых ресурсов, к методам и процедурам их контроля. Установление и документирование методов и процедур контроля закупаемых расходующих ресурсов, в зависимости от их влияния на качество оказываемых услуг. Проведение мониторинга качества закупаемых расходующих ресурсов. Оценка и выбор поставщиков закупаемых расходующих ресурсов, взаимодействие с ними. Осуществление систематического анализа данных входного контроля и мониторинга качества расходующих ресурсов в соответствии с установленными процедурами, включая документирование результатов анализа. Разработка совместно с поставщиками мероприятий по устранению причин обнаруженных несоответствий.

Блок «**Менеджмент качества производственной инфраструктуры**» предполагает внимание к следующим аспектам деятельности: приобретение и размещение оборудования, информационной техники и средств измерений; проведение всесторонней оценки возможности приобретаемого оборудования, информационной техники и средств измерений обеспечит достижение заданных требований к качеству продукции (услуг, работ); установление, документирование и выполнение порядка технического обслуживания и ремонта производственной инфраструктуры как процесса, определенного в соответствии с п. 4.1 ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008, в том числе с оценкой результативности; проведение контроля состояния производственной инфраструктуры

и производственной среды, систематического анализа данных в соответствии с установленными процедурами, включая документирование результатов анализа; разработка совместно с поставщиками мероприятий по устранению причин обнаруженных несоответствий.

Блок «**Предупреждение и выявление дефектов и несоответствий**» включает мероприятия по предупреждению появления дефектов и несоответствий. Выявляются и устраняются причины появления дефектов и несоответствий после анализа на стадии проектирования ситуаций, которые могут возникнуть при эксплуатации или использовании продукции, или оказании услуг, или выполнении работ. Оценивается результативность мероприятий по устранению и предупреждению появления дефектов и несоответствий. Устанавливается, документируется и выполняется общий порядок мониторинга качества готовой продукции (услуги, работы). Проводится систематический анализ данных контроля в соответствии с установленными процедурами, включая документирование результатов анализа. Разрабатываются и реализуются и периодически оцениваются мероприятия по устранению причин обнаруженных несоответствий.

Итак, наше исследование механизма постоянного совершенствования менеджмента качества деятельности С(К)ОУ на основе международных стандартов и лучших достижений и традиций российского образования показало следующее.

1. Управление качеством позволяет учреждениям специального (коррекционного) образования приспособиться к условиям динамичного изменения внешней среды, наращивать конкурентные преимущества по сравнению с другими образовательными учреждениями в борьбе за дефицитные ресурсы.

2. Построение модели управления качеством на институциональном уровне происходит в условиях нереализованности стратегических перемен в технологиях и методиках педагогического образования в части его соответствия основным законам менеджмента организаций рыночной экономики, в условиях фактической неготовности педагогических коллективов большинства российских школ к политике перемен, обязательной для соответствия требованиям и запросам потребителей. В связи с чем необходимо детальное теоретическое осмысление концепции управления качеством образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.

3. Освоение менеджмента качества как механизма модернизации специального (коррекционного) образования требует адаптации и развития всех основных идей концепции управления качеством, в том числе определения целей и требований по качеству, менеджмента качества про-

цессов, менеджмента качества персонала, менеджмента качества расходуемых ресурсов, менеджмента качества производственной инфраструктуры, предупреждения и выявления дефектов и несоответствий.

В дальнейшем мы предполагаем обобщить опыт работы по моделированию комплексного оценивания институциональной образовательной системы специального (коррекционного) образовательного учреждения.

#### Литература

1. Анализ мирового и российского опыта создания систем управления качеством / В. В. Зверев, В. Н. Козлов, Г. В. Панчихина, В. Е. Магер, Е. Ю. Попова, Л. В. Черненькая. – СПб. : Политехн. ун-т, 2005. – 114 с.
2. Коротков, Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М. : Академ. проект: Мир, 2006. – 320 с.
3. Магер, В. Е. Качество. Всеобщее управление качеством. Определение и эволюция подходов / В. Е. Магер, Л. В. Черненькая. – СПб. : Политехника, 1998. – 51 с.
4. Шапоренкова, Г. А. Интегративно-целевое управление качеством образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Шапоренкова. – Челябинск, 2010. – 40 с.

**Н. А. Горлова**  
Россия, Москва

**СМЫСЛОВАЯ СФЕРА  
СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА  
КАК ОСНОВА ПРОФИЛАКТИКИ,  
КОРРЕКЦИИ И РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Изложены результаты многолетних исследований автора в области психолингвистики детского развития, выявлены закономерности процесса развития личности и сознания ребенка в ходе овладения речевой деятельностью (на родном, втором, иностранных языках, языке учебного предмета).

**Ключевые слова:** современный ребенок; смысловая сфера личности; системно-смысловой тип сознания; детская речевая деятельность; условия и линии развития смысловой сферы.

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

**Место работы:** главный научный сотрудник лаборатории модернизации гуманитарного образования в мегаполисе Научно-исследовательского института столичного образования ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

**Контактная информация:** e-mail: gorlovana@mail.ru

Современные дети значительно изменились за последние годы, о чем свидетельствуют как теоретические, так и практические исследования. Главное их отличие состоит в том, что в их сознании в качестве регулятора поведения доминирует смысловая сфера, отражающая потребности, желания, интересы ребенка.

Нарушения в развитии детей уже в раннем возрасте возникают зачастую из-за того, что родители и

**N. A. Gorlova**  
Russia, Moscow

**SPHERE OF MEANINGS OF A  
MODERN CHILD AS A BASIS FOR  
PROPHYLAXIS, CORRECTION  
AND DEVELOPMENT**

**Abstract.** Results of long-term research in the field of psycholinguistics of children's development (research direction of A.A. Leontev) are given, the regularity of developmental process of personality and mentality of a child in the course of mastering verbal activity (in the native language, second, foreign languages or language of the subject) is revealed.

**Key words:** modern child; semantic sphere of the person; system-semantic type of consciousness; children's speech activity; conditions and lines of development of semantic sphere.

**About the author:** Gorlova Natalia Alekseevna, Doctor of Pedagogy, Professor.

**Place of employment:** Chief Scientist of the Laboratory of Modernization of Humanitarian Education in the City, Scientific-research Institute of Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow.

педагоги используют устаревшие методы и приемы воспитания и обучения, не учитывая особенности и закономерности развития смысловой сферы современного ребенка.

- Современные дети и особенности их развития.

Первая Всемирная конференция по воспитанию и образованию детей младшего возраста, прошедшая в Москве в сентябре 2010 года под эгидой ЮНЕСКО, показала,

что в настоящее время отсутствуют статистические данные о современном ребенке, отсутствует INDEX (Индекс) развития ребенка.

Сегодня много говорят и пишут о современных детях, об их уникальных телепатических и интеллектуальных способностях, о том, что «они пришли в этот мир, чтобы его изменить, сделать лучше и добрее».

В то же время стремительно растет количество детей с ММД (минимальной мозговой дисфункцией – замедленным развитием отделов мозга), с синдромом нарушенного внимания, гиперактивностью, с нарушениями эмоционально-волевой сферы и т.д. Изучая причины возникновения у ребенка психической патологии, дефектологи отмечают рост числа детей, родившихся с признаками перинатального поражения центральной нервной системы (до 85% новорожденных являются физиологически незрелыми) (Т. Н. Гирилюк, О. Г. Приходько, О. Г. Фролова).

Современных детей называют «новые дети» (Джеймс Твайман), «звездные дети» (Георг Кюллервинд), «дети с небес» (Джон Грей), «дети белого Ягуара» (Пророчества племени Майя). Во Франции таких детей называют «тефлоновыми», в Китае – «дети Света».

Но, пожалуй, самая популярная тема – это «дети Индиго» (Ли Кэрролл и Джен Тоубер). О них пишут книги и статьи, спорят на конференциях и интернет-форумах, для них открывают центры развития, обещая

родителям «сделать из ребенка гения» (если американские психологи рассматривают детей Индиго как массовое явление, то в отечественных публикациях таких детей относят к категории одаренных).

Определение «дети Индиго» появилось в Америке, когда ясновидящая Нэнси Энн Тэпп описала это явление в книге «Как цвет лучше помогает понять твою жизнь». «Индиго» – это ярко-синий свет, который она видит над головами новых детей. Вот что пишут об этих детях Ли Кэрролл и Джен Тоубер в книге «Дети Индиго»: «Они несут планете новое понимание человечности и новый взгляд на интуитивное бытие. Они хотят жить спонтанно, интуитивно, они хотят просто быть! Они хотят говорить правдивые слова, не обдумывая их заранее, и испытывать в жизни всю прелесть чистого ума, не замутненного *тревогами* и *неуместной ответственностью*» [1] (выделено Н. Горловой).

Можем ли мы согласиться с такой «духовно-нравственной» трактовкой, которая не вписывается в рамки отечественного образования, и спокойно созерцать, как наши дети превращаются в безответственных, «нравственных уродов»? После появления на наших прилавках книги «Дети Индиго» в школах резко возросло количество претензий родителей к учителям: «Вы не понимаете моего ребенка, ведь он – Индиго!».

Итак, можно ли утверждать с научной точки зрения, что синий цвет ауры ребенка можно исполь-

зовать для выявления детей Индиго? Для ответа на этот вопрос обратимся к биоэнергетике – науке, изучающей механизмы преобразования энергии в процессах жизнедеятельности человека.

Сегодня наука имеет возможность не только выдвигать теоретические положения о психической энергии, но и практически фиксировать и изучать ее, например, по методу Кирлиан, названному в честь российских изобретателей – супругов С. Д. Кирлиан и В. Х. Кирлиан. Эти исследования проводятся на программно-аппаратном комплексе «Корона-ТВ» с компьютерной диагностикой: излучения отражают состояние и качество психической энергии. Совокупное поле излучений вокруг человека ученые называют «аурой».

В ходе исследований методом Кирлиан было установлено, что: во-первых, состояние энергетики не зависит от возраста и пола и отражается мощностью и яркостью (светом) свечения, что позволяет определить уровень психической энергии; во-вторых, среди испытуемых выделяется группа детей, обладающих большим запасом **напряженной психической** энергии и активными энергетическими центрами, расположенными в области шишковидной железы и сердца; в-третьих, при негативных состояниях (тревоги, угнетения, страха, раздражения и пр.) значительно снижается плотность, яркость (интенсивность) свечения, меняется цвет ауры; в-четвертых, у маленьких детей – мощная аура [2].

Биоэнергетические исследования зафиксировали изменения цвета ауры в зависимости от состояния человека. Темный цвет ауры отражает состояние тревоги, светлые оттенки (желтый, оранжевый) свидетельствуют о наличии положительной психической энергии (радость, приподнятое настроение и пр.).

А теперь обратимся к результатам мониторинга мнения родителей и педагогов (было обработано более трех тысяч анкет) по теме «Современный ребенок: какой он?», проводимого нами в рамках пилотного проекта Департамента образования города Москвы и ЮНЕСКО «Московское образование: от младенчества до школы». Результаты мониторинга показали, что у детей раннего и дошкольного возраста: «повышенная тревожность» (73 %) и «агрессия» (48 %), «повышенная возбудимость» (83 %), «повышенная потребность к восприятию информации» (89 %), «повышенная эмоциональность и впечатлительность» (68 %), что «дети настойчивы и требовательны» (83 %), они «не "слышат", когда к ним обращаются» (68 %), «не желают подчиняться указаниям взрослых и выполнять их (79 %), «выражают протест (вплоть до агрессии), когда их заставляют что-то делать» (84 %), у них «завышенная самооценка» (64 %), они «значительно отличаются от своих сверстников прошлого века» (87 %) [3; 4].

Теперь сопоставим результаты исследований. Учитывая, что у современных детей – повышенная тревожность, эмоциональность и впечатлительность, можно предпо-

ложить, что синий цвет ауры отражает тревожное состояние их психической энергии. Повышенная требовательность и настойчивость (как проявление волевой сферы личности) объясняет наличие «большого запаса напряженной психической энергии».

В ходе проведения эксперимента определяют контрольную и экспериментальную группы. В экспериментальной группе детей чему-то учат, используют новые методы и приемы, а после этого доказывают, что этот подход эффективный, потому что таких знаний, умений, навыков (способностей) не показали дети в контрольной группе. Но ведь это же – аксиома и доказывать здесь нечего. Это очевидный факт. Правомерно ли утверждать, что результаты таких исследований являются надежными и достоверными?!

Мы настолько привыкли к прописным истинам, что не решаемся сделать шаг в сторону и изменить свой взгляд на привычную проблему. Что касается современных детей, то ситуация требует пересмотра многих привычных положений.

При проведении исследований и изучении современных детей необходимо учитывать следующее.

**Первое.** *Традиционные методы и методики исследования не дают объективной картины и не отражают в полной мере способности и возможности современных детей.*

Для доказательства попробуем определить уровень актуального

развития ребенка, используя практическое пособие «От диагностики к развитию» С. Д. Забражной.

Ценным в пособии является то, что с помощью игровых заданий можно определить норму, отклонения и нарушения (патологию) в развитии ребенка. Например, детям 4–5 лет предлагается задание «Найди такую картинку», с 3–4 лет – «Разрезные картинки» (знакомые предметы, разрезанные на 2, 3, 4 части), с 5 лет – задание «Составление целого из частей» (две картинки, разрезанные по диагонали на 4 части). Проведенная нами диагностика показала, что те задания, которые раньше выполняли пятилетние дети, сейчас без особых усилий могут выполнить дети трехлетнего возраста, например, собрать пазлы из 12-ти элементов.

Наши коллеги из других городов и стран отмечают такую же тенденцию: диагностические задания, которые они использовали для 5-летних детей (как показатели типичного развития), успешно выполняют дети трехлетнего возраста.

Правомерно ли утверждать, что современные дети, которые демонстрируют высокий уровень актуального развития, выявленный на основе традиционных методов и методик исследования, это – одаренные дети?

Следовательно, при изучении современного ребенка, необходимо адаптировать классические методы и разрабатывать новые.

**Второе.** Такие исследования должны проводиться на сравнительно-сопоставительной основе.

Для примера обратимся к исследованиям зрительного восприятия у новорожденных начала прошлого века. Как утверждают психологи, ребенок рождается «почти слепым», и первую стадию развития зрения Прейер называет стадией «неподвижного взора», а Шинн – «стадией блуждающего взора», когда ребенок не может управлять движением глаз. На второй стадии – стадии «подвижного взора» (или «рефлекторной установки глаз») глаза у ребенка работают независимо один от другого, при этом проявляется так называемое «нормальное косоглазие». На этой стадии ребенок разводит глаза в стороны или сводит их. При этом каждый глаз работает независимо друг от друга. И только на третьей стадии «смотрения» ребенок начинает реагировать на звучащий предмет и ищет его глазами. Ребенок постепенно начинает управлять движением глаз. Прейер относит этот момент к концу третьего месяца, а Меджор – к концу второго [5].

Что касается современных детей, то они рождаются с фиксированным взглядом и могут управлять движением глаз. Уже в первый месяц ребенок реагирует на движущийся предмет и сопровождает его глазами.

То же самое касается и слуха. Если раньше дети рождались «почти глухими» и начинали слышать на второй или третьей неделе жизни, то современные исследования

пренатального развития (благодаря использованию специальной аппаратуры) доказывают, что слуховая система ребенка начинает развиваться очень рано. Орган слуха (ушная раковина, слуховой проход, среднее ухо и улитка) формируется на 12–14 неделе беременности. Через тело матери ребенок воспринимает дыхательный ритм, голос матери, шумы и музыку. Низкие тона ребенок распознает лучше, чем высокие [6].

Младенцы трехмесячного возраста способны узнавать и распознавать те сказки, песни, мелодии, которые они слышали, находясь в чреве матери. (Из дневников развития детей.)

Проводя психогенетические исследования, Друнвало Мельхиседека обнаружил, что у современных детей уровень интеллекта составляет 130 IQ, а не 100 (раньше это был один ребенок на 10 тыс.); 80–90% детей, рожденных в США, имеют новую ДНК. Молекула ДНК состоит из множества нитей, хромосом и кодонов. Так вот ДНК человека использует 20 кодонов из 64, а современные дети – 24. Найдено 6 новых кодонов, из которых современные дети используют 4, они определяют разные типы ДНК.

Следовательно, сравнительно-сопоставительный подход к исследованию современных детей и их сверстников прошлого века позволит, с одной стороны, дать более полную картину произошедших в ребенке изменений, а с другой – выявить параметры для сравнения, что, в свою очередь, поможет опре-

делить границы нормы, патологии и одаренности.

Третье. *Для изучения современных детей необходимо использовать большой фактологический материал, полученный в ходе наблюдений.*

Так, сбор и обобщение фактологического материала позволил нам установить, что если раньше у ребенка был хорошо развит подражательный рефлекс и он старался повторять действия за взрослым, то у современных детей преобладает рефлекс свободы, и они **сами** выстраивают стратегию своего поведения.

Например, из рассказа мамы, как сын (9 мес.) сам научился ходить: «Сначала он начал ходить вдоль дивана, передвигая ноги и руки. Затем он увидел стул и попытался оторваться от дивана на один шаг, чтобы дойти до стула. Но так как там было больше шагов, то он передумал и пошел вдоль дивана к детскому столику, который стоял ближе. Он повторил попытку, и ему удалось на один шаг оторваться от дивана. Так он тренировался несколько дней, пока не почувствовал уверенность. Постепенно он начал выбирать другие объекты, которые находились на шаг дальше. Через месяц ребенок спокойно передвигался по комнате, переходя от одного стула к другому». Важно отметить, что как только родители поняли намерение ребенка, они расставили стулья и другие предметы мебели в комнате на таком

расстоянии, чтобы ребенку было удобно тренироваться.

Следующее отличие современных детей от сверстников прошлого века состоит в том, какой вопрос является первым и доминирующим.

Всем известен факт, что дети прошлого века – это дети-«почемучки». Первый и самый важный вопрос, который был приоритетным и который они задавали окружающим – «ПОЧЕМУ?». Вопрос «зачем?» дети использовали чаще всего в 4–5 лет с целью познания окружающей действительности, т.е. он нес ту же познавательную нагрузку, что и вопрос «почему?»

В этой связи показателен пример, который приводят Л. С. Выготский и А. Р. Лурия [7].

Алик, 5 лет и 5 мес.

Вечером через окно увидел Юпитер.

– Мама, а зачем существует Юпитер?

Я попыталась ему объяснить, но неудачно. Он опять пристал ко мне.

– Ну, зачем же существует Юпитер?

Тогда, не зная, что сказать, я спросила его:

– А мы с тобой зачем существуем?

– Для себя.

– Ну, и Юпитер тоже для себя.

Это понравилось ему, и он удовлетворенно сказал:

– И муравьи, и клопы, и комары, и крапива – тоже для себя?

– Да.

И он радостно рассмеялся.



Данный пример наглядно демонстрирует, что ребенок задает вопрос «зачем?» с целью познания объекта природы.

У современного ребенка уже на первом году жизни доминирующим является вопрос «зачем?», и он несет не познавательную, а смысловую нагрузку, причем – действенную.

Например, шестимесячный малыш наблюдает за действиями мамы, которая собирает и разбирает пирамидку. У ребенка не проявляется подражательный рефлекс, и он даже не пытается повторить действия. Вместо подражательного рефлекса у ребенка доминирует смысловая ориентация, и, дождавшись момента, когда мама соберет пирамидку, малыш берет ее за основание, сбрасывает все кольца и протягивает основание пирамидки маме. В глазах вопрос – зачем ты это делаешь?

*Папа объясняет малышу (1 г. 8 мес.): «Сначала нужно умыться, а потом будем завтракать». Выслушав папу, малыш спрашивает: «Зачем?».*

*Двухлетняя девочка внимательно слушает объяснения мамы, что и как нужно делать, а затем спрашивает: «А шмыгил где?».*

Первый вопрос, волнующий малыша, – «зачем?» пришел на смену «почему?». Не причинно-следственная зависимость объектов и явлений интересует современного ребенка, а смысл поступков и действий.

Многочисленные факты свидетельствуют о том, что сознание современного ребенка нацелено на осмысление окружающей действи-

тельности как смысловой реальности. Смысловая ориентация ребенка становится источником и побудителем развития смысловой сферы личности, которое (развитие) возможно только при условии удовлетворения духовных потребностей ребенка. Иными словами, если ребенок принимает и понимает смысл поступка или действия, которое он должен совершить, то он будет его выполнять. Если нет, то откажется, выражая протест, вплоть до агрессии.

Следовательно, современные дети значительно отличаются от своих сверстников прошлого века. Главное отличие состоит в том, что в сознании современного ребенка доминирует **смысловая сфера** как регулятор его поведения и жизнедеятельности, что свидетельствует о развитии **системно-смыслового типа сознания**, а не системно-структурного, характерного для детей прошлого века.

Рассматривая проблему возникновения и развития смысловой сферы в сознании современного ребенка, обратимся к утверждению А. Н. Леонтьева о том, что «проблему смысла надлежит ставить **исторически**... Понятие смысла означает отношение, возникающее вместе с возникновением той формы жизни, которая необходимо связана с психическим отражением действительности», т. е. с сознанием. «Смысл в нашем понимании есть всегда смысл чего-то и для чего-то, – смысл определенных воздействий, фактов, явлений объективной действительности для кон-

кретного, живущего в этой действительности субъекта» [8].

А. Н. Леонтьев связывал развитие смыслов с деятельностью, утверждая, что «развитие смыслов – это продукт развития мотивов деятельности; развитие же самих мотивов деятельности определяется развитием реальных отношений человека к миру, обусловленных объективно-историческими условиями его жизни» [там же, с. 28].

В этой связи рассмотрим в культурно-историческом контексте объективные условия, определяющие *социальную ситуацию развития* ребенка. При этом будем учитывать следующее. Раскрывая тип сознания современного ребенка, определим тип культуры и тип общества, в котором происходит его развитие.

Как правило, культурологи предлагают различные типологии культуры, создавая разные концепции для их классификации: концепцию «идеальных типов» (М. Вебер и др.), концепцию «локальных культур» (Н. Я. Данилевский, О. Шпенглер и др.), концепцию «культуры формационного характера» (К. Ясперс и др.). При этом они выделяют (группируют) более или менее развитые культуры, базируясь на критерии «степень развития».

Наибольший интерес для нас представляет работа американского антрополога М. Мид «Культура и мир детства». Основываясь на работе М. Мид, И. А. Зимняя рассматривает типологию культуры с позиции образования (для образо-

вания) и выделяет три типа культуры: постфигуративную, кофигуративную и префигуративную. Если при постфигуративном типе дети учатся у своих предшественников и культура воспроизводится без изменений, то кофигуративный тип ориентирован на развитие некоторых артефактов, ранее неизвестных взрослым. При этом взрослые пытаются воспитать детей в духе новых идеалов, которые существуют в их сознании как образы.

Современный тип культуры – префигуративный, где взрослые учатся у своих детей (например, как заменить программное обеспечение на компьютере). При таком типе культуры кардинально меняются отношения между взрослыми и детьми. Кроме этого, современный тип культуры отличается колоссальным увеличением объема обрабатываемой и транслируемой информации. Именно информация становится достоянием культуры, и самым главным изменением в развитии общества следует считать переход от постиндустриального типа развития к информационному.

Следовательно, современная социальная ситуация развития ребенка характеризуется переходом от кофигуративного типа культуры к префигуративному, от постиндустриального типа развития общества к информационному.

Если сознание – есть отражение окружающей действительности, которая значительно изменилась за последние годы, то, следовательно, изменилось и сознание

современных детей (структурно, содержательно, функционально).

Развитие культуры, общества, человека – это эволюционный процесс. Современные дети – это продукт эволюции Природы и Общества. В процессе эволюции согласно законам развития (Л. С. Выготский) происходят как количественные, так и качественные изменения, в результате чего появляются *новообразования*. Таким качественным новообразованием выступает новый тип сознания современных детей: *системно-смысловой*.

В дискуссиях со своими учениками по проблеме сознания (1933–1934 годы) Л. С. Выготский выдвигает следующее положение: «Сознание в целом имеет *смысловое строение*. Мы судим о сознании в зависимости от смыслового строения сознания, ибо смысл, строение сознания – отношение к внешнему миру...» [9]. При этом Л. С. Выготский говорит о переживаниях в детском возрасте, которые являются основой для порождения смыслов. Обращаясь к вербальным словесным смыслам, он сохраняет семантическую трактовку сознания.

А. Н. Леонтьев расширяет границы исследования смысла и вводит это понятие в своей докторской диссертации «Развитие психики». «Смысл выступает в сознании человека как то, что непосредственно отражает и несет в себе его собственные жизненные отношения» [10].

В семидесятые годы А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и их сотрудники вышли на новый уровень исследований влияния смыслов на

протекание деятельности и описали механизмы эмоциональной коррекции поведения и мотивационно-смысловой ориентировки [11].

В. К. Вилюнас, рассматривая понятие «смысл», вводит термин «смысловые образования», которые отражают не объективные свойства вещей, а отношение их к удовлетворению потребностей субъекта [12].

О смысловых образованиях пишет и Е. В. Субботский, объясняя поведение ребенка в социальной ситуации. Смысловое образование, по его мнению, «это составляющая сознания, которая непосредственно связывает человека с действительностью и является дериватом объективных функций этой деятельности в жизни и деятельности субъекта» [13].

Г. А. Асмолов вводит понятие «смысловая установка», которая «проявляется в различных действиях человека, выражая в них тенденцию к сохранению общей направленности деятельности в целом» [14]. Причем смысловая установка может быть как осознаваемая, так и неосознаваемая.

Понятие «смысловая сфера личности» впервые ввел Б. С. Братусь, он выделил две функции смысловых образований (функцию создания эскиза будущего и функцию нравственной оценки действий) и несколько уровней смысловой сферы личности (1981–1988 годы). В работах Е. Е. Насиновской представлена первая попытка представить дифференцированно смысловую сферу личности.

Современные представления о сознании, смысле, смысловой сфере личности значительно отличаются от традиционных. Об этом очень подробно написано в работе Д. А. Леонтьева «Психология смысла» (1999). «Если психика является регулятором деятельности, то сознание есть регулятор бытия. Оно не сводится к психике, как и бытие не сводится к деятельности, а включает в себя активность внутреннего мира. Сознание включает в себя различные уровни бессознательного» [15].

Рассматривая понятие «смысл» с позиции деятельностного подхода, Д. А. Леонтьев выделяет ряд общих положений:

- Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью.

- Непосредственным источником смыслообразования являются потребности и мотивы личности.

- Смысл обладает действительностью.

- Смысловые образования не существуют изолированно, а образуют единую систему.

- Смыслы порождаются и изменяются в деятельности, в которой только и реализуются реальные жизненные отношения субъекта.

Следовательно, Д. А. Леонтьев рассматривает смысл как интегративную основу личности и как структурный элемент сознания и деятельности.

Как показали наши наблюдения за поведением детей, **система отношений** современного ребенка

к окружающему миру является определяющей и доминирует в его сознании. Если раньше можно было сказать и показать ребенку, что и как нужно делать, и он выполнял действия, подражая и доверяя взрослому, то современные дети будут готовы услышать взрослого только после того, как будет выстроена система отношений на основе доверия и понимания. У современных детей система отношений доминирует над знаниями и потребностью их приобрести.

Исследуя генезис смысловой сферы, обратимся к работам психологов, так или иначе касающихся данной проблемы.

Становление различных форм субъективности человека в онтогенезе раскрывает В. И. Слободчиков: от разрыва биологической связи с матерью и вхождения в новые отношения с окружающим миром до универсализации, выводящих человека в область общечеловеческих смыслов [16].

В. С. Мухина рассматривает возрастные этапы развития личности через призму «анализа индивидуальных личностных смыслов». В качестве критерия она выделяет специфические для каждого этапа формы самосознания, определяет их как «ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, которые составляют индивидуальное бытие личности» [17].

А. М. Лобок описывает развитие ребенка в онтогенезе как развитие форм осмысления той действительности, которая выходит за пре-

делу сферы биологических смыслов. Онтогенетически первой формой такого осмысления, по его мнению, является «*меточная деятельность*», которая возникает между 9–12 месяцами и проявляется как «первичная персонификация предметного мира», когда предметы, окружающие ребенка, приобретают эмоциональную значимость и становятся ЛИЧНО узнаваемыми.

В качестве психологической основы этой формы осмысления А. М. Лобок рассматривает эмоционально-знаковую память, фиксирующую связь между личными переживаниями ребенка и окружающими его предметами.

Второй этап развития *субъективности* начинается, по А. М. Лобку, в возрасте около полутора лет, когда ребенок наблюдает за действиями взрослых и начинает копировать эти действия, осваивая эти образцы. Этот этап развития ученый называет возрастом магической утилитарности, так как для ребенка важен сам ритуал (процесс), а не результат. «Важно, чтобы принципиально воспроизводилась некая схема действий, которая носит для этого ребенка характер священного ритуала».

Третий этап развития (*этап вариативной индивидуализации культуры*), по мнению Лобка, связан с новым открытием, которое делает ребенок на третьем году жизни, придавая предметам новые смыслы, в том числе отсутствующие в культурных образцах. Весь освоенный мир он воспринимает как проекцию собственной самости [18].

Именно школьное обучение позволяет ребенку выйти на новый уровень осмысления окружающего мира. Этот уровень А. М. Лобок характеризует как *сознательное изобретательство*, в ходе которого ребенок получает возможность стать из субъекта самого себя субъектом культуры.

Важно отметить, что данные «формы осмысления окружающей действительности» не в полной мере отражают весь мир тех отношений, в которые «вплетается» ребенок с момента рождения.

Во-первых, А. М. Лобок рассматривает только «мир предметов» и не берет во внимание «мир природы» и «мир людей», что является основой для порождения смыслов. А ведь именно общение взрослого с ребенком детерминирует процесс становления и развития смысловой сферы.

Во-вторых, у современных детей редко проявляется желание копировать действия взрослых: им присуща не столько реактивная, сколько активная (и даже гиперактивная) деятельность.

В-третьих, в ходе наших исследований было установлено, что дети уже в три года способны ориентироваться на результат и продукт своей деятельности.

Учитывая деятельностный характер порождения смысла, можно заключить, что генетически первой формой осмысления выступает эмоционально-личностная (ср.: эмоционально-личностное общение по М. И. Лисиной). Новорожденный включается в систему отноше-

ний «взрослый – ребенок», и смысловая сфера развивается на интуитивно-чувственной основе.

Д. А. Леонтьев с позиции фундаментальной психологии впервые охарактеризовал смысловую сферу личности, выделив основные линии ее развития в онтогенезе. Такая задача ранее не ставилась. При этом он базировался на работах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович и др. Становление личности они связывают с соподчинением мотивов, указывая, что определенные формы есть как у животных, так и у новорожденных. Л. И. Божович отмечает, что у детей дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое внеситуативное их соподчинение.

*Первая линия* развития смысловой сферы личности заключается в ее иерархизации, интеграции и структурном усложнении, так как по Л. С. Выготскому «основу развития сознания и личности составляет развитие не отдельных функций, а характера и общей структуры связей между ними».

*Вторая линия* развития – это распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля в план представления, воображения, идеаторных содержаний сознания. А. В. Запорожец установил, что в ходе развития ребенка происходит смещение эмоционального сопровождения деятельности от ее конца к нача-

лу по мере ее освоения. «Ребенок мысленно... проигрывает в идеальном плане различные варианты взаимоотношений с окружающими и таким образом получает возможность... пережить смысл данной ситуации, предпринимаемых действий и их возможных последствий для себя и для окружающих его людей».

*Третья линия* развития смысловой сферы – это ее прогрессирующее опосредование социальными общностями и их ценностями: сначала ценностями ближайшего семейного окружения, затем малых референтных групп, затем больших профессиональных, этнических, религиозных, классовых и других общностей и, наконец, общечеловеческими ценностями.

*Четвертая линия* развития смысловой сферы связана с развитием осознания своих смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним. Здесь речь идет о становлении и развитии способности произвольно воздействовать на свои смысловые ориентиры, менять их по своему выбору [15].

Следовательно, ориентируясь на характеристики линий развития смысловой сферы, предложенные Д. А. Леонтьевым, можно дать следующее определение:

***Смысловая сфера – это иерархически и структурно организованная система, развитие которой опосредовано социальными общностями и связано с осознанием смысловых ориентаций и рефлексивного отношения к ним.***

Учитывая, что осознание смысловых ориентаций и рефлексивно-отношения к ним формируется у ребенка после 6–8 лет, проблема генезиса смысловой сферы личности остается открытой.

Таким образом, несмотря на то, что в работах психологов указывается на развитие личностных, жизненных смыслов, предлагаются линии развития смысловой сферы в онтогенезе, генезис (зарождение и становление) смысловой сферы личности не рассматривается.

В заключение можно сделать следующие выводы:

- Современные дети значительно отличаются от своих сверстников прошлого века: в их сознании доминирует смысловая сфера.

- Становление и развитие смысловой сферы детерминировано культурно-историческими условиями жизни, смыслом определенных воздействий, фактов, явлений окружающей ребенка действительности (префигуративный тип культуры, информационный тип развития общества).

- Основой порождения смыслов и источником зарождения смысловой сферы выступает эмоционально-личностное общение с ребенком матери (и близких взрослых).

- В ходе эмоционально-личностного общения ребенка с матерью происходит осмысление ситуаций, связанных с переживаниями и активностью внутреннего мира, с одной стороны, осмысление коммуникативных номинаций (высказываний), что стимулирует раз-

витие коммуникации (вербальной и невербальной).

- Современные дети обладают новым типом сознания – системно-смысловым, а не системно-структурным, характерным для детей прошлого века.

Таким образом, учитывая, что смысловая сфера выступает одновременно интегративной основой личности, структурным элементом сознания и деятельности (Д. А. Леонтьев), то ее генезис следует рассматривать с позиции комплексного развития личности и сознания в ходе овладения ребенком речевой деятельностью, т.е. в рамках психолингвистики детского развития.

#### Литература

1. Кэрролл, Ли. Дети Индиго. Новые дети уже пришли / Ли Кэрролл, Тоубер Джен; пер. с англ. – М. : ООО Изд-во София, 2007. – 288 с.
2. Ануфриев, В. П. Энергетика наших детей / В. П. Ануфриев, Е. И. Ануфриева // Дети нового сознания: материалы Международной научно-общественной конференции. – М., 2007. С. 172–186.
3. Горлова, Н. А. Современные дошкольники: какие они? / Н. А. Горлова // Дошкольное и начальное образование. – 2009. – № 1. – С. 3–6.
4. Горлова, Н. А. Современные дети и их возможности / Н. А. Горлова // Современное дошкольное образование. – 2009. – № 2. – С. 20–28.
5. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. –

- Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 347 с.
6. Барт, К. Трудности в обучении. Раннее предупреждение. / К. Барт; пер. с нем. Н. А. Горловой, А. А. Михлина. – М. : Академия, 2006. – 208 с.
  7. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Прimitив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – С. 143.
  8. Леонтьев, А. Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. 1994. – 96 с.
  9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, т. 1, 1982. – 165 с.
  10. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – 2- изд. 1977. – 278 с.
  11. Запорожец, А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста/ под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М. : Педагогика, 1986. – С. 7–32.
  12. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М. : Моск. ун-т, 1976. – 142 с.
  13. Субботский, Е. В. Изучение у ребенка смысловых образований / Е. В. Субботский // Вестник Моск. унив. Серия 14. Психология. – 1977. – С. 63.
  14. Асмолов, Г. А. Деятельность и установка / Г. А. Асмолов. – М. : Моск. ун-т, 1979. – 69 с.
  15. Леонтьев, Д. А. Линии и механизмы развития смысловой сферы личности в онтогенезе / Д. А. Леонтьев // Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. – М. : Смысл, 1999. – 138 с.
  16. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. Наук / В. И. Слободчиков. – М., 1994. – 78 с.
  17. Мухина, В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М. : Академия, 1997. – 55 с.
  18. Лобок, А. М. Антропология мифа / А. М. Лобок. – Екатеринбург : Отд. образования админ. Октябрьского р-на, 1997. – С. 471–472.



**М. В. Жигорева, Т. В. Туманова,  
Л. А. Пантелеева,**  
Россия, Москва

**M. V. Zhigoreva, T. V. Tumanova,  
L. A. Panteleeva**  
Russia, Moscow

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ  
К ИЗУЧЕНИЮ ОСОБЕННОСТЕЙ  
УСВОЕНИЯ УЧЕБНО-  
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ  
ЛЕКСИКИ УЧАЩИМИСЯ  
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**INNOVATIVE APPROACHES  
TO THE STUDY OF FEATURES  
OF MASTERING OF EDUCATIONAL  
AND TERMINOLOGICAL LEXICON  
BY THE STUDENTS WITH SPEECH  
VIOLATIONS**

**Аннотация.** Дается определение «учебно-терминологической лексики» и предлагаются инновационные подходы к изучению особенностей её усвоения лексикой учащимися с нарушениями речи.

**Abstract.** The definition of «educational and terminological lexicon» is given, and innovative approaches to the study of features of assimilation of educational and terminological lexicon by the students with speech disorder are suggested.

**Ключевые слова:** учебно-терминологическая лексика; усвоение; младшие школьники; нарушения речи; понимание; употребление; семантика; понятие; обучение.

**Key words:** educational and terminological lexicon; mastering; younger pupils; speech violations; understanding; use; semantics; concept; training.

**Сведения об авторе:** Жигорева Марина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор.

**About the author:** Zhigoreva Marina Vasilievna, Doctor of Pedagogy, Professor.

**Место работы:** кафедра специальной педагогики и специальной психологии дефектологического факультета ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», г. Москва.

**Place of employment:** Chair of Special Pedagogy and Special Psychology, Faculty of Defectology, Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow.

**Сведения об авторе:** Татьяна Володаровна, доктор педагогических наук, профессор.

**About the author:** Tumanova Tatiana Volodarovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

**Место работы:** кафедра логопедии дефектологического факультета ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», г. Москва.

**Place of employment:** Chair of Speech Therapy, Faculty of Defectology, Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow.

**Сведения об авторе:** Пантелеева Лариса Александровна, кандидат педагогических наук, доцент.

**About the author:** Panteleeva Larisa Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

**Место работы:** кафедра логопедии дефектологического факультета ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова», г. Москва.

**Place of employment:** Chair of Speech Therapy, Faculty of Defectology, Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow.

**Контактная информация:** e-mail: mggudef@mail.ru

Во многих отечественных и зарубежных исследованиях (Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др.) указывается, что важнейшим фактором успешного обучения детей в школе является достаточный уровень сформированности лексики. Наряду с общеупотребительной лексикой школьники в процессе обучения используют слова для определения специальных понятий, предметов какой-либо области науки. Такие слова, в том числе включенные в словосочетания, служащие для обозначения понятий, изучаемых и используемых в рамках школьных дисциплин, можно квалифицировать как учебно-терминологическую лексику.

Употребление учебно-терминологической лексики неминуемо для каждого человека, т.к. она сопровождает учебный процесс, и все дети, оказавшись в определенный период жизни в учебном процессе, так или иначе с ней соприкасаются. Усвоение учебно-терминологической лексики учащимися позволяет расширить процессы обмена информацией, повысить качество восприятия учебного материала, адекватно использовать понятия в самостоятельной речи. Единицы учебно-терминологической лексики, изучаемые в школе, не совпадают с научными, а носят адаптированный характер в связи с возрастными особенностями детей. Например, на протяжении всего обучения в школе тематический материал по предметам может по-

вторяться, но с переходом учащихся в старшие классы он усложняется, уточняется, вносятся новые свойства, признаки. При этом важно отметить, что тип и характер учебной деятельности определяет семантическую систему учебно-терминологических единиц и существенным образом влияет на их грамматическую организацию.

Функциональное значение учебно-терминологической лексики заключается в особой роли адекватности, оптимизации и успешности овладения учебным материалом. Усвоение учебно-терминологической лексики учащимися подразумевает как понимание значений учебно-терминологических единиц, так и возможности использования их в экспрессивной речи. Дети с системными нарушениями речи испытывают особые трудности в овладении учебно-терминологической лексикой, что сказывается на эффективности процесса обучения.

Для изучения сформированности учебно-терминологической лексики у младших школьников с нарушениями речи нами разработана специальная диагностическая программа, включающая задания по трем предметам (русский язык, математика, образовательный компонент «Окружающий мир», в том числе на уроках развития речи). В качестве лексического материала использовались слова, словосочетания и соответствующие определения, изучаемые в рамках школьных дисциплин, регламентируемых Программами начальных классов

общеобразовательных школ и школ для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Предлагаем вниманию отобранные учебно-терминологические единицы, используемые в 1–3 классах:

### **1 класс**

Русский язык: буква, слог, слово, предложение, гласные звуки, согласные звуки, строчная буква, заглавная буква, парные согласные, строка.

Математика: сложение, вычитание, слагаемое, сумма, уменьшаемое, вычитаемое, разность, отрезок, прямая, дециметр.

Окружающий мир: растение, хвойные растения, вечнозеленые растения, стебель, млекопитающие, насекомые, чешуя, глобус, пешеходный переход, перелетные птицы.

### **2 класс**

Русский язык: буква, слог, слово, предложение, текст, строчная буква, заглавная буква, парные согласные, перенос (слова), однокоренные слова.

Математика: слагаемое, сумма, уменьшаемое, вычитаемое, разность, отрезок, однозначное число, двузначное число, умножение, деление.

Окружающий мир: комнатные растения, дикорастущие растения, стебель, млекопитающие, насекомые, чешуя, компас, водоем, перелетные птицы, пассажирский транспорт.

### **3 класс**

Русский язык: словосочетание, текст, перенос слова, однокоренные слова, проверочное слово, подлежа-

щее, сказуемое, приставка, имя существительное, имя прилагательное.

Математика: значение выражения, миллиметр, умножение, деление, двузначное число, произведение, четное число, круглое число, квадратный сантиметр, диаметр окружности.

Окружающий мир: живая природа, млекопитающие, насекомые, опыление, стебель, термометр, почва, семя растения, растительные животные, кожа.

Остановимся подробнее на характеристике заданий по изучению особенностей усвоения учебно-терминологической лексики учащимися с тяжелыми нарушениями речи:

*I серия заданий* направлена на изучение степени понимания учебно-терминологической лексики младшими школьниками с нарушениями речи. Учащимся предъявляются слова-термины и наглядно-графический материал (карточки, картинки, символы, печатный материал и т.п.). Детям предлагается рассмотреть наглядно-графический материал и показать соответствующую термину карточку.

*Инструкция:* Покажи, где...

Например, понятие «вычитание». Предлагаются карточки, на которых даны примеры с различными математическими действиями: сложение и вычитание. Учащимся необходимо указать пример на вычитание.

*II серия заданий* направлена на изучение особенностей семантической интерпретации единиц учебно-терминологической лексики. Ученикам необходимо само-

стоятельно дать определение учебно-терминологической единицы.

*Инструкция:* Объясни, что (кто) такое (такие)... Расскажи, что (кто) такое (такие)...

Например: Объясни, что такое *подлежащее*.

Приводим образцы нормативных объяснений некоторых учебно-терминологических наименований по основным учебным дисциплинам.

*Подлежащее* – это главный член предложения, обозначающий предмет и отвечающий на вопрос «кто? что?»

*Млекопитающие* – животные, которые выкармливают своих детенышей молоком.

**III серия заданий** заключается в исследовании возможностей школьников правильно опознавать учебно-терминологические единицы в соответствии с их определением. Учащимся предлагается определение учебно-терминологической единицы, после прослушивания его они должны назвать соответствующее слово.

*Инструкция:* Подумай и назови, о чем я говорю... Как называется...?

Приведем примеры предлагаемых определений учебно-терминологических единиц:

– мера длины, равная 10 см (*дециметр*);

– транспорт, предназначенный для перевозки людей (*пассажирский транспорт*).

**IV серия заданий** предполагает изучение особенностей употребления учебно-терминологической

лексики учащимися младших классов в контексте. Учащимся необходимо устно закончить предложение единицей учебно-терминологической лексики.

*Инструкция:* Закончи предложение.

Например:

– малая буква, по-другому называется... (*строчная*);

– в слове перед корнем стоит... (*приставка*).

**V серия заданий** направлена на выявление возможностей понимания инструкций, в состав которых входит лексика, обозначающая действия.

Для каждой учебно-терминологической единицы составляется отдельная инструкция, например, «*Начерти отрезок*».

Из предложенных предметов: ножницы, клей, линейка, цветные карандаши, простой карандаш, учащемуся необходимо выбрать один для выполнения поставленной цели.

«*Выдели в словах корень*».

В словах, данных на карточке (сад, посадить, садовый), необходимо выделить корень слова.

**VI серия заданий** нацелена на выявление особенностей организации семантических полей значений учебно-терминологических единиц. Предлагается учебно-терминологическая единица из пары, к которой учащийся должен подобрать и назвать антоним.

*Инструкция:* подбери слова, противоположные по значению.

Например, *звонкий звук – глухой звук, сложение – вычитание, хвойное растение – лиственное растение.*

Предложенные авторские подходы к изучению особенностей усвоения учебно-терминологической лексики младшими школьниками с нарушениями речи позволяют выявить трудности в овладении рассматриваемой лексикой учащимися с учетом возрастных особенностей детей и разработать пути коррекционно-логопедической работы по формированию специального словаря школьников с речевыми нарушениями.

#### Литература

1. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ / А. Г. Зикеев. – М., 2002. – 176 с.
2. Ившина, Л. А. Специфика формирования речи на уроках географии / Л. А. Ившина // Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / Сост. О. Е. Грибова. – М., 2003. – С. 72–90.
3. Митрохина, Е. М. Лексическая работа на уроках географии / Е. М. Митрохина // Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / сост. О. Е. Грибова. – М., 2003. – С. 67–71.
4. Никашина, Н. А. Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием / Н. А. Никашина // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М., 1965. – С. 8–32.
5. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1–4 кл.) / Л. Ф. Спирина. – М., 2004. – 200 с.
6. Шахнарович, А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи) / А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. – М., 1990. – 168 с.
7. Ястребова, А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся в начальных классах общеобразовательных учреждениях / А. В. Ястребова. – М., 2000. – 120 с.

**С. Ю. Ильина, А. С. Чижова,**  
Россия, Санкт-Петербург

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ  
ЛИЧНОСТНО-  
ОРИЕНТИРОВАННЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ  
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ  
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**Аннотация.** Раскрывается значение использования личностно-ориентированных технологий в развитии познавательных возможностей учеников с интеллектуальной недостаточностью, а также описываются возможные варианты нетрадиционных технологий, которые могут применяться на уроках русского языка.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированные технологии; школьники с интеллектуальной недостаточностью; процесс обучения русскому языку.

**Сведения об авторе:** Ильина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор.

**Место работы:** кафедра олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

**Сведения об авторе:** Чижова Анна Сергеевна, ассистент кафедры олигофренопедагогики факультета коррекционной педагогики.

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

**S.Yu. Ilyina, A.S. Chizhova**  
Russia, St. Petersburg

**PERSON-ORIENTED  
TECHNOLOGIES IN TEACHING  
CHILDREN WITH  
INTELLECTUAL DISABILITY  
RUSSIAN**

**Abstract.** The meaning of personality-oriented technologies in the development of cognitive capabilities of children with intellectual disabilities is explained, possible alternative technologies that can be applied in the Russian language lessons are described.

**Key words:** personality-oriented technologies of teaching; students with intellectual disabilities; the process of teaching the Russian language.

**About the author:** Ilyina Svetlana Yurievna, Doctor of Pedagogy, Professor.

**Place of employment:** Chair of Oligofrenopedagogy of the Department of Correction Pedagogy, Russian State Pedagogical University n. a. A. I. Herzen.

**About the author:** Chizhova Anna Sergeevna, Assistant Lecturer of the Chair of Oligofrenopedagogy of the Department of Correction Pedagogy.

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

**Контактная информация:** e-mail: swetil@yandex.ru

В последнее десятилетие в педагогике, в том числе и специальной, широко используется термин «технологии». Поскольку производ-

ственная технология трактуется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья или материала

ла, то педагогическая технология рассматривается как совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, которые используются в процессе развития, обучения и воспитания детей.

Следует отметить, что в литературе представлено большое количество разных подходов к изучению этого понятия [1, с. 45] и, соответственно, разнообразных его определений. Наиболее полно, с нашей точки зрения, понятие «педагогическая технология» раскрывается в следующем определении: «Педагогическая технология – это последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса» [2, с. 495].

Несмотря на положительные стороны традиционных педагогических технологий, широко используемых в современных специальных (коррекционных) школах VII и VIII вида, следует отметить и ряд их недостатков. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что основная роль в этих технологиях отводится учителю, задача которого состоит в том, чтобы сообщить ученикам определенную совокупность знаний, причем, как правило, в готовом виде. В этом случае педагог в основном сосредотачивает свое внимание на поиске наиболее эффективных путей сообщения новой информации, которое сопровождается использованием разных

видов наглядности. Вследствие этого, как правило, изучение нового материала осуществляется посредством монолога учителя, а учебное сотрудничество в форме «учитель ↔ ученик», а тем более «ученик ↔ ученик (ученики)», представлено недостаточно или вовсе отсутствует. Отсюда вытекает и второй недостаток традиционных технологий – авторитарный стиль педагогического общения, когда педагог становится единственным субъектом образовательного процесса, в определенной степени подавляя инициативу и самостоятельность детей.

Но школа, в том числе и специальная (коррекционная), – это не замкнутое пространство, не закрытая от постоянно изменяющегося мира система. Поэтому вполне закономерным является тот факт, что на смену традиционным технологиям обучения и воспитания пришли новые развивающие технологии, ориентированные, в первую очередь, на развитие личностных качеств ученика. Основная задача учителя в процессе использования этого вида технологий состоит уже не в ретрансляции и в передаче готовых знаний, а в умении поставить перед учениками такую учебную задачу, которая побуждала бы их мыслить, развивала творческие способности. Об этом важно помнить и учителю специальной (коррекционной школы) и стараться создавать на уроке такие условия, которые обеспечивали бы поисковую деятельность детей, хотя бы в элементарных ее формах, поскольку «для раз-

вертывания процессов мышления необходимо возникновение вопроса или задачи» [3, с. 58].

Следовательно, центральным звеном личностно-ориентированных технологий является постановка перед учениками учебной задачи, которая должна соответствовать следующим требованиям:

1. Она должна быть личностно значима для каждого ученика и не навязана учителем, а принята самим учеником.

2. Условия задачи, с одной стороны, должны быть близки опыту учеников, с другой – они должны, хотя бы минимально, расширять его границы.

3. Прежде чем ввести новое знание, необходимо создать (смоделировать) ситуацию жизненной необходимости его появления.

4. Проблемная ситуация, в рамках которой решается учебная задача, должна вызывать у учащихся эмоциональное переживание.

5. Определение или правило вводятся после всей работы, направленной на решение учебной задачи и поиск нового знания.

Для достижения желаемых результатов на основе применения личностно-ориентированного подхода в обучении школьников с интеллектуальной недостаточностью необходимо соблюдение нескольких **условий**:

– поддержание эмоционально-положительного фона обучения;

– использование методов эмоциональной стимуляции (в частно-

сти, игровых элементов, альтернативных заданий);

– четкое соблюдение системы охранительного педагогического режима, исключающего переутомление учащихся.

Обратимся к рассмотрению названных выше условий.

**Эмоционально-положительный фон** обучения предполагает создание таких условий, которые будут препятствовать возникновению у школьников как отрицательных (страх, обида, унижение), так и «сверхположительных» эмоций (эйфория, восторг и т.д.). Ученик, на которого учитель постоянно повышает голос, одергивает, унижает, сравнивая с более успешными одноклассниками, не сможет на уроке быть достаточно активным и в полной мере усваивать учебный материал. С другой стороны, если ребенок находится на уроке в состоянии восторга или эйфории, он также воспринимает информацию либо частично, либо недостаточно глубоко. Кроме того, «сверхэмоции» требуют от педагога постоянного увеличения интенсивности воздействия, и то, что на прошлой неделе привело детей в восторг, на данном уроке будет воспринято без энтузиазма. Следовательно, ребенку на уроке должно быть комфортно, но это не значит, что всегда легко и просто, а доброжелательность педагога должна сочетаться с разумной требовательностью. Основу эмоционально-положительного фона обучения составляет демократи-



ческий стиль отношений между учителем и учениками.

Для повышения познавательного интереса учащихся рекомендуется в рамках учебного занятия использовать **методы эмоциональной стимуляции**, которые повышают заинтересованность учеников в выполнении заданий и положительно влияют на познавательную активность детей. Одним из действенных видов эмоциональной стимуляции считаются *игровые задания*, в которых известное для учеников учебное действие облекается в занимательную игровую форму, а его содержание может меняться в зависимости от конкретных задач урока.

Другим видом эмоциональной стимуляции учеников на уроке является *альтернативный выбор заданий (действий)*. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью чаще всего поставлены в очень жесткие рамки следования требованиям окружающих и возможности выбора, по существу, у них нет. Посредством предоставления ребенку права выбора, осуществляется развитие эмоционально-волевой сферы, самостоятельности, снижается конфликтность во взаимоотношениях детей, т. к. ситуация решения «задач на выбор» являет собой пример сотрудничества. Вместе с тем следует помнить, что при выборе задания ученики с интеллектуальной недостаточностью, в силу низкой критичности мышления, могут ориентироваться только на его внешние признаки: легкость выполнения, внешнее оформление,

занимательность. Поэтому следует предлагать такие альтернативные задания, сложность которых была бы приблизительно одинаковой, но при этом она может варьироваться в зависимости от возможностей конкретного ученика. Кроме этого, у учеников должен иметься некоторый положительный опыт в выполнении каждого из заданий, предъявляемых на выбор.

Основу личностно-ориентированных технологий составляет учебное сотрудничество, которое может осуществляться в следующих формах: «учитель ↔ ученик» и «ученик ↔ ученик (ученики)». Безусловно, обучение учебному сотрудничеству детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо начинать с взаимодействия с учителем, в ходе которого они должны научиться соотносить свои действия с действиями другого человека и поставленной задачей.

Прежде чем приступить к формированию сотрудничества по линии «учитель ↔ ученик», педагог ставит перед школьниками учебную задачу или моделирует проблемную ситуацию с недостающими условиями. Для того чтобы ее решить, ученик должен запросить необходимую информацию у учителя, но, как правило, дети с интеллектуальной недостаточностью не испытывают в этом особой потребности; для них более привычны действия наугад. Поэтому педагог должен подвести их к тому, что в том виде, в котором задача поставлена перед учениками, она не имеет решения. Чтобы ее ре-

шить, дети должны задать учителю вопрос или вопросы, а в дальнейшем они должны научиться строить логическую цепочку рассуждений, хотя бы в элементарной форме. При этом следует помнить, что это процесс длительный, требующий от учителя проведения систематической и тщательной работы, а также оказания всесторонней помощи ученикам.

Кроме задач с недостающими условиями, могут быть использованы и другие, формирующие неимитационные способы действия. К таким заданиям относятся:

– задания, направленные на различение ориентировки ученика на задачу и действия учителя;

– задания, не имеющие решения;

– задания, различающие житейскую и научную логику [4, с. 49–50].

Использование первой группы заданий продиктовано тем, что школьники с интеллектуальной недостаточностью, особенно ученики младших классов, склонны всецело доверяться учителю, не подвергая сомнению его действия и в первую очередь – учебные. Кроме того, для этой категории детей подражание способу действий педагога – это не только доступный, но и зачастую единственно возможный путь обучения. Однако если школьники будут только имитировать действия учителя, не вдумываясь в их истинный смысл, организация сотрудничества на уроке окажется невозможной. Поэтому педагог может и

должен предлагать на уроке такие задачи, в которых содержится неверный ответ.

Задания, не имеющие решения, воспитывают у учеников исследовательские качества. В ходе их выполнения школьники учатся соотносить задание с его условиями, а не отвечать наугад. Например: «Выбери и назови то слово, которое подходит к правилу "Пропиши мягкий знак": *олень, коньки*»; «Какое из этих слов: *водичка* или *водит* можно проверить словом *водный (воды)*».

Задания третьей группы связаны с различением житейской и научной логики. Для умственно отсталых детей характерна ориентировка на внешние, случайные признаки предмета или явления, особенно, когда речь идет о языковых явлениях, обладающих высокой степенью обобщенности и отвлеченности. Поэтому учителю необходимо последовательно, шаг за шагом раскрывать противоречия, существующие между логикой житейских и научных понятий. Например: «Можно ли считать слова *курица* и *цыпленок* родственными? Почему?».

На уроках русского языка необходимо также формировать другой вид сотрудничества: «ученик ↔ ученик (ученики)». Его основная цель состоит в формировании у школьников навыков контроля (само- и взаимоконтроля), что подразумевает их работу в парах сменного состава и малых группах.

В процессе учебного взаимодействия учащихся в парах необходимо, чтобы их действия были направлены не только на достижение заранее определенной цели, но и подчинялись бы действиям партнера, что, в свою очередь, способствует формированию навыков делового общения.

Работа в парах может осуществляться в двух вариантах:

1-й вариант – каждый из учеников, составляющих пару, выполняет функции учителя;

2-й вариант – один из детей выполняет функции учителя, а другой – учащегося.

Прежде чем ученики смогут выполнять функции учителя и выполнять его функции, необходимо, чтобы педагог показал образец совместного решения задачи. Необходимо предоставить ученикам зрительно воспринимаемые опоры, которые выступают в качестве материальных средств контроля и оценки проведенной работы.

При формировании группового учебного взаимодействия необходимо, чтобы в одной группе находились дети, имеющие разный уровень психического развития и обученности. Однако следует иметь в виду, что ребенок с относительно высоким уровнем развития не должен всегда находиться в группе с детьми, которые имеют более выраженные нарушения познавательной деятельности.

Основные положения личностно-ориентированного подхода находят свое отражение в нетрадиционных личностно-ориентирован-

ных технологиях «Case study» (метод кейса) и «Чистый лист», которые сравнительно недавно стали использоваться в процессе обучения нормально развивающихся школьников. Вместе с тем мы полагаем, что названные технологии могут быть рекомендованы и к использованию в образовательном процессе школьников с интеллектуальной недостаточностью при условии определенной корректировки этих технологий с учетом особенностей психического развития учеников.

Рассмотрим основные содержательно-организационные требования, предъявляемые к использованию каждой из указанных выше личностно-ориентированных технологий, на уроках русского языка в специальной (коррекционной) школе.

«Case study» (метод кейса) – продуктивная образовательная технология, направленная на применение приобретенных знаний и навыков для решения различных жизненных ситуаций, а также проблем, связанных с выполнением человеком социальных ролей. В процессе использования метода кейса от учащихся требуется не только воспроизведение готовых знаний и следование выработанному алгоритму, но и некоторая вариативность действий и поиск нестандартных путей решения.

Выделяются различные виды кейсов: бумажные и видеокейсы; полные, сжатые и мини-кейсы; иллюстративные учебные ситуации, прикладные упражнения и др. В обучении детей с нарушением интеллек-

туального развития предлагается модификация системы «Case-study» в виде мини-кейсов и прикладных упражнений, используемых преимущественно в бумажном виде.

В работе с кейсом выделяется два этапа.

На *первом* этапе определяются дидактические цели и формируемые знания и умения учащихся, создается собственно текст кейса, формулируются задания к нему, а также проводится диагностика «правильности» кейса.

На *втором* этапе проводится презентация кейса учащимся и организуется работа с ним, состоящая в ознакомлении с текстом кейса, выделении ключевых (основных) его понятий, выявлении ключевых проблем кейса, определении главных действующих лиц, отбор фактов и понятий, необходимых для работы, подведении итогов работы.

Использование данного метода в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью требует не только изменения процедуры работы с текстом кейса, но и иного подхода к составлению и подбору заданий, которые должны учитывать уровень общего психического развития учащихся и прежде всего – интеллектуального и речевого. В целом содержание кейса должно быть понятно детям, но это не исключает, а в большей степени даже предполагает проведение работы по расширению и уточнению словарного запаса учеников. Рекомендуется подбирать тексты, направленные на расширение представле-

ний детей об окружающем мире и социальных отношениях в обществе. Оптимальный объем текста кейса должен быть равен 6–7 предложениям на начальных этапах работы и 10–12 предложениям при дальнейшей работе. Для учащихся 3–5 классов оптимальным является текст, состоящий из простых пространственных предложений, часть из которых осложнена однородными членами предложений.

При подборе заданий к кейсу необходимо придерживаться принципа последовательного усложнения заданий: от репродуктивных к частично-поисковым и творческим. Цель первых 2–3 заданий заключается в выборе заданной информации из текста кейса. Примерные формулировки заданий могут быть следующие: «Найди и прочитай...», «Выпиши (подчеркни)...». Затем учащимся предлагается дополнение к уже имеющейся информации с опорой на необходимые знания и представления об окружающем мире: «Придумай и запиши название...», «Дополни предложение...», «Выпиши (подбери) заголовки...». Заключительный вид заданий – это моделирование предложений и небольших письменных высказываний, в том числе вариантов делового письма, а также работа с идиоматическими выражениями и высказываниями, имеющими переносный смысл (половицы, поговорки).

Проиллюстрируем использование метода кейса при изучении темы «Правописание имен собственных».

I. Прочитай текст:

*Много городов проехала Алина вместе со своей мамой. Поезд проезжал мимо Москвы и Пскова, Омска и Рязани, Новгорода и Перми. Через Волгу и Двину, Обь и Енисей мчался поезд по просторам России.*

II. Выполни задания:

1. Выпиши названия городов, которые встречаются в тексте.

2. Выберите и подчеркните подходящий заголовок для текста: «Россия», «Поезд», «Дороги Алины».

3. Найди и выпиши названия рек, которые здесь спрятались: ДВИНАВОЛГАНЕВАОБЬЕНСЕЙ.

4. Подчеркни название реки, о которой не говорилось в рассказе.

III. Придумай и напиши названия 3-х деревень.

IV. Вычеркни лишнее слово в каждом ряду. Объясни свой выбор. ДАРЬЯ, УЧЕНИЦА, ВЕРА, СОФЬЯ; ПЕТРОВИЧ, СЕРГЕЕВИЧ, СЕМЕЛОВИЧ, ПОВАР.

V. Исправь ошибки, которые сделала Алина, когда подписывала открытку. Запиши исправленный текст в тетрадь.

*Макет открытки с неправильно написанным адресом.*

**Куда:** россия, город Красноярск, ул. садовая, дом 47, квартира 9.

**Кому:** Михайловой лидии

**Откуда:** Россия, Город Псков, Улица Речная, дом 7, Квартира 24

**От кого:** волковой алины

Другим вариантом личностно-ориентированной технологии, которую возможно использовать в процессе обучения русскому языку учеников с интеллектуальной недостаточностью, является техноло-

гия «**ЧИСТЫЙ ЛИСТ**». Она позволяет адаптировать каждый урок к нуждам отдельного ученика при сохранении традиционной классно-урочной системы обучения. В ходе использования этой технологии учитель, планируя предстоящий урок, определяет ту меру помощи, которая необходима и достаточна каждому конкретному ученику. Кроме того, расположение материала «1 урок – 1 лист» снижает возможную негативную реакцию ребенка на прошлый неуспех, выраженный в оценках и исправлении ошибок предыдущего задания.

В структуре «опорного листа» обязательно выделяются следующие элементы:

1) тема урока;

2) проблемное задание (при ознакомлении с новым материалом);

3) теоретический материал (правило, рекомендация и пр.);

4) группа заданий для фронтальной (групповой) работы;

5) группа заданий для индивидуальной работы.

Формулировка темы урока не должна повторять формулировку, представленную в тематическом планировании учителя. В ней должна быть отражена суть правила в виде утверждения, вопроса, вопроса-шутки, например: «ЗвЕри и звЕрюшки» (безударные гласные в корне слова), «Кто тут главный?» (подбор проверочных слов) и др. Затем учащимся предлагается проблемное задание, в ходе фронтального разбора которого будет показана практическая направленность изучения данной темы. И при озна-

комплени с новой темой, и при ее закреплении следует представить на листе необходимый теоретический материал. В том случае, если опорный лист используется для закрепления имеющихся знаний, то презентация теоретического материала может быть вариативной. Например, только для отстающих учеников или для тех, кто пропустил значительную часть уроков по данной теме. Объем практических заданий, предназначенных для фронтальной и индивидуальной работы должен меняться в зависимости от типа урока (от 70% заданий для фронтальной работы, в начале изучения темы до 40% на этапе повторения и закрепления).

Приведем пример использования технологии «чистый лист» при изучении темы «Правописание слов с сочетаниями ЖИ–ШИ» (2 класс).

В самом начале урока, после звонка, на этапе организационного начала урока учитель раздает учащимся индивидуальные «чистые листы» с заданиями к данному уроку. После того как учащиеся настроились на предстоящий урок, учитель вводит учеников в тему урока, рассказывая сказку «Про Ежей и Мышей»:

*Жили в лесу по соседству добрые Мыши и колючие Ежи. Звери частенько заходили в гости к Мышам, но ошибались домом и попадали к сердитым Ежикам. Чтобы помочь своим соседям, решили Мыши написать над каждой дверью, кто где живет. Но вот незадача, позабыли Мыши, как пишет-*

*ся каждое слово – начали писать и остановились. Давайте поможем им, напишем слова правильно, чтобы другие звери не ошибались больше, когда идут в гости.*

Выслушав возможные ответы и объяснения учащихся, учитель сообщает правило правописания: «ЖИ–ШИ пиши с буквой И» (правило написано на листе в рамке), опираясь на которое, учащиеся делают правильный выбор написания, обводят или подчеркивают буквы И в каждой строке и записывают получившиеся слова.

**Еж (и, ы) – ? Мыш (и, ы) – ?**

Желательно, чтобы после решения проблемного задания, учащиеся под руководством учителя еще раз прочитали правило и, используя его, в ходе фронтальной работы выполнили следующие задания:

1. Выдели в словах орфограмму «ЖИ–ШИ»: *мишки, ужин, кувшин, машина, шить*.

2. Прочитай предложения. Выпиши из них только те слова, в которых есть сочетания «ЖИ–ШИ».

*У шиповника красивые цветы. Дедушке сшили новый жилет. В воздухе кружились пушистые снежинки.*

С целью закрепления соотношения нового правила и орфограммы учащимся предлагается выполнить еще одно задание:

Выпиши слова в 2 столбика: *бежит, сторожит, ландыши, мыши, чиж, покажи*.

После динамической паузы учащимся предлагаются задания, которые ученики выполняют индивидуально или в мини-группах, но обязательно под контролем учителя (в течение приблизительно 15-ти минут). В качестве заданий для индивидуальной работы можно рекомендовать следующие задания:

Подбери подходящее по смыслу слово, используя «Слова для справок». Выдели орфограмму ЖИ–ШИ.

1. *Летучие ... , душистые ... , колючие ... , цветные....*

Слова для справок: еж, карандаш, мышь, ландыш, камыш.

2. Замени картинки словами. Запиши получившиеся предложения. Подчеркни сочетания ЖИ–ШИ.

*В мае расцветают (...). На сосне растут (...). (...) – это дикая роза.*

За 5 минут до окончания урока выполнение заданий завершается, учащиеся еще раз проговаривают правило, с которым познакомились на данном уроке, и приводят примеры написания слов. После этого учитель собирает «чистые листы», сообщает и разъясняет порядок выполнения домашнего задания (или раздает листы с индивидуальным домашним заданием) и дает краткую оценку деятельности каждого ученика в классе.

Таким образом, на уроках русского языка в коррекционной школе возможно использование лично-отно-ориентированных технологий, учитывающих всю совокупность особенностей интеллектуального и речевого развития учеников. Вместе с тем учителю необходимо помнить, что только рациональное сочетание традиционных и лично-отно-ориентированных технологий с учетом всех предъявляемых к ним требований может дать желаемый положительный результат.

#### **Литература**

1. Мисаренко, Г. Г. Методика обучения младших школьников русскому языку с коррекционно-развивающими технологиями / Г. Г. Мисаренко. – М. : Академия, 2004.
2. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учебных завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 1997.
3. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М. : Просвещение, 1968.
4. Русский язык в начальных классах: Теория и практика начального обучения / Под ред. М. С. Соловейчик. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1997.

УДК 376.2  
ББК Ч 450

ГСНТИ 14.29.31 Код ВАК 13.00.03, 14.00.09

**М. М. Ицкович,  
А. П. Маршалкин,  
Н. А. Топоркова,**

Россия, Екатеринбург

**M. M. Itskovich,  
A. P. Marshalkin,  
N. A. Toporkova**

Russia, Ekaterinburg

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ  
ХАРАКТЕРИСТИКА  
КЛИНИЧЕСКИХ ДИАГНОЗОВ И  
УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
С РАЗЛИЧНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  
ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО  
АППАРАТА**

**COMPARATIVE  
CHARACTERISTICS OF CLINICAL  
DIAGNOSES AND THE LEVEL  
OF PHYSICAL DEVELOPMENT  
OF CHILDREN WITH DIFFERENT  
MOVEMENT DISORDERS**

**Аннотация.** Рассматриваются различные классификации нарушений опорно-двигательного аппарата. Устанавливается взаимосвязь между клиническим диагнозом ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата, степенью тяжести патологии и уровнем общего физического развития.

**Abstract.** Different classifications of movement disorders are considered. Connection between a medical diagnosis of the child with movement disorders, a degree of disease severity and the level of physical development is found.

**Ключевые слова:** дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; классификации нарушений опорно-двигательного аппарата; тяжесть имеющейся патологии; уровень физического развития детей школьного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

**Key words:** children with movement disorders, classifications of movement disorders, the severity of disease, the level of physical development of school aged children with movement disorders

**Сведения об авторе:** Ицкович Марк Матусович, кандидат психологических наук, доцент.

**About the author:** Itskovich Mark Matusovich, Candidate of Psychology, Associate Professor.

**Место работы:** кафедра специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

**Place of employment:** Chair of special pedagogy and special psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Сведения об авторе:** Маршалкин Александр Павлович, доцент.

**About the author:** Marshalkin Aleksandr Pavlovich, Associate Professor.

**Место работы:** кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург.

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



**Сведения об авторе:** Топоркова  
Нина Александровна, учитель.

**Место работы:** ГСКОУ СО  
«Специальная школа-интернат № 17»,  
г. Екатеринбург.

**About the author:** Toporkova Nina  
Aleksandrovna, Teacher.

**Place of employment:** Specialized  
school №17, Ekaterinburg.

**Контактная информация:** тел. 8 (343) 235-76-25.

В настоящее время продолжает оставаться актуальной проблема коррекции и реабилитации детей с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата. По официальным данным распространенность патологии опорно-двигательного аппарата у детей и подростков Свердловской области с 2009 по 2010 год увеличилась на 42,1%. Среди них наибольший удельный вес (до 89%) приходится на заболевания нервной системы, которые квалифицируются как церебральные параличи различного генеза, что приблизительно составляет более 2700 детей, 2000 из которых являются инвалидами по этому заболеванию.

Понятие «нарушения опорно-двигательного аппарата» (далее – НОДА) является собирательным и весьма обобщенным, в его основе лежит недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций различной степени выраженности. В специальной педагогике эти нарушения разделяют на три большие группы, в зависимости от причин и времени воздействия патогенных факторов.

1. Заболевания нервной системы (детский церебральный паралич (далее – ДЦП) и полиомиелит).

2. Врожденная патология опорно-двигательного аппарата (врожденный вывих бедра, криво-

шея, косолапость и другие деформации стоп, аномалии развития позвоночника, недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипоз).

3. Приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата (травматические повреждения спинного, головного мозга и конечностей, полиартрит, заболевания скелета, в том числе, системные) [1, 2].

Однако в медицинских картах детей с НОДА, поступающих в образовательные учреждения, в том числе коррекционные, эти же самые нарушения квалифицируются в соответствии с Международной классификацией болезней – МКБ-10 и являются более дифференцированными. В МКБ-10 НОДА могут быть представлены в следующих рубриках:

- G00-G99 – болезни нервной системы, среди которых ведущее место занимают церебральный паралич и другие паралитические синдромы (G80-G83);

- Q00-Q99 – врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения, где чаще всего отмечаются врожденные аномалии и деформации костно-мышечной системы (Q65-Q79);

- S00-S98 – травмы, отравления и некоторые другие последствия внешних причин, среди которых на первом месте стоят травмы опорно-двигательного аппарата (S00-T14);

- M00-M99 – болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани. Реже используется рубрика R25-R29 – симптомы и признаки, относящиеся к нервной и костно-мышечной системам, а также A80-A89 – вирусные инфекции ЦНС и C00-C48 – новообразования.

Таким образом, практически у всех детей с НОДА имеется два диагноза, свидетельствующие о нарушениях двигательных функций: неврологический и ортопедический, что дает большую информацию об имеющихся двигательных нарушениях и позволяет в определенной степени установить степень тяжести нарушений.

Одной из основных задач комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с НОДА, и в первую очередь с ДЦП, является коррекция нарушенных или несформированных двигательных функций. Поэтому лечебная физкультура, массаж, ортопедический режим, проводимые на фоне медикаментозной терапии, а в некоторых случаях хирургических вмешательств и систематической работы по коррекции психоречевых расстройств, являются неотъемлемой частью восстановительной терапии.

Целью нашего исследования является установление возможной взаимосвязи между клиническим

диагнозом ребенка с НОДА, обучающегося в специальной (коррекционной) школе, степенью выраженности заболевания и уровнем его общего физического развития

В исследовании принимала участие группа учащихся специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для детей с НОДА в количестве 95 человек, в возрасте от 7 до 20 лет, из них 36 человек имели диагноз ДЦП в поздней резидуальной стадии, 36 – РЦОН с синдромами мозжечковой и пирамидной недостаточности, миотоническими и церебрастеническими, остальные имели врожденные аномалии развития головного мозга, гидроцефалию в сочетании с синдромами гиперактивности и эпилепсией. Все учащиеся регулярно проходили индивидуальные занятия по адаптивной физической культуре. Для каждого учащегося исследуемой выборки была подобрана индивидуальная коррекционная программа с целью максимальной компенсации выявленного по диагнозу дефекта.

Для анализа были выбраны три основных критерия:

- возраст: позволяет оценить продолжительность и эффективность коррекционной работы и неизбежные онтогенетические трансформации;

- степень выраженности (тяжесть) патологии – дает возможность выявить возможные изменения общего состояния ребенка при неизменном клиническом диагнозе;

– общий уровень физического развития – следует рассматривать как интегральный показатель двигательных функций.

По критерию «Возраст» учащиеся распределены на следующие возрастные категории: 1 группа – 7–10 лет; 2 группа – 11–13 лет; 3 группа – 14–16 лет; 4 группа – 17–20 лет.

По критерию «Тяжесть ортопедической и неврологической патологии» учащиеся были поделены на 3 группы: 1 группа – дети с легкой степенью заболевания; 2 группа – со средней степенью заболевания; 3 группа – с выраженной степенью заболевания. Необходимо отметить, что в настоящее время нет единой методики, позволяющей оценить степень выраженности (тяжести) патологии опорно-двигательного аппарата у детей. Нами была проведена экспертная оценка, в результате которой степень тяжести определялась по совокупности неврологической и ортопедической патологии с учетом категории тяжести, указанной в клиническом диагнозе.

Учитывая отсутствие универсальной методики оценивания уровня физического развития детей школьного возраста с НОДА, нами была использована оригинальная методика, которая включала в себя оценку мелкой моторики, движения верхних и нижних конечностей, силу мышц, подвижность суставов, двигательные навыки в различных положениях, навыки удержания тела в пространстве, координацию и вертикализацию тела.

Итоговая обработка результатов позволила выделить пять уровней физического развития. Критерий «Уровень физического развития» оценивался в процентах от нормы выполнения двигательных комплексов здоровыми детьми в соответствующей возрастной группе.

В соответствии с целью требуют разрешения следующие вопросы:

1. Влияет ли степень тяжести установленного заболевания на уровень физического развития учащегося?

2. Насколько с возрастом меняется влияние дефекта на уровень физического развития учащегося, при условии, что учащиеся регулярно занимаются адаптивной физической культурой?

Для ответа на первый вопрос была проведена корреляция по критерию Стьюдента (при условии  $p < 0,05$ ) для трех групп учащихся, поделенных по критерию выраженности тяжести заболевания. Возраст учащихся, попавших в группы по критерию выраженности тяжести заболевания, не учитывался. В каждой из групп коррелировались уровень физического развития с возрастом учащегося. Полученные данные приведены в таблице 1.

По результатам статистического расчета выявляется, что актуальный возраст учащегося не влияет на уровень его физического развития, к какой бы группе по степени тяжести заболевания он ни относился. Следовательно, мы можем поставить под сомнение общепринятое мнение, что тяжесть заболевания с неотвратимостью влечет за собой обязательное

снижение уровня физического развития учащегося. На учащихся данной выборки в исследуемой ситуации значимо влияют тяжесть заболевания, возрастной потенциал физического развития и эффект от коррекционных занятий адаптивной физкультурой. Согласно полученным данным исследования, большее влияние на уровень физического развития учащегося оказывают его по-

тенциал и качество коррекционных занятий. Поскольку возраст учащихся в каждой выделенной группе по признаку «Тяжесть заболевания» варьируется от 7 до 20 лет, то делать выводы о влиянии количества коррекционных занятий по адаптивной физкультуре на уровень физического развития детей не представляется возможным.

Таблица 1.

**Зависимость степени физического развития при разной выраженности тяжести заболевания от актуального возраста учащегося**

Критерий «уровень физического развития» для:	Means	Std.Dev.	Возраст
первой, легкой степени тяжести заболевания ( $p < 0,05$ N=48)	91,25417	7,051753	0,226237
второй, средней степени тяжести заболевания ( $p < 0,05$ N=19)	80,94737	9,577019	0,164756
третьей, выраженной степени тяжести заболевания ( $p < 0,05$ N=23)	57,03043	22,77988	0,097188

Получив данные результаты, зададимся вопросом: «Изменяется ли влияние тяжести заболевания на уровень физического развития с

возрастом?». Ответ на данный вопрос дает таблица корреляций по признаку возрастной стратификации (см. таблицу 2).

Таблица 2.

**Зависимость степени физического развития от тяжести заболевания при возрастном онтогенезе**

Критерий «тяжесть заболевания»	Means	Std.Dev.	Уровень физического развития
тяжесть заболевания (возраст 7–10 лет)	2,22222	0,94281	–0,629186
тяжесть заболевания (возраст 11–13 лет) $p < 0,05$	1,60000	0,77013	–0,653607
тяжесть заболевания (возраст 14–16 лет) $p < 0,05$	1,56250	0,80071	–0,767701
тяжесть заболевания (возраст 17–20 лет) $p < 0,05$	1,91667	0,90034	–0,848316

Как видно из таблицы, степень влияния тяжести заболевания на уровень физического развития с

возрастом становится все более значимой. Данный факт выглядит парадоксальным, если учесть, что с

каждым учащимся исследуемой выборки проводились коррекционные занятия по адаптивной физической культуре, и чем старше ученик, тем большее количество занятий им посещено. Непротиворечиво истолковать данный факт можно, если учесть, что возрастной потенциал развития у ребенка в ходе онтогенеза снижается и компенсационные механизмы уже не имеют достаточной энергии. Кроме того, неизбежно происходит «привыкание» учащегося к дефекту и снижению мотивации к регулярным занятиям адаптивной физической культурой. Исходя из этого и учитывая, что успешная социализация предоставляет ему все больший набор возможностей и требует все больших расходов энергетического потенциала организма, становится вполне понятным, по какой причине влияние заболевания становится все более интегральным фактором в дальнейшем физическом развитии.

Остается выяснить вопрос, какую роль играют в физическом развитии учащегося с НОДА занятия адаптивной физической культурой? В исследуемой выборке средний

уровень физического развития с учетом его норм для каждого возраста составляет 80%, поэтому вполне возможно, что занятия адаптивной физкультурой и являются тем фактором, который разрушает непосредственную связь между тяжестью заболевания и актуальным уровнем физического развития.

Безусловно, в условиях срезового исследования доказать или опровергнуть данный факт не представляется возможным. Для полноценных выводов необходимо продолжить исследования на данной выборке и в ходе мониторинга выявить изменение показателей степени физического развития учащихся данной группы.

#### **Литература**

1. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями ОДА: учеб. пособие для студ. средних пед. учеб. завед. / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М. : Академия, 2001.
2. Назарова, Н. М. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2000.

**В. В. Коркунов, К. К. Рейт,**  
Россия, Екатеринбург  
**СФОРМИРОВАННОСТЬ  
ПОВЕДЕНЧЕСКОГО  
КОМПОНЕНТА  
КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ  
ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯ-  
МИ ИНТЕЛЛЕКТА**

**V. V. Korkunov, K. K. Reit,**  
Russia, Ekaterinburg.  
**THE LEVEL OF DEVELOPMENT  
OF COMMUNICATIVE  
COMPETENCE BEHAVIORAL  
COMPONENT OF THE PRIMARY  
SCHOOL CHILDREN WITH  
INTELLIGENCE MALFUNCTION**

**Аннотация.** Обобщаются результаты исследования сформированности поведенческого компонента коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями интеллекта, а также раскрываются некоторые особенности данной компетентности у обучающихся младших классов школ VIII вида.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность; дети с нарушением интеллекта; младший школьный возраст.

**Сведения об авторе:** Коркунов Владимир Васильевич, кандидат педагогических наук, профессор.

**Место работы:** кафедра специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

**Сведения об авторе:** Рейт Кирилл Константинович.

**Место работы:** ассистент кафедры дефектологии Тюменского государственного университета, соискатель.

**Контактная информация:** e-mail: Kirill\_pip@mail.ru

В современной системе отечественного образования особое значение приобретает формирование личности школьника в традициях базовых ценностей общечеловеческой культуры [4]. В настоящее время в образовательном пространстве происходит постепенная переориентация с доминирующей образовательной парадигмы с преимуще-

**Abstract.** The results of research of the level of development of communicative competence behavioral component of the primary school pupils with Intelligence malfunction are analysed. Moreover some of the competence peculiarities of junior pupils are highlighted.

**Key words:** communicative competence, children with intelligence malfunction, primary school age.

**About the author:** Korkunov Vladimir Vasilievich, Candidate of Pedagogy, Professor.

**Place of employment:** Chair of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**About the author:** Reit Kiril Konstantinovich.

**Place of employment:** Assistant Lecturer of the Chair of Defectology, Tyumen State University, Competitor for a Degree.

ственной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного общества (компетентностный подход). Эта переориентация с ЗУН-парадигмы на компетентност-

ный подход затрагивает и сферу специального образования.

При анализе работ исследователей компетентностного подхода очевидным становится ряд проблем: нет единого мнения по определению содержания компетентностей, нет четких критериев их оценки, а следовательно, нет ясных путей по их формированию. Это относится, в первую очередь, к социальным компетентностям, в состав которых входит коммуникативная как одна из ключевых, поскольку она является составной частью человеческого бытия и присутствует во всех видах человеческой деятельности.

В литературе понятие «компетентность» рассматривается как интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Известный исследователь компетентностного подхода Дж. Равен [4] под компетентностью понимает специфическую способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Коммуникативная компетентность, в свою очередь, представляется исследователями как система внутренних ресурсов, необходимых

для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия; готовность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации, включающей умение строить контакт на разной психологической дистанции – и отстраненной и близкой.

Данный вид компетентности является одним из основополагающих при решении вопроса социальной адаптации и интеграции в общество детей с нарушениями интеллекта.

Коммуникативная компетентность представляет собой сложное образование, характеризующееся определенной структурой, наличием взаимосвязанных компонентов. Ю. М. Жуков [2] выделяет в структуре коммуникативной компетентности следующие компоненты:

1. Эмоциональный – включающий эмоциональную отзывчивость, эмпатию, чувствительность к другому, способность к сопереживанию и сорадованию, внимание к переживаниям и действиям сверстников.

2. Когнитивный – связанный с познанием другого человека. Данный компонент включает способности встать на точку зрения другого человека, предвидеть его поведение, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми и т. д.

3. Поведенческий – отражающий способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способ-

ности, общительность. Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт. Опыт является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативной компетентности.

Исследуя коммуникативную компетентность младшего школьника, следует отметить, что данный возраст считается сенситивным к овладению навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе. В младшем школьном возрасте в основном оформляется характер ребенка, складываются его основные черты, которые в дальнейшем влияют на практическую деятельность ребенка и на его общение с людьми.

У младших школьников с нарушениями интеллекта исследователями выделяется ряд психических особенностей, влияющих на коммуникативную компетентность. К таким особенностям относятся: несформированность высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, незрелость эмоционально-волевой сферы, низкий словарный запас; для высказываний детей с интеллектуальной недостаточностью характерно нарушение логики изложения, отсутствие или искаже-

ние сложных смысловых отношений, наличие большого количества смысловых пробелов.

Младшие школьники с нарушениями интеллекта редко бывают инициаторами общения. Это связано с недоразвитием речи, узким кругом интересов и мотивов. Нередко дети с интеллектуальной недостаточностью стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным.

Анализ специальной литературы и практики современного специального образования позволил выявить, что наличие интеллектуального дефекта оказывает отрицательное влияние на развитие общения, приводит к трудностям в установлении контактов с людьми и формировании представлений об окружающих. Нами было проведено исследование, направленное на изучение ряда компонентов, характеризующих степень сформированности коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями интеллекта.

В данной статье обобщаются результаты исследования поведенческого компонента коммуникативной компетентности, поскольку он является одним из базовых в ее структуре. Данный компонент отражает способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативность, адекватность в общении, организаторские способности, общительность [2].



Рассмотрение данной проблемы проводилось в ходе исследований по гранту «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (на материалах Тюменской области), выполняемого под руководством академика РАО В. И. Загвязинского в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России».

В исследовании принимали участие 20 учащихся младшего школьного возраста с клиническим диагнозом «легкая степень умственной отсталости»: 10 мальчиков и 10 девочек в возрасте 10–11 лет, обучающихся в специальной (коррекционной) школе № 2 г. Тюмени. Для проведения сравнительного анализа было обследовано 20 детей с нормой развития такого же возраста, обучавшихся в массовой школе № 89: 10 мальчиков и 10 девочек. Сравнительный эксперимент в группе детей с нормой развития проводился на основании критериев, использованных в группе испытуемых с нарушенным развитием.

Поведенческий компонент коммуникативной компетентности состоит из более мелких элементов-компетенций: умение владеть универсальными коммуникативными действиями, речевыми и паралингвистическими средствами коммуникации, умение организовать контакт, умение четко и ясно излагать свою мысль, умение контролировать мимику и пантомимику, умение контролировать ин-

тонационную сторону речи, воспринимать и сообщать информацию. Для оценки данных компетенций нами применялась методика Д. И. Бойкова [1] «Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности», направленная на оценку следующих групп действий: организационных (кинематическая установка, владение общепринятыми правилами организации контакта); перцептивных (правильное восприятие информации, владение правилами корректировки коммуникации, начала и окончания контакта); оперативных (грамматика, лексика, звукопроизношение).

Содержание методики заключалось в том, что двум детям одновременно демонстрировалась предметная картинка с изображением растения, птицы или животного, затем предлагалось собрать такую же парную картинку (одну на двоих), разрезанную на несколько частей. Задания подбирались в соответствии с возможностями детей. Диагностику начинали проводить с разрезанной картинкой, состоящей из четырех частей прямоугольной формы. Протоколировались высказывания детей, которыми они сопровождали свою деятельность. Процедура повторялась несколько раз.

Основные речевые и поведенческие действия в коммуникативной деятельности детей оценивались по пятибалльной шкале. Баллы снижались за проявление нежелательных средств коммуника-

ции (использование грубых слов, обращение по фамилии или кличке, резкости). Отсутствие нежелательных коммуникативных средств оценивалось в 5 баллов. Одно проявление нежелательных средств в коммуникативной деятельности – 4 балла, два – 3 балла, три – 2 балла, четыре и более проявлений – 1 балл. Оценивалась каждая группа коммуникативных действий. Общая оценка выводилась как среднее арифметическое оценок по каждой группе дейст-

вий. Полученные результаты ранжировались по следующим уровням: высокий – 4–5 баллов; средний – 3–3,9 балла; низкий – ниже 3 баллов.

Сравнительные результаты по владению средствами коммуникативной деятельности младшими школьниками с нарушениями интеллекта и школьниками с нормальным развитием, выявленные при помощи методики Д. И. Бойкова, представлены в диаграмме 1.



Диаграмма 1.

**Сравнение оценок владения средствами коммуникативной деятельности учащимися младших классов с нарушением интеллекта и школьниками с нормальным развитием (результаты в баллах)**

Анализ полученных результатов показал, что общая оценка уровня владения средствами коммуникативной деятельности у мальчиков и девочек 10–11 лет с нарушением интеллекта находится на среднем уровне (3,6 балла у мальчиков и 3,7 – у девочек). У

учащихся с нормальным развитием был выявлен высокий уровень владения данными средствами (4,3 балла у мальчиков, 4,4 – у девочек).

Особенно низкие результаты у всех испытуемых с отклонениями в развитии выявлены в овладении оперативными средствами комму-

никативной деятельности, направленными непосредственно на передачу сообщения (3,5 балла у мальчиков и 3,4 – у девочек). Наибольшие затруднения связаны с недостатками звукопроизношения, лексического запаса и грамматического строя речи. Активный словарь испытуемых находился на низком уровне, что выражалось в неумении подобрать слово для обозначения предмета, изображенного на картинке, либо действия, которое требуется совершить. Дети не умели задавать вопросы, формулировать собственные мысли, высказывать и обосновывать свою точку зрения.

У испытуемых с нормальным развитием оперативные средства, напротив, получили самые высокие оценки (4,5 балла у мальчиков и 4,7 – у девочек). Общая эрудиция детей, отсутствие дефектов в речи, умение применять правила грамматики при разговоре положительно сказывались на общении между партнерами.

При оценке перцептивных коммуникативных действий ярко выражалось индифферентное отношение учеников коррекционной школы к своим высказываниям и высказываниям партнера. Дети не слушали друг друга, редко отвечали на вопросы. В большинстве случаев коммуникативная деятельность напоминала озвучивание собственных действий. В ходе обследования выяснилось, что ни один испытуемый с нарушением интеллекта не обладал умениями корректировки контакта, т. е. они не исправляли своих и чужих ошибок, допущенных в ходе общения. Так-

же наблюдалось и то, что почти все умственно отсталые младшие школьники не следили за лицом и жестами партнера, это также затрудняло их работу.

Учащиеся массовой школы, в свою очередь, умели воспринимать информацию, поданную собеседником либо экспериментатором. Инструкцию участники исследования выполняли после однократного воспроизведения – это является одним из критериев правильного восприятия информации. Умение корректировать коммуникацию собеседника в ходе диагностики детей с нормой развития проявлялось не всегда: испытуемые редко допускали ошибки в словах и предложениях, но партнеры зачастую не обращали на них внимания.

Сравнивая перцептивные умения у мальчиков и девочек с нарушением интеллекта, можно заметить, что эти умения более развиты у девочек (3,7 балла), чем у мальчиков (3,6 балла). Данный показатель среди испытуемых с нормальным развитием находился на высоком уровне (4,2 балла у мальчиков, и девочек). Следует отметить, что девочки из обеих выборок чаще отвечали на вопросы собеседников обоих полов, использовали слова, направленные на привлечение внимания «смотри», «послушай» и т. д., говорили меньше грубых слов.

Самые высокие оценки из коммуникативных действий в группе испытуемых с отклонением в развитии получили организационные коммуникативные действия – 3,8 балла у мальчиков, 3,9 балла –

у девочек. Результаты учащихся массовой школы были следующими: 4,3 балла у мальчиков и 4,2 – у девочек.

В ходе оценки организационных коммуникативных действий у школьников с умственной отсталостью были заметны нарушения кинематической установки: испытуемые не думали о том, как они выглядят, приятно ли на них смотреть собеседнику, часто сидели «развалившись». Правила организации контакта испытуемыми в ходе исследования не использовались, это выражалось в том, что учащиеся не смотрели в глаза партнеру, обращаясь к собеседнику, редко называли его имя. Большинство испытуемых с нарушением интеллекта обоих полов говорили не ясно, торопливо, иногда использовали грубые слова. Дети с нормальным развитием в начале исследования сидели ровно, но в ходе деятельности их жесты и осанка становились более свободными. Ни один испытуемый массовой школы не использовал грубых слов, они говорили четко и понятно для собеседника.

Применение методики «Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности» Д. И. Бойкова позволило констатировать факт, что у всех испытуемых имеются нарушения в овладении коммуникативными действиями. Особенно низкие результаты участники эксперимента показали в овладении оперативными средствами коммуникативной деятельности, т. е. наибольшие за-

труднения у испытуемых связаны с недостатками звукопроизношения, лексического запаса и грамматического строя речи.

Проведенное исследование показало недостаточный для адаптации в современном обществе уровень сформированности поведенческого компонента коммуникативной компетентности у младших школьников с нарушениями интеллекта, по сравнению с детьми с нормальным развитием. Анализ литературных источников и нормативных документов по проблеме исследования, наши наблюдения позволили выявить, что в специальных (коррекционных) школах VIII вида целенаправленная работа по развитию коммуникативной компетентности не проводится. Вопросы развития навыков общения в некоторой степени затрагиваются в ходе изучения предметов «Социально-бытовая ориентировка», «Чтение», «Русский язык и развитие речи», «Музыка», но целенаправленных установок на формирование коммуникативной компетентности нет.

Наше исследование показало, что требуется целенаправленная работа по формированию поведенческого компонента коммуникативной компетентности в комплексе с эмоциональным и когнитивным компонентами компетентности данного вида. Для более успешной социализации выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида педагогам, психологам, воспитателям и другим специалистам

необходимо целенаправленно формировать уже на начальной ступени обучения основы коммуникативной компетентности. У детей следует развивать умение строить диалоги на основе правил поведения во время общения, умение слушать и слышать своего собеседника, умение задавать вопросы и отвечать на них, умение формулировать свои мысли; грамматически правильно выстраивать предложения, умение устанавливать контакт и поддерживать положительный эмоциональный фон во время диалога, формировать способность критичной самооценки своей коммуникативной деятельности и оценки данной деятельности у других людей, умение вступать в диалог и желание общаться.

Результаты исследования показали необходимость разработки специальной программы по формированию поведенческого компонента коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития, поскольку сформированность данного компонента коммуникативной компетентности совместно с другими

позволит им более успешно социализироваться в обществе.

#### Литература

1. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Д. И. Бойков. – СПб., 2005. – 288 с.
2. Жуков, Ю. М. Введение в практическую и социальную психологию / Ю. М. Жуков. – М., 1996. – 373 с.
3. Загвязинский В. И. Вступительная статья к сб. мат-лов конф. «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект)» / В. И. Загвязинский // Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием 1–2 марта 2011 г. «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (региональный аспект)». – Тюмень : Печатник, 2011. – С. 5–6.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. А. Татлыбаева. – М. : Академия, 2002. – 260 с.

**С. О. Ларионова,**

Россия, Екатеринбург

**ВТОРИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА  
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Рассматривается содержание вторичной профилактики девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Автором обозначаются приоритетные направления, методы, формы, условия, средства, принципы осуществления вторичной профилактики девиантного поведения у данной категории детей. Актуализируется вопрос вторичной профилактики отклоняющегося поведения младших школьников с задержкой психического развития с учетом психолого-педагогической и социальной специфики становления личности таких детей.

**Ключевые слова:** профилактика; вторичная профилактика; девиантное поведение детей; младшие школьники с задержкой психического развития; направления, методы, формы, условия и средства вторичной профилактики; принципы и подходы к осуществлению вторичной профилактики.

**Сведения об авторе:** Ларионова Светлана Олеговна, специальный психолог, психотерапевт, старший преподаватель.

**Место работы:** кафедра социальной педагогики Института социального образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург.

**Контактная информация:** e-mail: svetlana@uspu.ru, 8(343) 336-13-50

Проблема профилактики девиантного поведения детей, особенно детей с задержкой психического

**S. O. Larionova,**

Russia, Ekaterinburg.

**SECONDARY PREVENTION  
OF DEVIANT BEHAVIOUR  
OF CHILDREN WITH DELAY  
OF MENTAL DEVELOPMENT**

**Abstract.** The article is devoted to consideration of the content of secondary prevention of deviant behavior of primary school-age children with delay of mental development. The author identifies and analyzes the priority directions, methods, forms, terms, means and principles for the implementation of secondary prevention of deviant behavior in this category of children. The article updates the question of secondary prevention of deviant behavior of younger schoolchildren with delay of mental development, taking into account the psychological, pedagogical and social specifics of formation of such children.

**Key words:** prevention; secondary prevention; deviant behavior of children; younger schoolchildren with delay of mental development; directions, methods, forms, terms and means of secondary prevention; principles and approaches to the implementation of secondary prevention.

**About the author:** Larionova Svetlana Olegovna, Psychologist, Psychotherapist, Senior Lecturer.

**Place of employment:** Chair of Speech Therapy, Faculty of Defectology, Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Ekaterinburg.

развития (ЗПР), в настоящее время является одной из приоритетных и актуальных задач, решение которой

в большей степени зависит от поставленных целей и выбранных стратегий и средств их реализации.

Особое внимание в аспекте изучаемой проблемы, по мнению коррекционных педагогов, специальных психологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, необходимо сосредоточить на поведенческих девиациях именно детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что эти дети иначе, чем их нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и функционируют в нем: неадекватно, некритично, аффективно, эгоистично, часто инфантильно. В связи с этим проблема девиантного поведения детей с ЗПР приобретает особую актуальность.

В данной статье преимущественно акцентировано внимание на основных направлениях, методах, формах, условиях и средствах вторичной профилактики девиантного (отклоняющегося) поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Кроме того, рассмотрение содержания вторичной профилактики в контексте данной проблемы, как правило, предполагает обозначение дефиниции ключевого понятия.

Итак, вторичная профилактика девиантного поведения – это комплекс (совокупность) мероприятий (социальных, психологических, педагогических, образовательно-воспитательных и др.), направленных на предотвращение (преодоление) и

предупреждение перехода девиантного поведения в устойчивую социально опасную или уголовно-наказуемую поведенческую форму посредством развития социально адаптивных личностных стратегий взаимодействия и поведения.

Существует семь различных форм профилактики девиантного поведения личности в целом [2, 4, 7, 15].

Первая форма – организация социальной среды на основе представления о ее детерминирующем влиянии на формирование девиаций. Воздействуя на социальные факторы, можно предотвратить нежелательное поведение личности.

Вторая форма – информирование, включающее попытки воздействия на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений и осуществляемое с помощью проведения лекций, бесед, экскурсий, круглых столов, конференций, распространения специальной литературы, использования видео- и аудиоматериалов. Подобная форма профилактики также предполагает знакомство детей с основами морали и права и этическое просвещение.

Третья форма профилактики – активное обучение социально важным навыкам. Данная форма преимущественно реализуется посредством групповых занятий, тренингов, мастер-классов, игр, различных форм досуговой деятельности.

Четвертая форма – организация деятельности, альтернативной

девиантному поведению. Эта форма работы связана с представлениями о замещающем «эффekte» девиантного поведения.

Пятая форма – организация здорового образа жизни. Она исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с собой и окружающим миром.

Шестая форма – мобилизация личностных ресурсов, обеспечивающих активность личности, ее устойчивость и резистентность к негативному воздействию.

Седьмая форма – минимизация негативных последствий девиантного поведения, особенно в случаях уже сформированного отклоняющегося поведения.

По способу организации работы исследователи также выделяют такие формы работы, как индивидуальная, семейная, групповая, фронтальная. В целях предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения используются различные методы. Среди ведущих методов профилактической работы: информирование, групповые дискуссии, тренинги, ролевые игры, моделирование эффективного (конструктивного) социального поведения, психотерапевтические методики, театрализованные виды деятельности и др.

В психолого-педагогической литературе, как правило, рассматриваются следующие основные направления первичной и вторичной профилактики девиантного поведения детей в целом [6, 8, 12, 16]:

*1. Повышение роли семьи в профилактике воспитания отклоняющегося поведения у детей.*

*2. Повышение воспитательной роли образовательных учреждений в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков.*

*3. Развитие целесообразного взаимодействия семьи и школы в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков.*

*4. Управление наиболее целесообразным влиянием на круг общения, взаимодействия ребенка в процессе его развития, воспитания.*

*5. Развитие внешкольной системы консультирования и помощи семье и детям в преодолении девиантного поведения.*

*6. Повышение роли специальных учреждений по перевоспитанию и исправлению девиантного поведения детей и подростков.*

*7. Развитие сети центров по преодолению социально-педагогических проблем детей, подростков, юношества; педагогической коррекции, педагогической реабилитации; медико-социально-педагогических центров по преодолению детского и юношеского алкоголизма, наркомании, а также реабилитации жертв насилия, социальной виктимологии.*

*8. Использование позитивных возможностей средств массовой информации и ограждение детей и подростков от их негативного влияния.*



9. Приобщение детей и подростков к участию в позитивных общественных центрах, организациях (спортивных, культурно-досуговых, туристских, музыкальных, театральных и др.).

10. Активизация самосовершенствования, самовоспитания, направленного на исправление и преодоление негативных личностных качеств и привычек.

Каждое из представленных направлений имеет свой потенциал и функционал в решении изучаемой проблемы. Следовательно, результативность профилактики девиантного поведения личности обусловлена степенью реализации вышеописанных направлений на практике. В связи с этим необходимо создание соответствующей системы, интегрирующей семью и ближайшее окружение ребенка, образовательные учреждения, административные органы, государственные и негосударственные центры, организации по работе с детьми и ориентированной на воспитание и обучение детей, предупреждение и преодоление у них отклоняющегося поведения.

В аспекте вторичной профилактики девиантного поведения Р. В. Овчарова акцентирует внимание на общих принципах данной профилактики девиантного поведения детей в целом [11, с. 117–118]: комплексный и системный подход к осуществлению профилактики; учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей ребенка и специфики социально-педагогической ситуации развития ребенка;

профессиональная компетентность и разделение функций между специалистами; опора на положительное в личности ребенка и ориентация на гармонизацию ее развития; единство и взаимодополняемость психологических и педагогических методов; дифференцированный подход.

Кроме того, Р. В. Овчарова подчеркивает, что в зависимости от возраста ребенка можно выделить четыре группы методов профилактики по рассматриваемой проблеме [там же]:

*А. Стимулирование и мотивация учебно-познавательной и игровой деятельности:* познавательные игры; создание ситуаций эмоционального переживания; создание ситуаций занимательности; создание ситуаций опоры на жизненный опыт; создание ситуаций успеха в учебно-познавательной и игровой деятельности.

*Б. Организация жизни и деятельности детского коллектива:* создание ситуаций личностной и групповой перспективы; коллективные игры; выработка коллективно-единых требований; коллективные соревнования; коллективное самообслуживание.

*В. Общение и взаимодействие в различных ситуациях:* уважение; педагогическая требовательность; убеждение; осуждение; понимание; доверие; побуждение; сочувствие; педагогическое предостережение; анализ поступка; решение конфликтной ситуации.

*Г. Психолого-педагогическое воздействие и стимулирование*

*активности ребенка:* пример, разъяснение; ожидание радости; снятие напряжения; обращение к самолюбию, самоуважению; обращение к любви, состраданию, стыду, чувству прекрасного; требование; внушение.

По мнению педагогов и психологов, лучшая профилактика девиантного поведения – это целенаправленно организуемое с четким определением средств, форм и методов воспитательное воздействие.

Как утверждает Ю. М. Инкина, профилактика предполагает методы, которые используются педагогами в учебно-воспитательном процессе. При определении методов прежде всего необходимо исходить из предполагаемого результата воспитания, а также учитывать возрастные и индивидуально-личностные особенности детей [5, с. 135].

В методическом арсенале учителя (педагога) имеется система специфических и неспецифических методов. Используя специфические методы (*упражнение, наказание*), учитель осуществляет воздействие прямо (непосредственно) на недостатки в поведении ребенка. С помощью неспецифических методов (*методы изменения деятельности детей; методы изменения отношений; методы изменения компонентов образовательно-воспитательной системы*) воздействие направляется косвенно (опосредованно) – на личность ребенка в целом, на содержание и смысл его деятельности, на характер отношений со взрослыми и сверстниками [9].

Более того, в работе с младшими школьниками эффективными методами профилактики девиантного поведения также являются рассказ, объяснение, разъяснение, беседа, внушение и т. д. Особенности применения данных методов среди младших школьников заключаются в использовании ярких наглядностей, поэтического слова, музыкального сопровождения, игровых моментов, обучающих ситуаций [5].

В контексте вторичной профилактики поведенческих девиаций следует также выделить общие правила, которые необходимо соблюдать в работе с детьми, имеющими девиантное поведение [9, 10, 14].

1. Акцентировать внимание на поступках (поведении), а не на личности ребенка.

2. Объясняя ребенку, почему его поведение неприемлемо и огорчает взрослых, избегать слов «глупо», «неправильно», «плохо» и т. д.

3. Анализируя поведение ребенка, ограничиваться обсуждением того, что произошло «здесь и сейчас».

4. В целом не усиливать напряжение ситуации проявления девиантного поведения ребенка.

5. Демонстрировать детям модели желательного социально-одобряемого поведения.

6. На протяжении всей работы с детьми необходимо поддерживать систематический контакт с родителями. В беседах с родителями целесообразно обсуждать этапные результаты работы с ребенком, разъ-

яснять сущность достигнутого, формулировать индивидуальные рекомендации по оптимизации общения и взаимодействия с ребенком таким образом, чтобы обеспечить перенос усвоенного опыта в практику реальных жизненных отношений [9, с. 250–251].

Итак, подробнее остановимся на основных аспектах вторичной профилактики девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В целях профилактики и редуцирования поведенческих нарушений у детей с ЗПР С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович выделяют такие формы работы, как разъяснение родителям реальных возможностей успешного развития ребенка при условии их активного участия в его жизни; объяснение родителям особенностей развития их ребенка и характерологических черт формирующейся личности; укрепление адаптационных механизмов личности ребенка; разрешение проблемной ситуации, на фоне которой возникло эмоционально-поведенческое нарушение; анализ имеющейся психогении; обучение родителей и детей новому модусу интрапсихических и межличностных взаимоотношений, способствующих формированию достаточной самооценки и навыков преодоления трудностей; обеспечение спокойной, эмоционально благополучной атмосферы и конструктивного отношения родителей к решению проблем ребенка; модификация дезадаптивного поведения, патоло-

рактерологических черт у ребенка; развитие у ребенка навыков контроля и оценки своих реальных возможностей; снижение степени скованности и зажатости ребенка; выявление и развитие творческих способностей ребенка; снятие страха ошибки в учебной, интеллектуальной и творческой деятельности; формирование у ребенка интереса к познавательной деятельности; содействие выработке оптимистической жизненной позиции [1, с. 72].

В современной российской школе, по мнению И. А. Протасовой, можно обозначить следующие направления работы по профилактике девиантного поведения детей: диагностика детей, склонных к девиантному поведению; изучение их социальных проблем, условий возникновения и разрешения с учетом возможностей образовательного учреждения; учет педагогически и социально неблагополучных семей; организация взаимодействия и преемственности в воспитательно-профилактической работе всех субъектов социально-педагогической деятельности; организация консультационно-разъяснительной работы с родителями, педагогами; мобилизация воспитательного потенциала среды, организация работы по нейтрализации, переориентации группового общения детей; разработка программ индивидуально-профилактического воздействия на детей, склонных к отклоняющемуся поведению, и окружающую их среду; организация жизнедеятельности школьного коллектива, в процессе которой происходит раз-

витие у воспитанников общественно значимой и творческой активности, нравственно волевых и гражданских качеств; развитие системы правового образования учащихся [13, с. 77–78].

По мнению Р. И. Жубрияновой, к условиям, способствующим профилактике девиантного поведения, относятся: создание благоприятной обстановки, щадящего режима для учащихся; обучающая коррекционная направленность всей педагогической работы; использование приемов и методов обучения, адекватных возможностям учащихся; дифференциация требований и индивидуализация обучения, модификация учебной программы в направлении сокращения объема за счет второстепенного материала и высвобождения времени на ликвидацию пробелов в знаниях и умениях учащихся; организация системы внеклассной, кружковой работы, имеющей целью повышение уровня развития учащихся, пробуждение интереса к знаниям; учет особенностей психического развития, выяснения причин трудностей при организации обучения и коррекционной воспитательной работы [3, с. 78].

Значительное место в решении проблемы вторичной профилактики девиантного поведения младших школьников с задержкой психического развития отводится методам лечебной педагогики (арттерапия, игротерапия, сказкотерапия, куклотерапия, музыкотерапия, данстерапия, библиотерапия, имаготерапия,

аретотерапия, логотерапия, ароматотерапия, цветотерапия, смехотерапия, эрготерапия и др.).

Как правило, дети с ЗПР в большинстве случаев затрудняются в вербализации своих проблем и переживаний, в интериоризации и экстраполяции норм и правил поведения и взаимодействия, в рефлексировании окружающей действительности, происходящих событий и сложившихся обстоятельств. Кроме того, у таких детей слабо развито рефлексивное Я, а для некоторых из них характерно наличие негативной Я-концепции, следовательно, использование методов лечебной педагогики становится особенно актуальным в работе с детьми данной категории.

Основными задачами методов лечебной педагогики являются, во-первых, воздействие на сознание и самочувствие школьников и, во-вторых, предупреждение и преодоление нежелательных поведенческих реакций и негативных тенденций личностного развития в целом, что, в свою очередь, и предусматривает вторичная профилактика по проблеме исследования.

Таким образом, можно определить основные психолого-педагогические мероприятия по профилактике девиантного (отклоняющегося) поведения учащихся изучаемой категории: осуществление своевременной диагностики детей с нарушениями развития, в частности детей с задержкой психического развития; выявление конкретных источников вредных влияний (семейных, быто-

вых, досуговых) и исключение детей из зоны их воздействия; использование коррекционно-направленной комплексной системы медицинских и психолого-педагогических мероприятий, предусматривающих специализацию учебно-воспитательного процесса в морально-этическом и правовом аспектах; содружество семьи и школы – выработка целостного подхода в общении с детьми, определение содержания и стилей воспитания, организация жизни ребенка в семье, что способствует благоприятному социальному развитию детей; взаимодействие школы с внешкольными учреждениями и общественными организациями; привлечение школьников к коллективной общественно-полезной деятельности с учетом их индивидуально-типологических и возрастных особенностей; совершенствование позитивных деловых и личностных отношений учащихся в коллективе как фактора, содействующего воспитанию морально-психологических качеств и свойств; стимулирование учащихся, способствующее повышению их активности, проявлению положительных качеств личности и формированию устойчивой жизненной позиции; осуществление помощи и контроля за выполнением учебных и внеучебных обязанностей и поручений учащихся, направленных на формирование их нравственного сознания, нравственных чувств, навыков и привычек социального поведения.

Кроме того, вторичная профилактика в контексте рассматриваемого вопроса направлена как на

устранение проявлений девиантного поведения, так и на создание условий, способствующих развитию у личности мотивационной готовности правильно, согласно установленным нормам и регламентированным стандартам, поступать в различных жизненных ситуациях, а также умения контролировать и регулировать свое поведение. Осуществление вторичной профилактики девиантного поведения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, как правило, предполагает взаимодействие с ребенком как с субъектом данного процесса, опираясь на позитивные стороны его личности и социального опыта.

Основополагающим фактором, на наш взгляд, является своевременное осуществление целенаправленной социально-педагогической и психолого-педагогической деятельности с изучаемой категорией детей, так как это имеет важное прогностическое значение для предупреждения развития более сложных и устойчивых форм девиантного поведения.

Все вышесказанное позволяет констатировать, что на сегодняшний день недостаточно разработано соответствующих методов и форм вторичной профилактики девиантного поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития с учетом психолого-педагогической специфики развития таких детей, а это, следовательно, указывает на актуальность исследуемой проблемы в целом.

### Литература

1. Бенилова, С. Ю. Коррекция эмоционально-поведенческих расстройств у детей с нарушениями развития / С. Ю. Бенилова, Л. Р. Давидович // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 1. – С. 68–72.
2. Грошева, Р. Н. Актуальные проблемы воспитания детей и подростков девиантного поведения: метод. пособие / Р. Н. Грошева. – М. : ПЕРСПЕКТИВА, 2011. – 52 с.
3. Жубриянова, Р. И. Когда простое воспитание бессильно: о некоторых аспектах работы с детьми, страдающими задержкой психического развития / Р. И. Жубриянова // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 75–78.
4. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.
5. Инкина, Ю. М. Проблема профилактики девиантного поведения младших школьников / Ю. М. Инкина // Профилактика девиантного поведения детей и подростков: проблемы, опыт, перспективы: сб. материалов областной научно-практической конференции. – Астрахань : АИПКП, 2008. – С. 133–137.
6. Кириллова, Т. М. Современные психолого-педагогические технологии профилактики девиантного поведения несовершеннолетних / Т. М. Кириллова // Профилактика девиантного поведения детей и подростков: проблемы, опыт, перспективы: сб. материалов областной научно-практической конференции. – Астрахань : АИПКП, 2008. – С. 71–75.
7. Клейберг, Ю. А. Социальная психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. – М. : Сфера, 2004. – 192 с.
8. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 286 с.
9. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
10. Куличева, С. С. Особенности работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, склонными к девиантному поведению / С. С. Куличева // Профилактика девиантного поведения детей и подростков: проблемы, опыт, перспективы: сб. мат-лов областной науч.-практ. конф. – Астрахань : АИПКП, 2008. – С. 145–150.
11. Овчарова, Р. В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 1996. – 240 с.

12. Основы специальной и социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-кол.: Л. В. Мардахаев, Е. А. Орлова, Л. В. Соловьева, Д. И. Чемоданова; под общ. ред. Л. В. Мардахаева. – М.; Тула, 2009. – 480 с.
13. Протасова, И. А. Деятельность социального педагога по профилактике делинквентного поведения подростков в условиях общеобразовательного учреждения / И. А. Протасова // Социальная педагогика. – 2008. – № 3. – С. 70–79.
14. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями: метод. материалы / авт.-сост. Л. А. Воробьева, Е. Н. Беленькая и др.; под ред. И. П. Посашковой. – Омск : ИРООО : ПМПК, 2007. – 98 с.
15. Ушакова, Т. О. Клуб как одна из форм групповой работы с детьми и подростками «группы риска» / Т. О. Ушакова // Отечественный журнал социальной работы. – 2008. – № 4. – С. 63–66.
16. Школьный стандарт профилактики: содержательные аспекты профилактической работы / Сост.: Н. В. Подрабинок, Е. Л. Лашевская, Е. М. Исхакова; ред. колл.: Е. Л. Умникова, Н. Е. Мезенцева, Н. А. Мухаметьянова, Е. А. Яровикова. – Екатеринбург : Екатеринбургский Дом Учителя. – 2008. – 148 с.

**Н. В. Мжельская,**  
Россия, Барнаул

**N. V. Mzhelskaya**  
Russia, Barnaul

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**COMMUNICATION  
DEVELOPMENT OF YOUNGER  
PUPILS WITH VISION DISORDERS**

*Аннотация.* Отмечены особенности общения, становления процесса общения у слепых и слабовидящих, описаны проблемы, с которыми сталкиваются дети с нарушениями зрения.

*Abstract.* Communication peculiarities, its genesis and features of formation of this process of blind and visually impaired children are noted, problems with which children with vision disorders have to face are described.

*Ключевые слова:* общение; нарушение зрения; младший школьный возраст; средства общения; проблемы общения.

*Key words:* communication; vision disorders; primary school age; means of communication; communication problems.

*Сведения об авторе:* Мжельская Наталья Васильевна, аспирант.

*About the author:* Mzhelskaya Natalya Vasilevna, Post-graduate Student.

*Место работы:* ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», г. Барнаул.

*Place of employment:* Altay State Pedagogical Academy, Barnaul.

*Контактная информация:* e-mail: agpa.spip@mail.ru

В отечественной педагогике и психологии мысль о том, что общение является определяющим фактором развития ребенка, впервые высказана Л. С. Выготским в контексте созданной им культурно-исторической теории. Позднее идеи Л. С. Выготского были подтверждены и раскрыты в психолого-педагогических работах Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, А. В. Запорожца, Ю. К. Бабанского, Т. Е. Конниковой, А. В. Петровского, которые говорили о значимости общения для психического развития ребенка.

В исследованиях М. И. Лисиной, посвященных возникновению общения у детей, выделено четыре критерия, одновременное наличие которых служит свидетельством

того, что у ребенка есть потребность в общении:

- внимание и интерес ребенка к взрослому;
- эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого;
- инициативные действия ребенка, направленные на привлечение интереса взрослого;
- чувствительность ребенка по отношению к взрослому [6].

М. И. Лисина полагает, что совокупная характеристика этих критериев свидетельствует об уровне сформированности потребности в общении. Приведенные критерии в равной степени показательны как при оценке общения ребенка со взрослым, так и в ситуации межличностного общения детей [6].



В специальной педагогике и психологии интерес к проблеме общения лиц с недостатками в развитии связан с тем, что в условиях аномального развития данный процесс приобретает качественное своеобразие в зависимости от структуры нарушения. Общая динамика развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) подчинена тем же закономерностям, что и в норме (А. Адлер, М. С. Каган, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова, Е. В. Селезнева, Г. А. Урунтаева, О. Н. Усанова), но у всех категорий детей с ОВЗ наблюдаются особенности, связанные с нарушением сенсорной или интеллектуальной сферы. Это приводит к ограничению возможностей получения информации из окружающего мира, изменению способов коммуникации и средств общения, трудностям социальной адаптации и обеднению социального опыта (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, Л. И. Солнцева, О. Н. Усанова, Л. И. Плаксина, Е. А. Стребелева, А. Г. Зикеев, М. И. Земцова, В. З. Денискина, Л. С. Волкова и др.).

Наибольшее количество исследований в данном направлении связано с проблемами общения лиц с нарушениями функций анализаторов (нарушение слуха и зрения). В работах, посвященных категории детей с нарушением зрения (В. М. Акимушкин, А. М. Виленская, Т. П. Головина, Г. В. Григорьева, В. Гудонис, В. З. Денискина, Л. В. Егорова, В. П. Ермаков, П. М. Залюбовский, М. Заорска, И. Г. Корнилова, А. Г. Литвак, И. С. Моргулис,

Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина, Л. И. Солнцева, В. М. Сорокин, В. А. Феоктистова и др.), отмечается, что общение и социальные отношения слепых детей является трудно решаемой проблемой тифлологии, несмотря на то что процесс формирования общения и установления социальных связей с окружающими начинается достаточно рано.

Как отмечает Т. А. Шалюгина, «снижение и патология зрения влияют на сферу чувственного познания окружающего, ведет к сужению круга общения, замедлению формирования навыков и средств общения и трудностям в подражании действиям людей в различных ситуациях, но не изменяет саму структуру общения. Развитие самого процесса общения у детей с нарушениями зрения протекает так же, как и у нормально видящих сверстников» [10, с. 28]. Однако вследствие сужения сенсорной сферы и специфики становления зрительного образа у таких детей наблюдается своеобразие речевого развития, связанное с несколько замедленным темпом становления речи как компонента общения.

По замечаниям П. О. Омаровой, «...в первые три года жизни ребенка с нарушениями зрения в основе построения системы отношений с окружающими лежит индивидуальное общение со взрослым, и в этом возрасте нет значительных различий в общении слепых и зрячих. Трудности возникают начиная со старшего дошкольного возраста, когда совместная деятельность со сверстниками ак-

туализирует потребность в согласовании своих действий с другими детьми. Неуверенность в правильности своих действий, недостаточное развитие игрового общения, нечеткое зрительное восприятие партнера приводят к частым конфликтным ситуациям» [8, с. 32].

Генезис форм общения у детей данной категории проходит те же этапы, но отсутствие зрительных впечатлений приводит к особенностям протекания всего процесса.

Первая форма общения – ситуативно-личностная – у детей с нарушениями зрения в связи с отсутствием зрительных компонентов и их замещением на слуховые и тактильные впечатления характеризуется спецификой проявления комплекса оживления: если нормально развивающийся ребенок на речь матери оживляется, реагирует движениями и зрительно, то слепой и слабовидящий ребенок, напротив, затихает и замирает. В связи с нарушенным зрением не возникает особой формы диалоговой коммуникации ребенка с миром – установление контакта глаз [3]. Возникновение манипуляций с предметами у ребенка раннего возраста с нарушениями зрения возможно только при активной помощи взрослого, а процесс речевого общения позволяет ускорить и усовершенствовать формирование предметных действий.

Для второй формы общения (ситуативно-деловой) основными являются предметно-практические средства ее осуществления, но у

детей со зрительной патологией отмечается более медленный темп формирования, чем у нормально видящих сверстников. Для окончательного оформления данной стадии, по мнению Т. А. Шалюгиной, необходимы два условия: «первое состоит в удовлетворении ранней, более примитивной потребности детей во внимании и доброжелательности в рамках ситуативно-личностного общения. Дефицит такого общения, испытанный в первом полугодии жизни, приводит к тому, что ребенок стремится к ласке взрослого и не принимает предлагаемое ему сотрудничество. Второе условие формирования потребности в сотрудничестве состоит в организации взрослым реальной практики общения с ребенком, опосредованного использованием предмета или игровым действием» [10, с. 29]. Следовательно, вторая форма общения складывается при опережающей предметно-практическое и речевое развитие детей инициативе взрослого. Этот момент часто не учитывается родителями в семье, в которой растет ребенок с неполноценным зрением, поэтому дети долго не могут перейти ко второй форме общения.

Следующая форма общения – внеситуативно-познавательная – так же, как и предыдущие, имеет свои особенности: она начинает развиваться не с момента возникновения речи, а на основе образования системы связи речевой деятельности и предметно-практических действий. Этим обусловлено

изменение предмета коммуникативной деятельности. Познавательная деятельность не выходит за рамки познания предметов, явлений и взаимоотношений в предметном мире. Становление этой формы общения, как отмечает Л. С. Волкова, сопряжено также с трудностями развития познавательных процессов детей данной категории, поэтому занимает более длительный период формирования, возрастные границы которого в дефектологической литературе не указаны. Тем не менее внеситуативно-познавательная форма общения детей со зрительной патологией, основанная на познавательной мотивации совместной деятельности со взрослыми, имея в своей структуре предметно-практические и речевые действия как основные средства ее осуществления, расширяет компенсаторные возможности детей и является базой для организации обучения в специализированных детских садах [2].

У детей с нарушениями зрения к концу дошкольного детства возникают предпосылки перехода на более высокий уровень организации процесса коммуникации, но они не могут осуществлять его в рамках внеситуативно-личностной формы общения, так как нет познавательной и личностной готовности. Многие авторы отмечают даже в более старшем возрасте отставания в развитии многих структурных компонентов процесса общения (О. К. Агавелян, В. М. Астапов, Б. С. Братусь, А. М. Виленская, Г. В. Григорьева, В. П. Гудонис,

В. З. Денискина, П. М. Залюбовский, М. Заорска, М. И. Земцова, Б. В. Зейгарник, И. Г. Корнилова, Д. М. Маллаев, Г. В. Никулина, Л. И. Плаксина и др.).

Некоторые психологи считают, что общение слепого ребенка становится возможным только с появлением речевых звуков [9]. Отсутствие зрения, безусловно, влияет на сферу чувственного познания окружающего, ведет к сужению круга общения, замедлению формирования навыков и средств общения, трудностям в подражании действиям людей в различных ситуациях.

Утрата или нарушение зрения препятствует полноценному видению лица партнера по общению и других его внешних качеств – мимических движений, выражения глаз и многих других, визуально воспринимаемых признаков, затрудняет процесс коммуникации (М. Заорска, Л. А. Петровская, Е. В. Щедрина). Также к избеганию общения с нормально видящими ведет ложное чувство своей малоценности и неадекватные установки здоровых людей по отношению к инвалидам.

Трудности формирования средств общения осложняются еще и тем, что часто жизнь слабовидящего ребенка начинается с «голода» общения, так как такой ребенок занимает особое положение в семье, лишен полноценного общения со своими сверстниками. Потеря информации от использования только неречевых средств общения затрудняет связь с партнером [7].

Значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения у младших школьников с нарушениями зрения приводит к тому, что они не могут правильно воспроизвести и понять заданные им эмоциональные состояния. Отставание отмечается и в предметно-действенных средствах общения. Это выражается в позах и жестах, не адекватных ситуации, не соответствующих эмоциональному состоянию человека. Для детей также характерна скованность движений, стереотипность в выражении эмоциональных состояний, вербализм знаний о правильных жестах, действиях при общении с другими детьми и взрослыми, что полностью подтвердилось в ходе экспериментальной работы [1].

По наблюдениям Г. В. Григорьевой, трудности формирования неречевых средств общения у младших школьников с нарушениями зрения «коренятся в нечетком образе восприятия человека, который не позволяет им на основе экспрессивно-мимического выражения судить о состоянии человека, его отношении к собеседнику и обсуждаемой теме» [3, с. 29]. Наблюдаются недостатки в речевом общении (в культуре устной речи при общении «лицом к лицу», в плавности речи, в понимании и воспроизведении в речи эмоционального состояния человека по описанию и т. п.) (Л. С. Волкова, М. Заорска, И. В. Новичкова, Е. В. Селезнева и др.).

Наибольшие трудности в формировании средств общения возникают при создании образов, связанных с невербальным выражением и пониманием своего отношения к субъекту и объекту коммуникаций. В. З. Денискина указывает, что отсутствие или глубокое нарушение зрения ведет к потере информации о неречевых средствах общения, которая затрудняет связь с партнером, а также подчеркивает важность интонации как средства, более точно отражающего состояния человека и способствующего наилучшему пониманию собеседника. Интонирование высказываний включает в себя чувственный опыт ребенка, знания и эмоциональное отношение к смыслу своего высказывания, а чувственный материал у детей с нарушениями зрения весьма обеднен и своеобразен вследствие трудностей зрительного восприятия.

Значительное отставание в овладении неречевыми средствами общения у младших школьников с нарушениями зрения констатировала в своем исследовании А. М. Виленская: «...Они не только не воспроизводили заданные им эмоциональные состояния, но и не воспринимали, и не понимали их правильно» [1, с. 12]. Собственные наблюдения подтвердили замечания Н. С. Кожановой, что у детей с нарушениями зрения овладение невербальными средствами коммуникации зачастую начинается происходить только с момента начала

специальных коррекционно-развивающих занятий [5].

Значительную роль в проявлении недоразвития речи играет нарушение общения ребенка с микросоциальной средой и неудовлетворительные условия речевого общения, как считает Л. С. Волкова [2].

Неточное использование неречевых средств общения детьми с нарушениями зрения, по мнению Г. В. Григорьевой, сказывается на выразительности их речи и понимании ими речи зрячего. Речь формируется маловыразительной и требует специальной работы по ее коррекции [3]. Следовательно, такие отклонения в развитии средств общения приводят к невозможности их комплексного использования в процессе общения, ограничению личностных контактов детей. Констатируемые недостатки в развитии невербальных средств общения у детей с нарушениями зрения тормозят развитие коммуникативной активности в целом, а также негативно влияют на развитие речевых форм общения.

В младшем школьном возрасте общение детей часто ограничено рамками лишь познавательной деятельности. В этой ситуации ребенок не может полноценно развернуть процесс общения на основе личностной мотивации. Ему недостает опыта общения, из-за чего понимание и знание человеческих форм взаимоотношений искажается [3].

В исследованиях М. И. Земцовой отмечено, что в ходе обучения и воспитания младших школьников в коллективе у них «формируются

социальные мотивы и потребности, которые оказывают... влияние на развитие... высших форм психической деятельности» [4, с. 53]. Данные мотивы и потребности становятся движущей силой развития сознания и личности в целом, усложнения процесса общения и нормализации жизнедеятельности слабовидящих.

Однако следует отметить, что дети со зрительным нарушением стремятся к общению и активному взаимодействию с окружающими, но, не имея достаточного количества коммуникативных средств и умений, опыта общения, не могут реализовать свои потребности в общении. В связи с этим Л. С. Волкова отмечает, что дети 6–7 летнего возраста со зрительной патологией общаются с окружающими только в процессе организованных взрослыми игр с помощью игровых действий, при участии старших. Дети данной категории не могут по собственной инициативе вступить в контакт с партнером и развить процесс общения, хотя они испытывают потребность во взаимопонимании и уважении со стороны взрослого. Однако слабовидящие дети активно откликаются на предложение взрослого пообщаться, хотя они не демонстрируют качеств, характерных для общения детей младшего школьного возраста [3].

Г. В. Никулина, обобщая трудности межличностного взаимодействия, осуществляющегося в условиях зрительной депривации, сводит их к следующим особенностям [9]: дети испытывают пробле-

мы в процессе формирования представлений о внешнем облике людей, что объясняется уменьшением количества ощущений и восприятий, в процессе осуществления обратной связи между партнерами, в наличии дефицита личностно-эмоционального общения, неадекватных установок зрячих по отношению к слепым, субъективной неадекватной самооценки нарушения и его последствий, в отсутствии опыта общения, в низком уровне владения речевыми и неречевыми средствами общения, в неумении воспринимать партнера на основе деятельности сохранных анализаторов.

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме общения младших школьников с патологией зрения, мы пришли к следующим выводам.

- Общая динамика развития коммуникативной деятельности у детей с нарушениями зрения осуществляется в процессе сменяющих друг друга ведущих деятельностей и подчиняется тем же основным закономерностям, что и у нормально видящих сверстников.

- Нарушения зрения, которые проявляются в снижении остроты зрения и четкости видения, снижении скорости переработки информации, нарушении поля обзора, глазодвигательных функций и бинокулярности, ведут к возникновению вторичных нарушений психических функций, тесно связанных с первичной патологией анализатора,

и третичных, связанных с поврежденной функцией опосредованно, ими являются нарушения поведения и деятельности (в том числе коммуникативной).

- Вследствие специфичности восприятия окружающего мира, обедненности представлений и зрительных образов предметов и явлений, снижается уровень чувственного опыта, определяющий содержание образов мышления, речи и памяти. В связи с этим обнаруживаются трудности в овладении средствами общения и их неадекватное использование, что может стать причиной недопонимания собеседниками друг друга. В то же время из-за низкой оценки себя как субъекта коммуникативной деятельности у лиц с нарушениями зрения возникают проблемы эмоционального характера, что приводит к скованности при общении, снижению желания идти на контакт либо исчезновению активности и инициативности в общении.

- В этой связи актуальным становится вопрос поиска новых решений проблемы развития и коррекции коммуникативных качеств у младших школьников с нарушениями зрения.

#### **Литература**

1. Виленская, А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей / А. М. Виленская // X научная сессия по дефектологии. – М. : АПН РСФСР, 1990. – Ч. 1. – С.12–13.

2. Волкова, Л. С. Коррекция нарушения устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Л. С. Волкова. – Л., 1983. – 28 с.
3. Григорьева, Г. В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.10 / Григорьева Галина Викторовна. – М., 2000. – 189 с.
4. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М. И. Земцова. – М. : Просвещение, 1973. – 159 с.
5. Кожанова, Н. С. Педагогические условия и средства коррекции коммуникативной деятельности детей с нарушениями зрения в семье : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Кожанова Н. С. – Екатеринбург, 2009. – 247 с.
6. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 186 с.
7. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. СПб. : КАРО, 2006. – 400 с.
8. Омарова, П. О. Формирование общения у умственно отсталых учащихся первых классов в условиях социально-психологического тренинга : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Омарова П. О. – Махачкала, 1999. – 175 с.
9. Тарских, С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей старшего дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми в процессе подготовки к школьному обучению : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Тарских С. Д.. – Екатеринбург, 2004. – 221 с.
10. Шалюгина, Т. А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Шалюгина Т. А. – Краснодар, 2001. – 143 с.

**О. В. Михайлова, Б. Н. Рыжов,**  
Россия, Москва

**O. V. Mikhaylova, B. N. Rizhov**  
Russia, Moscow

**СИСТЕМНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И  
МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ОРИЕНТАЦИИ И ПОДДЕРЖКИ  
ИНВАЛИДОВ ВСЛЕДСТВИЕ  
ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО  
ПАРАЛИЧА**

**SYSTEM TECHNOLOGY  
AND METHODS OF CAREER  
COUNSELING AND SUPPORT  
OF DISABLED PEOPLE  
WITH CEREBRAL PALSY (CP)**

**Аннотация.** Изложен системный методологический подход к изучению проблемы профессиональной ориентации и поддержки инвалидов ДЦП. Представлены структуры и алгоритм работы службы профессиональной ориентации. Дано описание двух видов профкоррекционной работы – тренинга саморегуляции (стрессоустойчивости) и тренинга когнитивных функций.

**Abstract.** The system methodological approach to the problem of career counseling of disabled people with cerebral palsy (CP) and their support is presented. The structures and algorithm of the career counseling center work are shown. There is a description of two types of a career – correction work: self-regulation training (or stress resistance training) and cognitive functions training.

**Ключевые слова:** инвалиды вследствие ДЦП; профориентационная работа; системная диагностика мотивации личности; типы психической работоспособности.

**Key words:** disabled people with cerebral palsy (CP); career counseling work; system diagnostics of motivation profile; types of psychic working capacity.

**Сведения об авторе:** Михайлова Ольга Викторовна.

**About the author:** Mikhailova Olga Viktorovna,

**Место работы:** директор ГАУ «Московский научно-практический центр реабилитации инвалидов вследствие детского церебрального паралича».

**Place of employment:** Director of Moscow Scientific-practical Centre of Rehabilitation for Disabled People with Cerebral Palsy.

**Сведения об авторе:** Рыжов Борис Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и инноваций.

**About the author:** Rizhov Boris Nikolayevich, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Char of Psychology of Development and Innovations.

**Место работы:** Институт психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

**Place of employment:** Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University, Moscow.

**Контактная информация:** e-mail: rzhov51@mail.ru

Выбор профессии – сложный и порой долгий процесс: ведь от правильного выбора профессии во многом зависит удовлетворенность человека своей жизнью.

Однако для человека с ограниченными возможностями этот выбор приобретает особенно важное значение, потому что он, в отличие от своих здоровых сверстников,



часто оказывается лишенным права на ошибку. Неверный выбор своей профессии здоровым человеком оставляет ему возможность сделать этот выбор еще раз, может быть, даже повторить попытку еще и еще. Сегодня люди часто получают второе образование, сравнительно легко меняют место работы, а с ней нередко и характер своей специальности.

К сожалению, для большинства инвалидов, включая инвалидов вследствие детского церебрального паралича, такой путь оказывается неосуществимым. Столкнувшись с серьезными профессиональными затруднениями, проблемами во взаимоотношениях с начальником и сотрудниками, инвалиду гораздо труднее выбрать конструктивную позицию. В итоге следствием неправильного выбора инвалидом профессии часто становится нервно-психический срыв, пережив который человек замыкается в себе надолго, если не навсегда, уходя из профессиональной жизни [1, 2, 6, 7].

Учитывая это, именно инвалиды нуждаются в наиболее систематической и всеобъемлющей профориентационной работе, именно здесь у работающего с ними психолога также нет права на ошибку. В настоящей статье изложены основные принципы системной профориентации и профподдержки инвалидов, получившие практическое применение в Московском научно-практическом центре реабилитации инвалидов вследствие детского церебрального паралича (ДЦП).

## **1. Работа службы профессиональной ориентации инвалидов ДЦП**

Главной целью профессиональной ориентации инвалида вследствие ДЦП является формирование у него готовности к самореализации в конкретной профессиональной деятельности с учетом знания реальной ситуации на рынке труда, с одной стороны, и по возможности точной оценки своих интересов, физических и психических возможностей – с другой.

Технология реализации этой цели строится по принципу прохождения последовательности этапов:

– диагностика, включая системную диагностику мотивационного ядра личности инвалида и определение ценностных ориентаций и интересов инвалида; диагностику уровня и типологических характеристик психической работоспособности инвалида; уточняющую диагностику профессионально важных качеств (ПВК);

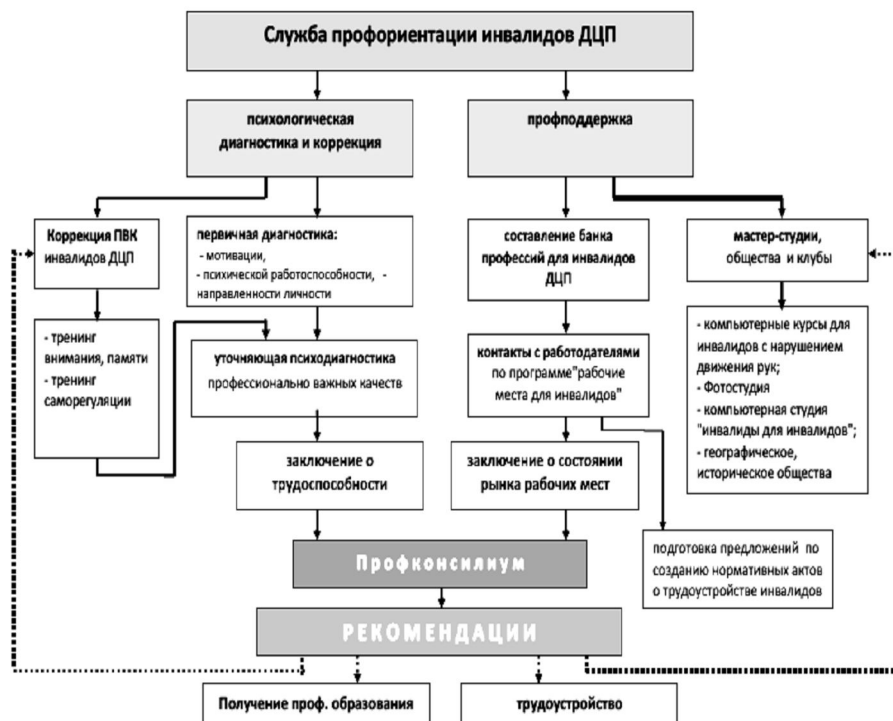
– коррекция ПВК, включая тренинг саморегуляции и отдельных когнитивных функций;

– помощь в выборе адекватных форм профессиональной самореализации, включая выбор способов профессионального обучения, и составление индивидуального плана профессиональных возможностей.

При этом технологическая карта профессиональной ориентации инвалидов вследствие ДЦП строится в соответствии со схемой, приведенной на рис. 1. Психологическая диагностика осуществляется в два этапа. Смысл первого этапа –

первичная диагностика особенностей функционального состояния инвалида, его интересов и ценностных ориентаций и характеристик присущей инвалиду доминирую-

щей мотивации. На этом же этапе осуществляется диагностика показателей психической работоспособности инвалида.



**Рис. 1. Структура работы службы профориентации инвалидов вследствие ДЦП**

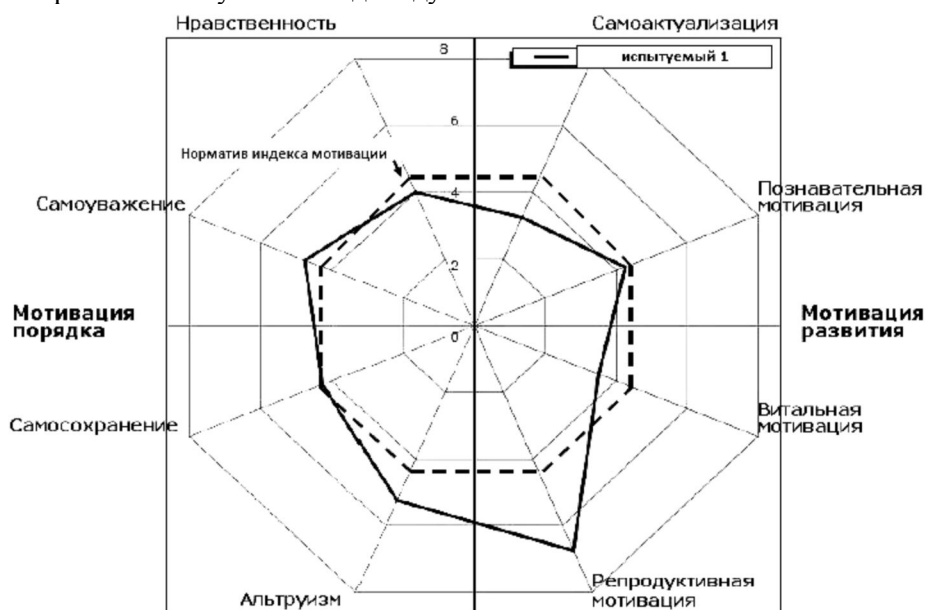
Технологически первичная диагностика осуществляется в два приема: при первом знакомстве профконсультанта с инвалидом устанавливаются особенности его функционального состояния, интересов и ценностных ориентаций. По итогам этого приема дается заключение о целесообразности дальнейшей профориентационной работы с инвалидом. В ходе второго приема проводится диагностика

доминирующей мотивации и психической работоспособности инвалида. Оба вида исследования строятся на основе теории системной психологии [3, 5] устанавливающей единые методологические принципы всех видов психологической диагностики и позволяющей избежать ставшей уже привычной произвольности выбора инструментария психологического исследования и,

как следствие, неизбежной субъективности получаемых оценок.

Для практической реализации метода системной диагностики мотивации, используется М-TEST – тест Системного профиля мотивации [3], позволяющий определить индивидуальное соотношение 8-и системных характеристик (факторов) мотивации обследуемого и построить с их учетом индивиду-

альный профиль мотивации индивида. (Пример такого профиля приведен на рис. 2.) Системный профиль мотивации определяет важнейшие жизненные диспозиции человека и дает возможность разработать с их учетом наиболее подходящий для этого человека путь его профессиональной самореализации.



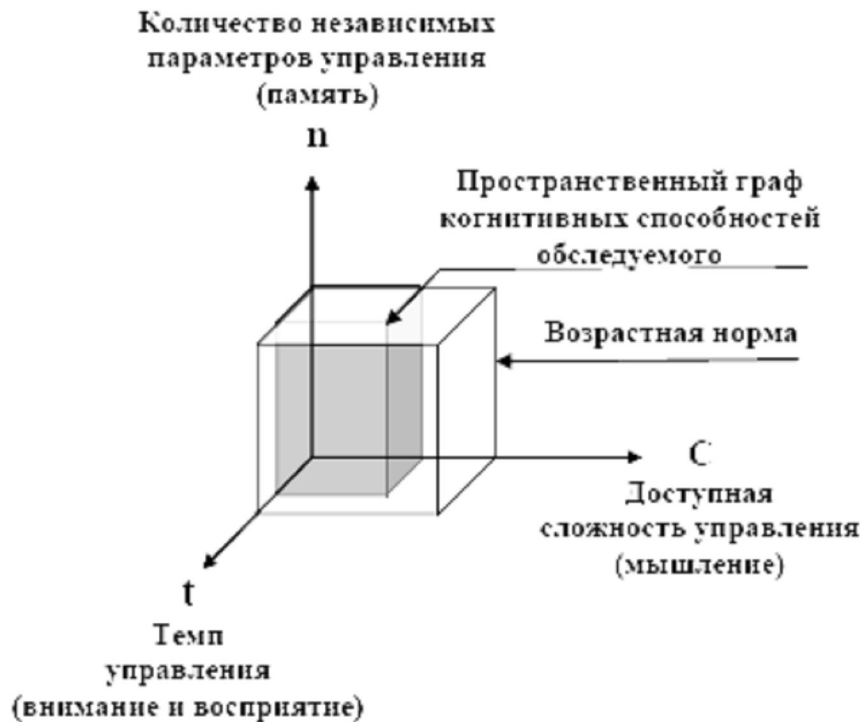
**Рис. 2. Пример системного профиля мотивации**

Теория системной психологии позволяет также установить единство диагностических критериев применительно к оценке психической работоспособности. С системных позиций деятельность человека рассматривается как процесс системообразования. С этой точки зрения **продуктивность** деятельности, можно представить как производную трех показателей:

- объем образуемой системы или количества составляющих систему элементов (**n**);
- уменьшение энтропии (меры неупорядоченности) регулируемой системы или сложность связей, устанавливаемых между ее элементами (**C**);
- темп регулирования (образования) системы (**t**).

С учетом этого структуру когнитивных способностей обследуемого графически можно изобразить в виде объема пространственной

фигуры, построенной в соответствующей ортогональной системе координат ( $n, C, t$ ), как это следует из рис. 3.



**Рис. 3.** Графическая интерпретация структуры когнитивных способностей обследуемого

Представленная таким образом структура когнитивных способностей позволяет разработать методику и процедуру оценки уровня психической работоспособности инвалида ДЦП по показателям продуктивности выполняемых тестовых заданий, а также определять типологические характеристики психической работоспособности, необходимые для прогноза возможностей социальной и бытовой адаптации

инвалида, а также возможностей его профессионализации в различных видах деятельности.

Выделенные характеристики продуктивности деятельности – объем, изменение энтропии и темп системообразования – соотносятся с выделением особых свойств интеллекта. Способность к успешному решению задач, в которых преимущественная нагрузка выпадает на ту или иную характеристику

продуктивности, позволяет выделить следующие типы психической работоспособности или особые качества ума.

**Версативный** тип, или широкий, разносторонний ум, подразумеваемая под этим возможность охватить в мысленном представлении множество различных явлений и успешно оперировать информацией, относящейся к разным сторонам знания. С системных позиций в основании этого качества лежит способность к систематизации большого числа исходно независимых объектов, а доминирующей характеристикой продуктивности является объем образуемой системы – число ее элементов (**n**).

**Ингенитивный** тип, или глубокий ум. Имея в виду, прежде всего, возможность проникновения в существо проблемы, вскрытия более сложных, не лежащих на поверхности, причинно-следственных отношений между рассматриваемыми объектами. Системной доминантой этого явления предстает уменьшение энтропии (неупорядоченности) образуемых системных связей – (**C**).

Контраверсия версатив – ингенитив лежит в основе типологии психической работоспособности, позволяя выделить как выраженные версативный и ингенитивный типы, так и **уравновешенный** тип, представители которого обладают равно выраженными свойствами «широты» и «глубины» ума. Вместе с тем может быть выделен особый – **рапидный** тип, соответствующий способности делать верные, хотя и

не обязательно глубокие и всеобъемлющие заключения в быстро меняющейся обстановке. Темповые характеристики (**t**) здесь выступают на первый план, являясь системной доминантой этого вида способностей [5].

Для практической реализации метода системной диагностики психической работоспособности, используется R-TEST – Тест «Психическая работоспособность» [5]. Тест позволяет определить интегральный показатель психической работоспособности, его составляющие: показатели объема, сложности и темпа образования системы, а также стилевые особенности деятельности, выраженные в индексе версативности-ингенитивности. Тест предназначен для психодиагностических исследований лиц в возрасте от 10 лет и старше. Тест представлен электронной версией, включающей три последовательно задаваемых субтеста. В основе первого субтеста лежит методика «Счет в автотемпе», предназначенная для оценки качества выполнения обследуемым простой счетно-логической деятельности при ограниченном перечне используемых в задании элементов и высоком темпе предъявляемой информации. В основе второго субтеста лежит методика «Запоминание геометрических фигур», предназначенная для оценки качества выполнения обследуемым мнестической деятельности с большим числом подлежащих запоминанию элементов при ограниченном времени выполнения задания. Третий субтест использует модификацию методики

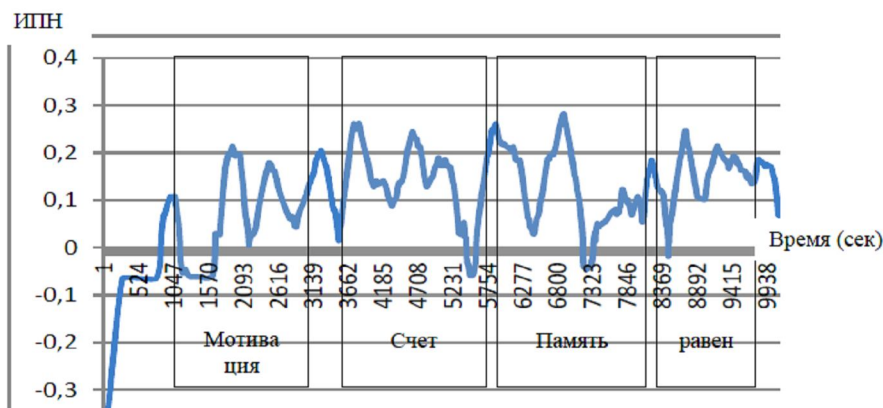
«Прогрессивные матрицы Равена» для оценки качества выполнения обследуемым сложной логической деятельности.

В целом, по итогам второго приема дается заключение об особенностях мотивации инвалида и характеристиках его психической работоспособности. Определяется кластер рекомендуемых инвалиду профессий. Одновременно дается заключение о целесообразности дополнительной диагностики профессионально важных качеств.

Второй этап – уточняющая диагностика профессионально важных качеств инвалида. На этом этапе, в соответствии с данными, полученными при первичной диагностике, осуществляется дополнительное исследование когнитивных функций, особенностей личности и

интересов инвалида, а также имеющегося у него психофизиологического ресурса. Величина этого ресурса определяется по результатам оценки уровня психофизиологической напряженности, сопровождающей выполнение различных нагрузочных проб и сравнения полученных данных с имеющимися нормативами.

Для решения последней задачи используется оценка интегрального показателя психофизиологической напряженности (ИПН) на основе полиэффекторной регистрации показателей частоты сердечных сокращений (ЧСС), фотоплетизмограммы (ФПГ) и кожногальванической реакции (КГР), (пример изменения ИПН при выполнении различных нагрузочных проб приведен на рис. 4).



**Рис. 4. Изменения интегрального показателя психофизиологической напряженности (ИПН) при выполнении различных нагрузочных проб**

По итогам этапа уточняющей психодиагностики готовится заключение о трудоспособности и возможной профессиональной эффективности инвалида в избранном

круге профессий. Результатом психологической диагностики также является проект рекомендаций по трудоустройству инвалида, получению им профессионального обра-

зования, а также необходимой для успешной профессиональной адаптации инвалида коррекции профессионально важных качеств. Особый раздел рекомендаций может быть посвящен возможности участия инвалидов в специально организованных для них мастер-студиях, обществах и клубах, в том числе предусматривающих использование специальных рабочих мест, предназначенных для инвалидов с нарушением движения рук.

## **2. Работа службы профессиональной поддержки инвалидов**

Главной задачей работы службы профессиональной поддержки инвалидов вследствие ДЦП является составление банка профессий, в которых возможно их трудоустройство и представление инвалидам исчерпывающей информации о технических, социальных и других характеристиках этих профессий.

Отдельной и особо важной задачей работы службы являются контакты с работодателями по программе «рабочие места для инвалидов». Работая в этом направлении, сотрудники службы должны информировать работодателей о возможностях работы инвалидов в тех или иных специальностях. При этом необходимо специально разъяснять работодателям действие факторов как ограничивающих, так и создающих особые преимущества при использовании труда инвалидов. В частности, высокую заинтересованность многих инвалидов в трудоустройстве в целом ряде профессий, не являющихся престижными для других групп населения.

И как следствие, высокий уровень работоспособности инвалидов, повышающий их профессиональную эффективность в этих видах труда. На основании имеющейся информации сотрудники службы поддержки готовят заключение о состоянии рынка рабочих мест для инвалидов вследствие ДЦП.

Важной задачей работы службы профориентации является участие в подготовке предложений по созданию нормативных актов о трудоустройстве инвалидов и представление этих предложений в органы местного и государственного управления.

Деятельность службы профориентации также включает организацию и методическую поддержку работы специальных структур, направленных на профессиональную и социальную интеграцию инвалидов, по состоянию здоровья не подлежащих трудоустройству в установленной форме. К этим структурам могут быть отнесены различные мастер-студии, общества и клубы, включая компьютерные курсы для инвалидов с нарушением движения рук, специальные компьютерные студии, разрабатывающие программное обеспечение для инвалидов (например, специальные версии психологических тестов для слабовидящих и слабослышащих инвалидов, инвалидов с нарушениями движения рук и др.).

Завершающим звеном работы службы профориентации инвалидов вследствие ДЦП является Профконсилиум, на который представители службы психологической

диагностики и коррекции и профподдержки выносят заключения о трудоспособности и возможной профессиональной эффективности инвалида и о состоянии рынка рабочих мест для инвалидов. Профконсилиум утверждает персональные рекомендации по трудоустройству и профессиональному образованию инвалида, а также, в случае необходимости, рекомендации по коррекции его профессионально важных качеств.

Рекомендации профконсилиума являются основанием для заключительного этапа работы профконсультанта по профессиональной ориентации инвалида. При направлении инвалида на профкоррекционный тренинг процедура психологической диагностики проводится вторично после завершения тренинга, а ее результаты выносятся на повторный профконсилиум.

В завершение приведем описание двух видов профкоррекционной работы – тренинга саморегуляции (стрессоустойчивости) и тренинга когнитивных функций.

Задачей тренинга саморегуляции является повышение устойчивости инвалида к действию стрессогенных раздражителей. Процедура тренинга включает 5–7 сеансов (длительностью до 20 минут каждый), в ходе которых испытуемый визуально оценивает свое текущее психофизиологическое состояние, наблюдая динамику ИПН на экране установленного перед ним монитора. При этом его задача заключается в том, чтобы научиться удерживать свое

состояние в области функционального покоя (индицируется на экране зеленым цветом). На рис. 5 приведен пример динамики показателя ИПН в ходе тренинга стрессоустойчивости у одного из инвалидов. После первого (тренировочного) сеанса тренинг проводится на фоне периодически подаваемых раздражителей (на рис. 5 момент подачи раздражителя указан стрелкой) и предупреждений о предстоящем раздражителе (на рис. 5 этот момент указан пунктирной стрелкой). Результатом тренинга является формирование у пользователя опыта саморегуляции стрессовых состояний, а также помехоустойчивости к действию внешних раздражителей.

На приведенном рисунке хорошо заметно снижение дисперсии ИПН в ходе тренинговых занятий, что указывает на повышение стрессоустойчивости инвалида и приобретение им практических навыков саморегуляции.

Тренинг когнитивных функций инвалида вследствие ДЦП предусматривает выполнение им курса компьютерных нагрузочных заданий, требующих мобилизации высших психических функций, таких как: внимание, мышление, память, переработка информации и принятие решения в условиях ограниченного времени, сенсомоторной координации.

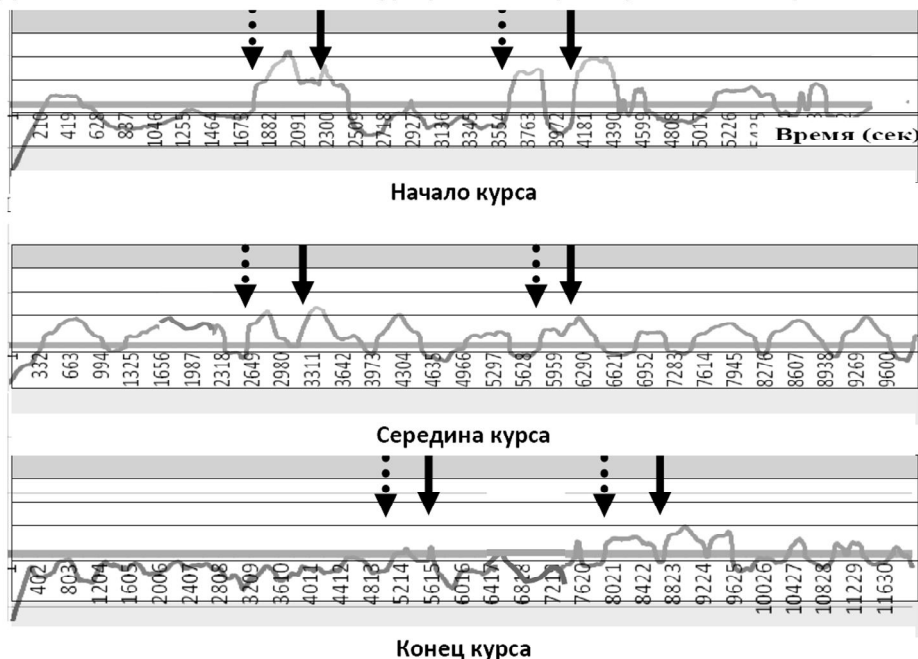
Тренинг может быть направлен на повышение темповых характеристик деятельности, процессов памяти и восприятия информации, зрительно-моторной координации.



При тренинге темповых характеристик простой логической деятельности инвалиду на экране монитора компьютера предъявляются цифры двух цветов в навязанном темпе. Учитывая цвет каждого вновь предъявляемого числа, инвалид должен его складывать с предыдущим результатом или вычитать из него. При этом каждый получен-

ный результат является исходным числом для следующей операции. Все вычисления проводятся в уме и вводятся с помощью клавиатуры компьютера. Если поступает правильный ответ, то темп предъявления следующего числа увеличивается. В случае ошибочного ответа или запаздывания темп предъявления следующей цифры снижается.

**Динамика показателя ИПН в ходе тренинга стрессоустойчивости у исп. 12-а**



**Рис. 5. Пример динамики интегрального показателя психофизиологической напряженности (ИПН) на различных этапах тренинга стрессоустойчивости**

Таким образом, методика тренинга воспроизводит наиболее существенные характеристики деятельности многих операторских профессий: высокий темп и непрерывность. Выполняя задание, инвалид должен непрерывно переходить от одного раздражителя к дру-

гому, учитывая их специфику (цвет – появление зеленой цифры означает сложение с предшествующим результатом, а красной – вычитание из этого результата, значение и даже расположение на экране). Удерживая в памяти результат предыдущей операции, он должен из-

менять его с предъявлением нового раздражителя. Методика может применяться как тренажер для восстановления и повышения психической работоспособности инвалида. При этом используется адаптивная версия исходных нагрузочных параметров с учетом индивидуальных особенностей инвалида. Эта версия автоматически устанавливает оптимальный для инвалида темп выполнения задания, повышая или снижая его в каждом последующем задании в зависимости от качества выполнения предыдущего.

Целесообразность и режим использования тренажера в адаптивном режиме, также как и выбор соответствующего ситуации нагрузочного задания, определяются исходя из характера и типа обнаруженного снижения психической работоспособности.

Предложенная системная технология профессиональной ориентации и поддержки инвалидов ДЦП была успешно апробирована в Московском научно-практическом центре реабилитации инвалидов вследствие детского церебрального паралича и может быть рекомендована для широкого круга учреждений, работающих в области реабилитации лиц с ограниченными возможностями.

## Литература

1. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001.
2. Иоселиани, К. К. Клинико-психологические исследования в практике врачебной экспертизы : дисс. ... д-ра мед. наук / К. К. Иоселиани. – ИМБП, 1975.
3. Рыжов, Б. Н. Системная психология / Б. Н. Рыжов. – М. : МГПУ, 1999.
4. Рыжов, Б. Н. Методика оценки уровня психической напряженности у оператора / Б. Н. Рыжов, В. П. Сальницкий // Космическая биология и авиакосмическая медицина. – 1983. – №5.
5. Рыжов, Б. Н. Системные основания психологии / Б. Н. Рыжов // Системная психология и социология. – 2010. – № 2.
6. Хомская, Е. Д. Нейропсихология индивидуальных различий / Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова, Е. В. Будыка, Е. В. Ениколопова. – М. : Рос. пед. агентство, 1997.
7. Murphy, G. Psychology in the Year 2000 / G. Murphy // American Psychologist. – 1969. – Vol. 24.

**Т. А. Соколовская,**  
Россия, Барнаул

**T. A. Sokolovskaya**  
Russia, Barnaul

**ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО  
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ  
КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ**

**FEATURES OF CHILDREN'S  
SPEECH AFTER  
COCHLEAR IMPLANTATION**

*Аннотация.* Представлены данные об особенностях речевого развития детей дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Основными моментами статьи являются следующие: важность работы по восприятию речи, роль семьи в процессе реабилитации и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка с кохлеарным имплантом.

*Abstract.* A detailed description of specific speech progress, achieved by the children after cochlear implantation during the pre-school educational period is presented. The main points of the article are the following: the importance of speech perception work, the role of a family in the process of rehabilitation and taking into account individual features of every cochlear implant child.

*Ключевые слова:* речевое развитие; дети после кохлеарной имплантации; работа по восприятию речи; реабилитация.

*Key words:* speech progress; children after cochlear implantation; speech perception work; rehabilitation.

*Сведения об авторе:* Соколовская Татьяна Александровна

*About the author:* Sokolovskaya Tatiana Aleksandrovna.

*Место работы:* старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Алтайской государственной педагогической академии, г. Барнаул.

*Place of employment:* Senior Lecturer of the Chair of Special Education and Psychology, Altai State Pedagogical Academy, Barnaul.

*Контактная информация:* e-mail: agpa-spip@mail.ru

Одним из существенных критериев роли слуха в общем развитии детей, по мнению Р. М. Боскис, является самостоятельность в овладении речью. У детей с нормальным слухом этот процесс проходит самопроизвольно, у детей с нарушенным слухом – в результате специального обучения, т. к. последние не способны самостоятельно использовать остаточный слух для накопления словарного запаса, для овладения речью [1].

Недостаточное развитие речи и плохое владение ею мешает, в свою очередь, ее восприятию на

слух даже с помощью звукоусиливающей аппаратуры, затрудняет ее понимание, осмысление и передачу информации в процессе общения хотя бы в элементарной форме. Отсюда недостаточно развитая речь или ее отсутствие является препятствием для обучения, т. к. усвоение содержания обучения тесно связано со словесным оформлением и осмыслением речи. Речь, недоступная детям без специального обучения, влияет на их умственное, нравственное развитие, на овладение различными видами деятельности (познавательной, трудовой, игровой,

художественной и т. д.). Речь и умственная деятельность – ведущие условия в ориентировании человека в жизни. Умственная деятельность отображается в речи, превосходит процесс и результат практической материальной деятельности. Отсюда на успешность обучения оказывает влияние развитие речи и невозможность ее осмысления вследствие недоразвития.

Процесс обучения связан с общением. У детей с остаточным и сниженным слухом процесс речевого общения нарушен. Препятствием к речевому общению являются нарушенный слух и недоразвитие речи. Развитие слухового восприятия является источником накопления словарного запаса, что расширяет возможности речевого общения. Речевое общение, в свою очередь, способствует накоплению словарного запаса, речевому и общему развитию детей [2].

Слухоречевая реабилитация незлышащих и слабослышащих детей на протяжении нескольких десятилетий является одной из ведущих проблем коррекционной педагогики, в частности сурдопедагогики. Данной проблеме посвящены работы многих авторов: Ф. Ф. Рау, Р. М. Боскис, Е. П. Кузьмичевой, Л. В. Неймана, И. Г. Багровой, Л. П. Назаровой, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымской, Л. А. Головчиц, Л. П. Носковой и др.

В последние годы кохлеарная имплантация как высокоэффективный метод реабилитации глухих детей и взрослых все шире внедря-

ется в России (И. В. Королева, О. В. Зонтова, Г. А. Таварткиладзе, Э. И. Миронова, Н. В. Тарасова, А. А. Балякова, А. И. Сатаева, М. Ленхардт и др.). Предполагается, что в идеале конечный результат, а значит и цель кохлеарной имплантации глухого ребенка раннего возраста, состоит в том, что с помощью кохлеарного импланта (КИ) он научится слышать и понимать речь окружающих, говорить сам, использовать речь для общения и познания окружающего мира и благодаря этому будет развиваться как нормально слышащий ребенок. В целом развитие глухого ребенка с КИ сходно с развитием слабослышащих детей, эффективно использующих слуховой аппарат (СА). Но есть и существенные отличия, которые определяют особенности реабилитации детей с КИ [5].

После включения и настройки процессора КИ пороги слуха ребенка составляют 25–40 дБ и, значит, соответствуют 1 степени тугоухости. Каждый специалист знает, как выглядит ребенок с 1-ой степенью тугоухости в младшем возрасте. Практически это нормально развивающийся ребенок, если у него нет дополнительных психоневрологических и специфических речевых (дизартрия, моторная алалия) расстройств. Он хорошо понимает речь в различных ситуациях общения (с учетом возраста), у него развивается фразовая речь, хотя и с небольшой задержкой (также с задержкой появляются первые слова). У него звонкий голос, речь интона-

ционно разнообразная. Нередко нарушение слуха у таких детей не выявляется или выявляется случайно. Большинство из них позднее попадает в логопедические детские сады в связи с нарушением произношения отдельных звуков речи и некоторой ее аграмматичностью, где логопеды даже не подозревают о наличии у ребенка нарушения слуха. Благодаря коррекционной логопедической работе, речь у ребенка нормализуется и он поступает учиться в общеобразовательную школу, которую благополучно заканчивает, испытывая, однако, трудности по русскому языку. И совсем не так выглядит глухой ребенок с КИ в первый месяц использования КИ, хотя у него такие же пороги слуха. По уровню развития понимания речи и собственной речи – он соответствует глухому ребенку [3].

Глухой малыш с КИ неожиданно и практически одновременно начинает слышать разные звуки, но они первое время не несут для него смысла и сливаются в один шумовой поток. Малыш достаточно быстро может научиться связывать звучание отдельных звуков и слов с предметами или действиями, но понять речь не может, потому что слишком мало в его памяти информации о значении слов, правилах их изменения и соединения в предложении. Характерным является и то, что нередко при отсутствии у ребенка реакции на звуки у него отмечается резкое увеличение голосовой активности. Это часто является надежным показателем того,

что малыш начал слышать – он начинает слышать себя и играть со своим голосом, как нормально слышащий новорожденный. После включения процессора КИ требуется 2–3 мес. целенаправленной ежедневной работы родителей по привлечению внимания и вызывания интереса ребенка к окружающим звукам, чтобы такой ребенок начал спонтанно реагировать на разные звуки, узнавать некоторые из них. И вот, начиная с этого момента, речевое развитие глухого ребенка с КИ действительно отличается от такового у глухого ребенка с СА. У ребенка с КИ происходит быстрое спонтанное развитие слуховых навыков, а впоследствии понимание речи и собственной речи, что не характерно для глухих с СА. Под спонтанным развитием речи мы понимаем ситуацию, когда мы не учим ребенка целенаправленно каким-то словам или грамматическим правилам, а он осваивает их сам, слушая речь окружающих. Специалисты хорошо знают, сколько времени надо потратить, чтобы глухой ребенок запомнил какое-то слово или звучание на занятии, но главная сложность состоит в том, чтобы он смог узнавать/слышать их в реальной ситуации [4].

При имплантации ребенка после 2-х лет спонтанный процесс овладения пониманием речи и собственной речью начинается позднее – через 8–12 месяцев. Этот процесс идет также более медленно и зависит от того, насколько у ребенка был развит остаточный слух и произносительные навыки на момент

имплантации, возраста имплантации, участия родителей в развитии ребенка, наличия у него сопутствующих нарушений и др. [6].

По существу, маленький ребенок с врожденной глухотой – это идеальная модель ребенка с сенсорной алалией (а точнее, как пр, потому что ребенок на занятии легко выполняет задание («послушай и положи шарик в коробочку, когда услышишь»)), озвученное шепотом на расстоянии 3–5 м. Потом он реагирует на все звуки, но не понимает, но потом повторяет слово, но не знает обозначаемый им предмет.

Если имплантация проведена после 2-х лет, то после года использования КИ одной из наиболее характерных особенностей восприятия речи у многих детей является плохая долговременная память. Ребенок быстро усваивает новое слово на занятии, но потом оказывается, что он может его повторить, однако показать соответствующую картинку или игрушку не может, не использует это слово в собственной речи. Это проявление непропорционально быстрого развития у детей с КИ слухового анализа звуков и речи как звуковых сигналов и более медленного формирования процессов анализа речи как лингвистических сигналов. В том числе сюда относятся и формирование связи между звуковым образом слова и его значением, что обусловлено нарушением развития слуховых центров коры головного мозга, а также нарушением формирования связей этих центров с соответствующими зрительными и

двигательными центрами. Это определяется тем, что ребенок не слышал первые 12–18 месяцев [5].

Дети с КИ быстро обучаются имитировать отдельные звуки речи, слова и даже короткие фразы в процессе занятий. Во всех заданиях по развитию слухового восприятия должны быть две стадии: сначала сигналы предъявляются ребенку слухо-зрительно, так чтобы он видел действия, вызывающие звук, далее он их воспринимает только на слух.

При систематической работе педагогов и родителей слуховые возможности у маленьких детей с КИ развиваются намного быстрее, чем с обычными СА. Быстрое развитие слухового восприятия резко контрастирует с более медленно развивающейся способностью детей формировать устойчивые связи между звуковым образом слова и обозначаемым им предметом/явлением (ребенок может повторять разные слова, не осознавая их значения, даже если он знает эти слова) [4].

Для того чтобы ребенок смог понимать речь, недостаточно научить его обнаруживать, различать, опознавать и распознавать речевые сигналы. Ребенок должен овладеть языковой системой, т. е. овладеть значением множества слов, их звуковым составом, правилами изменения и соединения слов в предложении для адекватного использования языковых средств в процессе общения. Цель проводимых занятий на начальном этапе – овладение значением слов, расширение семантиче-

ского поля, накопление импрессивного словаря. После включения речевого процессора эта работа продолжается с активным вовлечением слухового анализатора. В накоплении словаря ведущая роль принадлежит родителям, и в самом начале важно объяснить им значение этой работы для развития понимания речи. Важность семейного общения как средства создания стимулирующей речевой среды невозможно переоценить. В отличие от тугоухих детей с СА, быстро растущие слуховые возможности ребенка с КИ в целом позволяют ему воспринимать наиболее тихие части речевых сигналов – окончания слов, приставки, предлоги, которые являются формообразующими элементами и определяют синтаксическую структуру высказывания. Это обеспечивает возможность овладения ребенком правилами морфологии и синтаксиса уже на ранних этапах работы, особенно при работе с детьми, имеющими слуховой опыт [3].

Проведенное исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 56» г.

Барнаула, целью которого являлось изучение особенностей развития речи детей после кохлеарной имплантации, позволило сделать вывод о возможностях речевого развития дошкольников после КИ. В исследовании принимали участие 20 детей с 4 до 7 лет. Изучение детей проходило в рамках внутреннего эксперимента ДООУ в период с 2006 по 2012 год. При изучении уровня речевого развития применялись традиционные методы логопедического обследования. Коррекционная работа проводилась с учетом слуховых и индивидуальных возможностей детей. В исследовании применялись методы анализа литературных источников по проблеме исследования, педагогический эксперимент, метод качественного и количественного анализа полученных результатов.

Результаты обследования речи детей после КИ старшего дошкольного возраста представлены в нижеприведенной таблице.

Таблица 1.

**Результаты обследования речи детей с КИ старшего дошкольного возраста**

<b>Параметры исследования</b>	<b>Количество детей (в процентах)</b>	<b>Уровень владения</b>
Лексический запас	70%	Выше среднего
Фонематическое восприятие	65%	Выше среднего
Грамматический строй	25%	Низкий
Слоговая структура	50%	Средний
Звукопроизношение	55%	Средний
Связная речь	20%	Низкий

Таблица наглядно представляет характер проблем дошкольников с КИ в речевом плане. Наиболее страдающими в развитии оказались такие стороны речи, как грамматический строй, формирование которого требует длительной специальной коррекции не только в дошкольном, но и в школьном возрасте. Логокоррекция требует и слоговая структура слова. Многие сложные слова дети осваивают после специальной работы. Звукопроизношение, просодическая сторона речи формируются под воздействием развивающегося слухового восприятия, фонематических процессов. Многие звуки при сохранности речевого аппарата и отсутствии патологии ЦНС появляются спонтанно. На определенном этапе речевого развития наблюдается соскальзывание с правильного произношения. Это может объясняться тем, что речевой процессор требует дополнительной настройки, а также длительным отсутствием коррекционного воздействия (вследствие болезни, пропусков и т. д. более 1–2 месяцев). Все это свидетельствует о необходимости систематического логопедического воздействия с момента начала формирования «общепотребительной речи».

В реабилитации ранооглохших детей после кохлеарной имплантации, по мнению И. В. Королевой, следует выделить 4 этапа:

1. Начальный этап развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ. Длительность 3–12 недель.

2. Основной период развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ. Длительность 6–8 месяцев.

3. Языковой этап развития восприятия речи и собственной речи. Длительность 5 и более лет.

4. Этап развития связной речи и понимания сложных текстов [5].

Первый этап почти исключительно связан с развитием слухового восприятия с КИ, второй – с развитием слухоречевого восприятия наряду с развитием системы родного языка и устной речи. Третий и четвертый этапы связаны только с развитием речи и языка. Если первый этап специфичен для детей с КИ, то последующие 3 этапа в определенной степени согласуются со слуховым и речевым развитием нормально слышащих детей.

Мы имели возможность в силу ограниченного периода времени наблюдать развитие речи детей от первого до третьего этапа реабилитации. Интенсификация работы по речевому развитию в связи с расширившимися слуховыми возможностями позволила подготовить детей к обучению в школах разного вида: 4 выпускника обучаются по программе специальной (коррекционной) школы V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи, 1 ребенок обучается в школе общеобразовательного вида, 2 ребенка посещают специальную (коррекционную) школу I–II вида. Кроме того, в настоящее время 2 ребенка с КИ посещают дошкольные учреждения общеразвивающей направ-



ленности, 2 ребенка посещают логопедические группы, 12 детей посещают группу для слабослышащих детей в специальном дошкольном учреждении компенсирующего вида.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает гипотезу о том, что кохлеарная имплантация позволяет детям максимально приблизиться по уровню речевого развития к нормально слышащим детям, имеющим речевые проблемы. Трудности, возникающие в процессе овладения языком, требуют систематического участия специалистов и родителей в проведении реабилитации детей после кохлеарной имплантации.

Кохлеарная имплантация является важнейшим средством социализации глухих детей на современном этапе. Возможность общаться со слышащими детьми, быть социализированным в обществе – это, несомненно, тот итог, которого должны достичь все имплантированные дети при условии благоприятной речевой среды, как в условиях дошкольного учреждения, так и в семье.

#### **Литература**

1. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М., 1963.
2. Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л. П. Носковой. – М., 1993.
3. Жукова, О. С. Логопедическая работа с детьми после кохлеарной имплантации / О. С. Жукова, И. В. Королева // Логопед в детском саду. – 2006. – № 3(12).
4. Зонтова, О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации : метод. рекомендации / О. В. Зонтова. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.
5. Королева, И. В. Слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых с кохлеарными имплантами / И. В. Королева. – СПб. : СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2007.
6. Королева, И. В. Опыт реабилитации детей младшего возраста с кохлеарными имплантами / И. В. Королева, О. С. Жукова // Современные вопросы аудиологии и ринологии. – М., 2000.
7. Пельмская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : метод. пособие для учителей-дефектологов и родителей / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко // М. : Владос, 2003.
8. Таварткиладзе, Г. А. Современное состояние и тенденции развития кохлеарной имплантации у детей / Г. А. Таварткиладзе // Тезисы XVII съезда оториноларингологов России. – Н. Новгород, 2006.

**Н. А. Шнайдер,**  
Россия, Уфа

**ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО  
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Аннотация.** Приводятся результаты анализа данных экспериментального исследования особенностей нравственного развития детей с умственной отсталостью. В рамках данного исследования исследованы такие нравственные качества, как трудолюбие, отзывчивость, этичность поведения, терпимость к другим (толерантность), знание и понимание нравственных норм, эмоциональное отношение к нравственным нормам.

**Ключевые слова:** младший школьный возраст; анализ; нравственность; нравственное развитие; дети с умственной отсталостью; нравственное развитие; нравственные качества.

**Сведения об авторе:** Шнайдер Надежда Александровна, аспирант Института специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург.

**Место работы:** специальный психолог ГБОУ Уфимская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 59 VIII вида.

**Контактная информация:** e-mail: nadezda97@rambler.ru

Проблема педагогической диагностики нравственного развития с наибольшей полнотой рассматривается в научных трудах, посвященных детям школьного возраста (О. С. Богданова, З. И. Васильева, А. В. Зосимовский, Н. И. Монахов, В. И. Петрова и др.) [1, 2, 7, 11, 16]. В исследованиях авторами поднимаются и решаются следующие вопросы: выделение критериев нравственной воспитанности лич-

**N. A. Schneider**  
Russia, Ufa

**PECULIARITIES OF MORAL  
DEVELOPMENT OF MENTALLY  
RETARDED CHILDREN**

**Abstract.** The results of the analysis of the data of experimental research of features of the moral development of children with mental retardation are presented. In the framework of this study such moral qualities, as diligence, responsiveness, ethical behavior, tolerance to other (tolerance), knowledge and understanding of the moral norms, emotional attitude to moral norms are investigated.

**Key words:** younger school age; analysis; morality; moral development of children with mental retardation; moral development; moral qualities.

**About the author:** Schneider Nadezhda Aleksandrovna, Post-graduate Student, Institute of Special Pedagogy and Psychology, St. Petersburg.

**Place of employment:** Ufa Special (Correction) Secondary Boarding School № 59 of the VIII type, Special Psychologist.

ности школьника (О. С. Богданова, А. В. Зосимовский, В. И. Петрова) [1, 7, 16]; определение показателей и их видов – количественных и качественных (Н. И. Монахов) [11]; выявление возможных уровней нравственной воспитанности школьника (З. И. Васильева, А. В. Зосимовский) [2, 7]; разработка и апробирование методов изучения и диагностики нравственной воспитанности

школьника (Д. М. Гришин, А. И. Кочетов, В. С. Ханчин и др.) [3, 10, 20].

Ж. Пиаже был одним из первых, кто подверг глубокому и детальному изучению моральные представления, знания и суждения детей (т. е. моральное сознание). Он установил, что в процессе развития моральное сознание детей проходит две стадии: 1) объективной морали, 2) субъективной морали. Именно для детей дошкольного и младшего школьного возраста типична и характерна объективная мораль. Под объективной моралью Ж. Пиаже понимал такую мораль, когда ребенок считает безнравственным тот поступок, который имеет наиболее серьезные объективные последствия, и совсем не обращает внимания на мотивы и намерения, скрывающиеся за поступком. Ж. Пиаже вскрыл причины, порождающие объективную мораль (эгоцентризм детской мысли ребенка; интеллектуальное принуждение взрослого) и особо подчеркнул их следствие – возникновение у детей внешних представлений о правилах и нормах (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович) [4, 5].

В дальнейшем нравственные представления, знания и суждения младшего школьника изучаются уже в сопоставлении с моральным поведением (С. Н. Карпова, Е. В. Субботский) [8, 19], и выделяются особенности, свойственные детям дошкольного возраста: в развитии моральные представления «опережают» моральное поведение (С. Н. Карпова, С. Г. Якобсон) [8, 21]; наблюдается явное расхождение между вербальным и реальным

поведением (Е. В. Субботский, С. Г. Якобсон) [19, 21]; наличие моральных представлений является необходимым, но не решающим фактором и условием в соблюдении нравственных норм (С. Г. Якобсон) [21], а решающее значение отводится способности ребенка условно разграничивать позиции объекта и субъекта и выступать в роли каждого из них.

В исследованиях достаточно широко рассматривается проблема моральных чувств ребенка (А. В. Запорожец, В. В. Зеньковский и др.) [5, 6].

При изучении вопросов морального развития и воспитания младших школьников проблема диагностики нравственной воспитанности самостоятельно не выделяется, но элементы просматриваются в использовании разнообразных методов и методик, направленных на выявление нравственных представлений, чувств и поведения, а также в выделении критерия нравственной воспитанности дошкольника (С. В. Петерина) [15].

В целях исследования были выбраны 30 детей с умственной отсталостью младшего школьного возраста (учащихся коррекционной школы VIII вида). В рамках нашего исследования анализировались такие нравственные качества как:

- трудолюбие;
- отзывчивость;
- этичность поведения;
- терпимость к другим (толерантность);
- знание и понимание нравственных норм;

– эмоциональное отношение к нравственным нормам.

Исходя из этого в настоящем исследовании были подобраны соответствующие экспериментальные методики (Р. Овчарова, К. М. Гуревич [14, 18] и др.):

1. Диагностика этики поведения «Незаконченные предложения».
2. Диагностика нравственной мотивации.
3. «Диагностика представлений детей о нравственных качествах».
4. «Диагностика сформированности нравственных представлений».
5. «Диагностика отношения к нравственным нормам».
6. «Диагностика проявления толерантности».
7. «Диагностика отзывчивости у детей в семье».
8. «Диагностика уровня трудолюбия».
9. «Диагностика уровня саморегуляции».

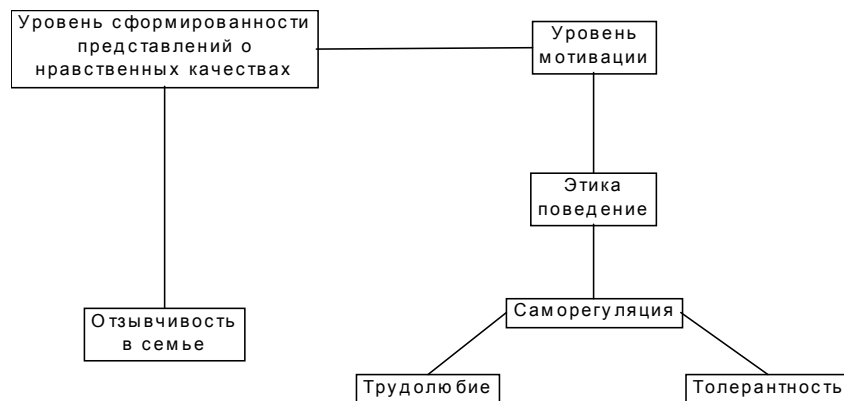
В исследовании уделялось внимание не простому анкетированию или беседе с испытуемыми, а, в первую очередь, живому общению с ними в рамках методик исследования упомянутых выше нравственных качеств, а именно: в исследовании реализована попытка гармоничной комбинации таких методов психолого-педагогического исследования, как беседа, наблюдение, создание проблемных ситуаций, «переживание» содержания экспериментальных методик на практике.

Вопросы детям задавали и ответы на них получали не напрямую, а косвенно, в процессе проживания ситуаций морального выбора,

близких к реальности. Исключение составили лишь те методики, которые предназначены для выявления знания и понимания нравственных правил и норм, т. е. когнитивно-ориентированные методики.

Применение предлагаемой нами формы диагностирования нравственности детей с умственной отсталостью позволило найти оптимальный подход к ним, заинтересовать самим процессом исследования. Эти дети, в отличие от нормально развивающихся, осуществляют только такую деятельность, которая им нравится. Здесь сказывается недостаток воли, мотивации деятельности. Поэтому применение таких типичных для психологического диагностирования методов, как беседа, анкетирование, тестирование и др. для детей с умственной отсталостью, на наш взгляд, не является подходящим: присутствует вероятность того, что дети с умственной отсталостью, не желая участвовать в процессе диагностирования, могут или вовсе от него отказаться, или участвовать в нем неохотно, отвечать на вопросы невпопад, тем самым не давая возможности экспериментатору выяснить фактический уровень развития их нравственных качеств.

На основе результатов девяти методик, в рамках которых исследовались нравственные качества, целесообразно сформулировать выводы. На основе выявленных взаимосвязей нравственных качеств детей с умственной отсталостью возможно построить соответствующую модель, которая представлена ниже на рис. 1.



**Рис. 1. Модель взаимосвязи нравственных качеств детей с умственной отсталостью**

Линиями на представленной модели показаны значимые корреляционные связи между соответствующими нравственными качествами исследованных детей.

В целях исследования степени и направленности взаимосвязи между анализируемыми признаками применялся корреляционный анализ. Рассчитывался линейный коэффициент корреляции Пирсона.

Анализ результатов исследования сформированности этики поведения у младших школьников с умственной отсталостью показал, что невысокий уровень (1–3 балла) ее сформированности взаимосвязан с низким уровнем нравственной мотивации и слабой сформированностью нравственных представлений.

Характерно, что сформированность этики поведения практически не связана у детей данной группы с трудолюбием (соответствующий коэффициент корреляции близок к нулю и составляет всего 0,085 (при  $p > 0,05$ ), что характеризует отсутствие корреляционной связи). Взаимосвязь сформированности этики поведения и саморегуляции у детей с умственной отсталостью обратная: чем выше этика поведения, тем ниже уровень саморегуляции, и наоборот. Эта зависимость неустойчивая, слабая. Соответствующий коэффициент корреляции составляет 0,301 (при  $p < 0,05$ ), что характеризует взаимосвязь указанных показателей на уровне средней степени взаимосвязи обратной направленности.

Отсутствует взаимосвязь между нравственной мотивацией и толерантностью детей с умственной отсталостью, сформированностью нравственных представлений в семье, отзывчивостью в семье.

Для детей с умственной отсталостью с низким уровнем нравственной мотивации ее взаимосвязь с отзывчивостью носит обратный характер. А именно: дети с низким уровнем нравственной мотивации зачастую имеют высокий или очень высокий уровень отзывчивости.

Однако дети со средним уровнем нравственной мотивации могут

иметь как средний, так и высокий уровень отзывчивости.

Дети с умственной отсталостью, имеющие повышенный уровень сформированности нравственных представлений обладают в целом и более высоким уровнем отзывчивости, высоким уровнем трудолюбия (0,53 при уровне значимости  $p < 0,05$ ).

Те дети с умственной отсталостью, которые объясняют нравственные качества на основе собственного опыта, могут иметь как средний, так и низкий уровень нравственной мотивации, однако при этом у них относительно высокая сформированность нравственных представлений, высокий уровень трудолюбия.

Дети с умственной отсталостью, применяющие собственный опыт для объяснения нравственных качеств, обладают средним уровнем толерантности (0,48 на уровне значимости  $p < 0,05$ ), они обладают высоким уровнем отзывчивости в семье (0,60 на уровне значимости  $p < 0,05$ ).

Характерна взаимосвязь толерантности и саморегуляции: дети с низким уровнем толерантности, имеют очень низкий уровень саморегуляции (балл, характеризующий уровень саморегуляции, для таких детей не превышает среднего – 0,37 на уровне значимости  $p < 0,05$ ). Уровень толерантности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью взаимосвязан также и с трудолюбием: низкому уровню толерантности со-

ответствует низкий уровень трудолюбия (0,64 на уровне значимости  $p < 0,05$ ).

Дети с низким уровнем толерантности обладают средним уровнем отзывчивости (0,30 на уровне значимости  $p < 0,05$ ).

Коэффициент корреляции между уровнем трудолюбия и саморегуляции составляет 0,58 (на уровне значимости  $p < 0,05$ ), т. е. связь среднего уровня. Следовательно, чем выше уровень трудолюбия, тем выше и саморегуляция детей с умственной отсталостью.

Высокий уровень отзывчивости в семье способствует и высокому уровню трудолюбия, и наоборот (0,39 на уровне значимости  $p < 0,05$ ).

Дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью обладают средним уровнем сформированности навыков этического поведения, нравственной мотивации, отношения к нравственным нормам, отзывчивости в семье, толерантности, трудолюбия, саморегуляции. Анализ экспериментальных данных показал, что ряд нравственных качеств детей с умственной отсталостью является взаимосвязанным.

Низкий уровень сформированности навыков этического поведения взаимосвязан с низким уровнем нравственной мотивации, слабой сформированностью нравственных представлений. В основном, чем выше этика поведения, тем ниже уровень саморегуляции детей данной группы, и наоборот.

Дети с умственной отсталостью, имеющие низкий уровень нравственной мотивации, зачастую имеют высокий или очень высокий уровень отзывчивости. Дети со средним уровнем нравственной мотивации могут иметь как средний, так и высокий уровень отзывчивости.

Дети с повышенным уровнем сформированности нравственных представлений обладают, в целом, и более высоким уровнем отзывчивости, высоким уровнем трудолюбия, высоким уровнем этики поведения.

Те дети, которые объясняют нравственные качества на основе собственного опыта, имеют высокую сформированность нравственных представлений, высокий уровень трудолюбия; они обладают средним уровнем толерантности, высоким уровнем отзывчивости в семье.

Дети с умственной отсталостью, характеризующиеся низким уровнем толерантности, имеют очень низкий уровень саморегуляции, низкий уровень трудолюбия, средний уровень отзывчивости.

Чем выше уровень трудолюбия детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, тем выше их саморегуляция.

Предложенная выше модель может являться руководством для коррекционного педагога и/или психолога по работе с младшими школьниками с умственной отсталостью. Например, если ребенок обладает низким уровнем толерантности (но при этом достаточно хорошо знает и понимает смысл и суть нравственных норм и качеств),

следует попытаться вначале повысить его уровень саморегуляции и на этой основе пытаться улучшить качество его взаимоотношений с социумом, тогда как работа по повышению его нравственной мотивации, а также отзывчивости в семье будет иметь второстепенное значение. Если же ребенок обладает пониженным уровнем нравственных представлений, слабо понимает суть нравственных норм, однако при этом обладает высоким уровнем саморегуляции, то в первую очередь следует уделить внимание нравственной мотивации ребенка, а также поработать с ним в плоскости раскрытия душевных качеств в отношениях с близкими родственниками с целью повышения уровня его отзывчивости. В данном случае работа по повышению уровня трудолюбия такого ребенка, а также его толерантности не представляет первостепенной важности, хотя и будет полезной для него в целом.

Тем самым, в зависимости от того, какое из нравственных качеств ребенка имеет пониженный уровень, целесообразно будет, в первую очередь, стремиться развить в нем те качества, с которыми взаимосвязано «отстающее» качество. В ходе коррекционно-развивающей работы с ребенком необходима периодическая проверка ее эффективности и соответствующая корректировка направления и методов работы.

#### **Литература**

1. Богданова, О. С. Некоторые проблемы нравственного воспитания и развития младших

- школьников. / О. С. Богданова, В. И. Петрова; отв. ред. И. А. Каиров – М. : Педагогика, 1972. – 104с.
2. Васильева, З. И. Нравственное воспитание учащихся в учебной деятельности /5-8 классы/: науч.-метод. пособие для студентов педагогических вузов и учителей школ / З. И. Васильева. – М. : Магистр, 1995.
  3. Гришин, Д. М. Взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников : автореф. докт. дис. / Д. М. Гришин. – Л., 1979. – 37 с.
  4. Запорожец, А. В. Эмоциональное развитие школьника / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
  5. Запорожец, А. В. Роль дошкольного воспитания в общем процессе всестороннего развития человеческой личности / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 66–69.
  6. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-пресс, 1996. – 336 с.
  7. Зосимовский, А. В. Критерии нравственной воспитанности / А. В. Зосимовский // Педагогика. 1992. – № 11–12. – С. 22–26.
  8. Карпова, С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольника / С. Н. Карпова, Л. Г. Лысюк. – М. : Моск. ун-т, 1986. – 142 с.
  9. Князева, Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 236 с.
  10. Кочетов, А. И. Мастерство перевоспитания / А. И. Кочетов. – Минск, 1981. – 180 с.
  11. Монахов, Н. И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика. Опыт экспериментального исследования / Н. И. Монахов. – М., 1981.
  12. Нравственное воспитание советских школьников. Основы методики / Под ред. И. С. Марьенко, М. Г. Кутейниковой. – М. : Педагогика, 1975. – 143 с.
  13. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1987. – 304 с.
  14. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М., 1993.
  15. Петерина, С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина. – М. : Просвещение, 1986. – 96 с.
  16. Петрова, В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В. Г. Петрова. – М., 1972.
  17. Пиаже, Ж. Нравственные суждения ребенка / Ж. Пиаже. – М., 2001.
  18. Психологическая диагностика: проблемы и исследования / под ред. К. М. Гуревича. – М., 1981. – 232 с.
  19. Субботский, Е. В. Нравственное развитие дошкольников /



- Е. В. Субботский // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 29–38.
20. Ханчин, В. С. Теория нравственного воспитания: История и современность, проблематика и основные педагогические идеи / В. С. Ханчин. – Минск, 1972. – 364 с.
21. Якобсон, С. Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм / С. Г. Якобсон, В. Г. Шур // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1977. – 158 с.

УДК 376.3  
ББК Ч 450

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

**О. В. Сапронова,**  
Россия, Москва

**O. V. Saprionova**  
Russia, Moscow

**ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ  
ВЫЯВЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ  
ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ  
ПРОФИЛЯ «ЛОГОПЕДИЯ»  
НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ДИЗАРТРИЯ»**

**INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR  
DETECTION AND FORMATION OF  
DIAGNOSTIC COMPETENCE OF  
STUDENTS WITH QUALIFICATION  
OF «SPEECH THERAPIST» ON THE  
EXAMPLE OF THE SUBJECT  
«DYSARTHRIA»**

**Аннотация.** Рассматриваются некоторые методологические аспекты создания инновационной технологии выявления и формирования диагностической компетенции студентов профиля «логопедия» на примере дисциплины «дизартрия», а также проблемы внедрения данной технологии в учебные мероприятия высшего профессионального образования. Описывается методика формирования алгоритма диагностического мышления студента при моделировании профессиональной деятельности учителя-логопеда с помощью созданных в процессе данного исследования компьютерных тестовых комплексов (теста-видеотренажера).

**Abstract.** Some of the methodological aspects of innovative identification and formation of students' diagnostic competence on the example of the subject «dysarthria» are discussed, and the problems of this technology in the educational activities of higher vocational education are outlined. The method of formation of the diagnostic algorithm of thinking of a speech-therapist student by means of computer testing programs is created in this study.

**Ключевые слова:** дизартрия; диагностическая компетенция; алгоритм диагностического мышления; кейс-технологии; тест-видеотренажер.

**Key words:** dysarthria; diagnostic competence and the algorithm of the diagnostic thinking; «case studies» technology; test- video trainer.

**Сведения об авторе:** Сапронова Ольга Васильевна.

**About the author:** Saprionova Olga Vasilievna.

**Место работы:** старший преподаватель НАНОО «Московский социально-гуманитарный институт», г. Москва.

**Place of employment:** Senior Lecturer, Moscow Social and Humanitarian Institute, Moscow.

**Контактная информация:** e-mail: sapronova24@yandex.ru

В настоящее время эффективность педагогических процессов в образовании тесно связана с его **компьютеризацией** (Е. Н. Артеме-

нок, В. В. Борисова, Н. М. Виштак, О. И. Кукушкина, О. Г. Налбандян, Л. Б. Наумов, Т. А. Метельская, И. И. Цыркун, Н. М. Якушева).

Внедрение современных компьютерных технологий не отрицает классические традиционные средства обучения, а гармонично дополняет их, обеспечивая высокую эффективность учебного процесса. Для решения поставленных задач необходима разработка специальных средств обучения, адаптированных к компьютерным технологиям: компьютерных обучающих программ, систем интерактивного взаимодействия, многоуровневых информационных систем, тренажеров, демонстрационных материалов и систем контроля качества обучения, компьютерных тестовых комплексов.

В «Разъяснениях к ФГОС ВПО» определены образовательные технологии, обеспечивающие реализацию компетентного подхода и компьютеризации учебного процесса и учитывающие требования новых стандартов к подготовке профильных специалистов. К ним относятся широкое использование в учебном процессе компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр; разбор конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов; проблемное и моделирующее обучение; метод проектного обучения (в основе которого лежит получение индивидуального интеллектуального продукта); кейс-технологии; модульное обучение; обучение в сотрудничестве (синергетическое); творческая рефлексия будущего специалиста [9].

Современные инновационные технологии выявления и формирования диагностической компетен-

ции по дизартрии также связаны с компьютеризацией. Для определения уровня теоретических знаний и практических умений по данной компетенции возникла необходимость разработки компьютерных тестовых комплексов, затрагивающих теоретические и практические проблемы предмета «дизартрия».

Актуальность данной проблемы заключается в дефиците педагогических измерений диагностической компетенции в логопедии, отсутствии инструментария подобных измерений с целью выявления и формирования уровня диагностической компетенции студентов непосредственно в процессе обучения. В связи с этим возникает научная проблема поисков новых технологий и методов выявления и формирования, а также создания инструментария исследования обозначенной проблемы.

В исследованиях В. В. Борисовой, Е. В. Колтаковой, О. И. Кукушкиной, Е. Е. Китик, О. Г. Налбандяна, Е. В. Оганесяна показано, что прикладные разработки, связанные с применением компьютерных технологий обучения, могут быть продуктивно использованы в системе повышения профессиональной компетентности логопедов. Анализ проблем объективного и субъективного характера, затрудняющих процесс профессиональной подготовки логопедов в вузе, обозначает ряд преимуществ компьютерных технологий обучения, использование которых поднимет на качественно новый уровень процесс обучения логопедов в вузе.

Среди данных преимуществ авторами особенно выделены: возможность моделирования ситуаций профессиональной деятельности, предоставление для анализа скрытых от непосредственного наблюдения процессов, сочетание аналитико-синтетических и интегративных форм продуктивной деятельности, предоставление индивидуального темпа и режима деятельности с регистрацией ее результатов. Научные школы О. Г. Налбандяна, Е. В. Оганесяна направлены на изучение и внедрение инновационных методов и средств оценки качества образования учителей-логопедов и дошкольных дефектологов. Основным инструментом исследований определен статистический анализ результатов контрольных испытаний студентов. Объектами исследований являются: комплексы тестовых заданий по всем дисциплинам учебных планов всех направлений и различных профилей подготовки вуза; методы и средства оценки уровня знаний студентов; методы и средства оценки профессиональных умений и навыков студентов; междисциплинарные связи в учебном процессе; образовательные траектории различных дисциплин и направлений [5].

В разработанных и внедренных в учебный процесс компьютерных тестовых комплексах по выявлению и формированию диагностической компетенции в области дизартрии учтены направления развития современного профессионального образования. КТК-1 ви-

деотренажер и КТК-2, определяющий разделы теоретического базиса дисциплины, значимые для формирования диагностической компетенции, прошли систему верификации и признаны валидным адекватным инструментарием, соответствующим поставленным задачам и целям исследования [8].

Диагностическая компетенция студентов специального дефектологического образования (логопедов) может быть успешно сформирована с помощью педагогических технологий контекстно-компетентностного обучения. С позиций теории контекстного обучения под педагогической технологией понимается реализованный в образовательной практике проект совместной деятельности преподавателя и студента, который моделирует предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности, основываясь на теоретическом базисе дисциплины. По мнению А. А. Вербицкого, «контекстное обучение позволяет разрешить главное противоречие профессионального образования, которое заключается в том, что овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по содержанию, формам, методам, средствам и процессу – учебной деятельности» [1].

С точки зрения синергетического подхода при контекстном обучении обучающийся и преподаватель выступают как полноправные субъекты совместного учебно-

го проекта, моделирующего фрагменты будущей профессиональной деятельности. Совместная работа является ведущей формой организации квазипрофессиональной деятельности студентов в моделировании различных профессиональных проблем (в нашем случае – диагностических).

А. А. Вербицкий отмечает, что «основной единицей содержания образования в контекстном обучении выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Система таких ситуаций позволяет развертывать содержание образования в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создает возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций. Основной единицей деятельности студента в контекстном обучении является поступок, посредством которого будущий специалист выполняет предметные действия в соответствии с профессиональными требованиями и нормами». Предметный контекст задается посредством изменения различных компонентов, объективных условий деятельности студента по разрешению проблемной ситуации или имитации конкретной профессиональной деятельности [1].

Народная мудрость гласит: «Если ты рассказал что-то мне – я это вскоре забуду, если ты показал мне то, о чем говорил – я это, скорее всего, запомню; если ты сделал

вместе со мной то, о чем говорил и показывал – можешь быть уверен в том, что я научился».

По мнению Э. И. Сокольниковой, «искусство обучения в современных условиях предполагает использование различных методов и технологий, в том числе и «конкретных ситуаций» (Case Studies)». В своих исследованиях автор отмечает специфику дидактических принципов метода «конкретных ситуаций». Автор считает, что учебная ситуация должна специально писаться, редактироваться и конструироваться для целей обучения. Методическая подготовка конкретных ситуаций, используемых для обсуждения или других учебных целей, должна создать творческую и одновременно целенаправленную, управляемую атмосферу в процессе обсуждения. Кейс должен соответствовать содержанию того учебного курса, в рамках которого рассматривается. Кейсов может быть много, но при любых их разновидностях работа с ними должна научить студентов анализировать конкретную информацию, проследить причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы или тенденции в процессах [6].

Цель кейсов теста-видеотренажера выявить и сформировать диагностическую компетенцию студентов в области дизартрии. При разработке технологий использования теста-видеотренажера в учебных мероприятиях дисциплины «дизартрия» дидактические принципы метода разбора конкретных ситуаций были учтены и адаптированы к спе-

цифике обучения диагностической процедуре в логопедии.

В исследованиях В. М. Монахова констатируется, что сформированность той или иной профессиональной компетенции у студента понимается как его готовность решать профессиональные задачи. К ней студент подводится через самостоятельное решение группы специально разработанных учебных задач и упражнений. Профессиональная задача рассматривается как цель для проектирования группы учебных задач и упражнений. Другими словами, самостоятельное выполнение студентами всех учебных задач гарантирует готовность успешного решения профессиональной задачи. Профессиональная компетенция составляет цель для проектируемой группы профессиональных задач. Иначе говоря, самостоятельное выполнение студентами профессиональных задач из данной группы должно гарантировать сформированность данной профессиональной компетенции. Для выполнения сверхзадачи практикоориентированного образования В. М. Монахов предлагает четырехуровневое целеполагание: учебные задачи – профессиональные задачи – компетенции – компетентность. В контексте этого учения траектории формирования компетенции проходят через формирование готовности решать профессиональные задачи, в свою очередь, готовность решать профессиональную задачу формирует и обеспечивает последовательное решение

группы учебных задач. Автором выделяется принципиально другая природа оценки учебных достижений студентов в компетентностно-контекстном формате обучения – фиксация факта сформированности профессиональной компетенции как готовности студента к решению профессиональных задач (а не как простая сумма промежуточных оценок). Степень готовности может выражаться в виде нечеткой оценки: готовность сформирована в полной мере; готовность сформирована недостаточно; готовность сформирована частично; готовность не сформирована [4].

Диагностическая компетенция выделена в профессиограмме учителя-логопеда (Е. В. Колтакова, 2009) как важнейшая специальная профессиональная в контексте общей компетентности в этой области научного познания [3]. Диагностическая компетенция студента начинает формироваться тогда, когда он обучается решению некоей «обратной задачи» и осваивает алгоритм диагностического мышления, индивидуальный, характерный и специфический для каждой профессии. Отсутствие методической системы обучения студентов диагностированию как решению «обратной задачи» является научной проблемой современной специальной педагогики и, в частности, логопедии.

Определение «обратной задачи» условно можно сформулировать как восстановление неизвестных причин известных следствий и констатацию возникающих при этом

причинно-следственных связей. Определенную трудность у студентов вызывает тот факт, что, когда интересующие характеристики исследуемого объекта недоступны или заметны неочевидно при непосредственном изучении, возникает необходимость в некоей косвенной информации, которой студент на момент диагностирования должен владеть (теоретические знания, практические умения по предмету) и уметь ее правильно актуализировать.

Для успешного решения «обратной задачи» студентам необходимо владение следующими умениями: накопить исходные теоретические знания; формулировать гипотезу и находить пути к логическому выводу; применять метод рассуждения; конструировать и проектировать диагностическое исследование; применять образные представления и аналогии; активизировать интеллектуальный потенциал; умение развить продуктивность мышления. Для продуктивной диагностической деятельности нужны следующие уровни мыслительных операций: символический, интуитивный, логический, образный. Не все современные студенты обладают даже долей из перечисленного. Поэтому, одной из научных проблем формирования диагностической компетенции является создание методик, направленных на оптимизацию и улучшение мыслительной деятельности студента, а также инструментария выявления уровня сформированности диагностического мышления.

Обучение диагностированию в логопедии основано на междисциплинарном подходе к диагностической процедуре, выработке умения увидеть причину речевой патологии (неврологическую симптоматику, особенности развития высших психических функций и т. д.). Принципы обучения диагностированию в логопедии делятся на общедидактические (научность, системность, комплексность, междисциплинарность, опережающего обучения, творчества и инициативы) и специальные (учет ведущего дефекта, этиологический, патогенетический, зоны ближайшего развития, синдромальный и т. д.).

Формирование диагностической компетенции студентов-логопедов по предмету «дизартрия» имеет следующие особенности:

- актуализация знаний по предмету в виде продуктивной диагностической деятельности проходит по типу решения «обратной задачи»;
- диагностическая компетенция базируется на комплексе усвоенных значимых для ее формирования теоретических знаниях;
- для овладения студентом диагностической компетенцией необходимо наличие комплекса определенных учебных способностей учащегося и направленности диагностического мышления в системном русле алгоритма.

Итоговая информация по диагностической деятельности студента содержит оценку сформированности диагностической компетенции по предмету. Это использу-

ется для выбора адекватной педагогической стратегии организации обучения для той или иной типологической группы студентов.

Диагностическая компетенция представляет собой инструментальный компонент контекстного инварианта логопедического познания (по М. Д. Ильязовой), который напрямую зависит от знаний, умений и навыков, сформированных в процессе теоретических и практических блоков преподавания

любой специальной логопедической дисциплины [2].

На рис. 1 представлена технологическая карта конструирования системы занятий, которая использовалась при проведении эксперимента по созданию, верификации и внедрению компьютерных тестовых комплексов для выявления и формирования диагностической компетенции студентов в области дизартрии.

Таблица 1.

**Технологическая карта для конструирования системы занятий, использованная в экспериментальной работе с компьютерными тестовыми комплексами по дисциплине «Дизартрия»**

Формирование компетенций		Форма занятий
Название занятия	Задачи	Содержание, методы
Вводное занятие	– включить учащихся в познавательную деятельность, вызвать интерес к теме; – установочные знания по дисциплине «дизартрия»	– лекция (вариативно семинар вводный, занятие-беседа); – включение КСО (дидактических видеосюжетов, метода стоп-кадра, обсуждения)
Основная часть (состоит из нескольких блоков согласно рабочей программе)	– достичь установочных целей; ознакомить с основным материалом дисциплины; – углубленно осветить разделы, базисные для формирования диагностической компетенции в области дизартрии	– лекции (текущая, интегративная, с обучающим модулем, конференция проблемная, творческие проекты и презентации); – включение КСО (дидактических видеосюжетов, метода стоп-кадра, обсуждения, e-learning, case studies)
Моделирование профессиональной деятельности, подготовка	– формирование алгоритма диагностического мышления путем решения обратных задач; – имитация диагности-	– практикумы с моделированием диагностической деятельности логопеда e-learning);



к работе с КТК-1 – видео-тренажером.	ческой ситуации; – актуализация теоретической базы в практические умения	– лабораторные работы с модифицированными фрагментами КТК (тренировочные учебные мероприятия, case studies)
Контроль (тестирование измерительными приборами КТК)	– перенос знаний и практических умений в новые условия применения; – выявление диагностической компетенции по дисциплине	Компьютерное тестирование (КТК-2 теоретический и КТК-1 видеотренажер)
Анализ контроля (преподаватель)	Выяснение успехов и неудач, их причин; обнаружение изменения в качестве знаний студентов	Контролирующий модуль (статистический анализ результатов тестирования)
Самоанализ студента	Рефлексивное отображение имитационной модели практической деятельности; осознание понимания сути диагностической деятельности логопеда	– самостоятельное использование модификаций КТК в дистанционных условиях; – многократное самостоятельное использование тренажеров КТК
Анализ формирующего воздействия КТК	– обсуждение творческих проектов студентов по КТК; – перенос знаний и практических умений в новые условия применения; – выявление диагностической компетенции по дисциплине	Самостоятельное творческое изготовление сюжетов КТК, рефлексия студентов

Анализ созданной при экспериментальной работе технологической карты конструирования системы занятий по дисциплине «дизартрия» позволяет выделить использование в контексте преподавания традиционных и инновационных методов. К традиционным

можно отнести непосредственно лекции в различных вариантах, разработанные согласно учебному плану с учетом новых требований ФГОС ВПО по профилю «логопедия». Инновационные методы преподавания дисциплины логично взаимодействуют с традиционными

уже во вводной и основных частях различных блоков рабочей программы. К таким методам относятся: дидактическое включение в лекционный материал компьютерных средств обучения в виде иллюстративных видеосюжетов по разным аспектам дизартрических расстройств речи в сочетании с Case studies; метод стоп-кадра; метод контекстного взаимодействия преподавателя и студента в процессе обсуждения проблемных ситуаций лекционного материала [7].

E-learning обучение объединяет все перечисленные методы в единое дидактическое пространство, пропедевтически моделирующее профессиональную деятельность учителя-логопеда [10].

Практические и лабораторные работы не просто организованы в пространстве моделирования профессиональной деятельности учителя-логопеда, но и проектируют мотивационные предпосылки к освоению будущей профессии. Ведущим методом здесь становится метод «конкретных ситуаций» (case studies), по типу которого создан КТК – видеотренажер. Анализ работы с этим типом компьютерных средств обучения привел к констатации следующих выводов по итогам эксперимента.

Формирование профессионально-диагностической компетенции будущих учителей-логопедов по предмету «дизартрия» основано на усвоении комплекса научно-теоретических знаний и практических умений. Среди последних од-

ними из главных являются навыки нейропсихологического исследования речевого дефекта. Герменевтический подход в практическом обучении студентов навыкам логопедической диагностики предполагает два аспекта: понимание клинической природы той или иной речевой патологии и психолого-педагогическую интерпретацию результатов диагностирования.

Обучение диагностированию дизартрических расстройств речи различной степени тяжести предполагает несколько этапов формирования алгоритма диагностической компетенции:

– гностико-теоретический (этап получения и накопления научно-теоретических знаний и представлений о предмете «дизартрия»);

– синергетический (этап действенно-практического восприятия студентом различной дизартрической симптоматики при помощи видеоматериалов под руководством преподавателя);

– интерпретационный (этап самостоятельного правильного истолкования увиденного путем решения заданий тестового комплекса).

Основной задачей преподавателя при этом становится научить будущего специалиста находить и применять на практике нужные для решения конкретной задачи знания, используя уже имеющийся у студента научно-теоретический базис по специальности и смежным клиническим и педагогическим дисциплинам. В процессе занятий с применением компьютерного тестового

комплекса прослеживается определенная последовательность формирования «диагностического видения» речевой и неречевой симптоматики, обозначаются этапы формирования алгоритма диагностического мышления обучающегося.

Первый этап предполагает синергетическое взаимодействие преподавателя и студента (некая подготовка к самостоятельной работе с тестовым комплексом). На этом этапе зачатки диагностического видения только зарождаются в процессе многократного наглядного иллюстрирования теоретического материала во время лекционных занятий, применения «стоп-кадра» при объяснении специфики речевой и неречевой симптоматики при дизартрических расстройствах различной степени тяжести. Далее во время практических занятий усиливается активная роль студента при направляющей и корректирующей роли преподавателя. Точкой бифуркации на этом этапе является некое «озарение» студентов, они оживляются, активизируются в ответах, возникают реплики «теперь все просто и понятно». Но конечно, не все так просто, как им кажется – впереди второй этап рефлексии и начала самостоятельной продуктивной диагностической деятельности. Полноценная рефлексия предполагает самостоятельную систематизацию накопленных теоретических знаний (объем которых у каждого студента индивидуален и зависит от учебных способностей) и соотнесения этих знаний с полученными практическими умениями.

Рефлексивный этап логически переходит в третий – этап герменевтической интерпретации, самостоятельной практической работы студента с тестом-видеотренажером в лабораторных условиях. Результаты тестирования, как лакмусовая бумажка, выявляют успешность усвоения объема теоретических знаний и практических диагностических умений.

Итак, использование компьютерного тестового комплекса и его модификации теста-видеотренажера на практических занятиях по дизартрии способствует актуализации знаний по предмету в виде продуктивной диагностической деятельности студентов и вырабатывает алгоритм решения «обратной задачи» в умении установить дифференцированный логопедический диагноз, распознать различные проявления дизартрических расстройств. Практические занятия с использованием теста-видеотренажера обеспечивают синергетический подход к образовательному процессу: совместные действия преподавателя и студента в процессе постановки, нахождения, обсуждения и разрешения диагностической проблемной ситуации по исследованию дизартрической симптоматики способствуют взаимному профессиональному и личностному росту участников. Обработка результатов тестирования дает преподавателю обширный материал для корректирования содержания предмета, объективную оценку уровня обучающегося контингента, информацию о степени

актуализации теоретических знаний в практические диагностические навыки и умения (т. е. сформированности диагностической компетенции непосредственно в процессе изучения предмета). Студенты, со своей стороны, отвечая на один и тот же комплекс вопросов применительно к различному наглядно-видовому материалу, нарабатывают динамический стереотип решения «обратной» диагностической задачи, который формирует алгоритм диагностического мышления. В точке бифуркации предполагается прорыв в осознании и понимании сути речевой патологии при дизартрических расстройствах учащимися и отказ от помощи преподавателя по причине наступившей возможности рефлексивного самостоятельного разрешения практической профессиональной задачи.

Применение данных КТК в различных учебных мероприятиях дисциплины моделирует профессиональную деятельность учителя-логопеда через учебную деятельность решения задач тестовидеотренажера и обеспечивает эффект «профессионального погружения».

Цель применения компьютерного тестового комплекса и тестовидеотренажера по дисциплине «дизартрия» имеет синергетически обусловленное двойное содержание:

– выявление профессионально-диагностической компетенции студентов профиля «логопедия» по предмету «дизартрия»;

– формирование алгоритма диагностического мышления студента в области дизартрии.

Нами намечены два направления использования КТК в учебных мероприятиях по дисциплине «дизартрия»: в качестве измерительного прибора для выявления диагностической компетенции студентов по предмету; в качестве учебного тренажера по формированию диагностических умений в области дизартрии.

Первый путь – это использование КТК преподавателем дисциплины в качестве контрольного измерительного прибора, определяющего уровень сформированности диагностической компетенции по предмету. Комплексы могут быть использованы как часть экзамена, при этом результаты дают объективную оценку состояния практико-ориентированных умений. Студентам, которые показали неуспешные результаты, может быть предложена дополнительная учебная работа в лабораторных условиях.

Второй путь – это усиленная тренировка студентов посредством новых методов обучения. При этом достигаются очевидные лучшие диагностические результаты самообучения с высокой мотивацией учащихся.

Дидактическая система тренажера на основе КТК подразумевает определенный комплекс методов и средств управления мыслительной деятельностью каждого отдельного учащегося. С помощью работы на

тренажере студенты могут актуализировать полученные знания в практические умения, применяя их в практической деятельности. Знания трансформируются, проходя через решение практических задач и проблем, предложенных на тренажере. Происходит преобразование имеющихся знаний через диагностическую деятельность в плоскость практических профессиональных умений. Дидактическая система с использованием КТК предполагает некое самообучение с опорой на комплекс ранее полученных знаний и представлений о предмете.

Варианты КТК могут быть предоставлены пользователю как централизованно, так и индивидуально на компакт-диске. Каждый студент может обеспечить профессиональное оптимальное самообучение в домашних или лабораторных условиях. При этом принципиально важное первое требование: обучение диагностике и сама диагностика должны строиться на основе вышеописанных принципов оптимального мышления – алгоритма дифференциальной диагностики. Тренажеры на базе КТК создают возможность учиться интересно и результативно, повышая мотивацию студентов к будущей профессии, дают ощущение «вкуса профессиональной состоятельности».

Итак, компьютерные тестовые комплексы по выявлению диагностической компетенции в области дизартрии могут использоваться при обучении студентов как контрольные измерительные приборы

учебных достижений по предмету и как обучающие тренажеры. Разработанная и внедренная в учебные мероприятия заочной формы обучения модель использования компьютерных тестовых комплексов по выявлению и формированию диагностической компетенции студентов в области дизартрии может быть адаптирована к применению по другим дисциплинам профиля «Логопедия». Технология выявления диагностической компетенции студентов с помощью компьютерных тестовых комплексов экспериментально апробирована и также может использоваться в контрольных мероприятиях по другим дисциплинам.

#### Литература

1. Вербицкий, А. А. Педагогическая технология с позиций теории контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. – 2010. – № 2. – С. 51.
2. Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: Проблемы формирования / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – М. : Логос, 2011.
3. Колтакова, Е. В. Проектирование содержания повышения квалификации учителя-логопеда на основе профессиографического подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 10.11.2009 : утв. 11.04.2010 / Елена Викторовна Колтакова. – Москва, 2009.
4. Монахов, В. М. Перспективы понятийно-категориального аппарата дидактики при переходе к новым ФГОС ВПО / В. М. Мона-

- хов. – М. : Педагогика, 2012. – № 5. С. 27–35.
5. Оганесян, Е. В. Теория и методика профессиональной подготовки логопедов в высшем учебном заведении / Е. В. Оганесян // <http://www.msgi.info/>. – М. : 2013.
  6. Сокольникова, Э. И. Особенности освоения метода «конкретных ситуаций» (case studies) в обучении / Э. И. Сокольникова // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». – 2012. – № 1. – С. 75–78.
  7. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред Н. В. Бордовской. – М. : Кнорус, 2011.
  8. Сапронова, О. В. Использование компьютерных тестовых комплексов для измерения диагностической компетенции студентов по дисциплине «дизартрия» / О. В. Сапронова // Специальное образование. – Екатеринбург. – 2013. – № 1 (29).
  9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). – url: <http://www.edu.ru/>
  10. Якушева, Н. М. Дидактические принципы создания средств *E-Learning* / Н. М. Якушева // Вестник университета (ГУУ). – 2011. – № 16. – С. 49–55.

УДК 376.3  
ББК Ч 450

ГСНТИ 14.29.29 Код ВАК 13.00.03, 19.00.10

**З. А. Репина, И. А. Филатова,**  
Россия, Екатеринбург

**Z. A. Repina, I. A. Filatova**  
Russia, Ekaterinburg

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЗАМЕН БУКВ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ**

## **OVERCOMING THE PROBLEM OF LETTER SUBSTITUTION OF STUDENTS WITH DYSARTHRIA**

**Аннотация.** Представлен алгоритм работы по преодолению специфических замен букв у школьников с дизартрией путем развития фонологических представлений и формирования смыслоразличительной роли гласных и согласных звуков.

**Abstract.** The algorithm of work is presented, aimed at overcoming specific substitution of letters by students with dysarthria by means of development of phonological knowledge and explanation of meaningful role of the main consonants.

**Ключевые слова:** дизартрия; специфические замены букв; фонологические представления; смыслоразличительная роль звуков.

**Key words:** dysarthria, specific substitution of letters, phonological knowledge, meaningful role of sounds.

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

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

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

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

**Сведения об авторе:** Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, профессор.

**About the author:** Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Professor.

**Место работы:** директор Института специального образования, зав. кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Place of employment:** Director of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**Контактная информация:** тел.: 8(343) 235-76-25

Работа логопеда по преодолению специфических ошибок письма у школьников с дизартрией включает в себя преодоление специфических замен букв, соответствующих гласным и согласным звукам.

*Преодоление специфических замен букв, соответствующих гласным звукам* начинается с уточ-

нения артикуляции или постановки гласных звуков. При этом вначале отрабатываются звуки резко противопоставленные в артикуляционном отношении: «а»–«у», «о»–«ы», «о»–«и», «у»–«ы». Затем переходят к звукам менее противопоставленным в артикуляционном отношении: «о»–«у», «а»–«ы», «а»–«э».

Уточнение и постановка гласных звуков осуществляется через создание правильного артикуляционного уклада корригируемого звука в сочетании с выдохом. При этом ребенку при наличии ошибок постоянно указывается на неточность движений языка и недостаточную лабиализацию губ, неполное открывание рта. Например, уточняя артикуляцию звука «а» ребенку объясняют:

- рот должен быть широко открыт (при дизартрии часто наблюдается неполное открывание рта);
- кончик языка находится у нижних резцов (у детей он часто отодвинут далеко в рот);
- указывается на имеющиеся недостатки;
- отрабатывается перед зеркалом правильный артикуляционный уклад;
- затем побуждают ребенка сделать сильный широкий выдох.

Таким путем идет уточнение и постановка каждого гласного звука. В целях закрепления правильного артикуляционного образа звука планируются задания с опорой на зрительный, слуховой и кинестетический контроль:

- смотри в зеркало, как я произношу звук «а»;
- смотри в зеркало на себя и произноси звук «а»;
- посмотри в зеркало, в каком положении губы, когда я произношу звук «а»;
- посмотри внимательно на себя в зеркало, произнеси «а», в каком положении губы у тебя?

Для того чтобы создать яркие ассоциативные образы *положения губ* при произнесении гласных звуков, артикуляция гласных соотносится с соответствующей символикой:

– изображение девочек, которые имеют разные «артикуляционные образы губ» и любят петь песенки (например, Аня поет песенку «а», Уля поет песенку «у» и т. д.), девочки одеты в красные платица с колокольчиком, что говорит о том, что гласные звуки всегда звонкие;

– вводятся карточки-символы гласных звуков (круг, овал и т. д.).

Данная символика подсказывает школьнику, какой гласный произносится. В то же время она напоминает, что губы должны работать.

Артикуляция гласных отрабатывается в процессе фонетической ритмики:

«а» – разводим руки вперед и в стороны;

«у» – плавные движения обеих рук вперед;

«о» – плавные движения обеих рук в стороны вверх;

«и» – плавные движения рук в стороны;

«э» – плавные движения рук в стороны вниз;

«ы» – присесть, кисти в кулачках, руки согнуты в локтях;

Затем гласные отрабатываются с другими правильно произносимыми звуками совместно с движениями:

- с движениями фонетической ритмики;



- под постукивание кулачками по столу (например, па–па–па);

- совместно с движениями указательного пальца (например, пальчик «кланяется»: па–па–па; пальчик качается «как часики»: па–па–па).

В целях закрепления правильного произношения широко используется комплекс упражнений на узнавание гласных по их артикуляции:

- определить звук по положению губ логопеда;

- произнести звук и сравнить с образцом логопеда, используя зеркало;

- определить конкретный звук по символам-карточкам;

- нарисовать соответствующий символ, обозначающий звук, на основе произнесения звука логопедом.

Школьник должен осознать не только артикуляционный образ звука, но и акустический. Поэтому внимание обращается на звучание гласных и их отличие от согласных звуков. Школьники должны понять, что эти звуки отличаются:

а) по способу артикуляции:

- при произнесении гласных воздушная струя не встречает на своем пути преграды, проходит свободно;

- при произнесении согласных воздушная струя встречает преграду в виде смычек или узкой щели;

б) гласные и согласные отличаются по характеру звучания:

- гласные «состоят» только из голоса;

- согласные звуки «состоят» либо только из шума, либо из голоса и шума;

- гласные можно петь, длительно тянуть;

- гласные образуют слог, являются слогообразующими звуками.

Осознание акустического образа гласного звука осуществляется с помощью аудиоаппаратуры (магнитофон, диктофон, компьютерные программы, позволяющие записывать звук). Данный вид работы выбран в связи с тем, что у школьников с общим недоразвитием речи, часто наблюдающемся при дизартрии, контроль отсрочен во времени: «произношу, но не слышу свою ошибку». Аудиоаппаратура позволяет отсрочить восприятие звука. Рассмотрим алгоритм работы:

- записывается образец произнесения звука логопедом и прослушивается;

- записывается рабочий вариант произнесения звука ребенком;

- сравниваются образец звука и рабочий вариант произнесения ребенком, что позволяет ему произвести контроль своего произнесения;

- записываются слова, в которых корригируемый гласный стоит в сильной позиции (под ударением), а затем – в безударной позиции.

Таким образом, постепенно формируется акустический образ гласного звука и соотносится с буквой.

Планируется система закрепления образа корригируемого гласного:

1) гласный произносится:

- на одной артикуляции;

- шепотом;

- тихим голосом;

- голосом средней громкости;

2) гласный произносится с различной интонацией:

- повествования;

- удивления;
  - восклицания;
  - огорчения;
  - вопроса и удивления;
  - восклицания и удивления и т. д.
- 3) использование игр-диалогов:
- вопрос – ответ-повествование;
  - вопрос – ответ-восклицание и т. д.

Закрепив артикуляционно-акустический образ звука, переходят к развитию фонематического восприятия и слуха. Сначала учат детей выделять корригируемый гласный:

- на материале ряда гласных звуков (например, «ау» – «уа»);
- на материале ряда закрытых и открытых слогов (например, «ум» – «на»);
- на материале слов из двух и более слогов, в которых гласный стоит под ударением (например, Аня, астры); затем в безударном положении.

Выполняя эти задания, всегда необходимо акцентировать внимание школьника на положении органов речи. Параллельно проводится работа по развитию фонематического слуха, которая начинается на материале текстов:

1) подбираются тексты, насыщенные изучаемым звуком, дается задание: услышишь в тексте слова со звуком «а» – хлопни в ладоши, например:

Астра, азбука, айва

Начинаются на «а»

И кончаются на «а»

Астра, азбука, айва

2) затем подбираются тексты, менее насыщенные корригируемым

звуком, дается задание хлопнуть в ладоши, если услышишь звук;

3) дается ряд слов, содержащих изучаемый звук, ребенок должен хлопнуть в ладоши, если услышит его;

4) дается задание: подобрать слова, в которых есть изучаемый гласный в начале слова;

5) выполняется задание по нахождению общего звука (изучаемый звук) в ряду данных слов;

б) необходимо найти изучаемый звук в названиях овощей, фруктов, ягод и т. д.

По аналогичной схеме проводится работа со смешиваемым звуком. Затем показывается смысловоразличительная роль гласных. Рассмотрим пример, в котором у школьника при письме наблюдается замена буквы А на букву У. Смысловоразличительная роль соответствующих этим буквам фонем «а» и «у» объясняется следующим образом:

- если данное нарушение наблюдается у ученика первого класса, то слова-паронимы задаются с помощью рисунков, если мы работаем с учеником 2-го или 3-го класса, то даются написанные слова-паронимы, проводится их звуковой анализ (например, лак – лук);

- затем составляется модель данных слов, для удобства сравнения модели слов записываются в столбик;

- внимание ребенка обращается на то, что модели одинаковы, и делается предположение о том, что если модели одинаковые, то может быть и слова тоже одинаковые,

спрашивается согласие детей с этим утверждением, мнения могут разойтись;

- затем сравниваются слова по звуковому составу: сравниваются два первых звука, затем два вторых звука, затем сравниваются два третьих звука;

- подводится итог работы:

- слова отличаются только одним гласным звуком;

- достаточно заменить один гласный звук на другой гласный звук, чтобы получилось другое слово;

- оказывается, достаточно одного звука, чтобы изменить целое слово.

По такой схеме работают над всеми специфическими заменами букв, соответствующих гласным звукам:

А – О – капать – копать, бачки – бочки, дачка – дочка, палка – полка, зайка – Зойка, кашка – кошка;

У – И – лупа – липа, мушка – мишка, груша – Гриша, угорь – Игорь;

А – Е – сало – село, гора – горе, пачка – печка, ваточка – веточка;

А – Ы – вал – выл, мал – мыл, дом – дым, бачки – бычки;

А – И – пар – пир, бал – бил, лапа – липа, Маша – Миша;

А – У – лак – лук, сад – суд, лапа – лупа, ручки – ручки;

О – У – сок – сук, осы – усы, копать – купать;

О – Ы – сон – сын, сор – сыр, дом – дым;

О – Е – мох – мех, пол – пел, лото – лето, охать – ехать;

О – И – кот – кит, рос – рис, мошка – мишка, волки – вилки;

У – И – лужи – лыжи, мушка – мышка, сурок – сырок;

Ы – И – мыл – мил, сады – сади, забыть – забить, пышет – пишет,

Мышка – мишка;

А – Я – мал – мял, рад – ряд, мать – мять, флаги – фляги;

О – Е – нос – нес, Тома – Тема, уголок – уголек;

Ю – Е – мою – мое, бирюза – береза, вьют – вьет, бьют – бьет;

У – Ю – лук – люк, катушка – Катюшка, ура – Юра.

Работа по *преодолению специфических замен букв, соответствующих согласным звукам*, проводится в определенной последовательности:

1) формирование артикуляционных позиций корригируемых звуков, двигательной функции органов артикуляции, кинетико-кинестетического контроля;

2) постановка корригируемых звуков, закрепление правильного артикуляционного уклада поставленных звуков, соотнесение артикуляционного образа звуков с акустическим образом и соотнесение с соответствующими буквами;

3) формирование смысловозначительной роли смешиваемых звуков и их дифференциация.

В процессе коррекции ошибок специфических замен букв важно рассредоточить по времени прохождения звуки, близкие по акустическим и артикуляционным признакам. Это необходимо для того, чтобы сформировать более яркий артикуляционно-акустический образ, не спровоцировать снова сме-

шение их в устной речи и письме. При этом очень важно, чтобы в речевом материале отсутствовали звуки, близкие к корригируемым звукам. Например, работая над звуком «ш», следует исключить слова со звуками «с», «з», «ж», «ч», «щ», «ц». Наличие в речевом материале звуков, близких к изучаемому звуку, затрудняет восприятие корригируемого звука.

Коррекционное обучение должно опираться:

– на зрительное восприятие, с помощью которого ребенок усваивает оральный образ звука, некоторые движения языка, губ, челюсти, учится воспринимать характер выдыхаемой струи воздуха в играх на поддувание;

– на тактильно-вибрационное ощущение, с помощью которого ребенок может получить значимую информацию о фонетических элементах звука:

- рукой, приложенной к гортани, чувствовать вибрацию голосовых складок и установить разницу между звонкими и глухими звуками;

- при произнесении носовых звуков «м» и «н» воспринимать вибрацию не только голосовых складок, но и щек, крыльев носа, которая свидетельствует об участии носового резонатора в образовании носовых звуков;

- рукой, приложенной к поверхности грудной клетки, почувствовать не только наличие или отсутствие, но и разницу между голосом различной высоты;

- через тактильно-вибрационный контроль можно уловить признаки, свойственные только конкретным звукам. Например, при произнесении звука «и» можно ощутить не только вибрацию голосовых складок, но и вибрацию темени, что отмечается при произнесении только данного звука. Можно отличить щелевые звуки от взрывных – по характеру выдыхаемой струи воздуха;

– на слуховое восприятие, которое помогает улавливать акустические особенности корригируемого звука, при этом речь логопеда является эталоном, к которому должен стремиться ребенок.

Работая над коррекцией ошибок специфических замен букв (например, букв Ш – С), логопед часто ведет работу только по формированию одного дефектного звука (например, звук «ш» является дефектным по мнению логопеда, так как заменяется на звук «с»). Но парный звук «с» тоже является дефектным, так как ребенок не отличает его от звука «ш». Поэтому важно провести одно-два занятия, посвященные звуку «с». Основная цель этих занятий: научить слышать звук «с» и выделять его из разных фонетических позиций.

Важная роль в коррекции нарушений письма (т. е. специфических замен букв) отводится развитию фонематического слуха, формированию фонемы. Поскольку фонема – это смысловоразличительная единица языка, то смысловое значение ее ярко проявляется через слово, предложение, текст, по-

сколько они имеют смысл. Поэтому формирование фонематического слуха следует начинать не на материале ряда звуков и слогов, а на значимом материале, имеющем смысл. В силу сказанного, формирование фонематического слуха мы предлагаем проводить вначале на материале *слов*. Можно предложить ребенку следующие задания:

- подбираются слова, близкие по звуковому составу, и соответствующие им картинки (например, корзина – картина, молоко – молоток и др.), ребенку дается инструкция: «Покажи, где картина, а где корзина»;

- подбираются картинки, в названии которых встречаются оппозиционные фонемы, близкие по артикуляционным признакам (например, малина – Полина, медаль – педаль), дается инструкция: «Покажи, где дуб, а где зуб»;

- подбираются слова с оппозиционными фонемами, близкими по акустическим признакам (звонкие – глухие, твердые – мягкие), и соответствующие картинки, дается инструкция: «Покажи, где бочка – а где почка»;

- подбираются асемантические (неправильно произносимые слова) и дается инструкция: «Я буду называть слова правильно и неправильно (например, ячик – ящик, четка – щетка). Если я скажу слово неправильно, ты меня поправь, скажи, а как слово сказать правильно»;

- из ряда картинок ребенок должен отобрать картинки, в названиях которых есть изучаемый звук.

Затем развитие фонематического слуха проводится на материале текстов (пословицы, поговорки, стишки, чистоговорки, загадки) и предложений. Вначале подбираются тексты, насыщенные изучаемым звуком. Логопед читает текст, выделяя голосом слова с изучаемым звуком. Ребенок бросает фишку (топает, хлопает), когда слышит слово с нужным звуком. Затем подбираются тексты, в которых имеется несколько слов с корригируемым звуком. И наконец, подбираются конфликтные тексты. Школьнику дается задание: «Услышишь слово с нашим звуком – брось фишку». На самом деле в тексте таких слов нет.

Более успешному развитию фонематического слуха служат задания по включению звука в фонематический анализ. Кроме этого, фонематический анализ предупреждает ошибки нарушения звукового состава слова (пропуски, перестановки, добавления слогов). Следует соблюдать следующие правила проведения фонематического анализа:

- проговори слово и послушай себя;
- протяни звук – выдели голосом первый звук в *полном* слове, назови его (и так далее со всеми звуками);
- обозначь выделенный звук фишкой (в том случае, если ребенок – первоклассник), буквой (для учащихся других классов);
- проверь, все ли звуки слова выделены: прочитай запись, ведя пальцем вдоль составленной схемы и «пропевая» звук за звуком (школьник чита-

ет слово целиком, и звуковой анализ сопровождается синтезом);  
– найди ударный слог в этом слове и обозначь его;  
– проверь еще раз, получилось ли слово.

В целях формирования контроля фонемный анализ сначала проводится на материализованной основе:

- используется картинка, чтобы ребенок не забыл, какое слово он анализирует;
- под картинкой выкладывается звуковая схема слова, она будет служить контролем – правильно ли проведен анализ;
- даются фишки (если ребенок – первоклассник) или буквы разрезной азбуки для обозначения звуков, которые тоже будут выполнять роль контроля;
- организуется действие по выделению звуков посредством интонационного выделения каждого звука в слове.

На начальном этапе обучения предлагаются для анализа слова, в которых все звуки тянутся (например, сом). Затем подбираются слова, в которых смычные звуки стоят в конце слова (например, мак, рак, жук). Затем подбираются слова, в которых взрывные звуки стоят в начале слова, а потом в начале и в конце слова (например, кот, кит).

Таким образом, ребенок постепенно овладевает средством выделения звука с помощью интонирования, а с помощью схемы и фишек овладевает контролем над проводимым действием.

После этого ребенка учат выделять корригируемый звук из разных фонематических позиций: из начала слова, из конца, из середины, из стечений согласных. Выделенный звук соотносится с артикуляцией и соответствующей буквой. При этом особое внимание обращается на соотнесение с правильной артикуляцией, подробно (по плану) рассматривается артикуляционный уклад звука, его звучание, акустические характеристики звука. Такая тщательная работа значительно улучшает фонематический слух.

По такой же схеме проводится работа со вторым звуком при специфических заменах букв. Затем школьнику следует показать смылоразличительную функцию смешиваемых фонем.

Например, в письме наблюдаются специфические замены букв Ш – С (пишет: «коска», «мыска»). Предлагаем следующий алгоритм работы, показывающий смылоразличительную роль фонем «с» и «ш»:

- даются рисунки, изображающие усы – уши;
- проводится анализ первого слова:
  - сколько слогов в слове?
  - назови первый слог;
  - назови второй слог;
  - в каком слоге имеется изучаемый звук?
  - назови этот звук;
  - а теперь измени звук «с» на звук «ш», какое слово получилось?

Таким же образом проводится анализ второго слова. После этого задается вопрос: «Чем же отлича-

ются эти два слова?». Чаще всего дети отвечают, что они отличаются смыслом (показывают: это – усы, а это – уши). Логопед спрашивает: «А еще чем они отличаются?», тем самым наталкивая ребенка на то, что эти слова отличаются звуками (измени «с» на «ш» – получится новое слово). Делается вывод о том, что изменение звука влечет за собой и изменение значения слова. Это подтверждается и другими примерами.

Показав смысловозначительную роль фонемы, переходят к дифференциации смешиваемых фонем. Рассмотрим алгоритм проведения этого вида работы:

- выделение смешиваемых звуков из состава слов, слогов, ряда изолированных звуков (например, при дифференциации фонем «с» и «ш» логопед предлагает слова «сани», «шары» и дает задание назвать первый звук в данных слова, далее предлагаются слоги «са», «со», «ша», «шо» и т. д.);

- дифференциация выделенных звуков между собой (внимание обращается на различие в артикуляции, звучании, на смысловозначительную роль в слове):

- опираясь на зрительное восприятие артикуляции, на кинестетические ощущения, школьник уточняет, как произносятся звуки «с» и «ш», что у них общего и отличительного;

- составляется таблица-схема сопоставления звуков по артикуляции;

- проводятся упражнения на закрепление артикуляционных различий (например, определить звуки

по беззвучной артикуляции логопеда; узнать звуки по предложенному рисунку положения губ и произнести их; воспроизвести звуки по модели положения рук: звук «с» – кисть руки в форме «горочки» опущена вниз; звук «ш» – кость руки в форме «чашечки» поднята вверх; нарисовать профили артикуляции звуков и произнести их; определить звук по характеру выдыхаемой воздушной струи; соотнести звуки с буквами и т. д.);

- определяется смысловозначительная роль изучаемых звуков в процессе работы со словами-паронимами (например, крыша – крыса, миска – мишка и т. д.);

- учат опознавать дифференцируемые звуки среди ряда звуков (например, услышав звук «с» или звук «ш», ребенок должен поднять соответствующую букву);

- дифференциация изучаемых звуков в слогах (для звуков «с» и «ш» в прямых, обратных слогах, в положении между гласными и в слогах со стечениями согласных):

- работа со слоговыми таблицами;

- устный диктант (например, ребенок поднимает соответствующую карточку, услышав один из требуемых звуков в слоге);

- повторение за логопедом ряда слогов;

- запись слогов под диктовку;

- преобразование слогов с дифференцируемыми звуками (например, заменить в слоге звук «с» на звук «ш», и наоборот);

- дифференциация звуков в словах, которая должна проводиться

на фоне уточнения звуковой структуры слова:

– сопоставляются слова-паронимы по звучанию и по значению;

– из ряда диктуемых слов выделяются те, в которых содержатся выделяемые звуки;

– преобразование глаголов по образцу (например, плясать – пляшу, косить – ..., красить – ...);

– запись слов с дифференцируемыми звуками в столбики;

– вставка пропущенных букв в слова;

– подбор слов с изучаемыми звуками различной слоговой сложности.

• дифференциация звуков в предложениях и связных текстах (подбор текстов связывается с прохождением программы школьного обучения):

– составить предложения со словами-паронимами, при этом сопоставляется их значение и звучание;

– составить предложения по картинкам, записать их, провести устный и графический анализ;

– вставить в предложения пропущенные буквы;

– составить рассказ по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок, используя слова с дифференцированными звуками и т.д.

Следует напомнить, что при выполнении всех видов работы необходим постоянный полисенсорный контроль, опора на артикуляционный образ звука, материализация умственных действий в виде составления звуковых графических схем, что не только способствует преодолению дефектов фонетики, формированию фонематического восприятия, но и повышает мыслительную активность школьников, формирует познавательную направленность на овладение новыми знаниями, и в конечном итоге является залогом успешного обучения грамотному письму.

Таким образом, *специфические замены букв, соответствующих гласным и согласным звукам, преодолевались путем развития фонологических представлений в движениях артикуляции и формирования смыслоразличительной роли гласных и согласных звуков.*



## ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ

---



### ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного  
педагогического университета

проводит прием студентов  
на программы бакалавриата:

#### **050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование»**

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

### МАГИСТРАТУРА

#### **050700.68 «Специальное (дефектологическое) образование»**

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

**МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Логопедия .**

#### **Наш адрес:**

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

#### **Приемная комиссия УрГПУ:**

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

**Для лиц, имеющих высшее 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  
установленного образца, дающий право на ведение профессиональной  
деятельности в сфере образования лиц  
с ограниченными возможностями здоровья.

**Документы принимаются в течение года**

- ♦ Заявление
- ♦ Договор с университетом об оплате за обучение
- ♦ Документ государственного образца о высшем образовании или его  
копия, заверенная нотариально или в приемной комиссии
- ♦ Приложение к диплому
- ♦ Копия свидетельства о браке (если фамилия изменена)
- ♦ Три фотографии (3х4 см)
- ♦ Почтовый конверт по России
- ♦ Паспорт предъявляется лично при подаче документов

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

**НАШ АДРЕС:**

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

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.   |
| 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.<br><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.<br><b>Российская государственная библиотека</b> [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 Exsel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

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

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения 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**