

УДК 371.90 (05)  
ББК Ч-430  
С71

ISSN 1999-6993

*Учредители:*

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

**Институт специального образования**

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

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

**Заместитель главного редактора:**

доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

**Члены редакционной коллегии:**

кандидат педагогических наук, профессор О. В. АЛМАЗОВА

доктор психологических наук, профессор Н. С. ГЛУХАНИЮК

доктор педагогических наук, профессор М. Н. ДУДИНА

доктор педагогических наук, профессор Б. М. ИГОШЕВ

профессор Т. ОЧИАИ

кандидат педагогических наук, профессор З. А. РЕПИНА

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ

доктор медицинских наук, профессор Ю. С. ЧУРИЛОВ

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

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

**Специальное образование:** научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО  
С71 «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2014. —  
№ 1. — 105 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 1 (33)

Подписано в печать 28.02.2014. Формат 60x84 1/16.

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 6,1. Уч.-изд. л. 6,0. Тираж 500 экз. Заказ 4327.

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2014

© Специальное образование, 2014

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт специального образования

# СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

1 (33) ` 2014

**Chief Editor:**

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

**Deputy Editor:**

A. V. KUBASOV, Dr., Prof.

**Editorial board:**

O. V. ALMAZOVA, Ph.D., Prof.

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

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

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

T. OCHIAI, Prof.

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

A. P. CHUDINOV, Dr., Prof.

Y. S. CHURILOV, Dr., Prof.

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

**Executive:** I. A. FILATOVA, Ph.D., Prof.

Ekaterinburg 2014

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Дмитриев А. А.</b> <i>Тюмень, Россия</i> <b>О Владимире Васильевиче Коркунове.....</b>	<b>5</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----------

## ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

<b>Алмазова А. А.</b> <i>Москва, Россия</i> <b>Формирование профессиональной языковой личности логопеда как актуальная проблема высшей школы.....</b>	<b>7</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------

<b>Алмазова О. В.</b> <i>Екатеринбург, Россия</i> <b>Педагогические технологии в коррекции частных функциональных расстройств у детей с ограниченными возможностями здоровья .....</b>	<b>14</b>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

<b>Алмазова С. Л.</b> <i>Екатеринбург, Россия</i> <b>Особенности «жизненной компетенции» детей и подростков с расстройствами аутистического спектра через анализ осознания ими себя как представителей пола .....</b>	<b>24</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

<b>Брызгалова С. О., Найданова Г. Е.</b> <i>Екатеринбург, Россия</i> <b>Особенности межполушарной асимметрии у детей с задержкой психического развития .....</b>	<b>34</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

<b>Горбунова Н. Е.</b> <i>Екатеринбург, Россия</i> <b>Изучение и оптимизация мотивации деятельности у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....</b>	<b>44</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

<b>Зак Г. Г., Нугаева О. Г.</b> <i>Екатеринбург, Россия</i>	
<b>Шульженко Н. В.</b> <i>Ижевск, Россия</i> <b>Методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью .....</b>	<b>52</b>

<b>Нугаева О. Г.</b> <i>Екатеринбург, Россия</i> <b>Роль системообразующих факторов в процессе формирования и развития гендерной идентичности у подростков с нарушением интеллекта и у подростков с нормальным интеллектуальным развитием .....</b>	<b>60</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

<b>Тенкачева Т. Р.</b> <i>Екатеринбург, Россия</i> <b>Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста .....</b>	<b>68</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

## **ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ**

<b>Алиева Н. Ф.</b> <i>Екатеринбург, Россия</i> <b>Отношение к будущей профессии дефектолога у студентов-первокурсников как фактор формирования социальной зрелости .....</b>	<b>79</b>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

## **МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО**

<b>Коваленко В. Е.</b> <i>Киев, Украина</i> <b>Особенности ситуативной эмоциональной регуляции умственно отсталых младших школьников в эмоциогенных ситуациях .....</b>	<b>88</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

<b>Сабаури Т. Г.</b> <i>Тбилиси, Грузия</i> <b>Образование слепых в Грузии .....</b>	<b>98</b>
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

<b>ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ .....</b>	<b>102</b>
----------------------------------	------------

**О ВЛАДИМИРЕ ВАСИЛЬЕВИЧЕ  
КОРКУНОВЕ**

**ABOUT VLADIMIR VASILIEVICH  
KORKUNOV**

**Аннотация.** Характеристика профессиональной деятельности, научных достижений и личных качеств Владимира Васильевича Коркунова.

**Ключевые слова:** дефектология; специальное образование; диссертационный совет; коррекционная педагогика.

**Сведения об авторе:** Дмитриев Алексей Андреевич, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* Тюменский государственный университет, г. Тюмень.

**Контактная информация:** 625000, г. Тюмень, ул. Семакова, 10.

*E-mail:* logoped84@mail.ru.

Владимира Васильевича Коркунова я знал тридцать лет. Это и много и мало. Обычно всегда ловишь себя на мысли о том, будто что-то не досказал, или не понял, или не услышал. С Владимиром Васильевичем всё было иначе. При разговоре исчезали все недосказанные мысли, не оставалось ничего непонятого — всё оказывалось конкретным, понятным.

С ним всегда было интересно: он каким-то образом всегда знал то, чего не знает никто, давал реальные прогнозы, точные характеристики, видел то, что скрыто. Ему не было равных в точности прогноза, научного предвидения.

Ему была свойственна удивительная культура интеллигентности, какой-то дворянской (в хорошем смысле) выправки, опрятно-

**Abstract.** Characteristics of professional activity, scientific achievements and personal qualities of Vladimir Vasilievich Korkunov.

**Key words:** defectology; special education; dissertation counsel; correctional pedagogy.

**About the author:** Dmitriev Alexey Andreevich, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Tyumen State University, Tyumen.

сти, чистоты, организованности и в то же время не праздной парадности, а деловой, практичной приземленности. Здесь же хотелось бы добавить, что и «приземлять» людей не всегда адекватных он умел, не говоря им упреков, не поднимая шума, а ведя тактичный деловой диалог. Наверное, это было заложено генетически, отшлифовывалось им в практике работы директором школы, заведующим кафедрой, председателем диссертационного совета.

Одна из главных черт его характера — способность видеть человека, знать, на что тот способен, и предлагать ему наилучший вариант, указывать путь к совершенствованию, подходящее поле деятельности. Деловой стиль, позитив, уверенность в успехе и взвешен-

ность решений — таковы черты характера В. В. Коркунова.

Умелый руководитель, сформировавшийся профессионал вузовского образования, Дефектолог с большой буквы, председатель диссертационного совета по коррекционной педагогике и коррекционной психологии, Владимир Васильевич являлся одним из лидеров современной дефектологии, за спиной которого целый ряд крупных монографий и учебных пособий. Возглавляя диссертационный совет, он показывал пример служе-

ния той науке, которой была отдана вся его жизнь!

А еще его жизнь — в его учениках — кандидатах наук, которых около пяти десятков. Он помнил каждого, его тему, содержание работы.

Владимир Васильевич всегда был на передовых рубежах дефектологии: он одним из первых поднял вопрос о муниципальной модели специального образования, служившей начальным этапом в становлении всей системы отечественного специального образования.

# ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

---

УДК 376.37:378  
ББК 74.489.87

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01; 13.00.03

А. А. Алмазова    А. А. Almazova  
Москва, Россия    Moscow, Russia

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЛОГОПЕДА КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

## FORMING OF THE PROFESSIONAL LINGUISTIC PERSONALITY OF THE SPEECH THERAPIST AS AN IMPORTANT PROBLEM OF HIGHER EDUCATION

**Аннотация.** Рассматривается проблема совершенствования профессиональной подготовки логопеда через формирование качеств языковой личности. Анализируются исследовательские подходы к изучению языковой личности. Предлагается ряд направлений, реализация которых в системе подготовки студентов-логопедов будет способствовать формированию профессиональной языковой личности.

**Ключевые слова:** логопед; языковая личность; лингвистическая подготовка; языковая компетенция; профессиональная компетенция.

**Сведения об авторе:** Алмазова Анна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент.

**Место работы:** зав. кафедрой русского языка и спецметодики его преподавания, Московский педагогический государственный университет, г. Москва.

**Контактная информация:** 119571, Москва, пр. Вернадского, д. 88.

**E-mail:** aa.almazova@mpgu.edu.

Целью современного высшего образования является подготовка профессионально компетентного специалиста (бакалавра, магистра), способного решать различные за-

**Abstract.** The problem of perfection of speech therapist training through qualities forming of a linguistic personality is discussed. The research approaches to investigation of a linguistic personality are analyzed. The range of ways is suggested, realization of which in the system of training of speech therapists would stimulate further forming of the professional linguistic personality.

**Key words:** speech therapist; linguistic personality; linguistic training; linguistic competency; professional competency.

**About the author:** Almazova Anna Alexeevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

**Place of employment:** Head of Department of the Russian Language and Its Special Methods of Teaching, Moscow Pedagogical State University, Moscow.

дачи профессиональной деятельности. Для логопеда профессиональная компетентность во многом определяется уровнем его лингвистических знаний и прикладных уме-

ний. Русский язык является не только инструментом, но и объектом воздействия, поскольку деятельность логопеда по сути заключается в формировании языковых средств у ученика (ребенка или взрослого).

Лингвистика является базовой для логопедии наукой, а ее изучение — неотъемлемой частью подготовки квалифицированного специалиста. У логопедии и лингвистики имеется много точек пересечения как теоретического, так и прикладного характера.

В логопедии, как и в специальном образовании в целом, ключевыми категориями являются антропоцентризм и гуманизм, провозглашающие ценность человеческой жизни, веру в возможности личности. Антропоцентрическое направление активно реализуется и в лингвистике как идея изучения «человека говорящего», познание языка и мира через язык в использовании его человеком, что наиболее развернуто воплощено в теории языковой личности.

Предпосылки создания данной теории заложены в трудах В. фон Гумбольдта и его последователя Й. Л. Вайсгербера, говоривших о неразделимой связи человека и его родного языка, влияющего на его картину мира на протяжении всей жизни [1; 2].

Появление целостной концепции языковой личности в отечественной науке связано с именем Ю. Н. Караулова, который считает, что языковая личность — это человек, обладающий способностью

создавать и воспринимать тексты, различающиеся: «а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [3, с. 60].

Развитие языковой личности, таким образом, связано с наличием трех факторов: 1) речевых возможностей (практическое владение языком), 2) широкого кругозора, способностью к установлению логических связей, системы знаний, в том числе и знаний о языке, собственно лингвистических (когнитивная составляющая), 3) мотивационно-прагматической ориентации личности (осознанное стремление к совершенствованию речевых и лингвистических возможностей).

В логопедии проблема языковой личности является двусторонней. Во-первых, она может рассматриваться в контексте решения задач логопедического воздействия на личность и речь обучаемого. Во-вторых, понятие языковой личности может быть применено непосредственно к логопеду. В этом, втором, аспекте мы и рассмотрим данную проблему.

Формирование языковой личности проходит несколько этапов [4], на протяжении которых развивается языковая компетенция (приобретается речевой опыт и формируется система знаний о языке), расширяется кругозор, определяется мотивация и способность к рефлексивной деятельности. Выпускники школ могут достичь высокого уровня развития языковой личности при условии достаточной моти-

вации и наличия целенаправленно выстроенной системы обучения.

Если говорить об абитуриентах, поступающих в вуз на логопедический профиль, то они, безусловно, демонстрируют разный уровень развития языковой личности. К сожалению, чаще он оказывается невысоким, как и у значительной части современных выпускников школ.

Ряд публикаций и исследований позволяет нам опосредованно рассмотреть некоторые аспекты и особенности языковой личности студентов-логопедов.

Е. Н. Волкова [5] приводит данные, согласно которым почти у половины студентов-логопедов (46 %) отмечается низкий уровень коммуникативной культуры, среди прочего выражающийся в недостаточном запасе лингвистических знаний, неэффективном использовании языковых средств общения, неспособности к спонтанному высказыванию и трансформации высказывания при изменении ситуации или условий общения и его анализу, невыразительности, монотонности высказывания.

Нами было проведено развернутое исследование, направленное на оценку специфики и качества лингвистической подготовки будущих логопедов, в котором приняли участие около 800 студентов разных вузов, курсов и форм обучения. Материалы, полученные в ходе исследования, показали, что студенты, испытывая и осознавая определенные трудности в изучении русского языка, рассматривают

его освоение как путь совершенствования собственной речевой культуры. Однако уровень развития устной и письменной речи, качество лингвистических знаний и готовность к их применению в будущей профессиональной деятельности, степень осознания роли и места лингвистических знаний в логопедии остаются недостаточными даже у выпускников [6; 7].

Так, по нашим данным, только около 10 % студентов написали полноценные тексты (эссе) на предложенную тему, аргументировали свои суждения, создали композиционно стройное высказывание, не допустили ошибок в языковом оформлении.

Примерно такое же количество студентов продемонстрировало хорошую устную речь. У подавляющего же большинства опрошенных выявлены нарушения или недостаточность технических параметров (дыхание, голосообразование, дикция) устной речи, логико-смыслового построения высказывания и его темпо-ритмических характеристик, несоблюдение различных норм. У части студентов можно наблюдать целый «букет» негативных характеристик устной речи [8].

Хотя разобранные исследования не были прицельно направлены на оценку уровня развития языковой личности, из представленных данных можно заключить, что этот уровень у большинства студентов не высок.

Однако, согласно авторитетному мнению М. Р. Львова, становление языковой личности завершается лишь к 21 году, да и в даль-

нейшем она может совершенствоваться [9]. Следовательно, правильно построенное обучение в вузе может активизировать имеющиеся у студентов внутренние ресурсы для развития языковой личности.

Какова же профессиональная языковая личность логопеда?

Специальных трудов об особенностях формирования языковой личности логопеда в процессе профессиональной подготовки, насколько нам известно, нет, языковая компетентность логопеда отдельно исследователями также не выделяется. В ряде работ, посвященных изучению профессиональной компетенции, авторы выделяют в ее составе компетенцию коммуникативную. В немногочисленных исследованиях близкой тематики, как правило, оценивается речевая практика логопеда, профессиональный речевой опыт.

Так, Е. Н. Жукатинская, Е. Е. Маринич [10; 11] рассматривают профессиональную компетентность логопеда как интегральное образование, выделяя в ней в качестве компонента коммуникативную компетентность. Последняя описывается без профессионально ориентированных акцентов как «умение устанавливать межличностные связи, организовывать целесообразные взаимоотношения в коллективе, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, четко и ясно излагать мысли, убеждать, аргументировать, передавать рациональную и эмоциональную информацию,

организовывать и поддерживать диалог, пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации» [11, с. 8].

Целенаправленно изучает коммуникативную компетенцию логопеда Е. Н. Волкова в уже упомянутом исследовании [5], выделяя в ее составе когнитивный, личностный, деятельностный, аксиологический, эмоциональный компоненты. Однако авторская трактовка понятия коммуникативной компетенции дает ограниченное представление о видах профессиональной деятельности и сфере работы логопеда (коррекционно-развивающая деятельность, работа над устной речью), сужает круг адресатов коммуникации (дети), не определяет понятия культуры речи. Тем не менее автор подчеркивает профессиональную необходимость и значимость базовых лингвистических знаний, сформированности аудирования и говорения как видов речевой деятельности, способности анализа и изменения собственного речевого высказывания в языковом и стилевом плане, с точки зрения эмоциональной и интонационной выразительности речи.

Ориентиры для определения сущности языковой личности логопеда мы можем определить, рассмотрев концепции профессиональной и элитарной языковой личности.

Профессиональная языковая личность «раскрывается в особенностях производимых ею языковых единиц и целостных текстов, в своеобразии принадлежащего личности профессионального дис-

курса, подчиненного целям и задачам профессиональной деятельности» [12, с. 263].

Профессиональный дискурс является основной репрезентирующей единицей носителя языка; его появление обусловлено спецификой профессиональной деятельности. Особенности профессиональной языковой личности логопеда выражаются, таким образом, через специфику логопедического дискурса.

Л. С. Бейлинсон [13] проведено развернутое социолингвистическое исследование профессионального логопедического дискурса, который определяется автором как «институциональное общение людей, получивших специальную подготовку для выполнения определенной трудовой деятельности». Логопедический дискурс, по мнению автора, характеризуется прагматическими, ценностными, стратегическими, жанровыми, структурно-семантическими, концептуальными особенностями.

Эти особенности реализуются через нацеленность на оказание профессиональной квалифицированной помощи пациенту (обучаемому), высокую предсказуемость (трафаретность) коммуникативных действий, отдаление адресатов дискурса, интеграцию медицинского и педагогического дискурса, наличие деонтологических установок, реализацию набора коммуникативных тактик.

Речь логопеда характеризуется особым фонетическим (специфическая артикуляция, осознанность и дифференцированность темпо-мело-

дического, интонационного оформления), лексическим (устойчивая терминология и дидактические включения, прямое значение слов, специально отобранный материал для занятий), текстуально-грамматическим (преобладание описательных текстов, акцентуация основной мысли, специфика в использовании местоимений) оформлением.

Формирование набора умений, обеспечивающих становление такого дискурса, требует определенных знаний (в том числе лингвистических, речеведческих), способности к контролю и самоконтролю за речью. Для овладения профессиональным логопедическим дискурсом недостаточно того лингвистического багажа, с которым абитуриенты приходят в вуз.

К какому уровню развития профессиональной языковой личности следует стремиться?

Чтобы определить максимальную планку развития языковой личности логопеда, обратимся к концепции элитарной языковой личности, представления о которой основаны преимущественно на оценке языковой компетенции.

О. Б. Сиротина, которая ввела понятие элитарной языковой личности в практическую риторику, отмечает: «Носители элитарной речевой культуры владеют всей системой функционально-стилевой дифференциации языка и каждый функциональный стиль используют без особых усилий, как бы автоматически» [14, с. 6].

Отнесенность к элитарной языковой личности определяется

рядом параметров: владение литературными нормами в их функционально-стилевой дифференциации, совершенное владение речевыми жанрами и стилями (научный, педагогический дискурс), наличие индивидуального стиля, реализация всех качеств хорошей речи (целесообразность, ясность, богатство, выразительность, точность, логичность и т. д.) в любой коммуникативной ситуации. Отметим также важность широкого кругозора, необходимость стремления к совершенствованию речевой и коммуникативной культуры, соблюдение этических норм [15; 16].

Рассмотренные нами исследовательские подходы апеллируют преимущественно к речевой и, в определенной степени, мотивационной составляющим. Лингвистические знания рассматриваются лишь как базовые для совершенствования речевых возможностей

Формирование личности, обладающей элитарной речевой культурой или стремящейся к ней, требует решения ряда прикладных и теоретических задач, связанных с изучением феномена общения (в том числе профессионального), отбором содержания, методов, форм обучения, определением риторических правил, на наш взгляд, тесно пересекающихся с деонтологическими в профессиональной деятельности логопеда.

Профессиональная компетентность логопеда во многом определяется уровнем лингвистических знаний, степенью усвоения теоретической лингвистической базы в виде обобщенных системных знаний

о языке и речи, способностью распознавать и квалифицировать нарушения языковых и речевых норм, осознавать закономерности развития и функционирования системы «язык — индивидуум — общество».

Профессиональная деятельность логопеда, в отличие от большинства педагогических специальностей, требует не только дискурсивных умений, но и включения системы лингвистических знаний в различные виды профессиональной деятельности (диагностическую, коррекционно-развивающую, пропедевтическую и др.). Эта работа обеспечивается грамотным отбором, корректной подачей языкового материала, правильным определением способов работы с ним и т. д.

Таким образом, специфика профессиональной деятельности логопеда позволяет обозначить как «программу-максимум» стремление к элитарному типу языковой личности. Ориентируясь на формирование такой профессиональной языковой личности, мы можем определить направления подготовки студентов:

- осознание студентами важности речевых умений и лингвистических знаний для профессиональной деятельности, развитие стремления к их совершенствованию;
- совершенствование речевых возможностей студентов, формирование у них профессионально ориентированных дискурсивных умений;
- освоение ими фундаментальных лингвистических знаний;
- формирование у будущих логопедов прагматической установки на применение этих знаний в про-

фессиональной деятельности; формирование прикладных профессионально ориентированных лингвистических умений.

Перспективной представляется не только практическая реализация указанных направлений в системе подготовки логопедов, но и более детальная разработка теории профессиональной языковой личности логопеда, определение ее параметров и характеристик.

#### Литература

1. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. — М. : Прогресс, 1984.
2. Вайсгербер, Й. Л. Родной язык и формирование духа / Й. Л. Вайсгербер. — М., 1993.
3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987.
4. Богин, Г. И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. — Калинин : Изд-во КГУ, 1986. — 85 с.
5. Волкова, Е. Н. Формирование коммуникативной культуры будущих учителей-логопедов в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Волкова Е. Н. — Шуя, 2009.
6. Алмазова, А. А. Изучение учебно-профессиональной мотивации студентов-логопедов / А. А. Алмазова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы 2-й Международ. науч.-практ. конф. (Москва, 19—21 июня 2012 г.) : в 3 т. / науч. ред. И. В. Евтушенко, В. В. Ткачевой. — М. : АНО «НМЦ „СУВАГ“», 2012.
7. Алмазова, А. А. Оценка грамотности письма студентов-логопедов / А. А. Алмазова // Преподаватель XXI век. — 2012. — № 2.
8. Алмазова, А. А. Проблемы совершенствования устной речи будущих логопедов в системе высшего профессионального образования / А. А. Алмазова // *Голос и речь : мультидисциплинарный науч.-практ. журн.* — 2012. — № 1 (6).
9. Львов, М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие / М. Р. Львов. — М. : Академия, 2000.
10. Жукатинская, Е. Н. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-логопеда : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Жукатинская Е. Н. — Липецк, 2008.
11. Маринич, Е. Е. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя-логопеда в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Маринич Е. Е. — Шуя, 2012.
12. Голованова, Е. И. Профессиональная языковая личность: специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики / Е. И. Голованова // *Non multum, sed multa: немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии : сб. науч. тр. в честь В. Ф. Новодрановой.* — М. : Авторская академия, 2010.
13. Бейлинсон, Л. С. Стратегии логопедического дискурса / Л. С. Бейлинсон // *Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Сер.: Филология.* — 2009. — № 4, т. 2.
14. Сиротинина, О. Б. Устная речь и типы речевых культур / О. Б. Сиротинина // *Русистика сегодня / РАН.* — М., 1995. — № 4.
15. Силантьева, М. С. Элитарная языковая личность в профессиональном дискурсе : автореф. дис. .... канд. филол. наук : 10.02.19. — Пермь, 2012.
16. Кочеткова, Т. В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. — Саратов, 1999.

**О. В. Алмазова**  
Екатеринбург, Россия

**O. V. Almazova**  
Ekaterinburg, Russia

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ  
ЧАСТНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ  
РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES  
IN CORRECTION  
OF INDIVIDUAL  
FUNCTIONAL DISORDERS  
OF CHILDREN  
WITH DISABILITIES**

**Аннотация.** Представлен анализ исследований автора по разработке, апробации и внедрению педагогической технологии коррекции нарушенного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ), которые были выполнены под руководством В. В. Коркунова, а также его анализ и оценка проделанной работы.

**Ключевые слова:** технология; педагогическая технология (ПТ); результативность обучения; система специального образования; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); младшие школьники с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ); системный анализ; моделирование; проектирование; конструирование; ПТ индивидуальной коррекции; ПТ групповой коррекции; ПТ профилактической работы; ПТ коррекции нарушенных функций; оценочно-прогностический подход.

**Сведения об авторе:** Алмазова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, профессор.

*Место работы:* исполняющий обязанности заведующего кафедрой специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург.)

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 120.

*E-mail:* planet-a1958@yandex.ru.

**Abstract.** An analysis of the research work in development, testing and implementation of the pedagogical technology of correction of attention problems of children with the delay of psychic development of cerebral-organic genesis is presented. This work was guided by V. V. Korkunov, who provided his own analysis and estimation of the work.

**Key words:** technology; pedagogical technology (PT); result of training; system of special education; children with disabilities; junior pupils with the delay of psychic development of cerebral-organic genesis; systemic analysis; modeling; projecting; designing; PT of individual correction; PT of group correction; PT of prophylaxis; PT of correction of the functions; estimation-prognostic approach.

**About the author:** Almazova Olga Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg), Acting Head of Department.

Проблема результативности обучения являлась центром внимания как педагогов-практиков, так и исследователей-ученых с тех пор, как зародилась и начала развиваться система всеобщего образования. Наиболее актуальной она становится во второй половине XX в. (после окончания Второй мировой войны), поскольку практически во всех странах мира возникает необходимость реформирования системы образования с целью повышения ее эффективности. Именно в это время появляются первые педагогические технологии, рожденные из насущных потребностей практики воспитания и обучения детей. Одновременно педагогическая технология (ПТ) сама становится объектом и предметом изучения как феноменологическое явление и понятие.

Считается, что первые педагогические технологии появились в 1946 г. в США. Это было связано с введением плана аудиовизуального образования и программированного обучения. Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 60-х гг. XX в., когда особенно интенсивно происходило реформирование вначале американской, а затем и европейской школы. Наиболее известными исследователями и разработчиками ПТ за рубежом являются Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли, Дж. Кэрролл, Д. Хамблин и др.

В период становления педагогической технологии преобладали разные точки зрения на ее сущность. В основном выделилось два

подхода: технологический и системный. Следующим этапом развития ПТ стал этап циклического обновления учебных планов-программ. Цикл рассматривался как система, которая подвергается постоянному оцениванию. Появляющаяся новая информация включается в систему, и цикл повторяется уже с использованием новых знаний и достижений науки и человеческой цивилизации.

В «Глоссарии терминов технологии образования» в 1986 г. было опубликовано официальное определение ПТ, которая понималась в двух смыслах: «В первоначальном смысле педагогическая технология означает использование в педагогических целях средств, порожденных революцией в области коммуникации, таких, как аудиовизуальные средства, телевидение, компьютеры и другие виды „жестких“ и „мягких“ средств. В новом и более широком смысле — это методология планирования, реализации и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета технических и человеческих ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования. В этом смысле ПТ использует в качестве теоретического инструмента системный анализ» (по данным М. В. Кларина) [7].

В отечественной психолого-педагогической науке тоже велись поиски таких подходов к обучению и воспитанию детей, чтобы учебно-воспитательный процесс стал похож на производственно-технологический, в результате которого

можно планировать заданный положительный результат.

Отечественные теория и практика применения технологических подходов к образованию детей отражены в научных трудах Ю. К. Бабанского, П. Я. Гальперина, Л. Я. Зориной, Л. Н. Ланды, Н. Ф. Талызиной, И. П. Радченко, А. Г. Ривина, П. М. Эрдниева и др. Благодаря работам этих ученых в отечественной педагогике проблема ПТ стала разрабатываться в нескольких направлениях, например, в рамках концепции алгоритмизации обучения, оптимизации обучения и т. д. Образовательными технологиями названы также различные виды обучения: развивающее, проблемное, контекстное, модульное, программированное и другие, а также информационные технологии.

Большой вклад в изучение и решение проблем педагогических технологий внесли такие отечественные ученые, как В. С. Безрукова, А. С. Белкин, В. П. Беспалько, В. И. Боголюбов, И. Ф. Исаев, М. В. Кларин, В. А. Сластенин и др.

Для обыденного сознания советского человека сочетание слов «педагогика» и «технология» сразу же показалось неуместным, странным, не совсем понятным. В равной степени это словосочетание настораживало и педагогическую общественность, особенно школьных учителей, вплоть до 90-х гг. XX в. А. С. Белкин выделяет три причины, которые препятствовали проникновению в педагогику этого термина: традиционное, стереотипное представление о том, что педа-

гогика — наука, опирающаяся на методику преподавания, а технология — термин производственный; сложность описания процессов, происходящих внутри технологии и составляющих ее сущность; традиционное представление о том, что всякая упорядоченность, технологичность сковывает творчество, задает определенные рамки [5]. Многие педагоги-практики считали ПТ чужеродным явлением, заимствованным из-за рубежа, а также «педагогической модой». Педагоги не понимали необходимости введения понятия ПТ вместо понятия «методика».

А. С. Белкин проводит смысловую и содержательную границу между понятиями «технология» и «методика». Он указывает, что между методикой и технологией существует прямая и инверсионная зависимость. Методика выступает как форма, технология — как содержание. И наоборот, в недрах технологии может рождаться новая методика, по отношению к которой технология выступает в роли формы. По мнению А. С. Белкина, педагог-технолог — это педагог, понимающий технологию как доведенную до мастерства методику, т. е. умеющий объяснить внутренние механизмы своей деятельности, найти источники своих и чужих ошибок, выбрать оптимальные способы реализации поставленных задач [5].

И. Ф. Исаев и В. А. Сластенин понимают ПТ как систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, отво-

для большое значение при этом именно личности педагога, и указывают, что в этом и состоит отличие ПТ от методики преподавания и воспитательной работы. Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то ПТ предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

В работах И. Ф. Исаева, В. А. Слостенина и других указываются исторические и философские корни происхождения и определения термина «педагогическая технология». Аристотель различал два смысла слова «*techne*»: система инструментов и устройств, используемых для производства чего-либо, и некое искусство, навык, умение, ремесло. А. С. Белкин также придерживается функционального подхода при трактовке понятия «педагогическая технология», т. е. рассматривает ее содержание дословно, как «искусство, мастерство» [5; 11].

Согласно определению В. С. Безруковой, «педагогическая технология сплавляет в единое целое дидактическую технику, традиционную методику обучения и участников педагогического процесса. Органическая зависимость их друг от друга проектируется и реализуется».

В. С. Безрукова в своих работах представляет практический алгоритм создания педагогических технологий, рассматривая вопросы педагогического проектирования [4]. Педагогическое проектирование существует в совокупности трех этапов: моделирования, проектирования, конструирования. Педагогическое моделирование (создание модели) — это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения. Педагогическое проектирование (создание проекта) — дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования. Педагогическое конструирование (создание конструкта) — это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его к использованию в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений. Отсюда, педагогическое проектирование есть механизм разработки технологии в педагогической теории и практике [4].

Работы В. П. Беспалько, М. В. Кларина посвящены преимущественно разработке и систематизации ПТ обучения. Исследователи дают определение ПТ, указывают основные характеристики компонентов, обусловленность выбора ПТ поиском путей повышения эффективности обучения. Следует отметить, что понимание термина «педагогическая технология» этими специалистами имеет как сходства, так и отличия, но в целом эти исследователи солидарны с тем, что

ПТ нужно рассматривать с точки зрения системного анализа.

В. П. Беспалько под ПТ понимает «проект» определенной педагогической системы, реализуемый на практике. Педагогическую систему В. П. Беспалько рассматривает как определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. М. В. Кларин определяет ПТ как конструирование системы школьного обучения, где создается такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей [6].

Исходя из своего понимания ПТ В. П. Беспалько и М. В. Кларин представляют структуру ПТ и системообразующие связи ее элементов: в целом ПТ состоит из дидактической задачи и технологии обучения. Кроме того, они рассматривают результат в технологической цепи как постоянно фиксированный, запланированный параметр, который гарантирует ПТ. Результаты (как текущие, так и конечные) выражаются в действиях учащихся, которые можно распознать или определить объективными методами контроля. Результаты контроля оцениваются относительно цели благодаря наличию эталонов, которыми являются диагностически поставленные цели. Если контроль выявляет недостаточное усвоение знаний (опыта) учащимися, осуществляются операции коррекции,

направленные на поиск способа устранения допущенных ошибок в дидактическом процессе, которые и привели к незапланированному результату. Коррекция в структуре ПТ направлена на достижение поставленных целей и выступает в роли оперативной обратной связи, пронизывающей весь учебный процесс. Таким образом, основными компонентами ПТ являются цели, методы и средства обучения, результат, оценка, коррекция [6; 7].

Можно констатировать, что ПТ начала прочно входить в педагогическую практику отечественного образования в последнее десятилетие XX в. и стала пониматься как система педагогических мероприятий, направленных на гарантированный эффективный результат.

В. В. Коркунов в 90-х гг. XX в. занимается разработкой региональных программ развития специального образования на основе «Концепции социально-трудовой адаптации детей и подростков с недостатками в умственном развитии». Педагогические технологии, завоевывающие педагогическое пространство, интересуют его в разных аспектах, прежде всего с точки зрения возможности их применения в практике обучения детей с отклонениями в развитии (сначала он пишет о детях с недостатками умственного развития, а потом и о других категориях детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)), а затем с точки зрения создания алгоритмов таких технологий для системы специального образования в регионе [8].

В своих научных трудах В. В. Коркунов указывает, что индивидуальные различия и варианты нарушений в развитии детей столь многообразны, а причинная обусловленность столь своеобразна, что все это требует подбора и использования различных технологических подходов для эффективного развития ребенка и исправления нарушенных функций. Утвердившееся в российской психологии и педагогике мнение о ведущей роли обучения в развитии ребенка предполагает исправление его недостатков в ходе учебно-воспитательного процесса. На этом основана коррекционно-развивающая модель в специальном образовании. Поэтому большая часть исследований последней половины XX в. посвящена поиску путей эффективности коррекционно-развивающего обучения (КРО).

Поиск путей и условий КРО привел ко всеобщему признанию соответствующей педагогической технологии, которая несет в себе признаки общего (стимулирование развития процессов регуляции и активизации учебной деятельности) и частного (способ усвоения учеником учебного материала). Однако КРО предполагает проведение коррекционной работы в ходе фронтальной организации педагогического процесса. При этом частные случаи нарушения тех или иных психических процессов и других нарушений развития остаются вне поля зрения педагога [8; 9].

Открытие аспирантуры по специальности 13.00.03 — коррек-

ционная педагогика — позволило В. В. Коркунову сориентировать аспирантов в выборе направлений исследований и начать разработку проблемы внедрения педагогических технологий в практику обучения и воспитания детей с ОВЗ как в Уральском регионе, так и за его пределами.

В 1997 г. нами были представлены результаты научного исследования по проблеме разработки и апробации педагогической технологии коррекции нарушенного внимания младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза (ЗПР ЦОГ) [1].

При разработке такой технологии мы исходили из того, что, несмотря на многочисленные поиски новых технологий и апробирование их в учебно-воспитательном процессе нашими предшественниками, а также адаптацию давно известных воспитательных и образовательных систем к условиям и требованиям нового времени, не найдена еще ниша для такого понятия, как «педагогическая технология коррекции» частных функциональных расстройств у детей с ОВЗ. Мы предположили, что создание и апробирование такой ПТ на практике позволит системно и целенаправленно подойти к коррекции нарушенных функций и получить при этом определенные положительные результаты.

Обобщенные данные специальной литературы позволили определить исходную базу для создания модели такой технологии: ос-

новные положения коррекционной теории в целом и принципы коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в частности (Г. М. Дульнев, Т. А. Власова, В. В. Коркунов, В. Г. Петрова и др.); теоретические разработки в области педагогической коррекции (Г. В. Бурменская, Г. В. Карabanова, В. В. Коркунов, А. Г. Лидерс и др.); опыт отечественного теоретического анализа педагогических технологий (В. С. Безрукова, А. С. Белкин, В. П. Беспалько, М. В. Кларин и др.). Кроме того, у нас не вызывал сомнения тот факт, что эффективность ПТ коррекции нарушенного внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ находится в прямой зависимости от мастерства педагогов, организующих коррекционно-развивающий процесс, и условий семейного воспитания детей.

В нашем исследовании представлена теоретическая модель педагогической технологии коррекции нарушенного внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ, которая концентрирует в себе три типа педагогических технологий: центральное место занимает ПТ индивидуальной коррекционной работы, далее идет ПТ групповой коррекционной работы и последним центром является ПТ профилактической работы.

В процессе экспериментальной работы теоретическая модель коррекции была трансформирована в практическую и доработана до эффективно работающей модели ПТ. В конечном варианте педагогическая технология коррекции на-

рушенного внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ представляет собой совокупность частных технологий и включает четыре типа таких технологий: технологию педагогического изучения особенностей внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ, технологию педагогической диагностики нарушений внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ, технологию профилактической работы с педагогами классов выравнивания и родителями младших школьников с ЗПР ЦОГ, педагогическую технологию собственно коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР ЦОГ.

Первые три типа ПТ создают условия, которые обеспечивают готовность педагогов классов выравнивания и родителей младших школьников с ЗПР ЦОГ к проведению собственно коррекционной работы по преодолению нарушений внимания в учебной и внеучебной деятельности. Педагоги классов выравнивания становятся непосредственными специалистами-технологами, под руководством и контролем которых родители детей с ЗПР ЦОГ осуществляют посильную коррекционную работу в домашних условиях.

Таким образом, ПТ коррекции нарушенного внимания у младших школьников с ЗПР ЦОГ осуществляется одновременно в трех системах взаимодействия: «педагоги классов выравнивания — младшие школьники с ЗПР ЦОГ», «дети с ЗПР ЦОГ — родители», «родители детей с ЗПР ЦОГ — педагоги классов выравнивания». Между эти-

ми системами устанавливается взаимосвязь, основанная на принципах целенаправленности и единства содержательного и процессуального компонентов в проведении коррекционной работы. Коррекционная работа расценивается в этом случае не как узконаправленная деятельность по преодолению нарушений внимания, но и как часть целостного учебно-воспитательного процесса, в который органично вплетается семейное воспитание детей с ЗПР ЦОГ. Конечной целью работы названных систем является эффективное коррекционное воздействие [1].

В 1998 г. В. В. Коркунов, анализируя проделанную работу, напишет, что экспериментальное обучение по индивидуальной и индивидуально-групповой коррекции нарушений показало достаточную эффективность такой формы работы и обоснованность ее принятия к разработке в качестве педагогической технологии индивидуальной коррекции.

Моделирование ПТ стало возможным, указывает В. В. Коркунов, в результате следующего: теоретической оценки того или иного функционального нарушения и выявления групп детей, идентичных теоретическому аналогу; разработки технологии педагогической оценки и диагностирования нарушенной функции; составления временного прогноза и его вероятностной оценки; подготовки педагогов и родителей к работе по коррекции выявленного у ребенка нарушения; обеспечения технологического процесса по коррекции нарушенной функции необходимыми

учебными пособиями и дидактическими материалами; разработки содержания собственно педагогической коррекционной работы; реализации программы педагогической коррекции; оценки состояния ребенка и сравнения результатов работы с вероятностным прогнозом.

Реализация разработанной модели, которая получила условное название «диагностико-прогностическая модель», силами педагогов, работающих с конкретным ребенком в урочное и во внеурочное время, и родителей позволила экстраполировать ее на достаточно обширный круг функциональных нарушений в детском развитии и развеять некоторые предубеждения относительно индивидуальной коррекции и объединения усилий педагогов и родителей.

Смещение акцентов в коррекционной работе с функциональной направленности на деятельностную было обусловлено неразработанностью педагогических коррекционных технологий, слабым использованием их предшествующих аналогов и отсутствием эмпирического материала, позволяющего оценивать результаты функциональной коррекции. Второе предубеждение связано с недооценкой роли семейного воспитания в коррекции функциональных расстройств. Совершенно очевидно, что нужны серьезные государственные и региональные программы помощи таким семьям, которые должны включать в первую очередь обучение родителей по специально разработанным программам, практи-

ческие рекомендации по коррекции функциональных расстройств детей в условиях семьи, программы семейного воспитания детей раннего возраста и только затем — материальную поддержку семьи [9].

Оценивая результаты проделанной работы, обобщая ее данные, В. В. Коркунов предлагает следующую теоретическую трактовку модели педагогической технологии коррекции нарушенных функций у детей с ОВЗ.

Практическая модель педагогической технологии коррекции нарушенной функции состоит из семи блоков, или этапов реализации: матричной характеристики функции; оценки состояния функции у обследуемого ребенка; временного прогноза коррекции нарушенной функции и вероятностной оценки результатов; программы психолого-педагогической коррекции и подбора «команды»; реализации программы; оценки промежуточных результатов и корректировки программы; итоговой оценки состояния функции у ребенка и ее сравнения с матричной. Получается замкнутая технологическая цепь по индивидуальной коррекции нарушенной функции [9].

В последующие годы результаты проведенной работы по созданию, апробации и внедрению модели педагогической технологии коррекции нарушенного внимания у детей с ЗПР ЦОГ неоднократно представлялись учениками В. В. Коркунова в публикациях [2; 3].

Всё это позволило В. В. Коркунову вновь обратиться к анализу проблемы внедрения педагогических технологий в систему специального образования. В год десятилетнего юбилея аспирантуры он напишет: «...реализация моделирования педагогических систем, направленных на оказание психолого-педагогической помощи детям с различными формами дизонтогенеза в региональном образовании, позволила нам освоить один из методов научного познания, редко использовавшийся в качестве основного в научных исследованиях в области педагогики — метод моделирования. Основная часть моделей, разработанных нами, относится к области коррекционно-развивающих технологий. К 2006 году в содержании научных исследований данного плана сложился определенный, характерный для уральской научной школы дефектологии, подход, который назван нами оценочно-прогностическим. В его основе лежит механизм, направленный на выявление и оценку тех или иных индивидуальных свойств, которые становятся в последующем предметом коррекции и развития ребенка» [10, с. 11].

Разработанная и предложенная нами педагогическая технология коррекции нарушенного внимания у детей с ЗПР церебрально-органического генеза успешно внедряется в дошкольные и школьные учреждения городов Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Каменска-Уральского, Серова, Перми, Челябинска и доказала свою эффективность.

### Литература

1. Алмазова, О. В. Педагогическая технология коррекции нарушенного внимания младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 30.12.1997 : утв. 20.03.1998 / Алмазова Ольга Владимировна. — Екатеринбург, 1997. — 194 с.
2. Алмазова, О. В. Анализ и систематизация научных знаний о нарушениях внимания младших школьников с задержкой психического развития / О. В. Алмазова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2005. — № 4. — С. 26—31.
3. Алмазова, О. В. Теоретико-практический анализ проблемы коррекции нарушений внимания у детей с задержкой психического развития в учебно-воспитательном процессе / О. В. Алмазова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2007. — № 8. — С. 14—19.
4. Безрукова, В. С. Педагогика. Проектная педагогика: учеб. пособие / В. С. Безрукова. — Екатеринбург : Деловая книга, 1999. — 340 с.
5. Белкин, А. С. Основы педагогической технологии : программа интегратив.-модул. учеб. курса / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков / Урал. гос. пед. ин-т. — Екатеринбург, 1993.
6. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 191 с.
7. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Знание, 1989. — 80 с.
8. Коркунов, В. В. Материалы к региональной (областной) концепции социально-трудовой адаптации детей и подростков с недостатками в умственном развитии / В. В. Коркунов. — Свердловск : Изд. Свердл. обл. ин-та усовершенствования учителей, 1991. — 50 с.
9. Коркунов, В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации : моногр. / В. В. Коркунов ; Урал. гос. пед. ун.-т. — Екатеринбург, 1998. — 124 с.
10. Коркунов, В. В. Дефектологическая наука на Урале на рубеже веков: некоторые итоги, проблемы и перспективы / В. В. Коркунов // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2006. — № 6. — С. 9—11.
11. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1997. — 512 с.

С. Л. Алмазова

Екатеринбург, Россия

**ОСОБЕННОСТИ «ЖИЗНЕННОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ»  
ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ  
С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА  
ЧЕРЕЗ АНАЛИЗ ОСОЗНАНИЯ  
ИМИ СЕБЯ  
КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОЛА**

**Аннотация.** Представлен анализ современных подходов к образованию и воспитанию детей с расстройствами аутистического спектра. Дан теоретический и экспериментальный анализ проблемы формирования жизненных компетенций у этих детей на примере осознания ими себя представителями своего пола.

**Ключевые слова:** аутизм; расстройства аутистического спектра (РАС); психологическое развитие; «академический компонент»; жизненная компетенция; представления о вопросах пола; половое воспитание; цензовые и нецензовые образовательные стандарты.

**Сведения об авторе:** Алмазова Светлана Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент.

**Место работы:** доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 120.

**E-mail:** almazsvet80@rambler.ru.

Благодаря научной деятельности О. С. Никольской в нашей стране были разработаны и в 2010 г. опубликованы основные положения «Специального федерального государственного стандарта начального

© Алмазова С. Л., 2014

**PECULIARITIES OF “LIFE  
COMPETENCE” OF CHILDREN  
AND TEENAGERS  
WITH DISORDERS  
OF AUTISTIC NATURE BY MEANS  
OF THEIR REALIZATION  
OF THEMSELVES  
AS REPRESENTATIVES OF SEX**

**Abstract.** An analysis of modern approaches to education and upbringing of children with disorders of autistic nature is given. Theoretical and experimental analysis of the problem of formation of life competences of such children on the example of their realization of themselves as representatives of a certain sex.

**Key words:** autism; disorders of autistic nature; psychic and sexual development; “academic component”; life competence; ideas about the problems of sex and gender; sex education; qualification and non-qualification educational standards.

**About the author:** Almazova Svetlana Leonidovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

**Place of employment:** Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

школьного образования детей с нарушениями развития аутистического спектра» [5]. Данный документ появился в период реформирования всей системы образования в нашей стране и системы специального об-

разования в частности. Ушел в прошлое термин «необучаемый ребенок» (на детей с аутизмом часто навешивали этот «ярлык»), начали появляться новые формы включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательную среду их нормально развивающихся сверстников, термины и понятия «интеграция» и «инклюзия» перестали «пугать» педагогическую общественность и стали более привычными и понятными широким кругам населения страны, включая прежде всего родителей детей с теми или иными отклонениями в развитии.

О. С. Никольская указывает, что так же, как все другие дети с ОВЗ, дети с аутизмом могут реализовать свой потенциал социального развития при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания — образования, обеспечивающего удовлетворение как общих с нормально развивающимися детьми, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития. В упомянутом документе представлены три уровня образования, из которых лишь один цензовый, что, по мнению О. С. Никольской, соответствует диапазону возможностей детей с аутизмом. Во всех вариантах специального стандарта для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) с учетом уровней выделены «академический» компонент и компонент «жизненной компетенции». Соотношение компонентов выглядит следующим образом:

- I уровень — цензовый, в целом соответствует уровню образования нормально развивающихся сверстников, его специфика в особом акценте компонента «жизненной компетенции»;

- II уровень — нецензовый, он изменен в сравнении с уровнем образования нормально развивающихся сверстников за счет значительного редуцирования его «академического» компонента и еще большего расширения области развития компонента «жизненной компетенции»;

- III уровень — нецензовый; «академический» компонент редуцируется до полезных ребенку элементов академических знаний, но при этом максимально расширяется область развития компонента его «жизненной компетенции» за счет формирования доступных ребенку базовых навыков коммуникации, социально-бытовой адаптации, что готовит его по мере возможности к активной жизни в семье и социуме [5].

Компонент «жизненной компетенции» включает в себя достаточно большой круг конкретных компетенций, из которых мы выделим следующие: развитие представлений о себе, самосознание, осмысление собственного жизненного опыта, выстраивание жизненных планов, понимание происходящего с другими людьми, способность к сопереживанию, понимание семейных ролей, собственной роли в семье, умение делать самостоятельный моральный выбор в обыденных житейских ситуациях, практическое освоение социальных

ритуалов и форм этикета, соответствующих возрасту и полу ребенка, и др. Конечно, этот набор компетенций в большей мере подходит детям с сохранным интеллектуальным развитием (а то и повышенным, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) и с негрубыми аутистическими расстройствами, т. е. тем, кто получает цензовое образование.

Вместе с тем, независимо от того, какой уровень образования получает ребенок и какой вариант обучения избран, он в процессе оказания ему образовательной и психолого-педагогической помощи должен овладеть (в той или иной мере) обязательным набором компетенций, в состав которых входят понятие о семейной привязанности, представления о собственном теле, возможностях и ограничениях его физических функций; понимание связи телесного самочувствия с настроением, собственной активностью, самостоятельностью; овладение умениями поддерживать образ жизни, соответствующий возрасту и потребностям; умение следить за своим физическим состоянием, отмечать изменения в нем и радоваться любому продвижению в росте, развитии основных физических качеств и др. [5].

Дети с РАС, получающие цензовое или нецензовое образование, нуждаются в систематической психолого-педагогической поддержке, чтобы овладеть компонентом «жизненной компетенции». Особо важным, на наш взгляд, является в рассматриваемом документе то, что

представлен механизм оценки и академического компонента, и компонента «жизненной компетенции». Проанализируем то, что сообщается о втором компоненте.

Развитие жизненной компетенции аутичного ребенка оценивает экспертная группа. Она должна объединить всех заинтересованных участников образовательного процесса, тесно контактирующих с ребенком, включая членов его семьи. Задачей экспертной группы является согласованная оценка достижений ребенка в сфере жизненной компетенции. Диагностика основывается на анализе поведения и динамики его развития в повседневной жизни ребенка. Результаты анализа должны быть представлены в форме удобных и понятных всем членам группы условных единиц, характеризующих наличный уровень жизненной компетенции. Количественная оценка служит не столько для характеристики самого ребенка, сколько для выработки ориентиров экспертной группы в описании динамики развития жизненной компетенции. Результаты проведенного анализа обобщаются экспертной группой в индивидуальном профиле развития жизненной компетенции ребенка по всем направлениям коррекционной работы.

Для детей, получающих цензовое образование, его качество будет оцениваться по двум компонентам. Для детей, получающих нецензовое образование, при котором компонент «жизненной компетенции» становится доминирующим, продвижение ребенка в этом

направлении становится основным предполагаемым результатом образования.

Анализируя основные положения документа, мы не можем не отметить те положительные изменения, которые произошли в обучении и воспитании детей с РАС. Отрадно, что появились критерии оценки их поведенческих и личностных проявлений, которые расширяют не только возможности разработки наиболее эффективных направлений психолого-педагогической помощи этим детям, но и дают основу для углубления представлений о сущности самого дефекта — качестве и глубине аутистического барьера.

Во время первых случаев практического взаимодействия с аутичными детьми мы делали попытки оценивать и классифицировать в соответствии с полученными результатами их поведенческие реакции [2]. Дальнейшая работа с указанной категорией детей и запросы их родителей привели нас к осознанию необходимости в проведении научных исследований в области проблемы специфики подходов к половому воспитанию детей и подростков с аутизмом. Для этого мы изучили особенности их психополового развития с теоретической точки зрения и уровни представлений о вопросах пола с практической [3]. Представления о вопросах пола входят в структуру осознания себя как представителя пола, а последнее является компонентом самосознания. В только что проанализированном нами документе

О. С. Никольская среди компетенций, которыми должны овладеть дети с РАС, назвала и самосознание, и знание своего тела и его функций и т. п., следовательно, направление исследования было выбрано нами верно. Тема полового воспитания актуальна, но не в полной мере разработана, особенно в области коррекционной педагогики и коррекционной психологии.

Благодаря В. В. Коркунову, его чуткому научному руководству появилось магистерское исследование по вышеобозначенной теме [4]. Мы остановились на изучении особенностей развития и воспитания детей подросткового и юношеского возраста. В рамках наших дальнейших научных исследованиях в области коррекционной психологии мы тоже работали с детьми старшего школьного возраста (умственно отсталые старшеклассники, среди которых были и девушки с РАС) [4].

В массовом сознании взрослых людей имеются заблуждения относительно полового воспитания детей и подростков, как нормально развивающихся, так и с отклонениями в развитии. Первое заблуждение состоит в том, что информацию данной тематики не нужно давать специально в виде учебников, занятий, бесед и т. п.: якобы это те вещи, которым научит сама жизнь, именно жизнь все расставит по местам. Второе заблуждение — ложное убеждение в том, что в условиях современного информационного пространства у детей и подростков формируются абсолютно адекватные представления о вопро-

сах пола. Если эти заблуждения в какой-то мере можно оправдать, когда речь идет о нормально развивающихся детях, то по отношению к детям с ОВЗ оправдать их однозначно нельзя. Особую категорию составляют лица с РАС [1].

Родители детей и подростков с РАС, а также другие взрослые (в том числе педагоги), наблюдающие за ними, считают, что этих детей вообще не интересуют вопросы пола. Т. Питерс, изучающий эту проблему, отмечает, что при аутизме люди испытывают те же чувства (в том числе сексуальные), но воспринимают и понимают их не в полной мере, не так хорошо, как нормально развивающиеся люди. Поэтому они по-другому, а порой неадекватно, реагируют на подобные проявления как у самого себя, так и у окружающих.

Особенности психологического развития детей и подростков с РАС малоизучены и практически не представлены в отечественной научно-исследовательской литературе. Отдельные сведения имеются в работах Д. Н. Исаева, В. Е. Кагана. Среди зарубежных ученых следует отметить К. Гилберга и Т. Питерса.

Экспериментальное исследование особенностей психологического развития и определение уровня представлений о вопросах пола у лиц подросткового и юношеского возраста проводились нами на базе частного социального учреждения, среди воспитанников которого были лица с РАС. В эксперименте приняли участие девушки и юноши в возрасте от 11 до 20 лет. Основ-

ная часть испытуемых имеет выраженные нарушения аутистического спектра при сохранном интеллекте либо сочетание аутистических расстройств с интеллектуальными. Среди них единицы имеют опыт обучения в дошкольных или школьных учреждениях.

Анализ наших наблюдений за деятельностью испытуемых позволяет сделать следующие выводы. Аутоидентификация сформирована у всех испытуемых: они знают свой пол, ведут себя в соответствии с половой принадлежностью. Прическа и одежда также соответствуют половой принадлежности.

Отношения между воспитанниками ровные, дружелюбные, со взаимной симпатией. Иногда возникают периоды «влюбленности», но объект симпатии-любви непостоянен и может смениться уже на следующий день. Объектами «влюбленности» могут стать как члены группы воспитанников, так и педагоги, и гости учреждения, случайные люди на улице, в транспорте, магазине. Еще чаще такими объектами становятся известные всем личности (певцы, политики, актеры и др.). В этих случаях воспитанники начинают мечтать о встречах с ними, много фантазируют по этому поводу. Чаще указанные явления отмечаются в весенний период. Когда объект «влюбленности» реален, то у лиц с РАС проявления чувств могут быть следующими: желание обнять, поцеловать, взять за руку, подойти познакомиться. Проявления чувств в большинстве случаев носят чисто платонический

характер, так как реального смысла отношений эти люди не понимают.

При моделировании (драматизации) жизненных ситуаций на специально организованных для них занятиях воспитанники чаще всего выбирают для себя роли жены, матери, мужа, отца, что указывает на их заинтересованность в полоролевых отношениях, однако проигрывание ролей выявляет слабую осознанность учащимися как своих чувств, так и действий.

Кроме метода наблюдения за воспитанниками в разных видах свободной деятельности и в условиях заданных ситуаций, мы применили метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступили педагоги учреждения, мнению которых можно доверять, так как они занимаются работой с данной категорией воспитанников более 10 лет. По мнению экспертов, психологическое развитие аутичных детей и подростков проходит в те же сроки, что и у нормально развивающихся сверстников. В большинстве случаев оно начинается после десятилетнего возраста. Появление вторичных половых признаков пугает детей, они до конца не могут осознать суть происходящих с ними изменений. Бурный всплеск сексуальности начинает наблюдаться после семнадцати-восемнадцати лет. У некоторых воспитанников проявления бывают настолько откровенны, неприкрыты, физиологичны, что требуется медикаментозная терапия. Бывали случаи, когда воспитанники пользовались услугами службы «секс по телефону», разыскивали

номера телефонов таких служб. У некоторых воспитанников возникает резкое желание создать семью, хотя меры ответственности за данное решение они не осознают. У большинства воспитанников проявления интереса к противоположному полу носят абсолютно невинный характер. Им достаточно просто находиться в одном помещении с объектом своей симпатии, видеть его издали или просто знать, что он где-то есть. Для многих испытуемых очень значимы тактильные ощущения, воспринимаемые воспитанниками как тепло, защита. Этим объясняется, что есть учащиеся, которые, несмотря на свой возраст, до сих пор не могут заснуть без родителей либо спят с ними в одной постели.

Интересной особенностью воспитанников является то, что все они знают свой пол, но практически всегда затрудняются в осознании своего возраста. Они понимают, чем отличаются представители разных полов друг от друга, у них есть представления о физиологических различиях полов. Но при этом большую значимость они придают не тому, к какому полу относится человек, а тому, хороший он или плохой. У редких воспитанников проявляются попытки установить дифференцированные признаки полов, например: «мальчик — сильный, девочка — красивая». Все воспитанники хорошо дифференцируют одежду мальчиков и девочек.

Представления о роде занятий мужчин и женщин находятся в прямой зависимости от воспита-

ния в семье, т. е. от того, чем в жизни занимаются их родители. Многие из воспитанников считают, что более тяжелая работа — мужская, а более легкая — женская. Некоторые говорят так: «Каждый взрослый должен уметь делать все».

Примерно до десятилетнего возраста у воспитанников нет представлений о том, откуда берутся дети. Приблизительно к тринадцатилетнему возрасту они начинают осознавать это, поскольку в учреждении проводятся занятия по теме «Семья». Родителям дается домашнее задание: рассказать своим подрастающим детям, как они познакомились, поженились (обязательно рассказать о свадьбе — показать фотографии, видео), как ждали ребенка и т. п. В результате такой работы представления воспитанников фиксируются в следующем высказывании: «Дети рождаются из животика». Характерный для нормально развивающихся детей вопрос о том, каким образом (как) дети попадают в живот, никогда не задается аутичными детьми и подростками. Скорее всего, они об этом даже не задумываются.

Смысл семьи и брака некоторые аутичные воспитанники видят в детях, что словесно выражают так: «Если свадьба, то сразу дети». О собственно сексуальных отношениях они мало что знают, в основном равнодушны к этой стороне жизни. Не понимают сути эпизодов в фильмах, отображающих отношения мужчин и женщин.

О вторичных половых признаках и о связанной с ними гигиене

в этом периоде жизни воспитанникам рассказывают родители по рекомендациям педагогов. Так, например, информация о менструации преподносится девочкам не с точки зрения ее физиологической сути (возможность забеременеть и родить детей), а с точки зрения того, что это признак любой женщины.

Что касается особенностей влечения, имеются отдельные указания экспертов на проигрывание воспитанниками выдуманных сюжетов с участием разнополых персонажей, сновидения с эротическими сценами, мастурбацию (причем неприкрытую).

Кроме метода экспертных оценок, нами был применен метод беседы с самими воспитанниками. Беседы возникали спонтанно, участие в них принимали только те воспитанники, которых интересовала данная тема. Остальные в это время могли заниматься своими «интересами». Так, например, одна из воспитанниц на момент обследования была увлечена образом известного певца, постоянно ходила с кассетой его записей, на обложке которой был его портрет, всем рассказывала, какой он хороший и как она его любит. Вместе с тем невозможность видеть непосредственно своего кумира и общаться с ним породила просьбы ко всем окружающим сыграть «роль этого певца». Естественно, девушка общалась с окружающими только на эту тему. Другая воспитанница (завершившая полный курс общеобразовательной школы), начитанная, эрудированная, обща-

лась с окружающими только посредством собственных монологов при обязательном условии, чтобы ее внимательно и беспрекословно слушали все присутствующие.

Одна из бесед, запланированных нами заранее, привлекла внимание практически всех воспитанников. Тема беседы: «О весне, о дружбе, о любви». Цель — изучение сформированности представлений об этих понятиях. Включились в рассуждения все воспитанники. Понятие «весна» они объяснили так: «это когда все тает вокруг», «птички поют», «пробуждение природы ото сна», «дождик и травка». Понятие «дружба» — «друг», «это с кем дружишь», «это хорошо, вместе», «разговариваешь с ним», «это интересно», «ходишь с ним за руку». Понятие «любовь» — «это когда встречаешь молодого юношу и с ним все время вместе», «это все время принадлежать друг другу», «любить — это значит любить», «любовь — это больше, чем дружба, но тоже хорошее отношение». Таким образом, можно констатировать, что у испытуемых есть представления об абстрактных понятиях, но сами ответы (формулировки) указывают, что представления эти имеют клишированную форму. Эти клише (штампы) сформировались еще в детстве и ими испытуемые пользуются постоянно, не привнося со временем ничего нового в свои высказывания.

В целом обследование испытуемых позволило сделать вывод о том, что представления о чувствах у лиц подросткового и юношеского

возраста с РАС характеризуются определенной спецификой, точнее искаженностью, недостаточностью, незрелостью (инфантильностью). Некоторые представления у рассматриваемой категории лиц вообще отсутствуют. Можно констатировать, что представления о вопросах пола остаются у этих юношей и девушек вне зоны полной компетенции. Значит, в свое время вопросам их полового воспитания не было уделено должного внимания ни родителями, ни педагогами. Для этого нужно знать технологии формирования компетенций в вопросах пола.

В зарубежных исследованиях имеется ряд правил сообщения сведений данной тематики лицам с аутизмом, которые разработаны и опубликованы Тео Питерсом:

- Нужно стараться предвидеть проблемы до их появления, привлекать родителей к дискуссиям. Не следует ждать, когда наступит кризис.

- Точку зрения на сексуальность необходимо обсудить с родителями: родители несут основную ответственность за те «ценности», которым обучают их детей.

- В учреждении, где находятся аутичные дети и подростки, должна быть выработана четкая философия полового воспитания и определены случаи оправданного вмешательства.

- Если учреждение уже имеет определенные принципы воспитания для людей с нарушениями интеллектуальных способностей, то следует помнить, что к аутичным детям и подросткам требуется осо-

бый подход, так как они обладают меньшими навыками коммуникации и социального взаимодействия.

- При половом воспитании и педагогическом вмешательстве нужно учитывать индивидуальные особенности детей и подростков. Для имеющих достаточно хорошие вербальные навыки рекомендуются индивидуальные консультации с профессионалом, к которому аутичный ребенок или подросток испытывает доверие.

Несмотря на все эти правила, в каждом случае необходим индивидуальный подход, считает Т. Питерс. Он приводит в своих исследованиях перечень вопросов полового просвещения, который должен быть раскрыт аутичным подросткам, имеющим речевые навыки, на специальных уроках: части тела, их назначение; различия между телом мужчины и женщины, включая половые органы, которые нужно обсуждать так же подробно, как и другие части тела. «Табу» существует только для нас, не для них: при аутизме люди нуждаются не только в подготовке к длительным отношениям, но и в подробной информации о контроле над рождаемостью, о контрацептивных средствах, как все нормальные люди.

В работах Т. Питерса приводится пример педагогического подхода к решению проблемы мастурбации детей и подростков с аутистическими расстройствами. Исследователь указывает, что аутичные подростки должны знать: мастурбация допустима только в определенное время и в определенном

месте. Например, она не разрешена в мастерской, столовой и в других общественных местах, но допускается в спальне. Эта информация связана с понятиями «где» и «когда». В некоторых случаях для объяснения этой информации используют символы мастурбации (на уровне карточек или предметов), которые могут быть включены в ежедневный распорядок дня: «Нет, не сейчас. Да, позднее. Посмотри на свое расписание». Подростки должны иметь четкие представления о том, что и где можно, что, когда и где — нельзя. Лучше всего сделать эти правила визуальными (визуализация поможет в том случае, если в образовательной среде уже используются визуальные средства для осуществления других программ).

Самое главное, что можно вынести из работ Т. Питерса, — то, что половое воспитание, осуществляемое изолированно от других видов воспитания, не даст положительных результатов. Следовательно, подход к половому воспитанию лиц с РАС должен быть комплексным [4].

Возвращаясь к анализу стандартов образования для лиц с РАС, скажем о том, что учет особенностей психологического развития детей и подростков с РАС и продуманная комплексная работа по их половому воспитанию помогут как в целостном развитии личности, так и в формировании жизненных компетенций данной категории детей независимо от уровня их образования (цензового или нецензового).

### Литература

1. Мазалова, С. Л. Дифференциальный анализ определения понятий «половое воспитание» и «половое просвещение» / С. Л. Мазалова // Изучение и образование детей с нарушениями развития : сб. науч. тр. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2004.
2. Мазалова, С. Л. Наблюдение за поведенческими реакциями детей как метод определения клинико-психологической группы аутизма / С. Л. Мазалова, О. В. Алмазова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — Екатеринбург, 2002 — № 1. — С. 47—54.
3. Мазалова, С. Л. Особенности представлений о вопросах пола у лиц с нарушениями эмоционально-волевой сферы / С. Л. Мазалова // Изучение и образование детей с нарушениями развития : материалы науч.- практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2004.
4. Мазалова, С. Л. Психологические особенности осознания себя как представителя пола умственно отсталыми старшеклассниками : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Мазалова Светлана Леонидовна ; Нижегород. гос. пед. ун-т. — Н. Новгород, 2006. — 24 с.
5. Никольская, О. С. Специальный федеральный государственный стандарт для детей с нарушениями развития аутистического спектра (макет) / О. С. Никольская // Дефектология. — 2010. — № 2. — С. 3—18.

**С. О. Брызгалова, Г. Е. Найданова**  
Екатеринбург, Россия

**ОСОБЕННОСТИ  
МЕЖПОЛУШАРНОЙ  
АСИММЕТРИИ У ДЕТЕЙ  
С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Дается теоретико-практический анализ проблемы определения особенностей межполушарной асимметрии у детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** межполушарная асимметрия; дети с задержкой психического развития; левшество; рукость; праворукость; леворукость; амбидекстрия; индивидуальный латеральный профиль: перекрестный, смешанный, односторонний, гармоничный.

**Сведения об авторе:** Брызгалова Светлана Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* кафедра специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Сведения об авторе:** Найданова Галина Евгеньевна.

*Место работы:* магистрант, заведующая заочным отделением факультета коррекционной педагогики Института специального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Контактная информация:** 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 128.

*E-mail:* filatova@uspu.ru.

По данным Всемирной организации здравоохранения, примерно 20 % детей с задержкой психического развития (ЗПР) имеют ви-

**S. O. Bryzgalova, G. E. Naidanova**  
Ekaterinburg, Russia

**PECULIARITIES  
OF INTERHEMISPHERIC  
ASYMMETRY OF CHILDREN  
WITH DELAY  
IN PSYCHIC DEVELOPMENT**

**Abstract.** Theoretical and practical analysis of the problem of determination of the peculiarities of interhemispheric asymmetry of children with delay of psychic development is undertaken.

**Key words:** interhemispheric asymmetry; children with delay of psychic development; lefthandedness; handedness; righthandedness; ambidexterity; individual lateral profile: cross, mixed, one-sided, harmonious.

**About the author:** Bryzgalova Svetlana Olegovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

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

**About the author:** Naidanova Galina Evgenievna.

*Place of employment:* Master's Student, Head of Part-time Education Department, Faculty of Correction Pedagogy, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

димые признаки леворукости (в научной терминологии — правый латеральный профиль, или левшество). Левшество, в свою

очередь, обусловлено межполушарной асимметрией головного мозга. Асимметрия полушарий головного мозга является одной из причин существования у человека определенной структуры психики, его индивидуально-психологического онтогенеза.

В научной литературе представлены различные точки зрения на левшество. Согласно одной из них, показатели нервно-психической деятельности у левшей хуже, чем у правшей, согласно другой, существует связь между леворукостью и более низкими умственными способностями детей. Так, имеются конкретные научные данные о большем проценте леворуких среди умственно отсталых детей, детей с ЗПР, детей с трудностями обучения письму и чтению по сравнению с таковыми же среди праворуких детей. Но есть еще одна точка зрения, согласно которой левши имеют более высокие, чем правши, показатели целостной нервно-психической деятельности и более высокие адаптационные возможности. Леворукими были многие известные личности в истории человечества. Все исследователи проблем левшества и межполушарной асимметрии в своих работах называют эти имена: художники Рафаэль и Пикассо; музыканты Бетховен и Бах; писатели М. Твен и Л. Кэрролл; полководцы Александр Македонский и Юлий Цезарь; ученые И. П. Павлов и Дж. К. Максвелл и т. д. [1; 2].

Трудности обучения леворуких детей описаны в литературе

достаточно подробно; объяснены механизмы происхождения этих трудностей. Интересующая нас категория детей с ЗПР также имеет трудности обучения, которые могут объясняться многими причинами, в том числе и мозговой организацией структуры дефекта (особенно при ЗПР конституционального и церебрально-органического генеза) [8]. Известно, что наличие леворукости у детей с ЗПР утяжеляет процесс их обучения, особенно при овладении навыками асимметричных видов деятельности — чтения и письма. Особенности межполушарной асимметрии может объясняться и «зеркальное письмо», которое у детей с ЗПР также встречается чаще, чем у нормально развивающихся сверстников.

Указания в литературных источниках на то, что результативность обучения детей будет зависеть от своевременного развития межполушарного взаимодействия и подбора в его процессе индивидуальных методов и методик, учитывающих профиль функциональной асимметрии полушарий, нацелила нас на изучение особенностей межполушарной асимметрии у детей с ЗПР.

В обосновании темы и направлений своего исследования мы опирались на рекомендации В. В. Коркунова, полученные нами в процессе консультирования и при анализе его трудов. В. В. Коркунов нацеливал на использование системного анализа при изучении той или иной проблемы, оценочно-прогностического подхода в экспериментальной части исследований, на понимание

необходимости разработки таких технологий работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые сделают процесс их обучения результативным как в условиях дифференциации, так и интеграции [4].

Проведению экспериментальной работы с детьми с ЗПР предшествовал теоретический анализ специальной психолого-педагогической литературы, который показал, что проблема межполушарной асимметрии мозга привлекала и привлекает внимание значительного числа исследователей — как отечественных, так и зарубежных. Отечественными исследователями являются М. М. Безруких, Н. Н. Брагина, Е. В. Будыка, Е. А. Волков, Т. А. Доброхотова, В. Д. Еремеева, А. Р. Лурия, Е. И. Николаева, Е. О. Федоровская, М. Н. Фишман, Е. Д. Хомская, А. П. Чуприков и другие, среди зарубежных наибольший вклад в разработку проблемы внесли М. Аннет, Дж. Леви, Р. Сперри и др.

Как указывает А. П. Чуприков, учение об асимметрии мозга зародилось в XIX в. и в дальнейшем развивалось на основе новых данных, полученных в клинических исследованиях. Особенно активизировался этот процесс во второй половине XX в. [10].

Т. А. Доброхотова и Н. Н. Брагина выделяют в указанном учении три этапа: I этап — идея доминантности левого полушария, отвечающего за вербальные функции и логическое мышление; II этап — признание важности обоих полушарий в обеспечении определенных пси-

хических процессов; III этап — идея о главенстве правого полушария в парной работе гемисфер мозга.

Идея главенства левого полушария обязана своим появлением открытиям в области неврологии XIX в. В 1836 г. французский врач Марк Дакс высказывает предположение, что каждое полушарие имеет свою функцию, причем с речью связано именно левое. К сожалению, на это не обратило внимание научное сообщество того времени. Только в 1861 г. Эрнст Обуртен привлекает внимание ученых Франции к тому, что центр речи локализуется в лобных долях головного мозга. Поль Брока, занимавшийся в то время изучением больных с клиническими признаками афазии, опирается на гипотезу Обуртена и подробно изучает участок мозга в левом полушарии, при повреждении которого пациенты теряют способность произносить слова, но не теряют способность понимать их содержание. В результате Брока открыл структуры, позже названные лимбической системой, и описал область мозга, связанную с нарушением экспрессии речи (в настоящее время эта область носит имя моторного центра Брока). Кроме того, П. Брока выявил разницу в среднем весе левого и правого полушарий. Наконец, он доказал, что в мозге существует строгая локализация функций, и обнаружил, что полушария человеческого мозга асимметричны в функциональном отношении. Открытия французского врача потрясли ученый мир [5; 6].

В 1874 г. немецкий ученый Карл Вернике обнаружил в левом полушарии другой центр, при поражении которого пациенты теряли возможность понимать речь, но не утрачивали способность произносить слова (этот центр впоследствии назовут сенсорным и дадут ему имя Вернике) [5; 6].

Таким образом, в научном мире был признан тот факт, что способностями говорить, писать, читать, понимать речь человек обязан работе левого полушария. Соответственно главенство левого полушария над правым не вызывало сомнений. Правое полушарие разными исследователями называлось в те годы «немым», «второстепенным» и даже «малым полушарием мозга». Однако были среди ученых и противники таких утверждений, например, Х. Джексон в Англии, В. М. Бехтерев в России [10].

Открытия XX в. иначе расставили акценты в спорах о доминантности одного из полушарий. В правом полушарии, например, были открыты представительства высших психических функций. Таким образом, появилась идея важности обоих полушарий, каждое из которых является доминантным (ведущим) в обеспечении тех или иных психических процессов. Именно в это время появляются термины «функциональная специализация полушарий головного мозга», «латерализация функций головного мозга» и др. [10].

С середины XX в. в области нейропсихологии развивается научное направление, основополож-

ником которого стал А. Р. Лурия. В его исследованиях и в работах его многочисленных учеников (И. В. Ефимова, Е. Д. Хомская, М. Н. Фишман и др.) утвердилось учение о работе мозга как парного органа при осуществлении любой психической функции. Иначе говоря, стало ясно, что мозг работает как единая интегративная система, но одновременно каждое полушарие выполняет свою роль в этой интеграции.

Благодаря исследованиям американских ученых, в конце XX в. появляется концепция частичного доминирования полушарий мозга у человека. Концепция получила название теории функциональной асимметрии мозга. Самый большой вклад в доказательство правоты этих концептуальных положений внес Р. Сперри (в 1981 г. ему была присуждена за это открытие Нобелевская премия). Он доказал, что левое полушарие специализируется на вербально-символических функциях, а правое — на пространственно-синтетических. Дальнейшие исследования показали, что в правом полушарии происходит быстрый и сложный синтез, который абсолютно «недоступен» левому полушарию. В результате возникает идея о главенстве правого полушария в парной работе мозга. По мнению Н. Н. Брагиной и Т. А. Добрых, эта идея до сих пор находится в стадии разработки [2].

В исследованиях Е. И. Николаевой приводятся сведения о видах функциональной асимметрии: моторной, сенсорной и психиче-

ской. Под моторной асимметрией имеется в виду совокупность признаков неравенства функций рук, ног, половин туловища и лица в формировании общего двигательного поведения и его выразительности. Руки являются самым полифункциональным органом двигательной активности. Функциональные асимметрии рук многообразны. Описанию этих явлений посвящены многие исследования. Под сенсорной асимметрией понимается совокупность признаков функционального неравенства правой и левой частей органов чувств. Но до сегодняшнего дня далеко не в равной мере изучена асимметрия органов зрения, слуха, обоняния, осязания и вкуса человека [2; 6].

Наибольшие затруднения вызывает у исследователей определение психической асимметрии. Психические процессы, зависящие от правого полушария мозга, по существу включают в себя сенсорные асимметрии. Они составляют основу познания окружающего мира с помощью органов чувств. Психические процессы, зависящие от левого полушария, тесно соотносятся с двигательными асимметриями. В этом случае дифференцируются и психомоторные процессы [2].

Таким образом, можно констатировать, что благодаря учению о межполушарной асимметрии появились представления не только о ведущем полушарии, но и о ведущей руке, ноге, глазе, ухе. Тем не менее в обыденном сознании людей закрепились представления о леворукости и левшах, правору-

кости и правшах. В научных исследованиях также больше трудов, посвященных так называемой «руконости», т. е. описаниям предпочтений правой, левой рук или их равенства (правшество, левшество, амбидекстрия) [10].

По мнению Е. О. Федоровской, «чем больше парных органов становятся асимметричными с преобладанием органов левой стороны, тем сильнее выражено левшество целого организма. Полное левшество встречается очень редко, но и полные правши составляют лишь 40 % от выборки. Что касается левшества, то чаще всего встречается левшество слуха, затем левшество зрения, левшество ноги и, наконец, реже всего встречается леворукость» [10, с. 37]. Таким образом, левшество не сводится только к леворукости. Леворукость — это наиболее бросающийся, внешне наблюдаемый признак левшества.

Чтобы оценить наличие левшества у человека, необходимо определить степень неравенства функций полушарий головного мозга в формировании нервно-психической деятельности. Иначе говоря, необходимо составить «индивидуальный профиль асимметрии» (согласно определению Т. А. Доброхотовой и Н. Н. Брагиной), «латеральный профиль» (по определению А. П. Чуприкова), «профиль латеральной организации мозга (ПЛО)» (по определению Е. Хомской и др.) [2; 9; 10].

Группой исследователей под руководством Е. Д. Хомской в 1997 г. опубликованы данные оп-

ределения ПЛО. Профиль устанавливается на основе анализа межполушарного взаимодействия одновременно в трех анализаторных системах (по схеме «рука — ухо — глаз»). Выделено и описано пять типов латеральных профилей, по которым можно определить степень левшества: «чистые» правши, праворукие, амбидекстры, леворукие, «чистые» левши [9].

А. В. Семенович указывает на то, что к концу XX в. примерно 90 % людей Земли являлись праворукими, количество левшей колебалось от 1—3 % до 16—30 % в разных странах. Разноречивость данных свидетельствует, скорее всего, о неоднородности состава выборок испытуемых и о нарушениях подбора диагностического инструментария при организации и проведении диагностических процедур [10].

Между тем в научной литературе имеются описания методов определения типа функциональной асимметрии полушарий головного мозга. Наиболее точным приемом в клинической практике является аппаратная диагностика, в психолого-педагогических исследованиях — применение теста И. П. Павлова и методики выявления соотношения сигнальных систем Е. А. Климова. Для диагностики показателей межполушарного взаимодействия используется ряд методик: тест на синкинезию; тест Н. И. Озерцкого на реципрокную координацию рук и его пробы на динамический праксис «кулак — ребро — ладонь»; наглядный и речевой варианты

проб Хеда; теппинг-тест для определения психомоторных показателей и др. Кроме того, имеются методы определения моторной асимметрии — пробы на определение ведущего уха, ведущего глаза, ведущей руки, ведущей ноги [3; 7].

В результате применения такого диагностического инструментария можно определить индивидуальный латеральный профиль каждого испытуемого, что укажет на особенности его межполушарной функциональной асимметрии. Это, в свою очередь, поможет объяснить особенности обучаемости ребенка, затруднения в формировании основных учебных навыков и компетенций, оценить его адаптивные возможности.

В литературе описаны четыре основные типа индивидуального латерального профиля: перекрестный, смешанный, односторонний, гармоничный [3; 7].

***Перекрестный индивидуальный латеральный профиль.*** Каждое полушарие организует работу руки, ноги, уха, глаза на противоположной стороне тела. Существует два типа перекрестного профиля — с ведущим правым или левым полушарием. Статистические данные показывают, что дети с перекрестным профилем составляют 15—18 % в популяции. Именно эти дети показывают отличную успеваемость, лучшие вербальные и академические навыки.

***Смешанный индивидуальный латеральный профиль.*** Ведущее полушарие организует работу одного или двух органов на своей

стороне тела, а другие ведущие органы — на противоположной стороне тела. Сочетание может быть любым. Однако выделяются смешанные профили с доминированием правого или левого полушария. Такие дети часто испытывают неуспех в обучении и социальной адаптации. По статистике, детей с этим профилем 58—63 % в популяции.

**Односторонний индивидуальный латеральный профиль.** Ведущее полушарие организует работу ведущих органов на своей стороне тела. Это самый неблагоприятный индивидуальный латеральный профиль. При работе ведущего полушария в стрессовой ситуации происходит отключение (блокирование) ведомого полушария и нарушение межполушарного взаимодействия, что значительно снижает синхронную работу мозга. Есть два варианта одностороннего профиля — правосторонний и левосторонний. Дети с односторонним индивидуальным латеральным профилем имеют самую низкую успеваемость в классе. По статистике, таких детей 22—24 % в популяции.

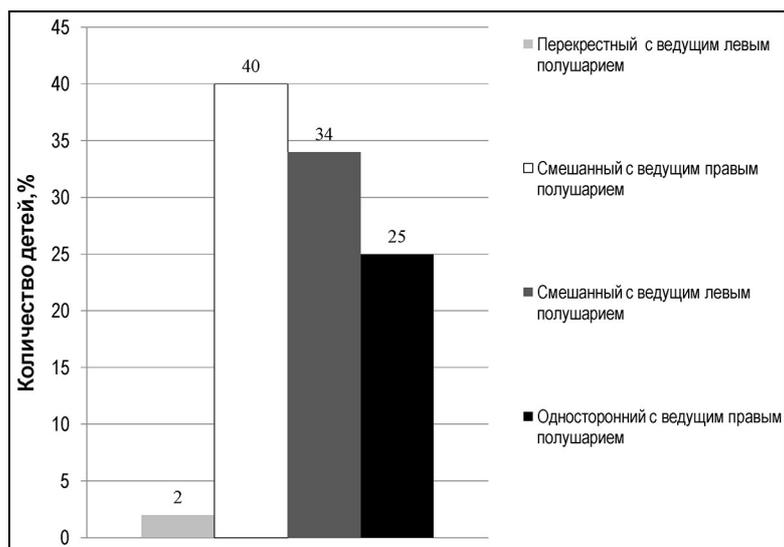
**Гармоничный индивидуальный латеральный профиль.** Встречается редко и возможен при хорошо развитом мозолистом теле, обеспечивающем интеграцию и координацию работы мозга. Ведущее и ведомое полушария одновременно контролируют ведущую руку, глаз, ногу.

При нормальном развитии профиль индивидуальной латерализации должен сформироваться к 7—8-летнему возрасту (его несформированность в этом возрасте

может свидетельствовать об отклонении или отставании в развитии, в том числе о ЗПР). Исследования показали, что у детей младшего школьного возраста такие типы латерализации, как односторонний, перекрестный и смешанный, носят сформированный характер и далее не изменяются с возрастом. В незавершенном или несформированном латеральном профиле с возрастом происходят изменения. Чаще всего может отмечаться снижение уровня нормативности высших психических функций [3; 7; 9].

Целью экспериментальной части нашего исследования стало определение индивидуального латерального профиля каждого участника эксперимента и сопоставление полученных объективных данных с субъективной оценкой особенностей развития детей. База исследования — МОУ СОШ № 4 г. Заречный Свердловской области. В исследовании приняли участие младшие школьники с ЗПР в количестве 50 человек. По субъективным данным (наблюдение, беседы с учителями и воспитателями) эти дети в большинстве своем имеют праворукость, леворукость присутствует у пяти школьников, у такого же количества детей трудно определить ведущую руку.

В диагностических процедурах использовались две методики: тест И. П. Павлова и методика выявления соотношения сигнальных систем Е. А. Климова, обоснование применения которых приведено выше. Исследование каждого ребенка проводилось в индивидуальной форме.



**Рисунок.** Распределение испытуемых по группам на основе индивидуального латерального профиля с ведущим полушарием головного мозга

Анализ результатов проведенной диагностической работы показал следующее распределение испытуемых по типам индивидуальных латеральных профилей (рисунок).

Данные диаграммы (см. рисунок) наглядно демонстрируют, что в выборке испытуемых представлено только три типа индивидуальных латеральных профилей: перекрытый, смешанный и односторонний. Гармоничный профиль, как отмечено в теоретическом анализе проблемы, встречается редко. Можно предположить, что в выборке детей с ЗПР его не бывает никогда.

Перекрытый индивидуальный латеральный профиль с ведущим левым полушарием имеется только у одного испытуемого, что составляет 2% от общего количества выборки. Этот участник эксперимента имеет высокую успе-

ваемость по таким предметам, как математика, чтение и окружающий мир, т. е. по тем дисциплинам, которые требуют высокого уровня сформированности вербальных навыков. Ребенок спокойный, уравновешенный, хорошо адаптировался к школьным условиям.

Смешанный индивидуальный латеральный профиль имеет основная часть выборки испытуемых — 37 (74% от их общего количества). При этом ведущее правое полушарие у 20 школьников (40%), ведущее левое полушарие — у 17 школьников (34%). При сопоставлении объективных и субъективных данных приходим к выводу, что некоторые дети с устойчивой и неустойчивой леворукостью попали в группу с ведущим правым полушарием. В эту же группу попали и праворукие дети, но при этом ведущее полушарие у них — правое.

Следовательно, можно сделать следующие выводы: во-первых, у детей младшего школьного возраста с ЗПР смешанный тип индивидуального латерального профиля присутствует в большей степени по сравнению с другими типами, что соответствует научным данным и данным о количестве детей с этим профилем в популяции в целом; во-вторых, у детей с ЗПР при смешанном индивидуальном латеральном профиле ведущим полушарием является правое с небольшим количественным превышением по сравнению с левым. Это, скорее всего, является особенностью детей с ЗПР.

Анализ данных успеваемости этой группы учащихся показывает, что дети испытывают большие трудности при овладении навыками чтения и письма. Освоение учебных дисциплин, опирающихся на предметно-практическую деятельность, не вызывает у них особых затруднений. Среди этих школьников имеются дети с явлениями школьной дезадаптации той или иной степени выраженности. Большинство детей имеют неравновесные эмоциональные состояния и специфическое развитие речи, особенно экспрессивной.

Учащиеся с односторонним индивидуальным латеральным профилем составили 24 % (12 детей) от выборки испытуемых, что укладывается в среднестатистические показатели в детской популяции. Отличие от общей популяции заключается в том, что все 12 ис-

пытуемых имеют ведущее правое полушарие (среди них есть дети с устойчивой и неустойчивой леворукостью и с праворукостью). Это, очевидно, является особенностью младших школьников с ЗПР.

Сопоставление объективных и субъективных данных показало, что именно эти дети имеют самую низкую успеваемость в классе, из них пять учащихся признаны неуспевающими по итогам года, им рекомендовано повторное обучение. Все ученики данной группы испытывают трудности не только при усвоении вербальной и логической информации, но и при выполнении деятельности предметно-практического характера. Поведение этих детей требует коррекции, нарушены у них и процессы адаптации в школьных и даже в домашних условиях. Имеются расстройства невротического характера.

Таким образом, проведенное нами теоретико-практическое исследование проблемы определения особенностей межполушарной асимметрии у детей с ЗПР показало неоднородность состава младших школьников. Полученные результаты необходимы для подбора наиболее адекватных методов коррекционной работы, способствующих развитию каждого конкретного ребенка, принявшего участие в эксперименте. Между тем некоторые выводы по экспериментальной работе остаются на уровне предположений, что побуждает к продолжению исследования в выбранном направлении.

### Литература

1. Безруких, М. М. Леворукий ребенок в школе и дома / М. М. Безруких. — 2-е изд., перераб. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 300 с.
2. Доброхотова, Т. А. Левши / Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина. — М. : Книга ЛТД, 1994. — 323 с.
3. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2004. — 701 с. — (Серия «Мастера психологии»).
4. Коркунов, В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе : учеб. пособие / В. В. Коркунов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2009. — 235 с.
5. Макарьев, И. Если ваш ребенок — левша / И. Макарьев. — СПб. : Лань, 1995. — 128 с.
6. Николаева, Е. И. Психофизиология / Е. И. Николаева. — М. : ПЕР СЭ : Логос, 2003.
7. Сиротюк, А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии : практическое руководство для учителей и родителей / А. Л. Сиротюк. — М. : ТЦ Сфера, 2001. — 128 с.
8. Фишман, М. Н. Особенности функционального состояния мозга детей с задержкой психического развития / М. Н. Фишман, И. П. Лукашевич, Р. И. Мачинская // Дефектология. — 1998. — № 1. — С. 24—29.
9. Хомская, Е. Д. Нейропсихология индивидуальных различий : учеб. пособие / Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова, Е. В. Будька, Е. В. Ениколопова. — М. : Рос. пед. агентство, 1997. — 281 с.
10. Чуприков, А. П. Мир Леворуких / А. П. Чуприков, Е. А. Волков. — Киев : Ин-т нейропсихиатрии А. Чуприкова, 2008. — 88 с.

**Н. Е. Горбунова** **N. E. Gorbunova**

Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ИЗУЧЕНИЕ И ОПТИМИЗАЦИЯ  
МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ТЯЖЕЛЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

**RESEARCH AND OPTIMIZATION  
OF MOTIVATION  
OF JUNIOR PUPILS  
WITH SEVERE  
SPEECH DISTURBANCE**

**Аннотация.** Рассматривается формирование мотивации деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Обнаружено преобладание мотивации избегания неудачи в учебной деятельности, выявлена взаимосвязь конструктивной мотивации с уровнем самооценки, притязаний и тревожности. Составленная на основе диагностики программа была ориентирована на коррекцию компонентов эмоциональной, личностной и поведенческой сфер.

**Ключевые слова:** мотивация деятельности; мотивация достижения успеха; мотивация избегания неудач; тяжелые нарушения речи; основные виды деятельности.

**Сведения об авторе:** Горбунова Наталия Евгеньевна.

*Место работы:* старший преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

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

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

Проблема мотивации и деятельности, несомненно, является одной из стержневых в психологии. Мотивы — это смыслообразующие компоненты и отправной пункт любой деятельности, поэтому они занимают главное место в ее структуре (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев,

**Abstract.** Forming of motivation to the activity of junior pupils with severe speech disturbance is studied. It is proved that the motivation of avoiding failures in the studies dominates; interdependence of constructive motivation and the level of self-assessment, desires and anxiety is found. The program made up on the basis of the diagnostics, aims at correction of the components of emotional and personal spheres.

**Key words:** motivation to the activity; motivation of success; motivation of avoiding failures; severe speech disturbance; main kinds of activity.

**About the author:** Gorbunova Natalia Evgenievna.

*Place of employment:* Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

С. Л. Рубинштейн и др.). Б. Ф. Ломов отмечает, что именно мотив придает деятельности определенную специфику в выборе средств и способов достижения цели.

Мотивация достижения, под которой понимается преимущественная ориентация человека на ус-

пех, и ее связь с поведением изучалась зарубежными и отечественными учеными (Р. Г. Андерсон, Р. С. Вайсман, В. Грабали, К. Левин, Г. В. Литвинова, А. К. Маркова, В. М. Матюхина, Г. Мюррей, М. Ю. Орлов, В. А. Скотт, Т. А. Саблина, В. И. Степанский, Г. Трудевинд, Б. Хусарек, В. В. Шипилина и др.). Они доказывают, что субъекты, у которых преобладает этот вид мотивации, демонстрируют значительно более высокие результаты в любой деятельности, чем те, у кого преобладает мотивация избегания неудачи. Также отмечается, что мотивация избегания неудачи (направленность личности не на победу, а на отсутствие поражения) ориентирует на защиту, а уход от ошибок существенно снижает активность человека и препятствует получению полезного нового опыта, в том числе и учебного. Можно предположить, что данные закономерности характерны и для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Относительная подвижность, динамичность мотивации (Д. Б. Богоявленская, Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Л. С. Выготский, М. Р. Гинзбург, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, В. С. Мерлин, Д. Б. Эльконин) определяют возможность и необходимость целенаправленного ее формирования в условиях школьного обучения. В работах М. В. Матюхиной и Т. А. Саблиной обосновывается необходимость изучения и формирования мотивации достижения в младшем школьном возрасте. Кроме того, обнаружена прямая связь между уровнем сфор-

мированности мотивации достижения и успеваемостью учащихся. Так, многочисленные исследования (Дж. Аткинсон, Н. В. Афанасьева, А. Бирни, М. Ш. Магомед-Эминов, Д. Макклелланд) доказывают, что у детей с высокой успеваемостью ярко выражено желание хорошо выполнить задание, которое сочетается с мотивом получения высокой отметки или одобрения со стороны взрослых. У слабоуспевающих школьников начальных классов мотив достижения выражен значительно хуже, а в ряде случаев вообще отсутствует. Почти у четверти неуспевающих третьеклассников преобладает мотив избегания неудач.

Мотивация, являясь психодинамической структурой, во многом определяется такими личностными компонентами, как самооценка и тревожность. Т. В. Корнилова, М. Ш. Магомед-Эминов, И. М. Палей указывают, что самооценка и связанный с ней уровень притязаний являются важнейшими мотивационными факторами, влияющими на результативность любой деятельности. Некоторые исследователи (Ф. Е. Василюк, А. А. Реан, А. М. Прихожан и др.) отмечают корреляцию тревожности со свойствами личности, от которых зависит успешность в коммуникации, учебе или труде.

Кроме указанных психических компонентов, влияющих на формирование мотивации, можно выделить речь, которая в качестве ведущего психического компонента определяет содержание многих психологических проявлений. Для

настоящего исследования это особенно актуально, так как обозначенная проблема рассматривается в контексте речевой патологии.

Известно, что полноценная речь является необходимым условием становления и функционирования человека, в то время как количество детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), по мнению Л. И. Беляковой, Е. А. Дьяковой, с каждым годом растет. Н. С. Жуковой, Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной отмечается, что недостаток мотивации имеет ключевое значение в психологической структуре дефекта у этой категории детей.

Следовательно, воздействием на такие личностные компоненты, как самооценка, тревожность и другие, можно сформировать и усилить мотивацию достижения успеха у младших школьников с ТНР и способствовать более успешной их адаптации в учебной и социальной ситуациях.

На основании анализа данной проблемы было спланировано и проведено исследование, направленное на изучение:

- особенностей развития мотивации деятельности младших школьников с ТНР;
- проявлений тревожности, самооценки и уровня притязаний как факторов, прямо и косвенно определяющих мотивацию деятельности;
- возможностей формирования конструктивной мотивации деятельности у младших школьников с ТНР.

Для решения экспериментальных задач использовались следующие инструменты: методика «Изучение направленности мотивации»; анкета для педагогов «Сформированность конструктивной мотивации деятельности у младших школьников»; беседа «Ситуации столкновения мотивов»; методика «Лесенка»; проективные методики «Несуществующее животное» и «Кактус». Методики подобраны в соответствии с задачами исследования, возрастом испытуемых, психофизическими особенностями учащихся с ТНР.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ СО «Центр психолого-медико-социального сопровождения „Речевой центр“» г. Екатеринбурга. Для проведения психологического обследования были отобраны учащиеся, имеющие ТНР (общее недоразвитие речи III уровня и дизартрия), в возрасте 9—10 лет. Всего обследовался 51 человек (14 девочек, 37 мальчиков).

При анализе эмпирических данных обнаружено, что у младших школьников, имеющих ТНР, в равной степени проявляются мотивации достижения успеха и боязни неудачи, причем преобладает средний уровень конструктивной мотивации деятельности. Однако проявление этих параметров в различных видах деятельности вариативно. Так, мотив избегания неудач стал для 59 % испытуемых ведущим в рамках учебной деятельности. Обнаружена взаимосвязь мотива избегания неудачи с низкой

самооценкой и высоким уровнем тревожности.

На основании полученных в ходе диагностики данных была выделена «группа риска» (16 %). Это школьники, имеющие в мотивационной структуре личности доминирующий мотив избегания неудач и очень низкий уровень сформированности конструктивной мотивации деятельности в сочетании с неадекватной самооценкой, низкими или завышенными показателями уровня притязаний в деятельности, а также наличием высокого уровня тревожности. Данная группа детей стала базовой для формирования экспериментальной выборки.

На основании имеющегося практического запроса была составлена коррекционно-развивающая программа, нацеленная на формирование конструктивной мотивации деятельности у младших школьников с ТНР. В процессе коррекционной работы решались следующие задачи:

- развитие мотивации достижения (целеустремленность, настойчивость, упорство, самоконтроль, произвольность);
- оптимизация социальной сферы (развитие коммуникативных навыков, повышение самооценки);
- нормализация психоэмоционального состояния (снижение тревожности, напряженности, коррекция страхов).

Общее время для реализации программы — 14 часов. Форма работы — групповая. Рекомендуемый режим проведения занятий —

2 раза в неделю. Длительность одного занятия 40—50 минут.

Используемые в программе *методы коррекции*: подвижные, дидактические, сюжетно-ролевые игры, игра-драматизация; беседа; методы арт-терапии; элементы сказкотерапии; рефлексия; коммуникативные и функциональные упражнения; нейропсихологические методы (дыхательное упражнение, растяжка, релаксация).

*Ожидаемый результат*: позитивное отношение к учению, труду, общению; интерес к выполнению коррекционно-развивающих заданий; высокий уровень активности, проявляющийся в желании сотрудничества; снижение эмоционального барьера в общении; повышение самооценки; оптимизация психоэмоционального состояния; повышение уровня развития навыков саморегуляции поведения и деятельности; развитие коммуникативных и организаторских способностей.

В качестве основного метода модели выбран психологический тренинг, представляющий собой искусственную среду, позволяющую устранить недостатки в мотивационной и личностной сфере, что впоследствии может повлиять на развитие эффективного побуждения к основным видам деятельности. Направления развития и коррекции, реализуемые в тренинге, ориентированы на активизацию следующих видов деятельности: учебной, трудовой и коммуникативной. Это соответствует трем блокам цикла тренинговых занятий.

Важнейшим средством создания ситуации успеха и формирования у детей мотивации достижений является выполнение упражнений в групповом процессе в форме игры. Для детей с данным вариантом дизонтогенеза игра остается той деятельностью, в рамках которой их возможности раскрываются с наибольшей полнотой. Игровая форма занятий позволяет заинтересовать школьников, снизить уровень тревожности и напряженности. Основное внимание фиксируется на чувствах детей, а каждое высказывание поддерживается и одобряется.

Для отслеживания динамики на первом занятии дети создают вместе с психологом «Дневник достижений». Он представляет собой тетрадь, которая оформляется ребенком по собственному замыслу. На обложке и страницах размещаются различные рисунки, картинки, наклейки, вырезки из детских журналов и т. п. «Дневник» способствует развитию рефлексии, помогает накапливать и оценивать индивидуальные достижения каждого участника программы — на каждом занятии ребенок фиксирует свои эмоции, впечатления, новые умения и какие-либо достижения. Ведение «Дневника достижений» способствует решению следующих задач: поддержание мотивации деятельности; поощрение активности и самостоятельности; формирование умения ставить цели, планировать и организовывать собственную деятельность.

В связи с тем, что формирование конструктивной мотивации

деятельности — длительный процесс, требующий приложения усилий всеми окружающими ребенка взрослыми, были разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей. Так, если изучать особенности мотивации достижения младших школьников, следовать психологическим рекомендациям, использовать игровые приемы и упражнения, можно способствовать развитию положительного отношения к учебе, развитию мотива достижения успехов, повышению самооценки в условиях дома и школы.

Коррекционно-развивающая работа проводилась с февраля по апрель 2013 учебного года с учащимися 9—10 лет, которые (по результатам проведенного диагностического эксперимента) особенно нуждаются в формировании конструктивной мотивации деятельности (10 учащихся).

Вводный этап программы (1 час) предполагает знакомство детей, формирование норм и правил поведения в рамках игрового тренинга, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы, выработку привычки фиксировать новые успехи своей жизни в «Дневнике достижений».

Основной коррекционный этап (16 часов) включает в себя 3 блока.

«Общение и я» (4 часа). В рамках данного блока преимущественно решались задачи развития коммуникации, такие как развитие гибкости в общении друг с другом, осознание качеств, необходимых для дружбы, развитие равноправия

в общении, избавление от застенчивости, эмоциональное раскрепощение, развитие невербальных средств общения. С помощью тестовых игр, коммуникативных упражнений, обсуждения сказок, рисования дети находили друг у друга положительные качества, боролись со страхами в общении, учились действовать в парах и группах.

Следует отметить, что упражнения были интересными и продуктивными. Это вызывало большую активность школьников. Включение в блок невербальных форм взаимодействия позволило участникам тренинга чувствовать себя свободно и раскрепощенно.

«Труд и я» (4 часа). Беседы о труде и взаимопомощи, игры-драматизации, коллективные аппликации, рисунки и другое способствовали развитию у младших школьников произвольности в поведении, навыков самоконтроля, рефлексии, настойчивости в достижении целей.

Некоторые трудности вызывали упражнения, требующие речевой активности участников: обсуждение профессий, качеств людей и т. п. Благодаря играм, направленным на повышение самооценки, уверенности в себе, снижение тревожности, дети быстрее преодолевали имеющиеся сложности и эффективно «включались» в работу.

«Учеба и я» (4 часа). К задачам «учебного» блока относятся снижение школьной тревожности, коррекция страхов, актуализация и преодоление трудностей, связан-

ных с обучением, развитие внимания, мышления и т. д.

Дети активно примеряли на себя различные роли, изображали различные школьные ситуации, слушали истории персонажей сказок и свои собственные истории. С помощью игровых приемов участники учились вырабатывать правильное отношение к неудачам в учебе, ошибкам, развивали способности осознавать свои эмоциональные переживания, которые у них вызывает школа, выражать свои чувства по отношению к учителю.

Психокоррекционная работа в рамках этого блока была особенно актуальной, так как диагностика показала, что мотив избегания неудач был характерен именно для учебной деятельности, наиболее низко дети оценили себя в роли ученика.

Заключительный этап (1 час) предполагал закрепление приобретенных положительных навыков, осмысление собственных действий, концентрацию внимания на положительных аспектах деятельности всех и каждого, переживание чувства радости.

На последнем занятии участники обсуждали новый полученный опыт, эмоции и чувства, которые вызывали занятия. Каждый имел возможность показать свой «Дневник достижений» и поделиться успехами со всей группой. Это также способствовало повышению самооценки, уверенности в себе и развитию мотивации достижений во всех видах деятельности.

Повторное исследование, проведенное после психокоррекционной работы, показало следующее:

- В мотивационной структуре личности группы испытуемых мотив достижения успеха стал преобладать над мотивом избегания неудач. Особенно значительный скачок произошел в учебной деятельности (до проведения формирующего эксперимента 9 испытуемых стремились к избеганию неудач, после — только 1). Это говорит об эффективности проведенной коррекционной работы, в том числе в рамках блока «Учеба и я». При повторном обследовании 100 % учащихся готовы добиваться высоких результатов в трудовой деятельности (на констатирующем этапе их было 60 %). До проведения формирующего эксперимента избегание неудач в коммуникации было характерно для половины испытуемых, а после — только для одного ребенка из экспериментальной выборки.

- У половины младших школьников с ТНР обнаружен высокий уровень сформированности конструктивной мотивации деятельности (до проведения коррекционной работы — 10 %, после — 50 %).

- Количество испытуемых с высоким уровнем самооценки увеличилось, а низкий уровень стал не характерным для младших школьников данной группы (на этапе констатирующего эксперимента низкий уровень был отмечен у 40 % испытуемых).

- Повысился уровень притязаний, особенно в коммуникативной деятельности (средний и низкий

уровень притязаний перестал быть характерным для данной группы испытуемых).

- Тревожность испытуемых значительно снизилась (на констатирующем этапе высокий уровень тревожности был диагностирован у 30 %, при повторном обследовании он не обнаружен). У большинства младших школьников диагностирован средний уровень тревожности.

Анализ всех полученных данных позволяет сделать вывод о существенных изменениях в формировании конструктивной мотивации деятельности младших школьников с ТНР: устойчиво сформировался мотив достижения успеха во всех видах деятельности; стало ярче проявляться желание преодолевать трудности; учащиеся активнее реализовывали свои способности и чаще достигали поставленных целей, находили оптимальные решения в любых видах деятельности; повысилась самооценка; снизилась тревога и беспокойство; школьники стали увереннее в себе и т. д.

Таким образом, отмечается положительная динамика при изучении данных параметров, произошли позитивные изменения в развитии конструктивной мотивации деятельности.

#### Литература

1. Гордеева, Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева. — М. : Смысл, 2006. — 336 с.
2. Лауткина, С. В. Логопсихология: учеб.-метод. пособие / С. В. Лауткина. — Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. — 173 с.

3. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. — Изд. 5-е. — СПб : Питер, 2009. — 368 с.
4. Самоукина, Н. В. Игры в школе и дома : психотехнические упражнения и коррекционные программы / Н. В. Самоукина. — М. : Новая школа, 1993. — 144 с.
5. Сидоренко, Е. Б. Мотивационный тренинг / Е. Б. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2005. — 240 с.
6. Слободяник, Н. П. Формирование эмоционально-волевой регуляции у учащихся начальной школы: 60 конспектов уроков / Н. П. Слободяник. — М. : Айрис-Пресс, 2004. — 176 с.
7. Трошин, О. В. Логопсихология: учеб. пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. — М. : ТЦ Сфера, 2005. — 256 с.
8. Тукачева, С. И. Адаптационные занятия с первоклассниками / С. И. Тукачева. — Волгоград : Учитель, 2007. — 76 с.
9. Хухлаева, О. В. Лабиринт души: терапевтические сказки / О. В. Хухлаева, О. Е. Хухлаев. — М. : Академический проект, 2007. — 176 с.

**Г. Г. Зак** **G. G. Zak**  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia  
**О. Г. Нугаева** **O. G. Nugaeva**  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia  
**Н. В. Шульженко** **N. V. Shulzhenko**  
Ижевск, Россия Izhevsk, Russia

**МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ  
НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ  
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

**Аннотация.** Описана методика обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Представлены уровни сформированности социально-бытовых навыков и их характеристика.

**Ключевые слова:** социально-бытовые навыки; дети младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

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

**Место работы:** кафедра специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 120.

*E-mail:* galina.zak@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, профессор.

**Место работы:** кафедра специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**SOCIAL SKILLS SURVEY  
PROCEDURE FOR JUNIOR  
PRESCHOOL CHILDREN  
WITH MODERATE  
TO SEVERE MENTAL  
RETARDATION**

**Abstract.** The technique for examination of social skills for children of preschool age with moderate to severe mental retardation is described. The levels of formation of social skills and their characteristics are discussed.

**Key words:** social skills; preschool age children with moderate to severe mental retardation.

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

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

**About the author:** Nugaeva Olga Georgievna, Candidate of Psychology, Professor.

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

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 120.

*E-mail:* galina.zak@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Шульженко Наталья Владимировна, старший преподаватель.

*Место работы:* кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики Удмуртского государственного университета, г. Ижевск.

**Контактная информация:** 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 6, к. 114.

*E-mail:* galina.zak@mail.ru.

В теории и практике олигофренопедагогики трудовая деятельность рассматривается как обязательное средство преодоления недостатков и становления личности ребенка. С середины XIX — начала XX в. идеи трудового воспитания и обучения умственно отсталых детей занимают важное место в трудах зарубежных (Ж. Демор, Б. Мендель, Э. Сеген и др.) и отечественных (А. Н. Граборов, Е. К. Грачева, В. П. Кашенко и др.) олигофренопедагогов. Широкое развитие исследования в области трудовой подготовки указанных детей получили в 50—80-х гг. XX в. Существенный вклад в это направление внесли работы Г. М. Дульнева, Е. А. Ковалевой, С. Л. Мирского и др. Большое внимание трудовой подготовке умственно отсталых детей с учетом потребностей Уральского региона уделяется в работах В. В. Коркунова. Он разработал научные подходы, принципиальные положения, организацию и содержание социально-трудовой адаптации учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида [1; 6;

**About the author:** Shulzhenko Natalia Vladimirovna, Senior Lecturer.

*Place of employment:* Department of Special Psychology and Correctional Pedagogy, Udmurt State University, Izhevsk.

7], конкретизировал содержание и организацию внеклассных форм социально-трудовой деятельности учащихся специальных (коррекционных) школ [3; 4], теоретически обосновал необходимость формирования произвольных движений у детей с нарушением интеллекта как средства их социализации [5].

В своей последней работе В. В. Коркунов отмечает, что «*эффективность коррекционно-развивающей работы и усвоение школьниками новых двигательных действий, совершенствование произвольных движений напрямую зависит от качественных характеристик двигательной функции ребенка*» [5, с. 6]. Наличие у детей с нарушением интеллекта большого количества двигательных расстройств негативно отражается на продуктивности всех видов деятельности, в том числе и трудовой.

Актуальным направлением исследований в специальной педагогике является изучение и формирование у младших дошкольников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью социально-бытовых

навыков как основы для дальнейшего трудового обучения. Особенности дошкольного возраста как наиболее сенситивного в развитии социально-бытовых навыков, с одной стороны, и недостаточная разработанность технологий и научно обоснованных методик обследования социально-бытовых навыков у данной категории детей, с другой, определяют актуальность настоящего исследования.

Формирование навыков у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью — процесс очень сложный, отличный от формирования навыков у детей с нормальным интеллектуальным развитием. В работах по изучению своеобразия формирования навыков у детей с нарушением интеллекта выделялись факторы, оказывающие на них влияние, а именно: отсутствие знаний и умений для формирования нового навыка (двигательного — Б. И. Пинский); особенности физического развития (Р. Д. Бабенкова, Т. Н. Головина, Н. А. Козленко, Е. Н. Правдина-Винарская, Г. Е. Сухарева); особенности восприятия, процессы внимания и памяти, анализа и сравнения (Л. Н. Занков, Б. И. Пинский, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф); нарушения программирования и контроля над действием при выполнении навыка, а также затруднения при выполнении координационных двигательных действий (Н. П. Вайзман).

Под социально-бытовыми навыками детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью под-

разумеваются навыки социального (навыки самообслуживания и культурно-гигиенические навыки) и бытового (навыки, необходимые в быту, например, умение вешать одежду на стульчик или убирать одежду в шкаф) характера.

Поскольку формирование каждого навыка сопряжено со включением ребенка в определенную жизненную ситуацию, с неизбежностью овладения предметными действиями, с необходимым для их осуществления уровнем развития двигательной сферы (мелкой моторики), внимание авторов было обращено на изучение социально-бытовых навыков, знаний детей о себе и о предметах окружающего мира, а также изучение мелкой моторики рук.

В настоящей статье описана методика проведения обследования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Методика включала:

#### **I. Изучение знаний детей о себе и о предметах окружающего мира.**

Для решения задачи изучения знаний детей о себе и о предметах ближайшего окружения предлагается обследование возможности ребенка соотносить предметы ближайшего окружения с их названиями, выявление знаний по темам: «Части тела», «Одежда и обувь», «Посуда», «Мебель», «Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей». В соответствии с темами детям предлагаются задания.

*1. Части тела:*

— «Покажи, где руки (ноги, пальчики, рот)». Если ребенок осуществляет связь между предметом и его наименованием, то дополнительно в задании требуется показать правую руку (ногу), левую руку (ногу).

*2. Одежда и обувь:*

— «Покажи, где футболка (брюки, ботинки, сандалии)».

*3. Посуда:*

— «Покажи, где чашка (ложка, тарелка, салфетка)».

*4. Мебель:*

— «Покажи, где стол (стул, шкаф)».

*5. Предметы, необходимые для удовлетворения естественных потребностей:*

— «Покажи, где мыло (полотенце, горшок)».

**Критерии оценивания:**

- соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями;
- не соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями.

**II. Изучение развития двигательной сферы (мелкой моторики).**

Для изучения двигательной сферы (мелкой моторики) обследуются умения детей застегивать и расстегивать «липучки», молнии, пуговицы.

Ребенку предлагается на специальном полотне застегнуть и расстегнуть сначала «липучки», потом молнии, затем пуговицы. Полотно лежит перед ребенком на столе. В ходе выполнения заданий оценивается уровень развития двигатель-

ной сферы (мелкой моторики) с учетом следующих оснований для анализа: понимание инструкции и выполнение задания в соответствии с инструкцией; уровень самостоятельности выполнения задания (самостоятельно или с помощью педагога, после демонстрации или в ходе подражания, выполнение «рука в руке»); владение двигательным навыком. Выполнение заданий оценивается по трехбалльной шкале:

0 — ребенок инструкции не понимает, в задании не ориентируется, самостоятельно задание не выполняет, двигательный навык не сформирован;

1 — ребенок инструкцию понимает, ориентируется в задании, но не достигает цели (двигательный навык не сформирован, однако ребенок знает о предназначении предметов), или двигательные навыки слабо сформированы, ребенок выполняет действия только с помощью взрослого («рука в руке»);

2 — ребенок инструкцию понимает, ориентируется в задании, задание выполняет самостоятельно, без помощи взрослого, владеет двигательными навыками.

Дополнительно в изучении двигательной сферы младших дошкольников с умеренной и тяжелой умственной отсталостью могут быть использованы пробы на праксис позы пальцев и пробы на динамический праксис [2].

*Проба на праксис позы пальцев.*

Ребенку предлагается поиграть в «ловкие пальчики»: последовательно повторять каждое из указанных положений пальцев руки

(вытянуть по одному второй, пятый, второй и третий, второй и пятый пальцы; сложить пальцы в кольцо, положить пальцы друг на друга). Поочередно обследуют обе руки.

*Пробы на динамический праксис.*

Ребенку предлагается поиграть в «ловкие ручки». Взрослый показывает различные последовательности движений кисти («кулак — ребро», «ладонь — кулак»), ребенок повторяет.

**Критерии оценивания:**

0 баллов — невозможность выполнения проб;

1 балл — для выполнения пробы необходима помощь в виде вербальной регуляции и сопряженного выполнения;

2 балла — проба выполняется с небольшими ошибками, ребенок либо самостоятельно исправляет ошибку, либо после замечания взрослого;

3 балла — безошибочное и плавное выполнение пробы.

### **III. Изучение сформированности социально-бытовых навыков.**

Для изучения сформированности социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью используется метод наблюдения за повседневной жизнью.

Любая деятельность осуществляется на базе умений и навыков, поэтому в основу нашего исследования положена методика обследования социально-бытовых навыков, которые являются доступными для

усвоения детьми младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и имеют простейший характер. К таковым было решено отнести три группы навыков:

#### **Навыки приема пищи**

- есть за стол;
- пользоваться ложкой;
- пользоваться чашкой;
- вытирать рот салфеткой;
- убирать за собой посуду и задвигать стул.

#### **Навыки удовлетворения естественных потребностей**

- проситься в туалет;
- сидеть на горшке;
- ходить в горшок;
- открывать кран с водой;
- брать мыло и намыливать руки, и тереть их друг о друга;
- смывать мыло;
- закрывать кран;
- вытирать руки полотенцем.

#### **Навыки пользования одеждой и обувью**

- надевать брюки;
- надевать футболку;
- надевать куртку;
- застегивать молнию на куртке;
- надевать ботинки;
- снимать брюки;
- снимать футболку;
- снимать куртку;
- расстегивать молнию на куртке;
- снимать ботинки;
- убирать одежду в шкаф (вешать на стульчик).

Состояние каждого навыка оценивается в баллах, количество баллов варьируется от 0 до 5.

0 баллов — навык отсутствует, все действия выполняются взрослым.

1 балл — навык отсутствует, но при этом ребенок сотрудничает со взрослым или пытается с ним сотрудничать для демонстрации того или иного умения, т. е. выполняет действия, незначительно облегчающие уход за ним. Например, при кормлении сам открывает рот или пытается его открыть, пытается взять в руки ложку; при одевании просовывает или пытается просунуть руки в рукава.

2 балла — ребенок сотрудничает со взрослым, реализация навыка проходит в партнерстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребенком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию.

3 балла — выполнение навыка при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребенком, а продолжает и заканчивает его ребенок самостоятельно при контроле взрослого, или ребенок надевает одежду, а взрослый ее поправляет).

4 балла — навык у ребенка сформирован, но пользуется им ребенок в зависимости от ситуации, т. е. ему нужны постоянные указания, где и как использовать тот или иной навык.

5 баллов — навык сформирован. Самостоятельное выполнение навыка без напоминания в любой ситуации.

На основе анализа полученных данных в соответствии с описанными выше критериями оценки были выделены следующие уровни

сформированности социально-бытовых навыков.

I уровень — социально-бытовые навыки полностью сформированы. Дети самостоятельно выполняют все операции по блокам «навыков приема пищи», «навыков удовлетворения естественных потребностей», «навыков пользования одеждой и обувью».

II уровень — социально-бытовые навыки частично сформированы. Дети выполняют все действия самостоятельно, но нуждаются в напоминании и подсказке со стороны взрослых при выполнении отдельных операций (например, намылить руки, вытереть насухо руки полотенцем, убрать в шкафчик одежду, промокнуть рот салфеткой и т. д.).

III уровень — социально-бытовые навыки находятся в стадии формирования, реализация навыка происходит при незначительной помощи взрослого (например, педагог начинает действие вместе с ребенком, а продолжает и заканчивает его ребенок самостоятельно при контроле взрослого). Дети, у которых формирование навыков находится на этом уровне, могут самостоятельно выполнять некоторые операции (снимать или надевать отдельные части одежды, использовать столовые приборы), но при этом отмечается неаккуратность в выполнении действия (во время еды ребенок может испачкать рот и одежду, во время испражнения — намочить белье).

IV уровень — социально-бытовые навыки формируются. Де-

ти нуждаются в значительной помощи взрослого, сотрудничают со взрослым, реализация навыка проходит в партнерстве со взрослым, осуществляется «рука в руку» с ребенком, сопровождается пошаговой инструкцией или комментарием к действию. Также в эту группу входят дети, которые при осуществлении того или иного навыка пытаются помочь взрослому (например, снять или надеть отдельные части одежды, прилагают усилия, чтобы держать столовые приборы, сидят на горшках, если на них посажат, и т. д.).

V уровень — социально-бытовые навыки отсутствуют. В эту группу входят как дети, которые при выполнении навыка со взрослым не сотрудничают, не понимают цели задания, могут вести себя неадекватно по отношению к нему, так и дети, которые пытаются сотрудничать со взрослым при выполнении того или иного навыка, т. е. выполняют действия, незначительно облегчающие уход за собой. Например, при кормлении ребенок сам открывает рот или пытается его открыть, пытается взять в руки ложку; при одевании просовывает или пытается просунуть руки в рукава. Все дети данной группы полностью зависят от посторонней помощи, самостоятельно никаких действий выполнить не могут.

Таким образом, представленная методика позволяет обследовать социально-бытовые навыки у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. На основе

анализа полученных результатов возможна разработка системы корректирующих мероприятий по повышению уровней сформированности социально-бытовых навыков у указанной категории детей. Варианты разработок будут представлены в последующих публикациях.

#### Литература

1. Брызгалова, С. О. Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода : дис. ... канд. пед. наук / С. О. Брызгалова ; науч. рук. В. В. Коркунов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — 175 с.
2. Глоzman, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж. М. Глоzman, А. Ю. Потанина, А. Е. Соболева. — СПб. : Питер, 2006. — 80 с.
3. Дашевская, Е. Ю. Развитие у детей с умеренной умственной отсталостью умения ориентироваться в выполнении заданий социально-бытового характера : дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Дашевская ; Урал. гос. пед. ун-т ; науч. рук. В. В. Коркунов. — Екатеринбург, 2007. — 152 с.
4. Зак, Г. Г. Внеклассные формы работы как дополнительное условие повышения самостоятельности при формировании социально-трудовых навыков у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития : дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Зак ; Урал. гос. пед. ун-т ; науч. рук. В. В. Коркунов, О. В. Алмазова. — Екатеринбург, 2001. — 194 с.
5. Изучение произвольных движений и их коррекция у детей с ограниченными возможностями здоровья: монографическое издание / В. В. Коркунов, К. Ю. Крохалев, Т. Е. Моги-

левская, И. А. Филатова и др. ; под ред. В. В. Коркунова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2013. — 204 с.

6. Нигаев, Ш. Н. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ : принципиальные положения, организация и содержание / под ред. Ш. Н. Нигаева ;

сост. В. В. Коркунов. — Свердловск, 1990. — 36 с.

7. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта : моногр. / В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, А. А. Гнатюк ; под ред. В. В. Коркунова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — 209 с.

**О. Г. Нугаева** **O. G. Nugaeva**  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**РОЛЬ СИСТЕМООБРАЗУЮЩИХ  
ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ  
ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ  
У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ  
ИНТЕЛЛЕКТА И У ПОДРОСТКОВ  
С НОРМАЛЬНЫМ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ  
РАЗВИТИЕМ**

**THE ROLE OF SYSTEMIC  
THE ROLE OF SYSTEMIC  
FACTORS IN THE PROCESS  
OF FORMATION  
AND DEVELOPMENT OF GENDER  
IDENTITY IN ADOLESCENTS  
WITH INTELLECTUAL DISORDERS  
AND ADOLESCENTS  
WITH NORMAL  
INTELLECTUAL DEVELOPMENT**

**Аннотация.** В статье рассматриваются системообразующие факторы (семья) в формировании и развитии гендерной идентичности у подростков с разным уровнем интеллектуального развития.

**Abstract.** The article discusses the core factors (family) in the formation and development of gender identity in adolescents with different level of intellectual development.

**Ключевые слова:** системообразующие факторы (семья); гендерная идентичность; подростки с нарушением интеллекта; подростки с нормальным интеллектуальным развитием.

**Key words:** the core factors of (family); gender identity; adolescents with intellectual disorders; adolescents with normal intellectual development.

**Сведения об авторе:** Нугаева Ольга Георгиевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии.

**About the author:** Nugaeva Olga Georgievna, Candidate of Psychology, Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology.

**Место работы:** Институт специального образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

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

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
**E-mail:** nugaolga@yandex.ru.

Идентичность является одним из психологических феноменов, рассматриваемых в аспекте социализации и адаптации к условиям различных сторон человеческой деятельности и общения. При этом существенное место отводится ген-

дерной социализации, которая вызывает интерес ученых в разных областях знаний. Осознание необходимости изучения вопросов развития и формирования гендерной идентичности в ходе гендерной социализации подростков с наруше-

нием интеллекта, рассматриваемых в русле общей тенденции к гуманизации системы специального образования, с одной стороны, и недостаточная разработанность психологических аспектов изучения гендерной идентичности и оказания своевременной помощи подросткам с нарушением интеллекта, с другой, определяют актуальность исследований в области психологии пола.

Одним из теоретических оснований исследования гендерной идентичности подростков с нарушением интеллекта стали идеи В. В. Коркунова о системном подходе в научном познании и положении о социализации лиц с умственной отсталостью. Анализируя системный подход применительно к изучению детей с отклонениями в развитии, В. В. Коркунов отмечает, что в системообразующем процессе взаимосвязанные элементы целенаправленно взаимодействуют и реализуют некую общую функцию, которая не сводима к простому суммированию отдельных компонентов, в ходе этого процесса целое возникает путем интегрирования, и интегрированные компоненты приобретают интегральные, или системные свойства [1; 2]. В исследовании гендерной идентичности у подростков с нарушением интеллекта одной из задач было выявление базовых системообразующих факторов, оказывающих влияние на развитие и формирование гендерной идентичности.

В экспериментальном исследовании приняли участие учащиеся 7—9 классов (197 человек) — де-

вочки и мальчики с нормальным интеллектуальным развитием (НИР), обучающиеся в массовых школах, — и учащиеся 7—9 классов (211 человек) — девочки и мальчики с нарушением интеллекта (НИ), обучающиеся в специальных (коррекционных) школах VIII вида г. Екатеринбурга. Всего выборка составила 408 человек.

При организации исследования использовалась методика незаконченных предложений Дж. М. Сакса, направленная на выявление основных факторов и характера взаимодействия с окружающими людьми, оказывающими влияние на формирование и развитие гендерной идентичности, а также метод контент-анализа сочинений, выполненных по заданию описать себя как представителя мужского (или женского) пола в собственной трактовке.

Анализ корреляционных плеяд (по 60 факторам-предложениям) с точки зрения совпадения значений изучаемых факторов между собой с вероятностью 0,95 показал наличие значимой корреляционной связи между системообразующими факторами «Семья» — «Мать», «Семья» — «Отец» для всех групп испытуемых. В настоящей статье рассмотрим фактор «Семья».

Все количественные показатели эмоционально-оценочного отношения (ЭОО) испытуемых основных (мальчики и девочки с нарушением интеллекта — НИ) и контрольных групп (мальчики и девочки с нормальным интеллектуальным развитием — НИР) по базовому фактору «Семья» отражены в таблице.

Таблица

Сравнительный анализ эмоционально-оценочного отношения (ЭОО) мальчиков и девочек к базовым факторам, %

Базовые факторы	Испытуемые							
	Девочки с НИР		Девочки с НИ		Мальчики с НИР		Мальчики с НИ	
	(+) ЭОО	(-) ЭОО	(+) ЭОО	(-) ЭОО	(+) ЭОО	(-) ЭОО	(+) ЭОО	(-) ЭОО
Семья	77	15	68	7	51	4	50	9
Большинство известных семей	70	25	67	27	64	27	75	19

Условные сокращения, используемые в таблице:

- (+) ЭОО — положительное эмоционально-оценочное отношение к семье;
- (-) ЭОО — отрицательное эмоционально-оценочное отношение к семье;
- НИР — нормальное интеллектуальное развитие;
- НИ — нарушение интеллекта.

Анализ суждений по фактору «Семья» с положительной оценкой своих семей выявил высокую значимость семьи для всех испытуемых, но более высокие оценки (по сравнению с мальчиками) семье дали девочки. У девочек с НИР (более 77 %) в суждениях можно проследить важность взаимных отношений в семье: девочек к семье и семьи к дочерям. В подавляющем большинстве случаев доминируют такие характеристики семьи, как «дружная», «хорошая», «лучшая», «счастливая», «благополучная», «на неплохом материальном уровне». О сформировавшихся представлениях о семье позволяют судить высказывания с фиксированной положительно-эмоциональной оценкой отношений по направлениям «Я — семья» и «Семья — я» («пример для подражания», «понимающая», «заботливая», «любимая», «веселая»).

Положительные характеристики семьи содержатся в суждениях

68 % девочек с НИ. Их суждения в основном сосредоточены на характеристиках подобного плана: «лучшая» и «хорошая» (75 % от всех положительных оценок), «добрая», «нормальная», «дружная». Реже встречаются суждения, касающиеся численности семьи («многодетная», «не очень большая»), без эмоциональной оценки этого факта; материального достатка семьи («бедная», «среднеобеспеченная»); явных или неявных отличий своей семьи от других, не дающих возможности проследить сформировавшиеся представления о семье («отличается от других семей», «не отличается от других», «как все»).

Особого внимания требует наличие в суждениях испытуемых о собственной семье отрицательно-эмоциональной оценки, хотя и представленной незначительно. Так, в отношении семьи подобные суждения составили 15 % от общего их количества у девочек с НИР. По их мнению, взаимодей-

стве членов семьи не соответствует важным критериям и демонстрирует следующий ряд качеств: отсутствие понимания («страдает непониманием»), недостаток общих, сплачивающих семью интересов («не имеем ничего общего»), мирного существования («не самая мирная»), недостаточный уровень общения с друзьями («мало общается с друзьями»), а также низкая материальная обеспеченность («бедная»). При оценивании семьи как плохой (единичные высказывания) нет указаний на негативно воспринимаемые качества семьи, поэтому в информативном плане общий фон высказываний такого рода выглядит недостаточным.

Отрицательно-эмоциональную оценку своей семье дали более 7 % девочек с НИ. У фактора «Семья» отрицательный эмоциональный фон создают оценки, подобные следующим: «хуже», «ужасная», «так себе», «была радостней», «плохая». Анализ выделенных неприемлемых качеств семьи показывает, что девочки с НИ недостаточно дифференцируют воспринимаемые и переживаемые ими как отрицательные качества семьи, затрудняются дать эмоционально-субъективную оценку качеств, присущих семье, которая заключала бы в себе размышления по поводу того, что не нравится. Однако четко отслеживают отношения в семье, которые лишены проявлений дружественного расположения («часто ссоримся», «недружная»).

Доминирующее преобладание оценочных суждений о собствен-

ной семье с положительно-эмоциональной окраской по сравнению с отрицательными эмоционально-оценочными суждениями характерно и для мальчиков с НИР (51 %), и для мальчиков с НИ (50 %). Мальчики признали свою семью лучшей в положительных эмоционально-оценочных высказываниях в 22 % фраз от общего числа всех суждений (44 % от числа высказанных в адрес семьи положительных суждений). Некоторые суждения подчеркивают ценность семейного благополучия, материального обеспечения, сплоченности, отзывчивости, воспитанности и добропорядочности.

Самые распространенные оценки собственной семьи у мальчиков с НИ (как и у девочек с НИ) — «лучшая» и «хорошая»: они составили 64 % от всех положительных эмоционально-оценочных суждений. Среди наиболее частотных положительных оценок семьи встречаются такие, в которых подчеркивается ценность для подростков уважительных, дружественных отношений в семье («нормальная», «добрая», «дружная»). Определение семьи как «нормальной» свидетельствует о ее позитивном восприятии, но не характеризует ее в более конкретных категориях, определяющих эту «нормальность».

Меньше негативно окрашенных эмоций по отношению к своей семье наблюдается у мальчиков с НИР (4 %), при этом явного негативизма не проявляется («не из самых лучших», «не такая хорошая»), и лишь в единичных выска-

званиях семья оценивается как «плохая».

У мальчиков с НИ основой негативных эмоциональных проявлений в оценке семьи послужила критическая оценка семьи как «плохая» и в меньшей степени — «не такая хорошая». Следует заметить, что категории семей, отнесенные испытуемыми к «плохим», недостаточно дифференцированы в связи с отсутствием квалификации того качества семьи, которое воспринимается негативно и вызывает соответствующие переживания подростков.

Работы испытуемых мальчиков отразили низкие количественные показатели взаимодействия с родителями (мальчики с НИР — 10 %, мальчики с ИН — около 16 %). Характерным для детей является невключение отца как представителя того же пола в процесс общения.

Мальчики с НИР описывают особенности взаимодействия и свое отношение к семье без дифференциации родителей по половому признаку. Дети выражают любовь, уважение, почтение и нежные чувства к семье к родителям в целом, в редких случаях упоминая дедушек, бабушек и братьев с сестрами. В работах испытуемые высказывают чувство гордости за своих родителей и семью («Мне повезло, что я родился в такой замечательной семье»; «Я имею хороших родителей, у меня отличная семья»), подчеркивают общее семейное благополучие, отсутствие конфликтных ситуаций при взаимодействии с роди-

телями и проявляемую с их стороны любовь («Проблем в семье нет, я не часто конфликтую с родителями»), желают продолжить профессиональную династию семьи («Хочу пойти по стопам своей семьи: брат, отец и мать работают строителями»), а также указывают на ценность преемственных связей поколений в семье («Уважаю родителей, бабушку с дедушкой»; «Люблю, когда все родственники собираются вместе»).

Мальчики с ИН тоже выражают любовь к своей семье, но суждений такого плана незначительное количество («Люблю свою семью»; «Люблю своих родителей за то, что я их люблю»; «Мне покупают обувь»). Основная масса суждений фиксирует неблагополучие в семье, чаще воспроизводит конфликтные ситуации («Мне не везет в семье, я хожу домой, когда я уставший»; «У нас постоянные ссоры дома»; «Мы постоянно деремся с братьями»), отражает неполный состав семьи и переживания в связи с семейной ситуацией («Живу с мамой, папы нет, ни на кого не надеюсь, только на маму»; «Семья полная — папа родной, мама неродная»; «Очень рано не стало мамы, воспитывала бабушка»). Как следует из последних выдержек из работ мальчиков, во взаимодействии с родителями выделяется только мать, что косвенным образом свидетельствует об отсутствии отца в семье либо о негативном его восприятии. Благополучие, отсутствие модели и схем поведения за неимением отца в семье могут

привести к задержке в развитии гендерной идентичности на определенном этапе, препятствовать переходу на содержательно новый этап либо способствовать становлению компенсаторного по своей природе гипермаскулинного поведения.

Суждения девочек о взаимодействии с родителями свидетельствуют о большем благополучии в аспекте ориентации на соответствующую полу модель поведения и выражаются в доминирующих высказываниях девочек в адрес матери. Однако качественный анализ суждений по поводу взаимодействия с семьей показал, что различия между двумя группами существенны. Девочки с НИР отмечают прекрасные отношения с семьей, любовь к родителям, уважительное и доверительное общение с матерью. Суждения девочек наполнены чувствами гордости за своих родителей и благодарности просто за то, что они существуют. Девочки с ИН отношения к родителям и отдельно к матери выражают словами любви без отслеживания существа сложившихся отношений, но только в случае их благоприятного протекания. Негативно-эмоциональные моменты во взаимоотношениях с матерью находят место в суждениях девочек в виде подчеркивания специфики общения матери и дочери («Мама меня часто бьет и ругает»; «Иногда ругаюсь с мамой») и переживаний девочек по поводу рано ушедшей из жизни матери («У меня умерла мама, я по ней скучаю»; «Когда у меня умерла

мама, я даже жить не хочу»). Нельзя сказать, что негативные переживания отсутствуют в суждениях девочек с НИР, однако они редки и качественно иные. Они касаются выражения сочувствия матери в связи с собственным тяжелым характером («Мне жалко маму, так как понимаю, что ей со мной очень тяжело»), возникновения проблем с родителями из-за их тревоги по поводу большой учебной загруженности дочери и недостатка заботы со стороны взрослых.

Сравнение своей семьи с другими как обобщенным образом выявил очевидный факт превосходящей ценности своей семьи по сравнению с другими для испытуемых девочек. Так, для девочек с НИР в процентном отношении доминирование своей семьи над другими семьями составило 77 % против 70 %, а для девочек с НИ — более 68 % против 67 %. У мальчиков картина иная: и у мальчиков с НИР (51 % против 64 %), и у мальчиков с НИ (50 % против 75 %). Оценивая другие семьи, мальчики и девочки проявляют единодушие в использовании набора следующих позитивных качеств семьи: «хорошие», «дружные», «счастливые», «благополучные», «добрые», «нормальные» и «богатые» (эту характеристику не отметили только мальчики с НИ, что подтверждают эмпирические данные в виде оценки своей семьи как «бедной»). В отдельных характеристиках семей наблюдаются различия по группам испытуемых. У мальчиков и девочек с НИР более распространены такие опре-

деления: «приличные», «интересные», «порядочные», — не встречающиеся в основной группе испытуемых, и «любят друг друга». Мальчики и девочки с НИ выделяют характеристики иного плана, например: «живут лучше нашей», «мне нравятся», «любящие», «любят своих детей». В положительно-эмоциональной оценке фактора «Другая семья» у всех групп испытуемых обоего пола наблюдается увеличение числа негативно окрашенных высказываний в среднем на 10 % у девочек с НИР и мальчиков с НИ и в среднем на 20 % у мальчиков с НИР и девочек с НИ. Среди чаще всего выделяемых негативных сторон семейной жизни большинства других семей мальчики и девочки с НИР отмечают редкий факт проживания детей в семье с обоими родителями, недостаточную материальную обеспеченность и совместное проживание, которое трудно назвать счастливым. Испытуемые с НИ подчеркивают такие характеристики семей, как «плохие», и демонстрируют к ним свое отношение выражениями типа «мне не нравятся». Однако данные оценки фиксируют эмоционально-отрицательный взгляд на другие семьи, но не предоставляют возможности для конкретизации содержания подобного отношения. Для описания негативно воспринимаемых сторон жизни большинства других семей информация особенно скудна в группах испытуемых с нарушением интеллекта. В обобщенном виде мальчики с НИ представляют семью не иначе как скопление людей,

которых они характеризуют самыми обидными словами. Девочки с НИ описывают психологический климат семей, в которых наблюдается картина явно неуважительного и недружественного совместного проживания людей («ругаются», «дерутся», «недружные», «то дружат, то не дружат», «хамские»). Девочки, говоря о взаимодействии родителей с детьми, подчеркивают отсутствие заботы о детях («дети вообще не нужны», «не заботятся о своих детях», «грубы к своим детям»). Девочки с НИР также отмечают негативные качества жизни большинства других семей, но дают иные характеристики, можно сказать, представляют ситуацию в относительно негативном свете («испытывают трудности», «ссорятся по пустякам», «обращаются со своими уже взрослыми детьми как с ребенком», «плохо воспитывают детей»).

Различия взглядов на семейную жизнь хоть и знакомых, но не родных семей нельзя объяснить только лишь известной ограниченностью словарного запаса у подростков с нарушением интеллекта, недоразвитием речевой деятельности. В задачу исследования не входило изучение и сравнение речевой деятельности у изучаемых категорий детей. Однако оценка как положительно-эмоциональных, так и отрицательно-эмоциональных характеристик семей, на наш взгляд, отражает реально воспринимаемые формы взаимодействия большинства семей самого близкого окружения, и немаловажное значение ока-

зывает перенос внутрисемейных отношений собственной семьи на отношения в других семьях («взгляд изнутри»), особенно если это касается негативной информации.

#### Литература

1. Алексеев, О. Л. Системный подход как методологическая основа научного познания / О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов // Специальное образование. — 2002. — № 1. — С. 6—17.
2. Алексеев, О. Л. Системный подход к аппаратному лечению детей с нарушениями зрения / О. Л. Алексеев // Специальное образование. — 2012. — № 1.
3. Нугаева, О. Г. Особенности половой идентичности подростков с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук / Нугаева О. Г. — Н. Новгород, 2003.

**Т. Р. Тенкачева** **T. R. Tenkacheva**  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ОСОБЕННОСТИ  
ГРАММАТИЧЕСКОГО  
СТРОЯ РЕЧИ У РАЗЛИЧНЫХ  
КАТЕГОРИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** Представлены результаты изучения уровня сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с «нормальным» речевым развитием и с общим недоразвитием речи; определены основные разделы, критерии и показатели выполнения заданий по формированию грамматического строя речи.

**Ключевые слова:** грамматический строй речи; дошкольный возраст; общее недоразвитие речи; словообразование; формообразование; синтаксический строй.

**Сведения об авторе:** Тенкачева Татьяна Рашитовна, старший преподаватель.

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

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

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

В современных российских массовых дошкольных образовательных учреждениях воспитывается множество детей с теми или иными проблемами здоровья, со специальными потребностями в особом подходе к речевому и интеллектуальному развитию. В своих исследованиях Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова,

**PECULIARITIES  
OF GRAMMATICAL SYSTEM  
IN SPEECH OF SENIOR  
PRESCHOOL CHILDREN  
FROM DIFFERENT CATEGORIES**

**Abstract.** The results of the study of the levels of formation of grammatical system in speech of senior preschoolers with "normal" speech development and of those with general underdevelopment of speech are given; main parts, criteria and markers of the tasks on formation of grammatical system in speech are identified.

**Key words:** grammatical system in speech; pre-school age; general underdevelopment of speech; word formation; form building; syntactic system.

**About the author:** Tenkacheva Tatiana Rashitovna, Senior Lecturer.

**Place of employment:** Department of Speech Therapy and Clinics of Disontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Л. Г. Парамонова, З. А. Репина, Т. Б. Филичева, Н. В. Серебрякова и другие отмечают, что у детей с нарушенным темпом развития грамматического строя речи часто выявляются скудость активного и пассивного лексикона, проблемы при использовании слов с осложненной морфемной структурой, неумение подобрать точное слово и правильно включить его в предло-

жение. Всё это может в будущем отрицательно сказаться на школьной успеваемости детей, задерживать и затруднять получение необходимых знаний, предопределять отрицательное отношение таких учеников к школе и учителям.

Представляется, что для обследования детей старшего дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные учреждения, вполне могут быть применены существующие методики, разработанные для данной возрастной группы. В связи с этим при разработке содержания опытно-поискового исследования мы опирались на методики, описанные в работах Л. С. Волковой, Р. И. Лалаевой, О. Л. Лукаш, И. Г. Овчинниковой, И. В. Прищеповой, З. А. Репиной, И. А. Смирновой, Л. Ф. Спириной, Н. М. Трубниковой, Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой, Г. В. Чиркиной, А. А. Хохловой и других, адаптированные к задачам нашего исследования.

В настоящей статье представлена характеристика лексико-грамматических особенностей речи детей старшего дошкольного возраста, осваивающих основную образовательную программу в МБДОУ комбинированного вида. В опытно-поисковой работе приняли участие 57 детей с «нормальным» речевым развитием и 38 детей с особыми образовательными потребностями. Для решения задач опытно-поисковой работы была разработана методика обследования словаря и грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста,

на основе которой последовательно анализируются различные аспекты формирования речи старших дошкольников: навыки словоупотребления, словообразования, формообразования и построения предложений.

Для решения поставленной президентом России В. В. Путиным задачи предоставить всем российским детям дошкольного возраста возможность посещать дошкольные образовательные учреждения за последние годы в Свердловской области, как и по всей России, было открыто множество новых дошкольных образовательных учреждений. Абсолютное большинство этих ДОУ относятся к числу массовых, но значительная часть их воспитанников имеет те или иные проблемы в сфере речевого развития, т. е. фактически многие дети оказались в сфере инклюзивного образования. Для того чтобы инклюзивное образование таких детей стало по-настоящему эффективным, необходимо определить особенности их речи. Это важно для последующего создания эффективной методики инклюзивного образования старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Целью нашей работы являлось изучение состояния грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста, осваивающих образовательную программу дошкольного образования.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи.

1. С опорой на уже существующий опыт обследования речи стар-

ших дошкольников разработать диагностику грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста.

2. На основе диагностики выявить уровень развития грамматического строя (словообразование, морфология, синтаксис), а также уровень развития лексической стороны языка (которая тесно связана с грамматической) у детей старшего дошкольного возраста с «нормальным» речевым развитием и особыми образовательными потребностями.

Первичное скрининговое педагогическое и логопедическое обследование детей дошкольного возраста является одним из важнейших этапов всей педагогической работы с данной категорией детей.

Собранные и проанализированные анамнестические данные включали сведения об истории развития ребенка, причинах возникновения проблем в речевом развитии, условиях развития ребенка в семье. Эта информация собирается многими специалистами и позволяет точнее поставить диагноз и сделать прогноз развития. Большое значение имеют данные о том, как у ребенка развилась речь, когда он начал ходить, самостоятельно обслуживать себя при еде, одеваться и т. д. Отсутствие речи, задержка в ее развитии, неразборчивость речи — всё это в какой-то мере обуславливает общую задержку в развитии. Ребенок с дизартрией не может задавать вопросы, как это делает нормально развивающийся

ребенок его возраста, и не в состоянии удовлетворить свою любознательность, которая сама по себе может соответствовать уровню возрастной нормы. Анамнестические данные, полученные до диагностического исследования ребенка, являются чрезвычайно важной информацией при всех вариантах нарушений.

Анализ медицинской и педагогической документации позволил выделить две категории дошкольников: 57 человек имели уровень речевого и моторного развития в границах нормы, у 38 человек были различные проблемы речевого развития.

Анализ **анамнестических данных** показал, что у 84 % детей с патологией речевого развития отмечены отклонения в натальный и постнатальный периоды развития. Среди группы детей с «нормальным» речевым развитием этот процент составил 16 %.

Анализ данных изучения **моторной сферы** показал, что среди детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи у 29 человек (76,3 %) имелись нарушения не только в общей, но и в пальцевой и артикуляционной моторике. Из детей с «нормальным» речевым развитием 13 человек (22,8 %) имели нарушения в артикуляционной моторике и задержку формирования основных двигательных актов.

При изучении устной речи выделенных категорий детей старшего дошкольного возраста были выявлены следующие нарушения:

– полиморфные и мономорфные нарушения звукопроизношения: у 34 детей (89,4 %) с нарушениями речи и у 12 детей (40 %) с «нормальным» речевым развитием;

– незрелость процессов фонематического анализа и синтеза показали 100 % детей с речевыми нарушениями, дети с «нормальным» речевым развитием нарушений этой речевой функции не имели;

– нарушения грамматического строя имели дети с патологией речевого развития (100 %); обследованные дети другой категории (с «нормальным» речевым развитием) нарушений не имели, но в самостоятельной речи отдавали предпочтение простым предложениям;

– навыки практического словообразования не сформированы у 33 дошкольников с речевыми нарушениями (87 %); у дошкольников с «нормальным» речевым развитием при общей сформированности данного вида навыков отмечалась бедность словообразовательных моделей.

В рамках разработанной нами системы диагностики уровня сформированности лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста были выделены основные направления изучения грамматического строя речи детей:

1. Изучение уровня сформированности навыков словоупотребления.

2. Изучение уровня сформированности навыков словообразования и формообразования.

3. Изучение уровня сформированности навыков построения предложений.

При анализе качества выполнения упражнений по каждому разделу учитывались и оценивались по балльной шкале следующие параметры:

– количество правильно выполненных заданий: 0 баллов — ни одного правильно выполненного задания, 1 балл — выполнена часть заданий, 2 балла — правильно выполнены все задания;

– степень самостоятельности выполнения заданий: 0 баллов — задание не выполняется вне зависимости от степени оказанной педагогом помощи, 1 балл — задание выполняется только с помощью педагога, 2 балла — задание выполняется самостоятельно;

– адекватность ответа поставленной задаче: 0 баллов — ответ не соответствует поставленной задаче, 1 балл — ответ частично соответствует поставленной задаче, 2 балла — ответ полностью адекватен поставленной задаче;

– степень соответствия детской речи условному эталону нормы: 0 баллов — речь не соответствует эталону нормы, 1 балл — речь частично соответствует эталону нормы, 2 балла — речь полностью соответствует эталону нормы.

Таким образом, по каждому из предложенных заданий испытуемый мог набрать максимум 8 баллов, а суммарно в случае правильного, самостоятельного, адекватного и нормативного выполнения всех пяти заданий — 40 баллов.

**1. Изучение уровня сформированности навыков словоупотребления** включало определение

сформированности у детей навыков словоупотребления, владения парадигматическими и синтагматическими связями. Основным приемом при проведении диагностики было наблюдение за речью детей. Для стимуляции речевой деятельности детям предлагались задания, нередко основывающиеся на использовании наглядного материала. Методом исследования послужила беседа.

С учетом особенностей речевого развития детей данного возраста им предлагались задания, выявляющие и системные связи слов, и уровень овладения определенными интеллектуальными операциями. Информация об уровне овладения интеллектуальными операциями нами не обобщалась, однако учет логических отношений на лексическом уровне системы языка для нас значим в силу связи формирования грамматического строя речи ребенка с его интеллектуальным развитием.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что в группе детей с «нормальным» развитием речи наибольшие трудности вызвали задания на выявление синтагматических связей слов. Дети затруднялись в подборе:

- слов-названий действий к конкретному примеру; как правило, подбиралось одно слово в ответ на слово-стимул (дождь — идет, собака — лает и т. д.);

- слов-названий, указывающих на типичные признаки представителей животного мира («Орел какой?» — «...» (нет ответа); «Лебедь какой?» — «Белый» и т. д.).

При этом выполнение заданий на выявление уровня владения тематической лексикой и парадигматическими связями затруднений практически не вызвало. Затруднения вызвало выполнение задания на подбор к словосочетанию прилагательного с близким значением (чаще всего дети отказывались отвечать).

Анализ результатов исследования уровня сформированности лексических структур в группе детей с ОНР выявил снижение объема лексических средств, которое проявлялось в бедности лексического запаса существительных, прилагательных, глаголов и наречий. Запас слов, обозначающих предметы, оказался ниже возрастной нормы. Тематический ряд продолжался обычно не более чем одним словом, признаки предметов и явлений подбирались с трудом (признак часто заменяется жестом).

В группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР при выполнении практически всех заданий были допущены те или иные ошибки:

- при продолжении лексического ряда с применением лексики, демонстрирующей родо-видовые отношения, дети использовали линейное продолжение даже при наличии образца выполнения (морковка, свекла, картошка — помидор) либо употребляли неадекватную лексику (морковка, картошка, свекла — огород);

- на задание подобрать слова-названия качеств действий назывались сами действия («Как бежит собака?» — «Бежит».);

– при подборе слов-названий, указывающих на типичные признаки представителей животного мира, дети называли слова, характеризующие внешний вид (заяц — белый, лебедь — белый и т. д.);

– при подборе слов-названий, характеризующих внешний вид представителей животного мира, дети называли слова, указывающие только на цветовые характеристики (медведь — коричневый, мышка — серая и т. д.);

– при подборе слов-синонимов дети часто отказывались отвечать или подбирали слова с отрицательным значением (смотрит — не смотрит, ест — не ест и т. д.).

Наибольшие трудности дети обеих групп испытывали при подборе слов, редко используемых в повседневном бытовом общении.

**2. Изучение уровня сформированности навыков словообразования и формообразования включало** исследование уровня сформированности навыков суффиксального и префиксального способов словообразования и формообразования.

Анализ данных позволяет сделать вывод о том, что результаты выполнения заданий группой испытуемых с общим недоразвитием речи несколько ниже, чем в группе детей с «нормальным» речевым развитием. Средний балл по результатам выполнения заданий в группе дошкольников с ОНР составил 34 (при 40 возможных), в группе дошкольников с «нормальным» речевым развитием — 37. При этом наибольшие трудности в обеих

группах вызвал префиксальный способ словообразования.

Результаты выполнения заданий группой испытуемых с ОНР несколько ниже, чем в группе детей с «нормальным» речевым развитием. Оптимальный уровень развития навыков словообразования и формообразования показали 93 % ребенка группы с «нормальным» речевым развитием, в то время как в группе дошкольников с ОНР не было ни одного человека, продемонстрировавшего оптимальный уровень.

При обследовании уровня сформированности навыков словообразования и формообразования у детей из группы с нормальным речевым развитием выяснилось, что самые большие трудности вызвали задания на образование:

– прилагательных от существительных (вместо «собачий» — «собаки», вместо «лисий» — «у лисы» и т. д.);

– слов со значением неполного действия (думать: «немного думать» вместо «подумать», читать: «мало прочесть» вместо «почитать» и т. д.);

– глаголов с приставками *за-*, *с-*, *по-* с противоположным значением (бабушка клубок смотала — не смотала и т. д.).

В группе детей с общим недоразвитием речи наибольшие трудности вызвали задания на образование:

– прилагательных от существительных; так, 24 ребенка на слово «пух» сказали «пушный» или «пухный», а Данил Н. не дал ни

одного правильного ответа («снеговая, из бумаги, стекло, из меха, из шерсть, пушный»);

– уменьшительной формы существительных; типичные ошибки: «стул — стулик» (15 ребят); от слова «гнездо»: «гнездычко» (12 детей); «маленькое гнездо» (6 детей); лучше всех оказалась Валерия, она ошиблась только в слове «ковёр» («ковёрчик»);

– глаголов («Плакал — что сделала?» — «Плачет»; «прибежала» вместо «убежала»; на слово «читать» ребенок повторяет глагол «читать», сопровождая его жестом, и т. д.);

– глаголов от прилагательных («красный — очень красный», «толстый — еще толстый» и т. д.).

**3. Изучение уровня сформированности навыков построения предложений** включало выявление у детей навыков согласования, управления и построения различных синтаксических конструкций.

Анализ данных показал, что в группе детей с «нормальным» речевым развитием наибольшие трудности вызвало выполнение заданий:

– на согласование подлежащего-местоимения со сказуемым-глаголом в прошедшем времени («Утром он их на машине ...» — «Кто?»);

– на дополнение предложений подходящим по смыслу предлогом («Конфеты лежат где?» — «На вазе»; — «Картина висит где?» — «В стене»).

При этом вышеописанные ошибки носили эпизодический ха-

рактер и исправлялись по ходу выполнения заданий при небольшой помощи педагога.

В группе детей с общим недоразвитием речи наибольшие трудности вызвали задания, в которых требовалось:

– согласовать подлежащее — имя существительное со сказуемым — глаголом в форме будущего времени («Скоро весна, и цветы что сделают?» — «Цветут»);

– согласовать подлежащее — личное местоимение со сказуемым — глаголом в форме прошедшего времени («Они вчера в футбол играют»; — «Утром он их на машине ...?» — «Едет?» / нет ответа);

– согласовать подлежащее — личное местоимение и глагол в формах числа и рода («ты играю», «она играешь» и т. д.);

– дополнить предложения существительным в соответствующей форме («Подшел к чему?» — «В дом», «Домой»);

– дополнить предложение подходящим по смыслу предлогом («Трамвай подъехал к чему?» — «На остановку»; «Конфеты лежат где?» — «На вазе», «Ваза»).

В ходе выполнения заданий в группе детей с ОНР ошибки корректировались только при оказании активной помощи педагогом или не корректировались вообще. В некоторых случаях задание не выполнялось совсем.

Полученные результаты позволили нам выделить основные трудности с согласованием и управлением в речи дошкольников обеих групп. Так, дети с ОНР и де-

ти с «нормальным» речевым развитием допускали ошибки при согласовании личного местоимения с глаголом в прошедшем времени («Утром он их на машине ...» — «Кто?»). Особую трудность для детей обеих групп представляло дополнение предложений подходящим по смыслу существительным с предлогом («Конфеты лежат где?» — «На вазе»; — «Картина висит где?» — «В стене»; — «Трамвай подъехал к чему?» — «На остановку»). Однако в группе дошкольников с «нормальным» речевым развитием эти ошибки носили эпизодический характер, а в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР — стойкий характер и корригировались только при помощи педагога.

Результаты выполнения заданий на структурно-синтаксическое оформление высказывания свидетельствуют, что у детей старшего дошкольного возраста с «нормальным» речевым развитием чаще всего встречаются ошибки во время:

- определения порядка слов в сложных предложениях («Утро наступило, когда Маша накормила собаку». — «Маша накормила собаку, когда наступило утро»);
- конструирования сложноподчиненных предложений по серии сюжетных картинок («Собака побежала, когда сорока утащила кость». — «Собака бежит, лает. Птица летит с косточкой»);
- конструирования сложносочиненных предложений по серии сюжетных картинок («Львенок или

спит, или играет». — «Львенок спит. Львенок играет»).

Все допущенные ошибки корригировались по ходу выполнения заданий самостоятельно или при небольшой помощи педагога. При выполнении остальных заданий ошибок допущено не было.

Анализ результатов выполнения заданий на выявление сформированности структурно-синтаксической стороны речи в группе детей старшего дошкольного возраста с ОНР показал, что основные ошибки допускались детьми, если требовалось:

- конструирование простых предложений с обратным порядком слов («Машу встретил Петя» — «Маша встретил Петя»);
- конструирование сложных предложений как с прямым, так и с обратным порядком слов («Утро наступило, когда Маша накормила собаку». — «Маша накормила собаку, когда наступило утро»);
- конструирование сложносочиненных предложений по серии сюжетных картинок («Девочка ест мороженное, а мальчик ест яблоко». — «У девочки мороженка. Мальчик с яблоком»; «Львенок или спит, или играет». — «Львенок спит. Львенок играет»);
- конструирование сложноподчиненных предложений по серии сюжетных картинок («Собака побежала, когда сорока утащила кость». — «Щенок бежит, лает. У вороны кость»). Наиболее успешно дети данной группы выполнили задания на восстановление порядка слов в предложении по сюжетной

картинке. Всё вышеперечисленное позволяет сделать вывод о том, что дети с ОНР испытывают трудности при ориентировке во всех типах грамматических высказываний.

Таким образом, результаты данной части нашего исследования показали, что не только дети старшего дошкольного возраста с ОНР, но и их сверстники с «нормальным» речевым развитием с трудом ориентируются в операциях поверхностного синтаксирования грамматических структур, что свидетельствует о стойких трудностях формирования грамматической стороны речи у данной категории детей и необходимости оказания им дополнительной педагогической помощи.

Анализ результатов исследования лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в соответствии с выделенными критериями (владение лексикой определенных тематических групп, парадигматическими связями слов, синтагматическими связями слов, суффиксальными способами словообразования, префиксальными способами словообразования, навыками согласования, навыками управления, а также уровень сформированности структурно-синтаксической стороны речи) и параметрами (количество правильно выполненных заданий, степень самостоятельности выполнения, адекватность ответа поставленной задаче, степень соответствия детской речи условному эталону нормы) позволил нам определить следующие «идеальные»

уровни сформированности данных структурных компонентов речи.

**Критический уровень (до 155 баллов по итогам выполнения всех заданий).** Дети не владеют лексикой основных тематических групп, навыки словообразования и формообразования отсутствуют, конструирование и анализ значения различных грамматических структур не выполняются. При выполнении заданий правильных ответов нет, помощью педагога дети не пользуются, все ответы неадекватны сформулированным задачам.

**Достаточный уровень (от 160 до 175 баллов по итогам выполнения всех заданий).** Дети владеют лексикой основных тематических групп, ошибки допускаются при демонстрации навыков словообразования и формообразования и при конструировании различных видов грамматических конструкций, понимание конструкций с обратным порядком слов затруднено. При выполнении заданий допускаются ошибки, требуется дополнительная помощь педагога, часть ответов не адекватна поставленным задачам, часть ошибок дети корректируют самостоятельно.

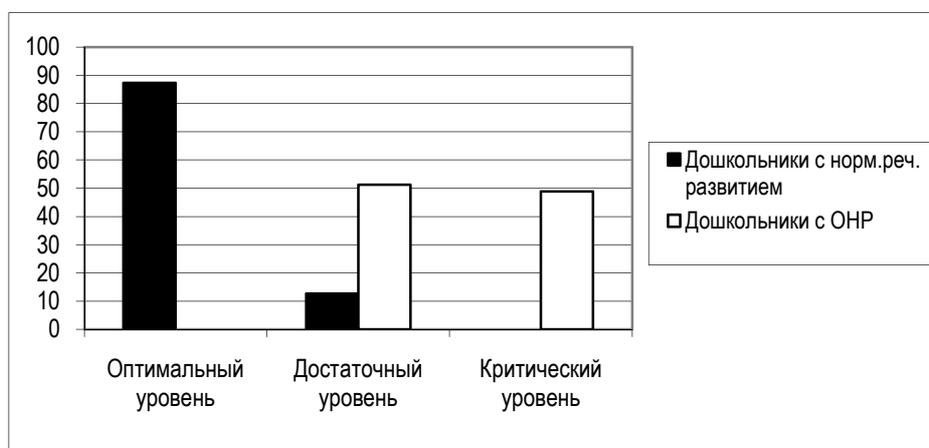
**Оптимальный уровень (от 180 до 200 баллов по итогам выполнения всех заданий).** Дети владеют лексикой различных тематических групп, парадигматическими и синтагматическими связями слов в соответствии с требованиями образовательных программ и нормами развития; при словообразовании и формообразовании ис-

пользуют различные способы (префиксальные и суффиксальные), при конструировании и анализе значений различных видов грамматических конструкций (сложных и простых) полностью соблюдают нормы согласования и управления. Все предложенные задания выполняются абсолютно верно, самостоятельно и адекватно поставленным задачам.

Сведения о распределении детей по уровням сформированности грамматического строя речи обобщены на рисунке.

Проведенная диагностика показала, что в группе детей с «нормальным» речевым развитием 90 % участников продемонстрировали оптимальный уровень сформированности грамматического строя речи, при этом ни один дошколь-

ник из данной группы не продемонстрировал низкий уровень сформированности указанных навыков. Дети владеют лексикой различных тематических групп, парадигматическими и синтагматическими связями слов в соответствии с требованиями образовательных программ и нормами развития; при словообразовании и формообразовании используют различные способы (префиксальные и суффиксальные), при конструировании и анализе значений различных видов грамматических конструкций (сложных и простых) полностью соблюдают нормы согласования и управления. Все предложенные задания выполняются абсолютно верно, самостоятельно и адекватно поставленным задачам.



**Рисунок.** Распределение детей по уровням сформированности грамматического строя речи

В группе детей с ОНР большинство детей старшего дошкольного возраста показали достаточный уровень сформированности грамматического строя речи (58 %), критический уровень (42 %) и не показали оптимального уровня. Дети владеют лексикой основных тематических групп, при использовании навыков словообразования и формообразования (префиксальных и суффиксальных) допускают ошибки, при конструировании различных видов грамматических конструкций допускают ошибки, испытывают затруднения при понимании конструкций с обратным порядком слов. При выполнении заданий допускаются ошибки, требуется дополнительная помощь педагога, часть ответов не адекватна поставленным задачам, часть ошибок дети корректируют самостоятельно.

Полученные данные позволяют заключить, что формирование грамматического строя речи у детей с ОНР в условиях инклюзивного образования требует специально разработанной методики.

#### Литература

1. Репина, З. А. Характеристика результатов исследования опосредованной памяти детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии / З. А. Репина, О. А. Мельникова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2012. — № 2. — С. 137—147.
2. Репина, З. А. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи / З. А. Репина, Л. В. Ступак // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2012. — № 4. — С. 66—71.
3. Ушакова, Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. — М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2011.
4. Лукаш, О. Л. Формирование письменной речи учащихся 2—3 классов специальной (коррекционной) школы V вида на основе изучения лексикограмматических свойств слов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лукаш О. Л. — Екатеринбург, 2001.
5. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — М. : Просвещение, 1990.
6. Чиркина, Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г. В. Чиркина // Методы обследования нарушений речи у детей. — М., 1982.

УДК 378.14:376.2  
ББК 74.489.87

ГСНТИ 14.35.05

Код ВАК 13.00.03; 13.00.08

**Н. Ф. Алиева** **N. F. Alieva**

Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ОТНОШЕНИЕ К БУДУЩЕЙ  
ПРОФЕССИИ ДЕФЕКТОЛОГА  
У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ  
КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ  
СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ**

**FRESHMEN'S ATTITUDE  
TO THE FUTURE PROFESSION  
OF SPEECH THERAPIST  
AS A FACTOR OF ACHIEVEMENT  
OF SOCIAL MATURITY**

**Аннотация.** Обобщаются результаты исследования социальной зрелости у студентов-первокурсников в аспекте отношения к будущей профессии дефектолога.

**Ключевые слова:** социальная зрелость личности; профессиональная востребованность личности в обществе; система ценностей личности; мотивационная сфера; психологическая готовность к выбранной профессии.

**Сведения об авторе:** Алиева Наталья Фёдоровна, кандидат педагогических наук, доцент.

**Место работы:** кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 120.

**E-mail:** filatova@uspu.ru.

Проблема социальной зрелости не нова для отечественной науки. Еще в середине 80-х годов прошлого века уральская научная школа рассматривала данный феномен как единство профессиональной, политической и нравственной зрелости [4; 5]. Однако четкие критерии, по мнению ученых, в те времена не были определены, хотя были выделены «три ступени соци-

**Abstract.** The results of research of social maturity of first-year students in the aspect of their attitude to profession of speech therapist are presented.

**Key words:** social maturity of a person; professional relevance of a person in society; value system of a person; motivational sphere; psychological readiness to the chosen profession.

**About the author:** Alieva Natalia Feodorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

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

альной зрелости, связанные с индивидуальным жизненным путем личности. На начальном этапе социальной зрелости, — заявляет Л. Н. Коган, — происходит прочное овладение профессией. На втором этапе человек становится подлинным мастером и новатором в своем профессиональном труде. Третья, наивысшая ступень социальной зрелости, связана с подлин-

ным универсализмом личности в ее профессиональной деятельности, с превращением личности в подлинного лидера, независимо, занимает ли она руководящие посты или остается рядовым членом трудового коллектива» [4, с. 8—9]. Анализ современной литературы по социальной психологии позволяет сделать вывод о том, что к сегодняшнему дню данной наукой определены критерии социальной зрелости человека. Сюда следует отнести *умение личности выстроить временную перспективу*, или, говоря словами О. В. Хухлаевой, *линию жизни*. Данное умение А. С. Ковдра рассматривает как условие личной безопасности на пути достижения молодым человеком социальной зрелости, что, безусловно, немаловажно для него в условиях мучительного поиска своего места в жизни и ответов на извечные вопросы: «Кто я?», «Что нужно сделать, чтобы не стать кем-то посредственным или не стать никем вообще?», «Что я могу, чего хочу?» и т. д. «Зрелая личность, — указывает А. С. Ковдра, — в подлинном смысле являющаяся субъектом своей жизни, должна обладать способностью к целостной, пролонгированной регуляции и организации времени жизни. Наличие пролонгированной регуляции позволяет человеку произвольно членить жизненные периоды, этапы в относительной независимости от объективного событийного ряда и придавать жизни целостность» [3, с. 246]. Когда человек недостаточно осознает связь будущих событий

с прошлыми и настоящими, возникает феномен «временной некомпетентности». Он выражается в неадекватности жизненных целей, степени конкретизации жизненных планов. Возникает ситуация, при которой человек стремится достигнуть успехов параллельно по многим направлениям, что далеко не всегда осуществимо и эффективно. О человеке «временно некомпетентном» пословица говорит следующее: «Для корабля, который не знает, куда плыть, любой ветер — попутный». Умение выстраивать временную перспективу, наполненную оптимизмом, определенного О. В. Хухлаевой «философией оптимизма», т. е. верой в будущее и свои силы, тесно связано с чувством профессиональной востребованности, с тем, что трудовая деятельность в будущем, полученная молодым человеком после завершения учебы в учебном заведении, не напрасна. Поэтому *чувство профессиональной востребованности*, как мы считаем, можно отнести к следующему критерию социальной зрелости.

Е. В. Харитонова подчеркивает, что существует несколько подходов к изучению феномена востребованности. Во-первых, профессиональная востребованность трактуется специалистами как необходимое условие эффективности экономической политики. Во-вторых, востребованность специалистов осуществляется в аспекте функционирования рынка труда. В-третьих, исследование востребованности личности происходит

в аспекте реализации профессионального потенциала в трудовой организации. И, наконец, в-четвертых, анализ профессиональной востребованности рассматривается как неотъемлемая составляющая личности профессионала [8].

«Для профессионально-востребованной личности, — подчеркивает Е. В. Харитоновна, — характерно выраженное стремление к социальной полезности, а также „рабочая“ направленность. Прошлое, настоящее и будущее профессионально-востребованной личности осмысленны. Она считает себя личностью, обладающей свободой выбора, способной контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальности. Ценностный и мотивационный профиль востребованной личности свидетельствуют о развитом базовом критерии духовности, что позволяет характеризовать ее, по словам С. Л. Рубинштейна, „как человека, для которого моральное содержание отношений, в которые он включен, приобретает ведущее значение, для которого деятельность выступает как поведение в нравственном, а не в бихевиористском смысле слова, а единицей поведения выступает поступок“» [8, с. 327].

Исходя из сказанного С. Л. Рубинштейном и Е. В. Харитоновой, необходимо *ценностно-мотивационную сферу личности* рассматривать как один из важных компонентов (критериев) феномена социальной зрелости. Ценности состоят из идеалов, идей, целей, к которым стремятся человек и общество.

Ценностные ориентации — это отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Они выступают как сознательный регулятор социального поведения личности, играют мотивационную роль и определяют выбор профессии. Традиционно ценности делятся на два класса: терминальные и инструментальные, или ценности-цели и ценности-средства. Первые определяют какую-то конечную цель индивидуального существования, к которой следует стремиться, а вторые — образ действий или свойство личности, предпочтительные в любой ситуации.

Известный ученый в области педагогики высшей школы В. А. Сластенин главным элементом в разработанной им модели молодого учителя (педагога) определил психологическую готовность к работе в школе. Для формирования этой готовности чрезвычайно важным является решение практической задачи развития и изменения мотивации учения у студентов педагогического вуза.

Наступление социальной зрелости нельзя рассматривать как единовременный акт. Становление ее осуществляется непрерывно и проходит несколько этапов. Очевидно, такие этапы в процессе становления социальной зрелости наступают в разное время и связаны с различными обстоятельствами жизни. Процесс выработки и формирования социально зрелой позиции у студентов происхо-

дит, по мнению философа В. А. Копырина, под влиянием двух факторов: с одной стороны, воспитывающего воздействия преподавательского коллектива и коллектива студенческого, с другой — самовоспитания молодых людей [5, с. 16].

Профессиограмма выпускника вуза, избравшего педагогическую деятельность, к примеру, в области специального образования, включает не только личностные качества молодого специалиста (доброта, отзывчивость, терпение, общительность, любовь к детям и т. д.), но и глубокие академические знания из каждой научной сферы на трех уровнях: общенаучном (философия, естествознание, история, биология и т. д.), специальном (применительно к избранной профессии, например, общedefектологические) и узкопрофильном (сурдопедагогика и сурдопсихология, специальная психология, логопедия, тифлопедагогика и тифлопсихология и т. д.).

Э. Эриксон, И. С. Кон, В. Франкл, Д. И. Фельдштейн и другие рассматривали период юности как один из кризисных в жизни человека, направленный на поиск смысла своей жизни на пути к социальной зрелости. Юность — это такой этап жизненного цикла, завершающего переход к взрослости, когда молодому человеку необходимо принять ряд важных решений, определяющих его дальнейшую судьбу [6; 7; 10].

Эти решения касаются и личной жизни (выбор спутника жизни для создания семьи), и профессиональной судьбы (выбор профессии и профиля учебного заведения,

обучающего данной профессии), и ценностно-смысловой сферы в соотношении с его новым взрослым статусом и новыми жизненными планами [1; 2; 9].

Согласно Э. Эриксону, важнейшая задача, встающая перед человеком в юности и ранней взрослости, — это установление своей идентичности в близких отношениях с другими людьми и в трудовой деятельности. Молодой человек преодолевает застревание на детской ступени сознания, когда, как пишет К. Юнг, «хотелось бы ничего не делать, а уж если что-то делать, так ради собственного удовольствия».

«Этот переход от детской инфантильности к взрослости происходит лишь тогда, когда юноша и девушка вынуждены в силу тех или иных обстоятельств изменить позицию в отношении внешнего мира с „дайте мне, я хочу“ на „я отдаю, я могу“», — пишет О. В. Хухлаева [9, с. 120].

Чувство интеграции в социум или эгоидентичности, по мнению Э. Эриксона, есть нечто большее, чем сумма детских идентификаций: «Это есть осознанный личностью опыт собственной способности интегрировать все идентификации с влечениями либидо, с умственными способностями, приобретенными в деятельности, и с благоприятными возможностями, предлагаемыми социальными ролями. Далее, чувство эго-идентичности заключается во все возрастающей уверенности в том, что внутренняя индивидуальность и целостность, имеющая

значение для себя, равно значима и для других. Последнее становится очевидным во вполне осязаемой перспективе „карьеры“» [10, с. 31].

Подведем итог сказанному, акцентируя внимание на основных критериях феномена социальной зрелости личности, и проанализируем результаты опроса первокурсников, обучающихся в нашем Институте специального образования.

Итак, в состав феномена социальной зрелости, по нашему мнению, входят следующие основные элементы:

1. *Умение человеком выстраивать временную перспективу (личную жизнь).*

2. *Профессиональная востребованность личности в обществе.*

3. *Система ценностей личности, отвечающая интересам общества и личностным устремлениям по гармонизации общественной и личной жизни.*

4. *Мотивационная сфера, определяющая психологическую готовность к выбранной профессии.*

5. *Необходимые для выбранной профессии знания и умения, а также личностные и социальные качества.*

В проведенном нами исследовании принимали участие 23 студента, обучающихся на первом курсе Института специального образования. Опрос проходил в октябре 2013 г. с целью изучения отношения к выбранной профессии как фактора формирования социальной зрелости у студентов-первокурсников. Письменно нужно было ответить на вопрос: «Как

я представляю свою будущую профессию?» Ниже буду рассматриваться полученные данные.

Часто в жизни можно наблюдать такую картину, когда абитуриент поступает в педагогический институт по принципу меньшего конкурса либо с четкой мотивацией на избранный предмет — физику, математику, иностранные языки и т. д., но без всякого стремления стать учителем этого предмета. Идеальным, но, к сожалению, нечастым вариантом считается тот, когда абитуриент поступает в институт, движимый осознанным стремлением не только получить профессиональные знания и умения, но и в будущем работать по специальности. Поэтому встает вопрос исследовательского плана — какой должна быть система привлекательных мотивов учения в педагогическом вузе. У наших первокурсников, участников опроса, в ответах прозвучал прежде всего *мотив бескорыстной профессиональной помощи особому ребенку*. Вот наиболее типичные и часто повторяющиеся ответы респондентов. «Профессия дефектолога создана для помощи детям с физическими и психическими недостатками. Специальный педагог должен помочь ребенку развиваться и адаптироваться в социальной, учебной, бытовой сферах жизни, и я буду помогать ему в этом», — пишет Ирина Х. Мотив готовности оказывать профессиональную помощь особому ребенку и его родителям проявился у всех опрошенных («Такие дети обделены природой, поэтому хо-

чается стать для каждого другом. Очень приятно доставлять таким детям радость», или: «Я очень хочу стать профессионалом, одним из тех, которые пришли в эту профессию не столько ради заработка, сколько ради того, чтобы помогать аутичным детям адаптироваться в нашем непростом обществе, дарить веру и надежду в лучшее им и их родителям» и т. д.)

Как отмечалось выше, осознанный выбор профессии — это одна из непростых задач, которую молодой человек должен самостоятельно решить на пороге взрослой жизни. 100 % опрошенных уверены, что сделали правильный выбор, 17 студентов (68 %) пришли к окончательному решению самостоятельно после долгих размышлений. Вот что они пишут об этом. «Каждый человек хоть раз в жизни задумывался над тем, правильно ли он выбрал профессию, подходит ли она для своей работы. Нередко люди понимают, что выбрали неподходящую профессию. Чтобы таких мыслей не возникало, следует еще в детстве начинать задумываться о будущем, рассматривать все возможные варианты, принимать во внимание советы близких и родных людей. Изо дня в день, — пишет Светлана К., — старалась найти занятие, которое пришлось бы мне по душе. И вот, наконец, выбор сделан. Я решила, что в будущем стану специальным дошкольным педагогом и психологом. При выборе этой профессии я старалась опираться на свои личные предпочтения, учитывая умения и способ-

ности. В итоге я нашла то, что, на мой взгляд, больше всего мне подходит». У шести студентов (24 %) выбор профессии был обусловлен влиянием социального окружения: профессией родителей, работающих в области специального образования, или сложностью собственной семейной ситуации (например, в семье растет младший брат с диагнозом «ранний детский аутизм», и хочется ему помочь, а у другой респондентки было сиротское детство, когда не хватало родительской любви и заботы и есть горячее желание подарить свою любовь и заботу тем, кто в ней нуждается). Только двое респонденток (8 %) поделились тем, что выбор института и будущей профессии были у них случайными, но сейчас они довольны, что учатся на дефектологов.

Проанализируем ответы студентов с позиции другого критерия социальной зрелости — *профессиональной востребованности личности*. 24 % опрошенных указали на то, что профессия дефектолога всегда будет востребована на рынке труда. «В современном обществе, — подчеркивает Мария М., — учащаются случаи рождения детей с различными нарушениями психики, речи и т. д. Это обусловлено ухудшением экологической обстановки, ведением нездорового образа жизни населением, генетическими изменениями и т. д. Конечно, решением данных проблем занимаются люди разных профессий и специальностей. И одной из них, — продолжает она, — являет-

ся дефектология, которая в последнее время набирает популярность и становится все более востребованной. И это не случайно, ведь нужно исправить последствия вышеперечисленных негативных факторов».

Другие студентки (их 16 %) рассматривают возможность более расширенного применения полученных в институте знаний и умений — не только на профессиональном поприще, но и в своей семье, при воспитании собственных детей. В доказательство сказанному приведем выдержки из письменного ответа Серафимы Т.: «Мне нравится, что место моей работы будет находиться в хороших бытовых условиях и с хорошим графиком работы. Огорчает только зарплата, но в данном случае это неважно. Знания, которые я получу в университете, смогу применять не только в работе, но и дома в воспитании своих детей».

Рассмотрим, как студенты умеют выстраивать свою *временную перспективу (линию жизни)*. Это следующий критерий социальной зрелости. Одна студентка (4 % от общего количества респондентов) планирует после окончания магистратуры по направлению «логопедия» вместе с отцом открыть центр помощи взрослым и детям с отклонениями в развитии, чтобы хоть чем-то помочь этим людям. Две студентки (8 %) описывают свой гипотетический рабочий день. «Когда я выучусь в институте, мне бы очень хотелось работать по профессии. Свой рабочий день я представляю так, что я прихожу

на рабочее место, где много детейшек, и занимаюсь с ними, принося каждому что-то полезное», — пишет Юля Г.

Остальным двадцати студенткам (80 %) будущее после окончания института представляется немного фрагментарно и неконкретно — в виде работы, требующей бескорыстного служения больным детям, внимания и заботы. Отраднo, что студентки понимают уникальность и трудность выбранной ими профессии. «В данной профессии нужно отдавать себя целиком детям», — подчеркивает Ирина Х. Другая студентка — Мария М. — пишет, что в «этой профессии невозможно находиться не любя детей. Для данной профессии необходимо иметь огромное терпение». Ирина Н. : «Безусловно, выбранная мной профессия не из простых. Но я считаю, что человек, которому интересна его профессия, не остановится перед трудностями».

Девятнадцать девушек (76 %) приоритетным в профессиональной пригодности для работы с особыми детьми выделили такие качества, как *милосердие, креативность, профессионализм, доброту, искренность, любовь к людям, сердечную отзывчивость*, — именно они, по мнению студенток, являются первичными по отношению к профессиональным знаниям. Вот что об этом говорит Елена И.: «Педагог-дефектолог должен обладать прежде всего терпением, доброжелательностью, стремлением помочь. И лишь после этого идет образование». 60 % опрошенных по-

нимают, что служение особому ребенку, его непростой природе — это школа совершенствования и духовного роста прежде всего для самого педагога-дефектолога.

Вот наиболее интересные высказывания: «Больные дети рождаются в нашем мире, чтобы сделать нас немного мягче, добрее. Это испытание не только для ребенка, но и для нас» (Ирина Д.). А вот высказывание Оксаны М.: «Профессия дефектолога-логопеда призвана помогать детям, иначе не станешь хорошим педагогом. Ведь порой наша любовь и наше сердечное тепло лечат сильнее, чем разные упражнения. Помочь ребенку светиться изнутри — половина успеха. Но это не исключает наличие у педагога хороших фундаментальных знаний. Мало хотеть помочь ребенку, нужно знать, как это делать. Этому научат разные методики по коррекции дефектов речи, развивающие игры, познавательный материал».

В высказывании другой студентки, Ирины О., четко прослеживается познавательная направленность. Она знает, какие учебные дисциплины ей следует изучать, зачем и почему: «Профессия дефектолога требует знаний разных дисциплин: психологии, медицины, педагогики, социологии, философии. Из психологии хочу научиться вступать в контакт со своими воспитанниками разного возраста. Из медицины хочу научиться точно определять характер отклонений развития и выбрать верное направление для целенаправленной работы по коррекции, понимать как то

или иное отклонение будет влиять на общее развитие ребенка. Из педагогики хочу научиться грамотно строить свои занятия, проводить беседы с родителями». Обзор полученных в ходе опроса ответов хотелось бы закончить словами Екатерины С.: «Пугаться трудностей в будущей профессии не нужно. Все приходит с опытом. Важно только ставить перед собой высокие цели и идти к ним. Об этом хорошо сказал современный писатель и поэт: „...Есть желание, цель, безумие, мысль в еще неокрепших умах. Те, которые, маскируясь, обретают большой размах...“».

Известный уральский философ, профессор УрГУ им. М. Горького Л. Н. Коган считал, что «социальную зрелость человека нельзя представлять себе как некий рубеж, достигнув которого, человек навсегда остается социально зрелым» [4, с. 8].

Проведенное небольшое исследование, результаты которого были изложены в статье, показало, что феномен становления социальной зрелости у студентов-первокурсников, обучающихся в Институте специального образования, — процесс динамичный, его критерии имеют разную степень сформированности. Поэтому данный процесс обозначен нами как *процесс восхождения личности к социальной зрелости*.

#### Литература

1. Абрамова, Г. С. Психологическое консультирование: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. С. Абрамова. — М. : Академия, 2000. — 240 с.

2. Алиева, Н. Ф. Содержание гендерных стереотипов в сфере брачно-семейных отношений как показатель социальной зрелости личности / Н. Ф. Алиева // Социальная психология малых групп / Московский городской психолого-педагогический ун.-т. — М. : МГППУ, 2011. — С. 209—212.
3. Ковдра, А. С. Развитие временной перспективы личной безопасности в юности как показатель восхождения личности к социальной зрелости / А. С. Ковдра // Социальная психология малых групп / Московский городской психолого-педагогический ун.-т. — М. : МГППУ, 2011. — С. 246—249.
4. Коган, Л. Н. О понятии «социальная зрелость» / Л. Н. Коган // Формирование социальной и профессиональной зрелости студентов / Урал. гос. ун.-т им. А. М. Горького. — Свердловск : УрГУ, 1985. — С. 3—13.
5. Копырин, В. А. Формирование социальной зрелости молодого специалиста — требование развитого социализма // Формирование социальной и профессиональной зрелости студентов / Урал. гос. ун.-т им. А. М. Горького. — Свердловск : УрГУ, 1985. — С. 13—27.
6. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 192 с.
7. Франкл, В. Психотерапия на практике : пер. с нем. / В. Франкл. — СПб. : Речь, 2000. — 256 с.
8. Харитонов, Е. В. Профессиональная востребованность как показатель социальной зрелости личности / Е. В. Харитонов // Социальная психология малых групп / Московский городской психолого-педагогический ун.-т. — М. : МГППУ, 2011. — С. 324—327.
9. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О. В. Хухлаева. — М. : Академия, 2001. — 208 с.
10. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер. с англ. С. Ю. Бильчугова. — Обнинск : Принтер. — 55с.

УДК 376.42-053«456.06/.11»  
ББК 74.55

ГСНТИ 14.29.21

Код ВАК 13.00.03

**В. Е. Коваленко** **V. E. Kovalenko**  
Киев, Украина Kiev, Ukraine

## ОСОБЕННОСТИ СИТУАТИВНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЭМОЦИОГЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

## THE FEATURES OF SITUATIONAL EMOTIONAL REGULATION OF MENTALLY RETARDED JUNIOR SCHOOL CHILDREN IN THE EMOTIOGENIC SITUATIONS

**Аннотация.** Представлены результаты экспериментального изучения психического и поведенческого уровней ситуативной эмоциональной регуляции умственно отсталых младших школьников, которые обучаются в образовательной среде индивидуальной формы обучения, учебно-реабилитационного центра, а также вспомогательной школы-интерната.

**Ключевые слова:** образовательная среда; умственная отсталость; ситуативная эмоциональная регуляция; эмоциогенная ситуация.

**Сведения об авторе:** Коваленко Виктория Евгеньевна, аспирант.

**Место работы:** Институт коррекционной педагогики и психологии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, г. Киев

**Контактная информация:** 00154, Украина, г.Киев, ул. Тургеневская 8/14.  
*E-mail:* victoria\_0807@mail.ru.

Недоразвитие эмоциональной регуляции поведения у детей с умственной отсталостью вызывает трудности в формировании личности ребенка, негативно влияет на его социальную адаптацию. По мнению С. Я. Рубинштейна и О. Е. Шапо-

**Abstract.** This article presents the results of experimental investigation of mental and behavioral levels of situational emotional regulation of mentally retarded junior schoolchildren who are studying in the educational environment of individual form of learning, Rehabilitation Centre and boarding school.

**Key words:** educational environment; mental retardation; the situational emotional regulation; emotiogenic situation.

**About the author:** Kovalenko Victoria Evgenievna, Post-graduate Student.

**Place of employment:** Institute of Correctional Pedagogy and Psychology, Dragomanov National Pedagogical University, Kiev.

валовой, сниженная способность к регуляции эмоций при умственной отсталости проявляется в импульсивном, ситуационно обусловленном поведении, которое усложняет процесс взаимодействия умственно отсталых школьников с ок-

ружающими. Н. В. Капитоненко рассматривает эмоциональную регуляцию как механизм адаптации к внешним воздействиям [2, с. 268]. Ситуативные особенности эмоциональной регуляции в поведенческом подходе рассматриваются как показатель эмоционального развития и являются фактором социализации (Е. В. Семенова). В. А. Жмуров, В. Чарльз, К. Патрисия указывают на то, что эмоциональная регуляция является способностью, заключающейся в умении отслеживать, оценивать, контролировать, изменять и проявлять собственные эмоциональные реакции социально доступными средствами для достижения поставленной цели [1].

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования особенностей эмоциональной регуляции определяется необходимостью своевременного выявления и коррекции особенностей эмоционального реагирования учащихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью как одного из необходимых условий их продуктивного обучения и воспитания, конструктивного взаимодействия с окружающими и успешной социализации в окружающей действительности. На психолого-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена поиском форм организации обучения умственно отсталых детей, обеспечивающих компенсацию нарушения развития и гармонизацию психического и социально-эмоционального развития. В связи с этим изучение проблемы эмоциональной регуляции учащихся младшего

школьного возраста с умственной отсталостью представляет значительный интерес в специальной психологии. В исследовании принимали участие 4 группы респондентов (всего 192 ребенка). Группы с первой по третью составили умственно отсталые младшие школьники, учащиеся индивидуального обучения (ИФО — 48 респондентов), учебно-реабилитационного центра (УРЦ — 48 респондентов) и вспомогательной школы-интерната (ВШИ — 48 респондентов), четвертую — учащиеся с типичным развитием (48 учащихся).

Т. Вальден (T. Walden) и М. Смит (M. Smith) отмечают, что эмоциональная регуляция обеспечивает подстройку эмоционального опыта к повседневным событиям, а успешность ее зависит от способности индивида, оценив ситуацию, адекватно и достаточно гибко отреагировать на эти события [4]. Таким образом, систему эмоциональной регуляции можно представить как многоуровневую, которая включает психический уровень (понимание и оценка ситуации), физиологический (физиологические сдвиги, возникающие вследствие оценки ситуации) и поведенческий (поведенческие проявления: мимические, пантомимические, вербальные) [2, с. 271]. Согласно данному положению, в экспериментальном исследовании ситуативных особенностей эмоциональной регуляции детей, находящихся в образовательной среде ИФО, УРЦ и ВШИ, моделировалась экспериментальная ситуация таким образом, чтобы вы-

явить особенности психического уровня и поведенческих проявлений эмоциональной регуляции. Л. В. Занков, О. С. Никольская указывают на то, что динамические характеристики эмоциональной сферы и проявления эмоциональной регуляции поведения наиболее ярко обнаруживаются в эмоциогенных ситуациях успеха и неудачи [3, с. 121]. В связи с этим изучение ситуативных особенностей эмоциональной регуляции проводилось путем создания экспериментальной модели эмоциогенной ситуации успеха и неудачи. С этой целью эксперимент проводился в два этапа, во время которых была смоделирована ситуация успеха и неудачи в процессе ценностно-ориентационной деятельности, заключающейся в целенаправленном осмыслении и оценке детьми изображенных на сюжетных картинках эмоциогенных ситуаций (успеха и неудачи), а также учебной деятельности. Это позволило исследовать особенности психического уровня эмоциональной регуляции. Теоретическим основанием определения эмоциогенной ситуации для младших школьников было положение об общих закономерностях нормального и аномального развития (В. Н. Сорокин).

Итак, эмоциогенными ситуациями для умственно отсталых младших школьников, как и для школьников с типичным развитием, является общение со сверстниками, успехи в учебе и оценка этих успехов учителем. Это фундаментальное положение для нашего ис-

следования нашло свое подтверждение в концепции личностного развития умственно отсталого школьника Н. Л. Коломинского, исследованиях Н. В. Шкляр и А. А. Калмыкова [3]. Соответственно создавалась эмоциогенная ситуация (успеха и неудачи), в ходе которой учитель оценивал результативность выполнения задания каждым учеником. Конструировались экспериментальные эмоциогенные ситуации двух видов: на первом этапе детям предлагалось охарактеризовать эмоциональное состояние школьника, изображенного на рисунке в учебных ситуациях успешного и ошибочного решения задачи, на втором этапе — самостоятельно решить математическую задачу. Экспериментальная ситуация первого этапа позволила оценить психический уровень эмоциональной регуляции, который заключается в способности индивида к пониманию и оценке ситуации. Экспериментальная ситуация второго типа позволила исследовать особенности поведенческого уровня эмоциональной регуляции в аналогичных эмоциогенных ситуациях успеха и неудачи, которые возникали в учебной деятельности и в которых оказывался сам исследуемый. В первой серии второго этапа эксперимента дети получали задачи, алгоритма решения которых не знали. Так создавалась ситуация неуспеха, ведь решение задачи было непосильным для учащихся. Когда ученики понимали, что они не могут самостоятельно решить арифметическую задачу, учитель сооб-

щал, что задание не выполнено, поэтому вознаграждение не получает никто из учеников. В следующей серии эксперимента испытуемые получали стандартные задачи, идентичные тем, которые они уже решали на предыдущих уроках, с уже известным способом решения. Так создавалась эмоциогенная ситуация успеха в ходе учебной деятельности. Наблюдение за поведением детей и интерпретация его результатов проводилась с участием группы учителей и воспитателей ВШИ, УРЦ, экспериментатора и учителя-дефектолога ИФО, учителей массовой школы. В интерпретировании результатов участвовало пять экспертов. Наблюдение проводилось за каждым отдельным учеником в течение всего эксперимента.

На первом этапе эксперимента были обнаружены качественные различия между умственно отсталыми детьми и детьми с типичным развитием уже на стадии предъявления сюжетных рисунков. Умственно отсталых детей объединяли пассивность при анализе сюжета рисунка, нарушение понимания мимики изображенных на картинках людей, снижение дифференцированности их вербальных представлений. Большинство детей с типичным развитием демонстрировали способность к активному и критическому анализу эмоционального содержания ситуации. По результатам выполнения заданий первого этапа учащимися с типичным развитием и умственной отсталостью было выделено 3 группы детей (таблица 1).

Сравнительный анализ выполнения экспериментальных заданий детьми с нормальным развитием и умственной отсталостью показал, что большинство ответов учащихся общеобразовательной школы относится к третьей группе. В своих описаниях эмоционального состояния ученика, изображенного на сюжетном рисунке (правильно выполненное задание, похвала учителя), дети указывали, что ученик испытывает радость, удовольствие, смущение. Умственно отсталые школьники характеризовали эмоциональное состояние персонажа в ситуации успеха и неудачи как хорошее или плохое, эмоциональных полутонов почти не устанавливали. Большинство ответов детей с умственной отсталостью в младшем школьном возрасте можно отнести к первой и второй группам. Общим для умственно отсталых младших школьников является снижение активности эмоционального отношения. При этом оценка эмоционального содержания учебных ситуаций успеха и неудачи, которая проявлялась в описаниях к первому и второму сюжетным рисункам, практически ничем не отличалась. В частности, умственно отсталые первоклассники преимущественно демонстрировали безразличное отношение к изображенным ситуациям. Дети, которые входили в первую группу, с задачей не справились, описать переживания персонажа не могли, а на уточняющие вопросы отвечали: «Не знаю», «Настроение обычное», «Ничего не чувствует».

**Таблица 1**

Результаты исследования психического уровня ситуативной эмоциональной регуляции учащихся, %

Группа ученик.	Распределение по группам и значение критерия достоверности								
	ВШИ	Норма	$\chi^2=20.57$ $p=0$	ИФО	Норма	$\chi^2=36.57$ $p=0$	УРЦ	Норма	$\chi^2=24.17$ $p=0$
1	31,25	6,25			47,92		6,25		
2	45,83	27,08		41,67	27,08		50	27,08	
3	22,92	66,67		10,42	66,67		18,75	66,67	

Описания детей, которые были отнесены ко второй группе, также практически не отражали эмоционального отношения. Дети говорили об отдельных деталях сюжета: «Мальчик сидит, глаза грустные», «Стоит учитель. Положила руку мальчику на плечо». В качестве антецедента эмоционального состояния персонажа часть детей называла плохое настроение мальчика (девочки), или болезнь, или выговор от родителей. Указанное свидетельствует о том, что умственно отсталым детям трудно понять взаимосвязь, существующую между антецедентом и эмоциональным состоянием, которое он провоцирует. К третьей группе были отнесены ответы детей, в которых элементы эмоционального отношения прослеживались в описаниях обоих сюжетных рисунков. Например, анализируя ситуацию успеха, дети проявляли яркое мимическое реагирование, давали адекватную оценку эмоционального состояния ученика: «Этот мальчик радуется, наверное, ему поставят хорошую оценку. Учитель добрый. Мне нравится», «Учительница красивая, похожа на мою. У девочки хорошее настроение, она радуется».

Выяснено, что более высокие показатели психического уровня

ситуативной эмоциональной регуляции имеют ученики ВШИ, самые низкие — учащиеся ИФО. По нашему мнению, более высокие показатели психического уровня ситуативной эмоциональной регуляции учащихся ВШИ обусловлены тем, что большую часть времени эти дети находятся в коллективе сверстников, следовательно, опыт общения у них богаче по сравнению с учениками УРЦ и ИФО. Соответственно способность к восприятию и пониманию эмоционального состояния другого человека, способность к оценке эмоционального содержания ситуации у них выше. Ребенок, обучающийся в образовательной среде ИФО, лишен общения со сверстниками, а именно оно, по мнению О. И. Изотовой, знаменует собой новую стадию эмоционального развития ребенка, характеризующуюся появлением у него способности к эмоциональной децентрации.

Исследование поведенческого уровня ситуативной эмоциональной регуляции в эмоциогенных ситуациях неудачи и успеха выявило, что общим для умственно отсталых младших школьников является нарушение всех параметров эмоциональной регуляции, таких как ин-

тенсивность экспрессивных эмоциональных проявлений, длительность, реактивность, адекватность и контроль. В процессе эксперимента были обнаружены качественные различия между испытуемыми с нормальным развитием и умственной отсталостью уже на этапе предъявления задания. Так, решая сложную арифметическую задачу, умственно отсталые младшие школьники не осмысливали ее полностью, не намечали общего плана решения. Дети начинали действовать, не учитывая всех содержащихся в условии задачи числовых данных и слов, несущих основную смысловую нагрузку. Наблюдались нарушения целенаправленности деятельности, которые проявлялись

в неадекватном отношении к трудностям, в некритическом отношении к получаемым результатам. В большинстве своем дети с нормальным развитием ставили экспериментатору вопросы для уточнения хода дальнейшего выполнения задания, что могло свидетельствовать об осознании содержания задачи и заинтересованности. Выяснилось, что дети с типичным развитием имеют нарушения поведенческого уровня ситуативной эмоциональной регуляции преимущественно по показателям интенсивности, реактивности и контроля, в то время как умственно отсталым младшим школьникам свойственны нарушения всех параметров в обеих эмоциогенных ситуациях (таблица 2).

**Таблица 2**

Сравнение параметров поведенческого уровня ситуативной эмоциональной регуляции в ситуации неуспеха по оценкам экспертов групп учащихся с типичным развитием и умственной отсталостью

Параметр	Оценка экспертов	Категория учеников и значение критерия достоверности						
		Норма	ВШИ		ИФО		УРЦ	
Интенсивность	1	14,58	27,08	$\chi^2=12.31$ ; $p=0.003$	41,67	$\chi^2=13.88$ ; $p=0.002$	33,33	$\chi^2=19.44$ ; $p=0$
	2	25	47,92		33,33		50	
	3	60,42	25		25		16,67	
Продолжительность	1	16,67	33,33	$\chi^2=15.23$ ; $p=0$	41,67	$\chi^2=22.88$ ; $p=0$	37,5	$\chi^2=25.13$ ; $p=0$
	2	18,75	41,67		41,67		47,92	
	3	64,58	25		16,67		14,58	
Реактивность	1	6,25	45,83	$\chi^2=22.21$ ; $p=0$	39,58	$\chi^2=25.33$ ; $p=0$	45,83	$\chi^2=21.31$ ; $p=0$
	2	41,67	35,42		50		33,33	
	3	52,08	18,75		10,42		20,83	
Адекватность	1	0	33,33	$\chi^2=45.45$ ; $p=0$	37,5	$\chi^2=38.77$ ; $p=0$	31,25	$\chi^2=42.18$ ; $p=0$
	2	31,25	60,42		50		60,42	
	3	68,75	6,25		12,5		8,33	
Контроль	1	45,83	64,58	$\chi^2=40.75$ ; $p=0$	72,92	$\chi^2=38.25$ ; $p=0$	60,42	$\chi^2=42.16$ ; $p=0$
	2	2,08	35,42		27,08		39,58	
	3	52,08	0		0		0	

Исследованием установлено, что взрывчатый тип эмоционального реагирования характерен для большинства умственно отсталых младших школьников в ситуации неуспеха, ведь ребенок сталкивался с невозможностью получения вознаграждения, которое было значимо для него. Повышение интенсивности экспрессивных эмоциональных проявлений было обнаружено у детей в обеих ситуациях. Нарушение интенсивности эмоциональных реакций в ситуации неуспеха выявлено у 75 % учащихся ИФО, 75 % учащихся ВШИ, 83,33 % учащихся УРЦ; в ситуации успеха — у 75 % учеников ИФО, 79,16 % учащихся УРЦ и 70,83 % учащихся ВШИ. У умственно отсталых младших школьников ИФО наблюдается существенное снижение эмоциональной активности, закрытая форма мимического реагирования в обеих ситуациях. Стоит отметить, что среди учащихся 1—2 класса ИФО большинство детей имеет нарушения интенсивности экспрессивных эмоциональных реакций в виде снижения экспрессивных проявлений эмоциональной активности. Большинство учеников 1—2 классов ВШИ и УРЦ имеет взрывчатый тип эмоционального реагирования и демонстрирует эмоциональные реакции высокой интенсивности. Выраженная интенсивность экспрессивных эмоциональных проявлений в ситуации неуспеха была связана с наличием фрустрирующей ситуации, ведь ребенок не мог получить вознаграждение из-за неправильного выполне-

ния задания. Было обнаружено, что при умственном недоразвитии количество детей, которые демонстрируют интенсивность реакции, адекватную влиянию antecedента, больше у младших школьников, находящихся в образовательной среде ВШИ (25 %) и ИФО (25 %).

Нарушение *продолжительности* экспрессивных эмоциональных проявлений обнаружено как у умственно отсталых младших школьников, так и у школьников с типичным развитием. Среди категории детей с умственной отсталостью этот показатель нарушен существенно. В частности, нарушение продолжительности эмоциональных реакций в ситуации неуспеха выявлено у 83,34 % учащихся ИФО (75 % в ситуации успеха), 85,42 % учащихся УРЦ (87,5 % в ситуации успеха), 75 % учащихся ВШИ (68,75 % в ситуации успеха). Эмоциональные экспрессивные проявления большинства учащихся, обучающихся на ИФО, являются инертными, у учащихся в образовательной среде ВШИ и УРЦ — преимущественно лабильные, неустойчивые. Однако именно в образовательной среде ВШИ нарушения продолжительности менее выразительные по сравнению с данным параметром группы учащихся УРЦ ( $\chi^2 = 6,31$ ;  $p = 0,05$ ).

При анализе параметра *эмоциональной реактивности* установлено, что наиболее высокий уровень реактивности к эмоциогенным ситуациям имеют ученики первого класса с типичным развитием (66,67 %), однако начиная со второго класса дети де-

монстрировали существенное снижение реактивности к оценке учителя. Было обнаружено, что в ситуации неуспеха имеют нарушения параметра «Реактивность» поведенческого уровня ситуативной эмоциональной регуляции 89,58 % учащихся ИФО, 79,16 % учащихся УРЦ, 81,25 % учащихся ВШИ; в ситуации успеха — 85,42 % учащихся ИФО, 77,08 % учащихся УРЦ и 81,25 % учащихся ВШИ. Выяснилось, что по сравнению с учениками, которые находятся в образовательной среде ВШИ (45,83 %) и УРЦ (45,83 %) и у которых преобладает безразличное отношение к оценке учителя в эмоциогенной ситуации неуспеха, среди учащихся ИФО только в 39,58 % случаев проявилась низкая эмоциональная чувствительность.

*Нарушение адекватности* переживаний свойственно всем умственно отсталым младшим школьникам. Эмоциональные проявления умственно отсталых младших школьников тесно связаны с результатом деятельности, однако достаточно адекватная реакция на успех и неудачу наблюдалась всегда. Они демонстрировали экспрессивные эмоциональные проявления, которые либо совершенно не соответствовали модальности, либо соответствовали частично. Дети с типичным развитием демонстрировали значительно более адекватные экспрессивные эмоциональные реакции, чем умственно отсталые младшие школьники. Было установлено, что нарушение адекватности экспрессивных эмоциональных проявлений в эмоциогенной ситуа-

ции неуспеха свойственно 87,5 % умственно отсталых учащихся ИФО, 91,67 % учащихся УРЦ и 93,75 % учащихся ВШИ. В эмоциогенной ситуации успеха нарушение адекватности экспрессивных эмоциональных проявлений выявлено у 89,58 % учащихся ИФО, 85,42 % учащихся УРЦ и 93,75 % учащихся ВШИ. Умственно отсталые младшие школьники не способны к торможению реакции, даже если она направлена против кого-либо или чего-либо, не имеющего отношения к причине гнева. Выявлены качественные различия по параметру адекватности экспрессивных проявлений между экспериментальными группами. Обращает на себя внимание следующий факт: учащиеся ВШИ и УРЦ в начальных классах чаще проявляют социально адекватные формы экспрессивного эмоционального реагирования в эмоциогенных ситуациях, чем ученики ИФО. Вероятно, здесь сказываются результаты более целенаправленной, комплексной коррекционно-воспитательной работы (психодидактический компонент среды), которая осуществляется в условиях ВШИ и УРЦ. Исследованием установлено, что существенные нарушения адекватности экспрессивных проявлений имеют ученики ИФО, ведь у них — обедненный эмоциональный опыт и когнитивно-аффективная схема эмоций. При анализе особенностей эмоциональных экспрессивных проявлений умственно отсталых школьников в ходе выполнения экспериментальных заданий были выявлены *нарушения*

контроля над эмоциональными реакциями у всех умственно отсталых младших школьников. Даже положительные эмоциональные переживания, связанные с успешным выполнением задания, похвалой учителя и получением награды, дети контролируют с трудом.

Детям с типичным развитием также свойственно нарушение произвольного контроля над экспрессивным выражением эмоциональных реакций, однако первоклассники демонстрируют попытки произвольного управления выражением собственного эмоционального состояния социально приемлемыми способами. Исследованием установлено, что, в отличие от учащихся с нормальным развитием, умственно отсталые школьники не контролируют выражение собственных переживаний: те переживания, которые актуальны в данный момент для ребенка, сразу находят отражение в поведении. Нарушение контроля над экспрессивным выражением эмоционального состояния выявлено у всех умственно отсталых младших школьников в эмоциональной ситуации неуспеха и у 95,83 % респондентов в ситуации успешного выполнения задания. Стоит отметить, что степень нарушения контроля над экспрессивным выражением эмоциональной реакции существенно отличается у учащихся, которые находятся в различных образовательных условиях. Выяснено, что 27,08 % учащихся ИФО, 39,58 % учащихся УРЦ и 35,42 % учащихся ВШИ имеют существенные нарушения

контроля. Умеренные нарушения контроля в эмоциональной ситуации неуспеха свойственны 72,92 % учащихся ИФО, 60,42 % учащихся УРЦ и 64,58 % учащихся ВШИ.

Таким образом, исследование подтвердило снижение психического и поведенческого уровня ситуативной эмоциональной регуляции. Учащимся 1—2 классов свойственно выраженное снижение способности контролировать свои переживания и эмоциональные реакции, в 3—4-х классах это несколько сглаживается под влиянием коррекционного обучения и воспитания. Качественно-количественный анализ экспериментальных данных свидетельствует о наличии существенных нарушений интенсивности проявлений учащихся ИФО в виде пассивных форм эмоционального реагирования на эмоциональные ситуации, тугоподвижности эмоциональных реакций, нарушений эмоциональной реактивности в виде повышенной эмоциональной чувствительности к оценке учителя (особенно на первых годах обучения), нарушении адекватности и контроля. Ученики УРЦ и ВШИ имеют нарушения экспрессивных эмоциональных проявлений в виде повышения их интенсивности, им свойственны нарушения продолжительности реакций в виде эмоциональной лабильности. Ученикам УРЦ и ВШИ свойственны нарушения реактивности в виде безразличия к эмоциональной ситуации и снижение эмоциональной активности, нарушение адекватности и контроля.

### Литература

1. Венар, Ч. Психопатология развития детского и подросткового возраста / Чарльз Венар, Патрисия Керинг. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2004.
2. Капитonenко, Н. В. Эмоциональная регуляция поведения: области изучения, компоненты и функции / Н. В. Капитonenко // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 5.
3. Шаповалова, О. Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Шаповалова Ольга Евгеньевна. — Н. Новгород, 2006.
4. Walden, T. A. Emotion Regulation / T. A. Walden, M. C. Smith // Motivation and Emotion. — 1997. — Vol. 21, № 21.

**Т. Г. Сабаури** T. G. Sabauri  
Тбилиси, Грузия Tbilisi, Georgia

**ОБРАЗОВАНИЕ СЛЕПЫХ  
В ГРУЗИИ**

**EDUCATION FOR THE BLIND  
IN GEORGIA**

**Аннотация.** Современные социально-экономические проблемы Грузии оказывают серьезное влияние на процессы образования. Несмотря на помощь со стороны организаций-доноров, страна пока еще не может решить проблему финансирования образования. Особо тяжелое положение сложилось в сфере реабилитации и обучения лиц, нуждающихся в специальной помощи. Реформа образования привела к созданию модели, принципиально отличной от предыдущей. Внедрение этой модели в жизнь, к сожалению, представляется почти невозможным. Тому есть и чисто научные причины: в последние годы не проводилось фундаментальных научных исследований в сфере образования слепых в Грузии.

**Ключевые слова:** слепые; ревалидация; ранняя интервенция; социальная интеграция.

**Сведения об авторе:** Сабаури Тинатин Геннадьевна, германист, магистр образовательных наук.

**Место работы:** переводческая организация «Саломе Церцвадзе интеллект маркет».

**Контактная информация:** 0108, Грузия, Тбилиси, ул. Дз. Зубалашвили, 34.  
*E-mail:* intellectmarket@yahoo.com.

Дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в своевременной помощи и содействии соответствующих квалифицированных специалистов, которые должны проводить необходимую коррекционную работу с данной категорией детей. Сказанное в полной мере относится к слепым де-

**Abstract.** In recent years social-economical problems in Georgia have an influence on educational processes. Despite the significant help from the donor organizations, funding problems have not been solved yet by the country. The situation is very difficult in the education for children with limited abilities, because the educational reforms give us principally different model from the existing one. Unfortunately, this model could not be implemented, due to the above mentioned reasons. Fundamental scientific researches, concerning the education problems of sight disabled people, were not carried out in Georgia during the last years.

**Key words:** blind; revalidation; early intervention; social integration.

**About the author:** Tinatin Gennadievna Sabauri, German Studies Specialist, Master of Education.

**Place of employment:** Translating Company "Salome Tsertsvadze Intellect Market".

тям. Им необходима поддержка уже с самых ранних этапов развития вплоть до интеграции в современное общество. Такие дети также нуждаются в особенном внимании и помощи родителей. В связи с этим крайне необходимы и незаменимы заинтересованные, активные, высококвалифицированные

специалисты, которые должны заниматься воспитанием, просвещением и социальной реабилитацией слепых детей. В последнее время акцент в коррекционной работе педагогов делается на раннюю интервенцию. Ранняя интервенция — система целенаправленных и координированных мероприятий, ориентированная на развитие детей и помощь семьям в раннем возрасте ребенка. Важнейшим компонентом в коррекционной работе педагога является ревалидация слепых. Это комплекс мероприятий, направленных на восстановление и дальнейшее развитие социальных функций личности. В ревалидацию входят логопедия, эрготерапия, а также специальные виды спорта.

Проблема образования слепых детей, а также лиц с тяжелыми нарушениями функции зрительного аппарата очень сложна и многообразна. Она включает в себя проведение систематических консультаций, непосредственную работу с детьми, руководство и инструктаж родителей, координацию и сотрудничество с другими специалистами и учреждениями.

Мы поставили цель выявить проблемы и нужды образования слепых учащихся. Предмет исследования — образование слепых детей в Грузии в школьном возрасте. Объект исследования — учебный процесс у слепых.

На первом этапе исследования мы ознакомились с общей проблематикой в историческом контексте, с опытом других стран (в частности, Польши и Германии), прокон-

сультировались с польскими и немецкими экспертами, инструкторами, посетили тренинги по тифлопедагогике польских специалистов. Также мы беседовали с членами союза слепых. В результате переработки вторичной информации выявились проблемы, требующие решения.

Целевую группу нашей опытно-экспериментальной работы представляли учащиеся, окончившие курс 202-й школы г. Тбилиси, и их родители. В Грузии только одна школа для слепых, в ней обучается всего 44 ученика. Мы имели дело с шестнадцатью учащимися, четырьмя выпускниками и пятью родителями. Было проведено интервью с директором вышеуказанной школы, апробирован разработанный нами опросник с несколькими взрослыми слепыми. Следует отметить, что беседа со слепыми детьми и их родителями требует особого подхода, так как неквалифицированное проведение беседы может вызвать негативную, стрессовую реакцию как самого исследуемого, так и его родителей.

Исследование показало, что успешная компенсация зрения возможна с помощью следующих мероприятий: в случаях слепоты — использования сохранных органов чувств, а в случае пониженного зрения — опоры на оставшееся зрение.

Слепым детям очень трудно группировать и комбинировать явления и предметы. Например, когда слепой воспринимает дерево, он

прежде всего получает представление о его частях, но не о явлении в целом. Процесс перехода от анализа к синтезу оказывается затруднен. Нужно отметить и то обстоятельство, что его представление может быть ограничено тем запасом сведений, которые ему доступны. В познании слепого при восприятии окна не рождается представления о доме, если у него нет в сознании модели, которую можно обозначить словом «дом».

В социальной адаптации слепых помогают бинауральные звуки, бинауральные записи, которые являются огромным завоеванием современной технологии. Бинауральная запись — диктофон, который вставлен слепому в ухо и который помогает ему по мере возможности реалистично воспринять мир. Если прибегнуть к образному сравнению, то указанное устройство можно назвать «навигатором» для слепого. Бинауральные звуки создают иллюзию, что слепой человек находится в эпицентре текущих явлений.

Когда у слепого возникают психологические проблемы, допустим, при необходимости самостоятельного передвижения (страх, робость), которые сам он не в силах преодолеть, то он замыкается в себе. Из-за этих и многих других причин слепые часто представляются нам скрытным, непонятым меньшинством, далекими «родственниками».

Мы изучили проблемы и нужды слепых в Грузии на законодательном уровне и выявили целый

ряд проблем и нерешенных задач. Основной проблемой для слепых остается неадаптированная среда. Слепые не чувствуют себя комфортно и независимо, если окружающий быт не учитывает их потребностей, если они не могут передвигаться и ориентироваться без помощи других. К сожалению, в Грузии нет для каждого учащегося необходимого набора учебников, напечатанных шрифтом Брайля. Далее, почти не используются современные методы обучения, нет публикаций по современной методике обучения слепых. Слепыми учащимся Грузии недоступны из-за их отсутствия бинауральные записи, аудиодескрипции, акустические учебники. Отсутствуют и специалисты по тифлопедагогике, которые бы профессионально занимались обучением и воспитанием слепых учащихся. Нет в Грузии и специальных реабилитационных центров для людей с пониженным зрением и для слепых. Нет специалистов, инструкторов, которые бы обучали детей передвигаться и ориентироваться с помощью белой палки. В Тбилиси всего двое слепых, которые могут самостоятельно передвигаться, остальные, к сожалению, зависят от помощи членов семьи, друзей и близких. В Грузии нет специалистов, которые могли бы научить людей с пониженным зрением тому, как использовать оставшееся зрение, как сделать жизнь удобнее. Заинтересованность проблемами образования слепых в нашей стране только декларируется. Отсутствуют меро-

приятия по их социальной и трудовой реабилитации.

Проведенное нами исследование подтвердило необходимость раннего выявления проблем развития слепых. Именно поэтому так необ-

ходима ранняя помощь детям с пониженным зрением и слепым, привлечение квалифицированных специалистов, правильное воспитание, а также налаженная консультативная служба для членов их семей.

## 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: Современные технологии инклюзивного образования детей с различными формами дизонтогенеза**

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

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

**НАШ АДРЕС:**

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

Деканат факультета повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки работников специального образования

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

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

2. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК;
- б) название (полностью прописными буквами) с переводом на английский язык;
- 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. <i>Внимание! Пробел до и после знака «двоеточие»</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 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</b> государственная библиотека [Электронный ресурс] / ред. И. И. Иванов ; Web-мастер Н. Козлова. — Электрон. дан. — М. : РГБ, 2003. — . — Режим доступа : <a href="http://www.rsl.ru">http://www.rsl.ru</a> . |

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

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

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

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

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

7. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

#### **Уважаемые читатели!**

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

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

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

**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**