

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 А. А. ДМИТРИЕВ

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

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

Выпускающий редактор: доктор филологических наук,
профессор А. В. Кубасов

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО

С71 «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2015. —

№ 2. — 142 с.

ISSN 1999-6993

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

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 2 (38)

Подписано в печать 25.06.2015. Формат 60x84 1/16.

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

Усл. печ. л. 8,2. Уч.-изд. л. 8,4. Тираж 500 экз. Заказ 4533.

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2015

© Специальное образование, 2015

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

2 (38) ` 2015

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.

A. A. DMITRIEV, Ed.D., 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.

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

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

Ekaterinburg 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Алмазова О. В., Ильиных А. В. <i>Екатеринбург, Россия</i> Современное отцовство: теоретико-практический анализ участия отцов в воспитании детей.....	5
Валявко С. М., Аксёнова Ю. Ю. <i>Москва, Россия</i> Концепции агрессивного поведения детей дошкольного возраста: современный взгляд.....	17
Волкова С. В. <i>Москва, Россия</i> Предпосылки фонематических расстройств у детей с органическими поражениями головного мозга различного генеза.....	29
Горлова Н. А. <i>Москва, Россия</i> Коммуникативно-речевое развитие ребенка в младенческом возрасте: норма и отклонения	39
Зак Г. Г., Кубасов А. В. <i>Екатеринбург</i> Сергеева Н. В. <i>Карпинск</i> Система коррекционной работы по развитию графомоторных навыков у детей с синдромом Дауна	52
Зволейко Е. В. <i>Чита, Россия</i> Способы оценки личностных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития.....	63
Лифанова Т. М., Соломина Е. Н. <i>Москва, Россия</i> Дифференцированный подход к учащимся с нарушениями интеллектуального развития на уроках географии	77

Рябова О. В. <i>Санкт-Петербург, Россия</i> Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников	87
---	-----------

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

Логунова Е. В. <i>Москва, Россия</i> О готовности магистрантов специального (дефектологического) образования к овладению диагностической компетентностью	96
--	-----------

Филатова И. А. <i>Екатеринбург, Россия</i> Деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов	105
---	------------

Ширшов В. Д., Зыскина М. А. <i>Екатеринбург, Россия</i> Кластерный подход к социальной работе	116
---	------------

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Лещинская Т. Л., Лисовская Т. В. <i>Минск, Беларусь</i> Механизмы социального включения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями	127
--	------------

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ	138
----------------------------------	------------

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

УДК 37.018.1-053«465.00/06»

ББК Ч490.261.1+Ч490.264

ГСНТИ 14.39.05

Код ВАК 13.00.01

О. В. Алмазова, А. В. Ильиных
Екатеринбург, Россия

O. V. Almazova, A. V. Ilyinykh
Ekaterinburg, Russia

СОВРЕМЕННОЕ ОТЦОВСТВО: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧАСТИЯ ОТЦОВ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА

MODERN PATERNITY: THEORETICO-PRACTICAL ANALYSIS OF PARTICIPATION OF FATHERS IN EDUCATION OF CHILDREN AT AN EARLY AGE

Аннотация. В статье представлен теоретико-практический анализ участия современных отцов в уходе за детьми младенческого и раннего возраста. Раскрываются вопросы, затрагивающие феномен отцовства и его изменение в современном мире. Анализируются законодательные акты, направленные на предоставление отцам отпуска и пособия по уходу за ребенком как в отечественной, так и в зарубежной семейной государственной политике. Представлено планирование и перспективы экспериментальной работы авторов статьи.

Abstract. The paper presents a theoretico-practical analysis of participation of contemporary fathers in child care of infants and young children. Focus is laid on issues connected with the phenomenon of fatherhood and its change in the modern world. The article analyzes legislation aimed at providing paternity leaves and allowances for child care, both in domestic and in foreign state family policy. It presents planning and prospects of experimental work of the authors of the article.

Ключевые слова: родительство, современное отцовство, материнство, воспитание, семья, отпуск и пособие по уходу за ребенком, дети младенческого и раннего возраста, государственные акты в защиту прав отцов, отцы детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Key words: parenthood, modern fatherhood, motherhood, parenting, family; maternity leave and benefits for child care, infants and young children, state acts to protect the rights of fathers, fathers of children with special needs.

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

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

Место работы: заведующий кафедрой специальной педагогики и специальной психологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

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

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: planet-a1958@yandex.ru.

Сведения об авторе: Ильиных Анна Валерьевна, аспирант.

Место работы: кафедра специальной педагогики и специальной психологии Уральского государственного педагогического университета.

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

Сегодня во всем мире наблюдается тенденция к изменению представлений о семье, ее структуре и устройстве. Исследователи феноменальных понятий «отцовство», «материнство», «родительство» указывают на то, что в настоящее время меняется многое в понимании и осознании процессов преобразования институтов материнства и отцовства [1; 2; 4; 9 и др.]. Особое место в исследованиях последних лет начинает занимать проблема отцовства, роли отца в семье и в воспитании детей. В частности, такие отечественные исследователи, как И. С. Кон, И. В. Рыбалко, И. Л. Сизова, Ю. А. Токарева и др. утверждают, что к определению роли отца в семье существует два подхода, обозначенных в литературе как «традиционное» и «новое» отцовство. На смену традиционному отцовству, в рамках которого мужчина выполнял функции кормильца, высшего дисциплинатора, примера для подражания, а нередко и непосредственного наставника во вне-семейной, общественно-трудовой и других видах деятельности потомства, приходит «новое», или «вовлеченное, ответственное отцовство». Этот переход замечен, изучен и проанализирован исследователя-

About the Author: Ilyinykh Anna Valerievna, Post-graduate Student.

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

ми феномена отцовства примерно с середины XX в. Далее «новое, вовлеченное, ответственное отцовство» будет называться в статье «современным отцовством» (в литературе также обозначается как современный тип отцовства и модель современного отцовства и иначе) [4; 5; 11; 13; 14 и др.].

Особый смысл получает современное отцовство, когда речь заходит о семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В научной литературе представлены данные о семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, но исследований на тему ухода именно отцов за детьми с ОВЗ нам не встретилось. В свете этого актуально обращение к проблеме участия отцов в уходе за детьми младенческого и раннего возраста. При анализе этой проблемы мы будем опираться на положения об общих закономерностях развития как нормальных, так и аномальных детей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.).

О. А. Карабанова характеризует современное отцовство следующими параметрами: **доступность** (присутствие отца и возможность ребенка обратиться к нему); **включенность** в совместную дея-

тельность (прямые контакты, уход за ребенком, совместная деятельность); **ответственность** (финансовое и материальное обеспечение, организация образовательно-воспитательной среды); **мониторингом** (информированность о занятиях, желаниях и потребностях ребенка) [3].

Современное отцовство связано с демократическими, гуманистическими тенденциями в обществе, с появившимся и укоренившимся во многих странах равноправием супругов в распределении прав и обязанностей в семье, иначе говоря, с тенденцией к равноправному партнерству отца и матери в рамках семьи. Тенденции, характеризующие изменения в научных и теоретических представлениях о том, какие именно функции должен выполнять отец по отношению к своим детям, в своих работах анализируют Э. Ю. Чикирева и О. А. Ильясова [18].

Как указывает И. С. Кон в многочисленных работах по данной проблеме, на ранних этапах становления человеческого общества детьми занимались исключительно женщины, отцы активного участия в воспитании своих детей не принимали [4; 5]. Практически до середины XX в. было распространено представление о том, что мать лучше взаимодействует с ребенком младенческого возраста, подчиняясь природному инстинкту, иначе говоря, якобы имеет генетическую предрасположенность к такому виду деятельности, а отцы не имеют этой предрасположенности на генетическом уровне и, следовательно,

не должны заниматься такой деятельностью.

В противовес вышеприведенным утверждениям, исследования современных ученых свидетельствуют (достоверность и научность их исследований не вызывает сомнений), что принципиальной разницы между отцом и матерью в уходе за новорожденными детьми и детьми раннего возраста практически нет. Более того, многими исследователями, стоящими на указанных научных позициях, отмечено, что чем раньше отец начинает участвовать в жизни своих детей, тем это благоприятнее сказывается на их разностороннем развитии. В частности, в подтверждение этого сошлемся на исследования отечественных ученых Ю. В. Борисенко и А. Г. Портновой [9, с. 70—81].

Ю. В. Борисенко в своих работах исследует современную тенденцию увеличения количества отцов, которые принимают самое активное участие в жизни своего ребенка начиная с периода его появления на свет [1]. О заинтересованности современных мужчин в своей отцовской роли также свидетельствуют появляющиеся в сети Интернет форумы, например, BestPapaClub.ru, tutpapa.ru, papochka.ru и др. Многие средства массовой информации также не остаются в стороне от такой тенденции, например, имеются телевизионные проекты «Папа сможет», «Большой папа» и др. В последнее время интерес к теме отцовства стала проявлять передача «Пусть говорят», имеющая

немалую аудиторию зрителей Первого телевизионного канала.

Несомненно, самое значительное влияние на изменения отношения самих отцов ко взаимодействию и общению со своими детьми, с одной стороны, и изменениям представлений о роли отца в жизни ребенка у населения той или иной страны, с другой стороны, оказывает семейная политика государства в этих странах. Нас заинтересовали вопросы отношения государства к роли отца в воспитании детей с первых дней жизни ребенка и о том, какие государственные акты разных стран способствуют общению отца со своими детьми в период их новорожденности и раннего детства.

Для того чтобы ответить на поставленные вопросы, проанализируем законодательные акты, касающиеся предоставления отцам отпуска и пособия по уходу за ребенком (это ограничивает наш теоретический анализ, поскольку в разных странах могут иметься и другие государственные инициативы в указанной области). Анализ начнем с обобщения зарубежного опыта, опираясь на сведения из литературных источников [13; 14; 16; 17].

В странах Европейского союза (ЕС) наряду с материнским отпуском (отпуск по беременности и родам) существуют отцовский и родительский отпуск. Отцовский отпуск — это отпуск, предоставляемый работодателем отцу ребенка. Как правило, этот отпуск намного короче материнского и действует как дополнение к нему. Так назы-

ваемый родительский отпуск — это гендерно нейтральный отпуск, предоставляемый родителям в связи с рождением ребенка и по уходу за ним, т. е. этот отпуск может использовать либо мать, либо отец, либо то один, то другой по очереди.

Впервые отпуск по уходу за ребенком стал предоставляться отцам в Норвегии в 1993 г. Этот отпуск был назван «отцовской квотой» и позволял отцу взять четыре недели отпуска в первый год жизни ребенка с сохранением стопроцентной заработной платы. В последующие годы квота была увеличена до пяти, затем до шести недель, в 2009 г. отпуск составил десять недель, а с первого июля 2013 г. — четырнадцать недель. Более того, уйти в так называемый родительский отпуск на сегодняшний день могут мама и папа одновременно и провести эти четырнадцать недель с ребенком либо сразу после его рождения концентрированно, либо рассредоточено в течение первого года жизни ребенка. При этом папа по-прежнему имеет возможность получения зарплаты в полном объеме.

Еще в конце XX в. инициатива Норвегии в отношении отцовского отпуска была подхвачена в Финляндии, а впоследствии и в других странах ЕС. Известен факт, что к 2007 г. право на отцовский отпуск было законодательно подтверждено практически во всех европейских странах. Исключение на тот период составляли только девять из двадцати семи стран: Ирландия, Польша, Болгария, Чехия, Герма-

ния, Италия, Словакия, Кипр и Мальта. Впоследствии и в них стали приниматься те или иные меры по формированию отцовской ответственности (именно так формулируется цель предоставления отпуска папам на документальном уровне). Так, к примеру, в Германии как раз с 2007 г. законодательно был закреплен отцовский отпуск по уходу за ребенком. Технология оформления отпуска такова: если отпуск берут отдельно мама или папа, то денежная компенсация за него выплачивается в течение года (примерно две трети заработной платы, но обязательно оговариваются минимальная и максимальная сумма); если же родители выказывают готовность использовать отпуск по очереди (то есть оба родителя готовы посвятить свое время уходу за ребенком в первые месяцы жизни), то компенсация им выплачивается в течение четырнадцати месяцев. По последним данным, каждый пятый молодой отец в Германии берет отпуск по уходу за новорожденным.

В большинстве других стран Европы отпуск по уходу за новорожденным и младенцем родители могут поделить между собой в любой пропорции. В этом отношении интересен опыт Швеции. Оплачиваемый отпуск по уходу за ребенком составляет четыреста восемьдесят дней (шестнадцать месяцев). Его можно брать по частям: ежемесячно, понедельно, посуточно и даже по часам. Если родители хотят использовать отпуск полностью, то каждый из них должен взять не менее

двух месяцев, т. е. по шестьдесят дней закреплены за каждым из родителей персонально, и передача этой части отпуска одним родителем другому не допускается. Кроме того, отец ребенка дополнительно получает десять дней отпуска в связи с рождением ребенка (двадцать дней, если родилась двойня). Благодаря такой государственной политике, доля отцов, которые берут отпуск по уходу за ребенком, составляет в Швеции около семидесяти процентов. Немаловажным является тот факт, что размер пособия по уходу за ребенком составляет 80 % от заработной платы.

В Великобритании папы тоже имеют законное право провести время с новорожденным ребенком — до двух недель — с сохранением рабочего места и 90 % заработной платы. В Испании продолжительность отпуска по уходу за ребенком составляет до десяти недель, при этом сохраняется 100 % заработной платы — хоть матери, хоть отцу (в зависимости от того, кто из них взял этот отпуск). В Исландии отцы имеют право на трехмесячный отпуск. В Латвии отцам предоставляется оплачиваемый отпуск на десять календарных дней. В остальных европейских странах «отцовский» отпуск в связи с рождением ребенка составляет от двух оплачиваемых дней в Греции и Нидерландах до двадцати восьми дней в Литве. А вот в Португалии, согласно официальному законодательству, папа **обязан** провести с ребенком пять дней в оплачиваемом отцовском отпуске. За нарушение закона нера-

дивому отцу полагается штраф. Вызывает удивление и удивление законодательное требование в Италии, которое гласит, что отец ребенка **обязан** провести двадцать четыре часа (!), ухаживая за ребенком, не достигшим пятимесячного возраста.

В Австрии право отцов на отпуск по уходу за новорожденным и ребенком раннего возраста не закреплено законодательно, но коллективные соглашения могут предусматривать предоставление отцам нескольких дней оплачиваемого отпуска сразу после рождения ребенка. В Ирландии «отцовский» отпуск также может быть предоставлен по решению работодателя.

Если отвлечься от практики семейной государственной политики в странах Европы и проанализировать положение дел в указанной области в других странах, то краткий экскурс показывает следующее. Законодательство США сурово относится даже к мамам, не говоря о папах. Государство предоставляет мамам право на декретный отпуск в течение двенадцати недель. Этот отпуск не оплачивается государством, но оплата возможна по решению отдельных работодателей. Единственная государственная льгота — сохранение рабочего места матери, находящейся в декретном отпуске. В Австралии женщины не получают никаких государственных гарантий: ни оплаты отпуска, ни сохранения рабочего места. В Китае мамы имеют право на декретный отпуск продолжительностью от 90 до 120 дней с полным сохранением заработной

платы и других выплат. Интересен факт, что чем старше мама по возрасту, тем больше продолжительность получаемого ей отпуска. Китайские отцы тоже могут взять отпуск по уходу за ребенком на тот же срок, что и их жены, но мужчины в Китае редко пользуются таким правом из-за высокой конкуренции на рынке труда. В Таиланде отпуск по уходу за ребенком предоставляется только мамам. По законодательству он длится три календарных месяца; в течение полутора месяцев женщине гарантируется сохранение заработной платы. Отцы в Таиланде не получают ни одного дня отцовского отпуска.

На наш взгляд, предоставление отпуска по уходу за новорожденным ребенком или ребенком младенческого возраста отцам на сутки или на пять-десять дней скорее носит «ознакомительный» характер в плане отношений с новым членом семьи. Этого количества времени явно недостаточно для того, чтобы сформировать у отца новую для него социальную роль в отношении конкретного ребенка, а тем более сформировать хорошую эмоциональную связь, которая ляжет в основу здоровой безопасной привязанности ребенка к родителям (отцу и матери). Тем не менее можно констатировать, что во многих странах (особенно европейских) на государственном уровне проявляется забота о новом поколении (детях) и о поколении их родителей (отцов и матерей), поскольку последним предоставляется уникальная возможность спокойно провести со

своим ребенком первые месяцы его жизни, не беспокоясь за сохранность своего рабочего места и имея достойное материальное пособие.

Из приведенных выше данных видно, что отцы в европейских странах знают о своих законодательно закрепленных правах в отношении участия в уходе за ребенком и его воспитании в период раннего детства, а главное, пользуются этими правами. Правительства многих поощряют предоставление таких прав отцам. К примеру, правительство Норвегии считает, что такими законодательными актами оно отстаивает не столько права мужчин, сколько интересы детей, которым в современных условиях часто не хватает внимания и заботы со стороны отца. Правительство Белоруссии (где правом на так называемый отцовский отпуск пользуется лишь один процент отцов) считает, что в стране существует проблема низкой ответственности отцов за воспитание детей в семье, поэтому предстоит многое еще сделать и апробировать новые государственные акты, чтобы привлечь внимание отцов к воспитанию своих детей [18].

Анализ положения дел в отношении обсуждаемой проблемы в современной России показал следующее. Согласно Конституции РФ, в нашей стране в качестве конституционного принципа зафиксирована «государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан» (п. 2 ст. 7) [6]. В главе второй Конституции РФ «Права и сво-

боды человека и гражданина» записано: «Материнство и детство, семья находятся под защитой государства» (п. 1 ст. 38). Как видим, об отце отдельно в этом пункте не говорится, зато в следующем пункте подчеркивается родительская обязанность: «Заботиться о детях, их воспитании — равное право и обязанности обоих родителей» (п. 2 ст. 38) [6]. Термина «отец» мы здесь тоже не видим, но он подразумевается. Семейный кодекс РФ в качестве одного из основных принципов семейного законодательства воспроизводит конституционное положение о том, что «семья, материнство, отцовство и детство в Российской Федерации находятся под защитой государства» (ч. 1, п. 1 ст. 1) [12].

В соответствии с Конституцией и Семейным кодексом Трудовой кодекс Российской Федерации закрепляет за отцом право на отпуск по уходу за ребенком: «Отпуска по уходу за ребенком могут быть использованы полностью или по частям также **отцом** ребенка, бабушкой, дедом или другим родственником или опекуном, фактически осуществляющим уход за ребенком» (ч. 4, гл. 41, ст. 256) [15]. Такое право за отцом ребенка закреплено в указанном документе с 2007 г., по данным руководителя Научного центра перинатальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета кандидата биологических наук Марины Ланцбург.

На период отпуска по уходу за ребенком за матерью и за отцом

сохраняется место работы и должность, иначе говоря, работодатель в любом случае обязан предоставить работнику ту работу, которая предусмотрена трудовым договором. В той же статье закона уточняется, что работник (мать или отец в нашем случае), находясь в отпуске по уходу за ребенком, может в любой момент времени такой отпуск прервать и выйти на работу, а также в любой момент снова уйти в отпуск по уходу за ребенком. Работодатель не вправе ему в этом отказать. Отпуск по уходу за ребенком засчитывается в общий и непрерывный трудовой стаж, а также в стаж работы по специальности. Отпуск по уходу за ребенком продолжается до наступления у него трехлетнего возраста, причем оплачиваемая часть отпуска будет продолжаться до исполнения ребенку полутора лет (исключая декретный отпуск матери, который дается ей на восстановление собственного здоровья после родов продолжительностью от семидесяти до ста десяти дней, в зависимости от условий и исхода родов) [15]. Согласно статьям федеральных законов «Об утверждении положения о назначении и выплате государственных пособий гражданам, имеющим детей» и «Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством», право на ежемесячное пособие по уходу за ребенком имеют как матери, так и отцы (в рамках нашего исследования речь только о них) [7; 8]. Во время нахождения в отпуске по уходу за ребенком как

мать, так и отец (в зависимости от того, кто оформил на себя этот отпуск) имеют право работать на условиях неполного рабочего времени или на дому с сохранением права на получение пособия. До первого января 2007 г. пособие, выплачиваемое по уходу за ребенком до достижения им полуторалетнего возраста, составляло семьсот рублей. С указанного года размер пособия был приравнен к 40 % среднего заработка работника (отца или матери), но должен составлять не менее минимального размера, установленного законодательно. Именно минимальное пособие получают, например, студенты очной формы обучения, которые не имеют основного места работы. С первого января 2013 г. законодательно установлены меры дополнительной помощи малообеспеченным семьям — они получают ежемесячное пособие при рождении третьего и последующих детей до достижения ими трехлетнего возраста.

Огорчает тот факт, что одновременное предоставление отпуска по уходу за ребенком нескольким членам семьи исключается (ст. 256 ТК РФ) [15]. Но в то же время утешает другое: имеется законодательная возможность оформления отдельных отпусков для матери и отца (других членов семьи) по уходу за каждым ребенком, если они появляются в составе двойни, тройни или появляются один за другим (так называемые погодки).

Итак, можно сказать, что с теоретической точки зрения российское законодательство способ-

ствуется изменению традиционных гендерных ролей в семье, привлекающая отцов не только к участию в воспитании детей, но и к процессу каждодневного ухода за ними, особенно в первые годы жизни ребенка. Однако с практической точки зрения пока лишь немногие отцы пользуются отпуском по уходу за ребенком вместо матери.

Сошлемся на И. Л. Сизову и Ж. В. Чернову, которые в своих работах приводят данные о том, что всего лишь 3 % российских отцов **готовы** (это не означает, что они это сделали или сделают) осуществлять уход за ребенком как в период его младенчества, так и раннего детства. Остальные наши соотечественники в статусе «отца», по данным опросов, анкетирования и других форм сбора информации, считают уход за ребенком младенческого и раннего возраста делом для мужчины противоестественным, а главное, непрестижным [13; 17].

Размышляя о том, с чем связано нежелание сильной половины человечества присматривать за ребенком и ухаживать за ним, можно обратиться к выводам разных авторов, но все они, на наш взгляд, носят скорее гипотетический характер. Так, например, имеются многочисленные указания на действие так называемых «моральных устоев» общества, традиций, заведенных порядков, религиозных убеждений (в том числе домостроевских). В частности, некоторые исследователи указывают на существование в современной России тенденции к возрождению традицион-

ной семьи с четким распределением ролей: кто что должен, кто кому чем обязан (вплоть до оговаривания мельчайших подробностей отношений, взаимодействия и ответственности в рамках брачных контрактов). Называется все это «старое новшество» очень романтично — «патриархальный ренессанс» (об этом пишут, например, Е. А. Здравомыслова, А. Темкина и др.) [10]. Кроме того, мы уже указывали на идею о якобы генетической предрасположенности женщин к уходу за ребенком. Современные мужчины называют еще и такую вариацию предшествующего утверждения: воспитанием детей и уходом за ними **правильно** могут заниматься только матери (женщины). Выдвигаем гипотезу о том, что сами женщины не в последнюю очередь создают основу и повод для вышеуказанных утверждений и еще массы не указанных нами.

Конечно, большое значение в «традиционном» распределении ролей в процессе ухода за ребенком имеет и материальная сторона проблемы, иначе говоря, величина пособия по уходу за ребенком. Как видно из проанализированных нами фактов, в России, если принимать во внимание размер пособия, система социальной поддержки опирается на такую модель семьи, в которой мужчина является в большинстве случаев основным добытчиком, поскольку заработная плата, по средним статистическим данным, выше все-таки у мужчин, чем у женщин. Поэтому размер пособия даже отца не может перекрыть рас-

ходы на семью и детей. Кроме того, в нашем обществе всегда считалось и считается, что ответственность мужчины перед семьей наилучшим образом воплощается в его успешности на рынке труда, способности зарабатывать деньги для обеспечения разнообразных нужд членов семьи. Возможно, этим и объясняется то, что, по сравнению с другими странами, в России пока не наблюдается «бума» на отцовский отпуск.

В рамках нашего научного исследования в настоящее время проводится экспериментальная работа с целью получения информации об отношении респондентов к ряду вопросов, связанных с участием отцов в уходе за детьми младенческого и раннего возраста. В качестве респондентов уже выступили отцы и матери воспитанников некоторых дошкольных образовательных организаций города Екатеринбурга (в том числе из образовательных организаций для воспитанников с ОВЗ, в частности, с задержкой психического развития и с нарушениями речи), матери — пользователи интернет-форума «Утата» [19]. Планируется привлечение к работе и других групп респондентов. Сбор информации проводится с применением анкетирования, опроса, методики родительского сочинения на тему: «Я — отец». В целом на сегодняшний день количество респондентов, принявших участие в работе, немногим больше ста человек. Данные, полученные от респондентов, подверглись первичной обработке, по результатам которой некоторые были забракованы. Экспериментальная работа продолжается.

Полученные в ходе нее выводы мы намерены изложить в дальнейших публикациях.

Литература

1. Борисенко, Ю. В. Психология отцовства / Ю. В. Борисенко. — М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2007. — 220 с.
2. Грицай, Л. А. Отцовство и материнство как составляющие феномена родительства: социально-психологический аспект / Л. А. Грицай // Эйдос : интернет-журн. — 2011. — № 8.
3. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : учеб. пособие / О. А. Карабанова. — М. : Гардарики, 2006. — 196 с.
4. Кон, И. С. Отцовство как социокультурный феномен / И. С. Кон // Педагогика. — 2005. — № 9. — С. 3—16.
5. Кон, И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в меняющемся мире / И. С. Кон // Введение в гендерные исследования : учеб. пособие / под ред. И. А. Жеребкиной. — Харьков : ХЦТИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. — Ч. 1.
6. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]: (с изменениями на 21 июля 2014 года) // Официальный интернет-портал правовой информации www.pravo.gov.ru (дата обращения: 01.08.2014).
7. Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством : Федеральный закон № 255-ФЗ : от 29.12.2006 : (в редакции от 31.12.2014).
8. Об утверждении положения о назначении и выплате государственных пособий гражданам, имеющим детей [Электронный ресурс] : Федеральный закон № 865-ФЗ : от 30.12.2006. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/law/ref/poleznye-sovety/detskie-posobija/posobie-po-uhodu-za-rebenkom/> (дата обращения: 12.12.2014).

9. Портнова, А. Г. Отцовство как фактор развития личности [Электронный ресурс] / А. Г. Портнова, Ю. В. Борисенко // Развитие личности. — 2006. — № 2. — С. 70—80. — Режим доступа: http://rl-online.ru/articles/rl02_06/537.html (дата обращения: 27.11.2014).
10. Российский гендерный порядок: социологический подход : коллектив. моногр. / под ред. Е. А. Здравомысловой и А. Темкиной. — СПб. : ЕУСПб, 2007. — (Труды фак. полит. наук и социологии; вып. 12).
11. Рыбалко, И. В. «Новые отцы» в современной России: представления мужчин о родительстве / И. В. Рыбалко // Вестн. СГТУ. — 2006. — № 3, вып. 2. — С. 236—241.
12. Семейный кодекс Российской Федерации : (с изменениями на 4 нояб. 2014 г.) : (редакция, действующая с 1 янв. 2015 г.).
13. Сизова, И. Л. «Новое отцовство» в свете традиций и инноваций семейной политики в Европе / И. Л. Сизова // Социология и социальная антропология. — 2012. — Т. 15, № 1. — С. 86—102.
14. Токарева, Ю. А. Феномен современного отцовства // Психология детско-родительского взаимодействия отца с ребенком / Ю. А. Токарева, М. В. Носкова, Е. А. Свеженцева. — Екатеринбург: Урал. гос. мед. ун-т, 2014. — 294 с. — (Номинант Национального психологического конкурса «Золотая Психея» в номинации «Проект года в психологической науке»).
15. Трудовой кодекс Российской Федерации (ТК РФ) : № 197-ФЗ : от 30.12.2001 : (в редакции от 31 дек. 2014 г.).
16. Черкасова, С. Отпуск по уходу за ребёнком: традиции vs равноправие [Электронный ресурс] / С. Черкасова. — 2011. — Режим доступа: <http://www.job.ru/seeker/career/article/40697-otpusk-po-ukhodu-za-rebenkom-traditsii-vs-rav> [npravie.html](http://www.job.ru/seeker/career/article/40697-otpusk-po-ukhodu-za-rebenkom-traditsii-vs-rav) (дата обращения: 18.10.2014).
17. Чернова, Ж. В. Отцовство и модели семейной политики / Ж. В. Чернова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. — 2011. — № 4 (24) — С. 81—86.
18. Чикирева, Э. Ю. Психологический анализ условий и факторов формирования и реализации отцовской позиции / Э. Ю. Чикирева, О. А. Ильясова // Вестн. ин-та семьи / УрГИ. — 2008. — № 1. — С. 33—38.
19. Ю-мама [Электронный ресурс] : форум екатеринб. родителей. — Режим доступа: <http://www.u-mama.ru/forum/kids/0-1/609870/2.html>.

Literature

1. Borisenko, Yu. V. Psikhologiya otsovstva / Yu. V. Borisenko. — M. ; Obninsk : IG-SOTsIN, 2007. — 220 s.
2. Gritsay, L. A. Ottsovstvo i maternost' kak sostavlyayushchie fenomena roditel'stva: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt / L. A. Gritsay // Eydos : internet-zhurn. — 2011. — № 8.
3. Karabanova, O. A. Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsul'tirovaniya : ucheb. posobie / O. A. Karabanova. — M. : Gardariki, 2006. — 196 s.
4. Kon, I. S. Ottsovstvo kak sotsiokul'turnyy fenomen / I. S. Kon // Pedagogika. — 2005. — № 9. — S. 3—16.
5. Kon, I. S. Muzhskie issledovaniya: menyayushchiesya muzhchiny v menyayushchemsya mire / I. S. Kon // Vvedenie v gendernye issledovaniya : ucheb. posobie / pod red. I. A. Zhrebkinoy. — Khar'kov : KhTsTI, 2001 ; SPb. : Aleteya, 2001. — Ch. 1.
6. Konstitutsiya Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs]: (s izmeneniyami na 21 iyulya 2014 goda) // Ofitsial'nyy internet-portal pravovoy informatsii www.pravo.gov.ru (data obrashcheniya: 01.08.2014).

7. Ob obyazatel'nom sotsial'nom strahovanii na sluchay vremennoy netrudospособnosti i v svyazi s materinstvom : Federal'nyy zakon № 255-FZ : ot 29.12.2006 : (v redaktsii ot 31.12.2014).
8. Ob utverzhdenii polozheniya o naznachenii i vyplate gosudarstvennykh posobiy grazhdanam, imeyushchim detey [Elektronnyy resurs] : Federal'nyy zakon № 865-FZ : ot 30.12.2006. — Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/law/ref/poleznye-sovety/detskie-posobija/posobie-po-uhodu-za-rebenkom/> (data obrashcheniya: 12.12.2014).
9. Portnova, A. G. Otsovstvo kak faktor razvitiya lichnosti [Elektronnyy resurs] / A. G. Portnova, Yu. V. Bo-risenko // Razvitie lichnosti. — 2006. — № 2. — S. 70—80. — Rezhim dostupa: http://rl-online.ru/articles/rl02_06/537.html (data obrashcheniya: 27.11.2014).
10. Rossiyskiy gendernyy poryadok: sotsiologicheskyy podkhod : kollektiv. monogr. / pod red. E. A. Zdravomyslovoy i A. Temkinoy. — SPb. : EUSPb, 2007. — (Trudy fak. polit. nauk i sotsiologii; vyp. 12).
11. Rybalko, I. V. «Novye ottsy» v sovremennoy Rossii: predstavleniya muzhchin o roditel'stve / I. V. Rybalko // Vestn. SGTU. — 2006. — № 3, vyp. 2. — S. 236—241.
12. Semeynyy kodeks Rossiyskoy Federatsii : (s izmeneniyami na 4 noyab. 2014 g.) : (redaktsiya, deystvuyushchaya s 1 yanv. 2015 g.).
13. Sizova, I. L. «Novoe otsovstvo» v svete traditsiy i innovatsiy semeynoy politiki v Evrope / I. L. Sizova // Sotsiologiya i sotsial'naya antropologiya. — 2012. — T. 15, № 1. — S. 86—102.
14. Tokareva, Yu. A. Fenomen sovremennoy otsovstva // Psikhologiya detsko-roditel'skogo vzaimodeystviya ottsa s rebenkom / Yu. A. Tokareva, M. V. Noskova, E. A. Svezhentseva. — Ekaterinburg: Ural. gos. med. un-t, 2014. — 294 s. — (Nominant Natsional'nogo psikhologicheskogo konkursa «Zolotaya Psikhheya» v nominatsii «Proekt goda v psikhologicheskoy nauke»).
15. Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federatsii (TK RF) : № 197-FZ : ot 30.12.2001 : (v redaktsii ot 31 dek. 2014 g.).
16. Cherkasova, S. Otpusk po ukhodu za rebenkom: traditsii vs ravnopravie [Elektronnyy resurs] / S. Cherkasova. — 2011. — Rezhim dostupa: <http://www.job.ru/seeker/career/article/40697-otpusk-po-ukhodu-za-rebenkom-traditsii-vs-ravnopravie.html> (data obrashcheniya: 18.10.2014).
17. Chernova, Zh. V. Otsovstvo i modeli semeynoy politiki / Zh. V. Chernova // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N. I. Lobachevskogo. Ser.: Sotsial'nye nauki. — 2011. — № 4 (24) — S. 81—86.
18. Chikireva, E. Yu. Psikhologicheskyy analiz usloviy i faktorov formirovaniya i realizatsii otsovskoy pozitsii / E. Yu. Chikireva, O. A. Il'yasova // Vestn. in-ta sem'i / UrGI. — 2008. — № 1. — S. 33—38.
19. Yu-mama [Elektronnyy resurs] : forum ekaterinb. roditeley. — Rezhim dostupa: <http://www.u-mama.ru/forum/kids/0-1/609870/2.html>.

С. М. Валявко, Ю. Ю. Аксёнова **S. M. Valyavko, Y. Y. Aksenova**
Москва, Россия Moscow, Russia

**КОНЦЕПЦИИ АГРЕССИВНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:
СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД**

**THE CONCEPT OF AGGRESSIVE
BEHAVIOR OF PRESCHOOL
CHILDREN: THE MODERN VIEW**

Аннотация. Процесс формирования агрессивного поведения у детей до конца не изучен. В статье анализируются современные теоретические представления о поведении с проявлением элементов агрессии в детском возрасте; раскрываются причины возникновения и сохранения агрессивного поведения у детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым онтогенезом. Теоретический поиск дает основание считать, что агрессивный способ взаимодействия может быть обусловлен затруднениями в коммуникативной деятельности и дискомфортом, возникающим у детей в процессе межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, элементы агрессивного поведения, дошкольный возраст, нарушения речевого развития, нарушения коммуникативной деятельности.

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

Место работы: кафедра клинической и специальной психологии, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет.

Контактная информация: 127287, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, д. 27.

E-mail: dissovet@ipssso.ru.

Сведения об авторе: Аксёнова Юлия Юрьевна, аспирант.

Abstract. The process of formation of aggressive behavior in children has not been thoroughly studied yet. The article analyzes the current theoretical understanding of behavior with elements of aggression in childhood; it also studies the reasons associated with the emergence and persistence of aggressive behavior in preschool children with normal and impaired speech ontogenesis. The authors formulate a theoretical hypothesis that the aggressive kind of interaction may be brought about by difficulties in communication activities and discomfort arising in children in the process of personal interaction.

Key words: aggression, aggressiveness, aggressive behavior, elements of aggressive behavior, preschool age, impaired development of speech, impaired development of communicative activity.

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

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

About the author: Aksenova Yulia Yurievna, Post-graduate Student.

Место работы: кафедра клинической и специальной психологии, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет.

Контактная информация: 127287, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, д. 27.

E-mail: Aksen1990@yandex.ru.

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

В психологической науке проблема детской агрессивности, причин ее возникновения и динамики развития на сегодняшний момент не решена окончательно. Существует множество теоретических обоснований возникновения агрессии, ее природы и факторов, влияющих на ее проявление. Наиболее фундаментальными и детально проработанными концепциями являются:

- инстинктивистская теория агрессии (З. Фрейд, К. Лоренц);
- фрустрационная теория агрессии (Д. Доллард, Н. Миллер);
- теория социального научения (А. Бандура);
- теория переноса возбуждения (Д. Зиллманн);
- когнитивные модели агрессивного поведения (Л. Берковиц).

Кроме того, имеются многочисленные частные варианты каждой из названных выше базовых теорий. Все указанные концепции имеют свои сильные и слабые стороны, но ни одна из них не может пока претендовать по своему объяснительному потенциалу на исчерпывающее объяснение агрессивного поведения человека. Вме-

сте с тем следует отметить, что наиболее доказательными, непротиворечивыми и верифицированными на сегодняшний день являются фрустрационно-агрессивная теория и концепция социального научения агрессии [15]. Отсутствует однозначное мнение о природе агрессии.

Зарубежными и отечественными исследователями предложено множество различных определений понятия «агрессия». А. Ребер отмечает, что «агрессия» является очень общим термином [14, с. 21—22]. В «Большом психологическом словаре» под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко предлагается следующее определение: «Агрессия (от лат. *aggressio* — нападение) — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них дискомфорт» [4, с. 19].

Под агрессивностью в «Кратком словаре системы психологических понятий» К. К. Платонова понимается «стремление к насильственным действиям в межличност-

ных отношениях, могущее проявляться как ситуативный кратковременный психический процесс или состояние» [12, с. 10]. Агрессивность также рассматривается как «психическое свойство личности; некоторая структура», она заключается в готовности к использованию насильственных средств для реализации своих целей и предпочтении таких средств [16, с. 2].

Таким образом, агрессивность — это проявление агрессии [14, с. 21—22]. По МКБ-10 агрессивность относится к нарушениям социального поведения (F91).

Агрессивное поведение — одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и тому подобные состояния [4, с. 19].

В дошкольном возрасте агрессивность не может быть сформирована как личностная черта, поэтому мы считаем правомерным использовать понятия «поведение с проявлением элементов агрессии» для раннего возраста и «агрессивное поведение» применительно к старшим дошкольникам [6].

Элементы агрессивности в поведении являются частью нормального развития детей раннего возраста. Иногда уже у ребенка второго года жизни может проявляться немотивированное агрессивное поведение с отсутствием цели причинить боль или огорчение другим [13, с. 31—36].

Исследования R. Tremblay показали, что пик проявления агрес-

сивных реакций ребенка приходится на возраст 18 месяцев. Дети кусаются, царапаются, толкают других малышей и бьют их особенно сильно и часто. Так продолжается примерно до 5-го года жизни. К этому времени дети развивают способность добиваться желаемого без применения насилия. По данным L. Alink и других, апогей агрессивных проявлений в поведении у большинства детей наблюдается несколько позже, в 2—3 года. (Alink и др., 2006) [19]. S. Campbell пишет, что маленькие дети используют физическую агрессию как инструмент самовыражения. Авторы объясняют это повышением моторных навыков детей, появлением чувства автономии, с одной стороны, и недостаточности в этом возрасте вербальных способностей — с другой. На наш взгляд, это может быть свидетельством возрастного кризиса 3-х лет. О. В. Хухлаева подчеркивает, что уже в раннем возрасте агрессивные действия для ребенка — не просто нормальная, но и особо важная форма активности, предпосылка его последующей успешной социализации. Агрессивные действия ребенка — это сообщение о своих потребностях, заявление о себе, установление своего места в мире [3].

Так как проявления агрессивного поведения в любом возрасте обычно встречают неодобрение родителей или наказание, при импульсе агрессивности у ребенка возникает тревожное состояние. Возникший конфликт и напряжение уменьшаются, когда, наконец,

совершается агрессивное действие. Таким образом, элементы агрессивного поведения могут быть наученной реакцией на условия напряжения и впоследствии могут возникать даже тогда, когда напряженная ситуация уже не порождает конфликта [13].

Согласно верифицированной фрустрационной теории агрессии (Д. Доллард, Н. Миллер), агрессивная форма реакции является одним из путей преодоления психологически травмирующей ситуации. Для выхода из фрустрирующей ситуации ребенок способен применять физическое насилие [15]. По мнению Ю. В. Щербининой, пусковой механизм детской агрессии (физической и речевой) связан с особенностью понимания насилия. Само насилие воспринимается ребенком «как любое действие, препятствующее удовлетворению его спонтанно возникающих желаний и побуждений» [17, с. 253]. Исходя из этого, ребенок может относить к актам насилия «довольно широкий набор действий, в который включаются даже такие, как лишение лакомства, игрушки, вербальные внушения, произнесенные повышенным тоном» [8, с. 44]. Ребенок может реагировать на эти акты как на угрозу своему «я». По мере взросления у ребенка складываются более адекватные представления о насилии, соответствующие социальной ситуации его развития.

При нормальном развитии к 5—6 годам регистрируется снижение уровня физической агрессии. Хотя это происходит с большинст-

вом детей, некоторые дети продолжают демонстрировать высокий уровень агрессивного поведения и находятся в группе риска по развитию хронического и стойкого паттерна агрессивного поведения (Broidy и др., 2003; Shaw, Lacourse & Nagin, 2005).

Ряд исследователей отмечает различные пути формирования и развития агрессивного поведения, а также указывает на имеющиеся различия у мальчиков и девочек (Broidy и др., 2003; Shaw и др., 2005). Однако все авторы указывают на наличие группы детей, чей уровень агрессии является стабильно высоким начиная с раннего возраста.

Причины возникновения, сохранения и эскалации агрессивного поведения состоят во множестве отдельных факторов и их комбинациях. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся предикторы, связанные с проявлением элементов агрессии в детском возрасте.

Биологические предикторы:

- *Влияние генетики.* Наследуемость агрессивного поведения составляет примерно 50 % (Rutter и др., 2006 г.).

- *Вегетативное возбуждение.* Низкая возбудимость вегетативной нервной системы (ВНС) (например, сердечного ритма и проводимости кожи) связана с устойчивостью агрессивного поведения (Crowell и др., 2006).

- *Аффективная регуляция.* Негативное подкрепление лежит также в основе экспрессивных вспышек ярости, служащих средством аффективной регуляции после пе-

реживания фрустрации, обид и унижений (экспрессивная агрессия) (Gerhard W. Lauthg, Udo B. Brack, F. Linderkamp, 2001).

Социальные предикторы:

- *Социальная ситуация развития.* Агрессивное поведение часто проявляется в семьях с низким социально-экономическим статусом (Cote и др., 2006; Lahey, Loeber, Burke & Rathouz, 2002; Nagin & Tremblay, 2001). Недостаточность образования родителей, безработица и низкий уровень доходов способствуют развитию агрессивности (Lahey и др., 1999).

- *Особенности обработки социальной информации.* Было обнаружено, что переработка социальной информации у детей с агрессивным поведением происходит иначе, чем у типично развивающихся детей (Crick & Dodge, 1994; Matthys & Lochman, 2005). Например, агрессивные дети хуже понимают социальные ситуации и склонны переоценивать враждебность намерений других (Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch & Monshouwer, 2002).

- *Особенности семейного воспитания.* Недостаточная привязанность связана с повышенным риском агрессивного поведения (Greenberg, Speltz, DeKlyen, & Jones, 2001). Кроме того, неприятие, физическое или сексуальное насилие и пренебрежение со стороны родителей являются предвестниками агрессивности и, позже, правонарушений у несовершеннолетних (Farrington, 2005).

- *Реакции сверстников.* Дети с агрессивным поведением часто де-

монстрируют плохие социальные навыки, и поэтому чаще отвергаются сверстниками, что в итоге приводит к социальной изоляции (Loeber & Farrington, 2000) и новым агрессивным реакциям по механизму патологического круга.

- *Подражание (имитация) поведения.* В группе сверстников дети склонны к копированию поведения, эмоциональному заражению (Bandura, 1973; приводится по: Егон, 1994).

Психологические предикторы:

- *Исполнительное функционирование (EF)* — охватывает несколько нейропсихологических понятий, например, контроль за торможением, рабочую память, переключение на другую задачу, словесную беглость (Senn, Espy & Kaufman, 2004), и оно в основном расположено в префронтальной коре (Fahie & Symons, 2003). Нарушение исполнительного функционирования часто встречается у детей с агрессивным поведением, особенно когда также присутствуют синдром дефицита внимания и гиперактивность.

- *Уровень когнитивных способностей.* Низкий уровень IQ, особенно низкий вербальный IQ, связаны с агрессивным поведением (Farrington, 2005).

- *Способ психологической разрядки.* Такие физиологические причины, как голод и усталость, могут вызывать гнев или агрессивные действия; сенсорная и психологическая перегрузка также могут привести к агрессивной реакции (Б. Г. Мещеряков, В. В. Зинченко, 2002);

- *Реакция на фрустрацию, в том числе на адаптивный стресс.*

Гнев является первичной эмоцией в ответ на такие чувства, как страх, обида, разочарование и ревность. Ребенок может реагировать агрессивно в ситуациях, где он чувствует беспокойство по причине отсутствия контроля (Dollard, Dood, Miller, Mowter & Sears 1939, Eron 1994 и др.).

- *Способ самоутверждения.* Склонность действовать чересчур энергично и, возможно, безжалостно для достижения поставленных целей (Reber, 2001).

- *Положительное подкрепление.* Агрессивное поведение может закрепляться, если оно вызывает удовольствие, оказывается средством достижения собственных целей (инструментальная агрессивность) или привлекает к себе внимание, встречает сочувствие или социальное признание со стороны окружающих (Gerhard W. Lauthg, Udo V.Brack, F.Linderkamp, 2001).

- *Отрицательное подкрепление.* Агрессивное поведение может способствовать прекращению субъективно неприятного состояния. Это относится к агрессивным реакциям на страхи, когда агрессивное действие отводит мнимую угрозу (Gerhard W. Lauthg, Udo V.Brack, F.Linderkamp, 2001) либо является защитной реакцией (Б. Г. Мещеряков, В. В. Зинченко, 2002).

- *Альтруистическая агрессия.* Агрессивное поведение выполняет функцию защиты других (Reber, 2001).

- *Удовлетворение некоторых потребностей.* В дошкольном возрасте модели поведения с проявле-

нием элементов агрессии также могут удовлетворять потребность к освоению и изменению мира, иногда — стремление к подчинению себе других людей или обладанию объектами (Т. Б.Беневольская, 2008).

Разумеется, приведенный выше перечень предикторов агрессивного поведения не претендует на исчерпывающую полноту. Дети, демонстрирующие хронический и стойкий паттерн агрессивного поведения, подвержены высокому риску развития нарушений социального поведения (F91) (Moffitt, Caspi, Harrington & Milne, 2002), что проявляется как в вызывающем оппозиционном расстройстве (ODD — Oppositional Defiant Disorder F91.3), так и в поведенческом расстройстве (CD — Conduct Disorder). Вызывающее оппозиционное расстройство характеризуется стойким сценарием негативистского, непослушного, враждебного поведения по отношению к авторитетным лицам, что не соответствует возрасту и уровню развития ребенка. Такие дети легко раздражаются, часто сердятся и винят других людей за свои ошибки.

Поведенческое расстройство характеризуется повторяющимся и устойчивым паттерном поведения, при котором нарушаются основные права других или важные социальные нормы и правила, соответствующие возрасту. Дети с девиантным поведением также жестоко обращаются с животными, часто участвуют в драках и лгут. Вызывающее оппозиционное расстройство (ODD F91.3) часто рассматри-

ваются как предшественник или мягкая форма поведенческого расстройства [20]. Оба этих расстройства часто сопровождаются синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) (Angold, Costello & Erkanli, 1999). В своем обширном исследовании В. Lahey с соавторами (1999) отмечает, что поведенческое расстройство наблюдаются чаще у мальчиков, чем у девочек, однако для вызывающего оппозиционного расстройства такая гендерная разница не характерна.

В перечне факторов, вызывающих и закрепляющих элементы агрессивного поведения в детском возрасте, приведенном выше, не рассматривается фактор, отражающий уровень владения речью. Ребенок с нарушением речевого развития оказывается в ситуации коммуникативной депривации, что может подталкивать его к поиску иных доступных форм взаимодействия. R. Tremblay отмечает, что неумение или невозможность выразить свои мысли и эмоции словами приводит к фрустрации, а реакцией на нее часто является агрессивность в поведении. В пользу этого мнения приведем обобщенные данные нашего теоретического поиска.

Некоторые исследования показывают, что дети с нарушениями речевого развития, как правило, имеют менее развитые социальные навыки, в силу чего не участвуют в межличностном взаимодействии, могут быть хуже интегрированы в группы сверстников, чем дети с нормальной речью. Такие дети имеют меньше друзей, реже вовле-

каются в общественные мероприятия и не пользуются популярностью в среде сверстников.

J. R. Irwin и ее коллеги исследовали 14 малышей (средний возраст составил 26,9 месяцев, диапазон — от 21 до 31 месяца) с задержкой в развитии языковых навыков и передачи информации, но с навыками восприятия языка (рецептивной речи) и 14 детей с нормальным речевым развитием. Исследователи отмечают, что у детей с задержкой развития экспрессивной речи чаще наблюдался повышенный уровень депрессивных состояний и снижение частоты социальных взаимодействий, позже наступает период ролевых игр и наблюдается более инфантильное поведение по сравнению с контрольной группой.

S. Horwitz и другие сообщили, что к возрасту 30 месяцев дети с задержкой развития экспрессивной речи в четыре раза чаще испытывают проблемы с экстернализацией (группа нарушений развития, включающих негативные отклонения в поведении и гиперактивность с нарушением внимания), по оценке родителей.

Это подтверждают J. Stevenson и N. Richman, которые обследовали 705 детей в возрасте 3 лет и обнаружили, что у 59 % детей с задержкой речевого развития на 14 % чаще, чем в общей выборке, отмечаются проблемы с поведением. Данные проблемы наиболее часто выражаются в таких формах, как гиперреактивность, невнимательность, импульсивность, расстрой-

ства поведения и агрессия. Даже в очень раннем возрасте детям с нарушениями развития речи труднее управлять поведением, что способствует развитию пониженного эмоционального фона.

J. H. Weitchman и B. Wilson отмечают, что около 50 % детей в возрасте от 5 до 12 лет с нарушениями речевого развития также имеют эмоциональные, поведенческие или социальные трудности (или какую-либо их комбинацию), что в 3 раза превышает процент проявления подобных проблем у детей без речевых недостатков.

P. Tallal и другие изучили взаимосвязь между нарушением развития речи и проблемами с поведением в группе, состоящей из 81 ребенка с речевыми проблемами, в сравнении с 60 нормально развивающимися детьми младшего школьного возраста. Проводилось исследование симптоматики, информация о которой была получена на основе результатов анкетирования родителей (Child Behavior Checklist) [18]. Исследователи отметили, что мальчики с нарушением развития речи статистически различаются только по параметру «незрелость», а различия в проявлениях агрессивности имеют тенденцию к статистической значимости.

О. Е. Громова пишет об отставании в усвоении социально-коммуникативных навыков у 2—3-летних детей с задержкой речевого развития. Она отмечает у них тенденцию к формированию специфических поведенческих стереотипов, в частности, речевого негативизма, а также другие поведенческие осо-

бенности, связанные с речевой деятельностью [7].

Т. М. Марченко отмечает, что в целом агрессивность в основной группе дошкольников с недостатками речи выше, чем у детей с нормальной речью [10].

У старших дошкольников с ОНР, как показало исследование С. М. Валявко, проявления агрессивного поведения коррелируют с речевой тревожностью ($r = 0,96$ при $\alpha = 1\%$) и демонстративностью ($r = 0,65$ при $\alpha = 5\%$), в то время как у их сверстников с нормальной речью это связано только с демонстративностью [5].

Исследование Е. Б. Беловой определило зависимость агрессии от недоразвития речи. В эксперименте принимало участие 106 детей младшего школьного возраста (средний возраст испытуемых составил 8 лет 6 мес.). Обнаружено, что уровень агрессии у младших школьников с нарушениями развития речи зависит от сложности речевых недостатков: чем сложнее речевой недостаток, тем чаще учащиеся переживали агрессивное состояние на высоком уровне, моделировали различные типы агрессивного поведения и использовали их в жизненных ситуациях. Однако осознание своего поведения и внутренние переживания остаются на низком уровне, что способствует формированию у них конфликтных черт характера [2].

Зарубежные исследования последних лет убедительно доказывают постулируемую связь между развитием речи и проявлением аг-

рессивного поведения. В работе L.-C. Girard (Канада), обследовавшей 2057 детей, подтверждена корреляция между частотой проявления физической агрессии и уровнем развития речи детей от 17 до 29 месяцев. Эта взаимосвязь не прослеживалась с улучшением экспрессивной речи после 41 месяца. То есть при спонтанной ликвидации отставания в речевом развитии проявления физической агрессии у детей замещаются другими методами воздействия и взаимодействия. Если же речевая недостаточность сохраняется, то логично предположить, что альтернативы агрессивным реакциям ребенка не возникает.

Таким образом, проблема агрессивного поведения в специальной психологии продолжает оставаться малоизученной. Проведенный нами теоретический поиск показал нехватку таких исследований применительно к детям дошкольного возраста с нарушениями речевого развития. Однако, как отмечают работники дошкольных учреждений компенсирующего и комбинированного вида, дети с речевыми недостатками в значительной мере проявляют элементы агрессивного поведения во взаимодействии со взрослыми и в среде сверстников. В дошкольном возрасте общение со сверстниками играет важнейшую роль для формирования личности ребенка, так как удовлетворяет потребности ребенка в равноправных отношениях, взаимопонимании и сотрудничестве [11]. В этот период развития дошкольники с речевыми недостат-

ками оказываются в зоне риска. В отличие от сверстников, которые могут действовать агрессивно с целью привлечь к себе внимание, дети с особыми потребностями не всегда могут контролировать свое поведение.

Парциальное усвоение коммуникативных и социальных навыков, невозможность справиться с сенсорной перегрузкой часто обуславливают, на наш взгляд, высокий уровень фрустрированности у детей с нарушениями речевого развития. Вероятно, агрессивные реакции являются следствием трудностей, возникающих в процессе взаимодействия с окружающими. Как известно, этот процесс подпадает под действие специфических закономерностей нарушенного развития [9]. Элементы агрессивного поведения могут быть одним из самых простых способов, используемых для реагирования, трансляции своих потребностей и эмоций другим людям.

Выводы:

1. В дошкольном возрасте агрессивность еще не может быть сформирована как личностная черта, поэтому мы считаем правомерным использовать понятия «поведение с проявлением элементов агрессии» для раннего возраста и «агрессивное поведение» применительно к старшим дошкольникам при описании подобных поведенческих феноменов.

2. По результатам теоретического поиска определено, что элементы агрессивности в поведении являются частью типичного развития детей раннего возраста.

3. По мере того, как идет процесс социализации, ребенок учится замещать физические формы агрессивности социально более приемлемыми — вербальными. Вербальные формы агрессивного поведения также вызывают неодобрение социума, и ребенок в конце концов усваивает более мягкие формы проявления агрессивности, без прямого нападения на объект, вызвавший акт агрессии.

4. По мере взросления некоторые дети продолжают демонстрировать высокий уровень агрессии и находятся в группе риска по развитию хронического и стойкого паттерна агрессивного поведения.

5. Установлено, что возникновение, сохранение и эскалация агрессивного поведения опирается на множество отдельных факторов и их комбинации.

6. По результатам теоретического поиска установлена недостаточная разработанность проблемы агрессивного поведения у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития, что обуславливает необходимость и актуальность изучения данной темы.

7. Авторами выдвигается гипотеза о том, что агрессивный способ взаимодействия может быть обусловлен затруднениями в коммуникативной деятельности и дискомфортом, возникающим у детей в процессе межличностного взаимодействия.

8. Повышенная агрессивность может быть объяснена и тем, что в популяции нарушений речевого развития (это выявляется по всем видам речевого дизонтогенеза)

преобладают мальчики. Это предположение требует дополнительных исследований.

Литература

1. Аксенова, Ю. Ю. Детерминирующие факторы происхождения агрессивного поведения у мальчиков пяти лет с общим недоразвитием речи / Ю. Ю. Аксенова // Вестн. образования и науки. — 2012. — № 4 (6). — С. 58—66.

2. Белова, Е. Б. Психолого-педагогические условия предупреждения агрессии у детей младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития : автореф. ... канд. психол. наук / Белова Е. Б. — Киев, 2013.

3. Беневольская, Т. Б. Возрастные особенности агрессивных проявлений у старших дошкольников и их коррекция в условиях детского сада : автореф. ... канд. психол. наук / Беневольская Т. Б. — М., 2008.

4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. В. Зинченко. — М. : АСТ, 2002.

5. Валявко, С. М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко // Системная психология и социология. — 2014. — № 10.

6. Валявко, С. М. Некоторые аспекты генезиса агрессии мальчиков пяти лет с общим недоразвитием речи / С. М. Валявко, Ю. Ю. Аксенова / Научный часопис. Сер. 19. — Киев, 2012. — Вып. 22. — С. 318—323.

7. Громова, О. Е. Речевое поведение мальчиков в норме и в случаях задержки речевого развития / О. Е. Громова // Дефектология. — 2010. — № 1. — С. 64—70.

8. Завражин, С. А. Агрессивные фантазии в детском и подростковом возрасте / С. А. Завражин // Вопросы психологии. — 1993. — № 5.

9. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и при нарушенном развитии) / В. И. Лубовский. — М.: Буки Веди, 2013. — С. 150—177.
10. Марченко, Т. М. Особенности агрессивности у детей с различными нарушениями речи / Т. М. Марченко // В мире научных открытий. — Красноярск, 2012. — № 2.4. — С. 150—164. — (Проблемы науки и образования).
11. Никифорова, Е. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками / Е. В. Никифорова // Дефектология. — 1997. — № 3. — С. 57.
12. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. — М.: Высшая школа, 1981.
13. Раттер, М. Помощь трудным детям / М. Раттер. — М.: Прогресс, 1987. — С. 31—36.
14. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 / А. Ребер. — М.: Вече, 2001.
15. Румянцева, Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 81—88.
16. Семенюк, Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста / Л. М. Семенюк. — М.: АПН СССР, 1991.
17. Щербина, Ю. В. Речевая агрессия. Территория вражды: учеб. пособие / Ю. В. Щербина. — М.: Форум, 2013.
18. Achenbach, T. M. Manual for the Child Behavior Checklist / T. M. Achenbach, C. Edelbrock. — Burlington: Univ. of Vermont Pr., 1983.
19. Alink, L. R. A. The early childhood aggression curve: development of physical aggression in 10- to 50-month-old children / L. R. A. Alink, J. Mesman, J. van Zeijl, M. N. Stolk, F. Juffer, H. M. Koot, M. J. Bakermans-Kranenburg, M. H. van Ijzendoorn // Child Development. — 2006. — № 77. — P. 954—966.
20. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders — text revision. — 9th ed. — Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.

Literature

1. Aksenova, Yu. Yu. Determiniruyushchie faktory proiskhozhdeniya agressivnogo povedeniya u mal'chikov pyati let s obshchim nedorazvitiem rechi / Yu. Yu. Aksenova // Vestn. obrazovaniya i nauki. — 2012. — № 4 (6). — S. 58—66.
2. Belova, E. B. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya preduprezhdeniya agressii u detey mladshego shkol'nogo vozrasta s narusheniyami rechevogo razvitiya: avtoref. ... kand. psikhol. nauk / Belova E. B. — Kiev, 2013.
3. Benevol'skaya, T. B. Vozrastnye osobennosti agressivnykh proyavleniy u starshikh doshkol'nikov i ikh korrektsiya v usloviyakh detskogo sada: avtoref. ... kand. psikhol. nauk / Benevol'skaya T. B. — M., 2008.
4. Bol'shoy psikhologicheskii slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakova, V. V. Zinchenko. — M.: AST, 2002.
5. Valyavko, S. M. Emotsional'nye perezhivaniya v situatsii rechevogo obshcheniya u starshikh doshkol'nikov s narusheniyami rechevogo razvitiya / S. M. Valyavko // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2014. — № 10.
6. Valyavko, S. M. Nekotorye aspekty genezisa agressii mal'chikov pyati let s obshchim nedorazvitiem rechi / S. M. Valyavko, Yu. Yu. Aksenova / Naukovyy chasopis. Ser. 19. — Kiev, 2012. — Vyp. 22. — S. 318—323.
7. Gromova, O. E. Rechevoe povedenie mal'chikov v norme i v sluchayakh

- zaderzhki rechevogo razvitiya / O. E. Gromova // Defektologiya. — 2010. — № 1. — S. 64—70.
8. Zavrzhin, S. A. Agressivnye fantazii v detskom i podrostkovom vozraste / S. A. Zavrzhin // Voprosy psikhologii. — 1993. — № 5.
9. Lubovskiy, V. I. Razvitie slovesnoy regulyatsii deystviy u detey (v norme i pri narushennom razvitii) / V. I. Lubovskiy. — M. : Buki Vedi, 2013. — S. 150—177.
10. Marchenko, T. M. Osobennosti agressivnosti u detey s razlichnymi narusheniyami rechi / T. M. Marchenko // V mire nauchnykh otkrytiy. — Krasnoyarsk, 2012. — № 2.4. — S. 150—164. — (Problemy nauki i obrazovaniya).
11. Nikiforova, E. V. Razvitie sotsial'nykh emotsiy u detey doshkol'nogo vozrasta, imeyushchikh narusheniya obshcheniya so sverstnikami / E. V. Nikiforova // Defektologiya. — 1997. — № 3. — S. 57.
12. Platonov, K. K. Kratkiy slovar' sistemy psikhologicheskikh ponyatiy / K. K. Platonov. — M. : Vysshaya shkola, 1981.
13. Ratter, M. Pomoshch' trudnym detyam / M. Ratter. — M. : Progress, 1987. — S. 31—36.
14. Reber, A. Bol'shoy tolkovyy psikhologicheskiy slovar'. T. 1 / A. Reber. — M. : Veche, 2001.
15. Rummyantseva, T. G. Ponyatie agressivnosti v sovremennoy zarubezhnoy psikhologii / T. G. Rummyantseva // Voprosy psikhologii. — 1991. — № 1. — S. 81—88.
16. Semenyuk, L. M. Psikhologicheskaya sushchnost' agressivnosti i ee proyavleniya u detey podrostkovogo vozrasta / L. M. Semenyuk. — M. : APN SSSR, 1991.
17. Shcherbina, Yu. V. Rehevaya agressiya. Territoriya vrazhdy : ucheb. posobie / Yu. V. Shcherbina. — M. : Forum, 2013.
18. Achenbach, T. M. Manual for the Child Behavior Checklist / T. M. Achenbach, C. Edelbrock. — Burlington : Univ. of Vermont Pr., 1983.
19. Alink, L. R. A. The early childhood aggression curve: development of physical aggression in 10- to 50-month-old children / L. R. A. Alink, J. Mesman, J. van Zeijl, M. N. Stolk, F. Juffer, H. M. Koot, M. J. Bakermans-Kranenburg, M. H. van Ijzendoorn // Child Development. — 2006. — № 77. — P. 954—966.
20. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders — text revision. — 9th ed. — Washington, DC : American Psychiatric Association, 2000.

С. В. Волкова S. V. Volkova
Москва, Россия Moscow, Russia

**ПРЕДПОСЫЛКИ
ФОНЕМАТИЧЕСКИХ
РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ
С ОРГАНИЧЕСКИМИ
ПОРАЖЕНИЯМИ ГОЛОВНОГО
МОЗГА РАЗЛИЧНОГО ГЕНЕЗА**

**PRECONDITIONS FOR PHONEMIC
DISORDERS IN CHILDREN
WITH ORGANIC BRAIN LESIONS
OF VARIOUS ORIGINS**

Аннотация. Рассматривается оригинальный подход к изучению и преодолению фонематических нарушений у детей с органическими поражениями головного мозга, основанный на сочетании традиционного и инновационного логопедического воздействия, включающего метод аппаратной полимодальной (визуальной и вибро-тактильно-акустической) стимуляции функциональных предпосылок речевой деятельности.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, очаговые поражения головного мозга, вариативные технологии коррекционно-логопедического воздействия, аппаратная полимодальная стимуляция речевой деятельности.

Сведения об авторе: Волкова Светлана Валентиновна.

Место работы: аспирант кафедры логопедии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова».

Контактная информация: 109240, г. Москва, ул. Ташкентская, 18, к. 4.
E-mail: logopeduc@mail.ru.

В современной логопедии проблема выявления и преодоления недостатков фонематического восприятия у детей с речевыми нарушениями, обусловленными органическими поражениями головного мозга различной этиологии, приобретает все большую значимость, так как сформированность фонематических процессов является базовым компонентом речевой коммуникации, обеспечивает точность восприятия, правильность понимания, интерпретации, а также эф-

Abstract. The article is devoted to the implementation of the original approach to studying and overcoming phonemic disorders in children with organic lesions of the brain, based on a combination of traditional and innovative speech therapy treatment, including the method of hardware poly-modal (visual and vibro-tactile-acoustic) stimulation of the functional preconditions of speech activity.

Key words: phonemic perception, focal brain lesions, variable technologies of correction and speech therapy treatment, hardware poly-modal stimulation of speech activity.

About the author: Volkova Svetlana Valentinovna, Post-graduate Student.

Place of employment: Department of Logopedics, Sholokhov Moscow State University for the Humanities.

фективность контроля речи в процессе социального взаимодействия.

Современная система оказания логопедической помощи детям с органическими поражениями головного мозга основана на глубоком научном анализе механизмов возникновения и структуры нарушений речи, что определяет необходимость осуществления компаративных исследований, раскрывающих коррекционно-логопедические, нейропсихологические, психофизиологические, нейролингвистические и психолингвистические аспекты восстановления как самой речевой функциональной системы, так и предпосылок ее развития.

В последние десятилетия появились новые исследования в области логопедии и смежных наук, в которых анализируются данные о механизмах возникновения фонематических нарушений при локальных и диффузных органических поражениях головного мозга (Е. Ф. Архипова, 2009; Т. А. Ахутина, 2002; Е. Н. Белоус, 2011; И. А. Вартамян, 2007; Г. А. Волкова, 2006; А. М. Горчакова, 2006; Л. Н. Ефименкова, 2008; Е. В. Кириллова, 2006; Е. В. Колесникова, 2007; А. Н. Корнев, 2006; В. В. Скопин, 2009; Г. Н. Соломатина, 2005; Т. А. Ткаченко, 2001; Г. А. Тумакова, Т. А. Фотекова, 2002; Д. М. Цапарина, 2007 и др.).

Существующие исследования доказывают, что в структуре речевого нарушения при органических поражениях мозга в детском возрасте значимое место занимает несовершенство фонематического

компонента, который при нормальном речевом онтогенезе обеспечивает качество реализации первичного сенсомоторного уровня речевой функциональной системы.

В отечественной логопедии в последние десятилетия отмечается активное употребление термина «фонематические процессы», который является собирательным и объединяет следующие понятия: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления, — каждое из которых подробно изучено в современной и классической науке (В. И. Бельтюков, Л. В. Бондарко, Е. Н. Винарская, Л. С. Волкова, А. Н. Гвоздев, Т. Г. Егоров, Н. И. Жинкин, Л. Е. Журова, Л. Р. Зиндер, Е. И. Исенина, К. В. Комаров, Р. Е. Левина, А. И. Максаков, Г. Г. Мисаренко, Л. А. Пиотровская, В. И. Селиверстов, Л. Ф. Спицова, М. Е. Хватцев, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин, и др.).

Сохранность фонематических процессов относится к необходимым предпосылкам успешной коммуникации и развития речи ребенка. Существуют различные логопедические и нейропсихологические приемы, направленные на диагностику и коррекцию нарушений фонематического восприятия (Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова, О. Б. Иншакова, Г. А. Каше, С. В. Коноваленко, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.). Однако при организации логопедической работы и выборе методов коррекционного воздействия далеко не в полной мере учитываются особенности фонематической недостаточ-

ности при разных типах речевого дизонтогенеза.

В рамках нашего исследования было проведено комплексное изучение структуры и механизмов возникновения нарушений фонематического восприятия у детей с органической недостаточностью ЦНС различного генеза. В процессе анализа полученных результатов мы определяли соотношение и роль дефицитарности предпосылок фонематического восприятия (нейро-регуляторного, сенсорного, мнестического и когнитивного компонентов) в возникновении фонематических нарушений у дошкольников с последствиями органического поражения головного мозга.

Экспериментальное исследование осуществлялось на базе детского амбулаторно-стационарного отделения ГБУЗ «Центр патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения г. Москвы» (далее ЦПРиН) в период с 2010 по 2014 г.

На первом этапе исследования для углубленного изучения фонематических нарушений в группу респондентов было отобрано 127 пациентов дошкольного возраста. Критериями отбора являлись возрастные показатели (5—7 лет), наличие речевого нарушения, обусловленного органическим поражением ЦНС различной этиологии (ПЭП — 51 чел., 40,16 %; последствия инсультов — 35 чел., 27,56 %; последствия перенесенных нейроинфекций — 18 чел., 14,17 %; последствия черепно-мозговых травм — 23 чел., 18,11 %).

Характеризуя экспериментальную выборку, необходимо отметить, что у детей наблюдались различные клинические формы и разная степень выраженности речевых нарушений. Речевые возможности 21 чел. (16,54 %) соответствовали I уровню речевого развития; у 68 респондентов (53,54 %) — II уровню речевого развития; у 38 чел. (29,92 %) — III уровню речевого развития. Следует отметить, что значительная часть пациентов впервые обратилась за помощью в ГБУЗ ЦПРиН еще в возрасте 2—3 лет (с логопедическим заключением «ОНР, 1 уровень»), и к моменту начала нашего эксперимента эти дети на протяжении 2—5 лет систематически получали интенсивную (70—75 коррекционных занятий за один курс) логопедическую помощь в стационарном отделении, что и обеспечило значительное улучшение речи к 5—7 годам. В качестве значимых факторов положительной динамики в данном случае мы выделяем интенсивность, комплексность и непрерывность коррекционно-логопедического воздействия.

Анализ медицинской документации показал, что, с учетом клинической составляющей общего недоразвития речи, дети распределились следующим образом: дизартрия — 13,95 %; алалия — 67,40 %; афазия — 18,65 %. Из опыта работы с детьми с последствиями локальных поражений мозга можно сделать вывод о полиморфности речевых нарушений у пациентов, поступающих на ста-

ционарное лечение и нуждающихся в логопедической помощи. У большинства респондентов отмечалась тяжелая и средняя степень выраженности речевых нарушений.

Наш подход к системному анализу механизмов фонематической недостаточности у дошкольников с органическим поражением мозга предполагает, помимо выявления дефицитарности, блока различения фонем и блока определения фонем (Е. Н. Белоус, 2011), выделение недостаточности нейрорегуляторного и мнестического базиса, негативно влияющих на качество фонематического восприятия (см. рис. 1). Таким образом, можно определить характер и степень выраженности нарушений фонематического восприятия в зависимости от недостаточности его базовых компонентов.

Проведенное комплексное изучение фонематического слуха и предпосылок его становления позволило разделить всех респондентов на группы по ведущему типу фонематического нарушения. При этом лишь у 2,36 % респондентов был выявлен однокомпонентный механизм нарушения фонематического слуха (у 2 детей с доминирующим сенсорным и у 1 ребенка с доминирующим нейрорегуляторным компонентом). У остальных 97,64 % респондентов был выявлен смешанный, многокомпонентный механизм возникновения фонематической недостаточности, обус-

ловленный вариативным сочетанием дефицитарности нейрорегуляторного, сенсорного, мнестического и когнитивного базиса фонематического слуха.

Анализ полученных данных обнаружил вариативность и некоторое своеобразие механизмов фонематической недостаточности у детей с органическими поражениями головного мозга различной этиологии (таблицы 1, 2, 3, 4 и 5).

Наиболее распространенным механизмом фонематических нарушений у детей с органическим поражением головного мозга является регуляторно-мнестическая дефицитарность. Так, например, в группе детей с последствиями черепно-мозговой травмы (табл. 1) доминирует данный тип фонематической недостаточности, обусловленный дефицитарностью нейрорегуляторных и мнестических предпосылок фонематического слуха (выявлена у 56,52 % респондентов). В этом случае дети испытывают затруднения в сосредоточении слухового внимания, удержании и актуализации фонетических эталонов при восприятии речевой информации. Такой же механизм является преобладающим и в группах детей с последствиями постнатальных (73,32 % респондентов) и перинатальных инсультов (60,00 % респондентов), а также у детей с последствиями ПЭП (47,06 % респондентов), что отражено в табл. 3, 4 и 5.



Рис. 1. Система базовых компонентов фонематического слуха

Таблица 1

Результаты исследования фонематической недостаточности
у детей с последствиями черепно-мозговой травмы

Механизм фонематической недостаточности	Речевые нарушения у детей с последствиями черепно-мозговых травм, 23 чел.						Всего
	5 лет, 17 чел.		6 лет, 4 чел.		7 лет, 2 чел.		
Регуляторно-мнестическая дефицитарность	13	56,52 %	—	—	—	-	56,52 %
Регуляторно-мнестико-когнитивная дефицитарность	3	13,04 %	3	13,04 %	1	4,35 %	30,43 %
Сенсо-регуляторно-мнестико-когнитивная дефицитарность	1	4,35 %	1	4,35 %	1	4,35 %	13,05 %

Таблица 2

Результаты исследования фонематической недостаточности у детей с последствиями нейроинфекций

Механизм фонематической недостаточности	Речевые нарушения у детей с последствиями нейроинфекций, 18 чел.						Всего
	5 лет, 15 чел.		6 лет, 2 чел.		7 лет, 1 чел.		
Регуляторно-мнестико-когнитивная дефицитарность	13	72,20 %	1	5,56 %	1	5,56 %	83,32 %
Регуляторно-мнестическая дефицитарность	1	5,56 %	1	5,56 %	—	—	11,12 %
Регуляторно-сенсорная дефицитарность	1	5,56 %	—	—	—	—	5,56 %

Таблица 3

Результаты исследования фонематической недостаточности у детей с последствиями постнатальных инсультов

Механизм фонематической недостаточности	Речевые нарушения у детей с последствиями постнатальных инсультов, 15 чел.						Всего
	5 лет, 9 чел.		6 лет, 2 чел.		7 лет, 4 чел.		
Регуляторно-мнестическая дефицитарность	8	53,32 %	—	—	3	20,00 %	73,32 %
Дефицитарность сенсорного базиса	1	6,67 %	1	6,67 %	—	—	13,34 %
Регуляторно-когнитивная дефицитарность	—	—	1	6,67 %	1	6,67 %	13,34 %

Таблица 4

Результаты исследования фонематической недостаточности у детей с последствиями перинатальных инсультов

Механизм фонематической недостаточности	Речевые нарушения у детей с последствиями перинатальных инсультов, 20 чел						Всего
	5 лет, 7 чел		6 лет, 11 чел		7 лет, 2 чел		
Регуляторно-мнестическая дефицитарность	2	10,00%	8	40,00%	2	10,00%	60,00%
Регуляторно-сенсо-когнитивная дефицитарность	2	10,00%	2	10,00%	—	—	20,00%
Регуляторно-мнестико-когнитивная дефицитарность	3	15,00%	—	—	—	—	15,00%
Дефицитарность нейрорегуляторного базиса	—	—	1	5,00%	—	—	5,00%

Таблица 5

Результаты исследования фонематической недостаточности у детей с последствиями перинатальных энцефалопатий

Механизм фонематической недостаточности	Речевые нарушения у детей с последствиями перинатальной энцефалопатии, 51 чел						Всего
	5 лет, 29 чел.		6 лет, 16 чел.		7 лет, 6 чел.		
Регуляторно-мнестическая дефицитарность	14	27,45 %	6	11,77 %	4	7,84 %	47,06 %
Регуляторно-мнестико-когнитивная дефицитарность	9	17,65 %	7	13,73 %	1	1,96 %	33,34 %
Регуляторно-когнитивная дефицитарность	5	9,80 %	3	5,88 %	—	—	15,68 %
Регуляторно-сенсо-когнитивная дефицитарность	1	1,96 %	—	—	1	1,96 %	3,92 %

При нейроинфекциях (табл. 2) ведущим механизмом фонематических нарушений является дефицитарность нейрорегуляторного, мнестического и когнитивного базиса, которая обнаружена у 83,32 % респондентов данной группы. Подобное сочетание предрасполагающих факторов фонематической недостаточности является распространенным среди детей с последствиями перинатальных энцефалопатий (33,34 % респондентов). При этом в структуре нарушения фонематического слуха, помимо регуляторных и мнестических трудностей, описанных ранее, отмечаются недостаточность процесса сопоставления непосредственно воспринимаемого речевого раздражителя с существующими эталонами, запечатленными в памяти ребенка. Сложность механизма фонематических нарушений у детей, перенесших нейроинфекции, обуславливает и выраженные трудности их преодоления, стойкость имеющегося фонематического дефицита.

В некоторых случаях отмечается сочетание дефицитарности нейрорегуляторного базиса с несовершенством сенсорного и когнитивного компонентов (у 20,00 % детей с последствиями перинатальных инсультов и у 3,92 % детей с ПЭП).

Для каждого из выявленных вариантов фонематических нарушений нами определены приоритетные технологии логопедического воздействия, сочетающие традиционные методы с дифференцированным применением специальных приемов нейропсихологической коррекции базисных компонентов фонематического слуха и вариативным применением инновационного метода аппаратной полимодальной (визуальной и вибротактильно-акустической) стимуляции функционального базиса речевой деятельности.

В случае преобладания в структуре фонематического нарушения дефицитарности нейрорегуляторного, когнитивного и мнестического

ческого компонентов нами адресно использовались модифицированные приемы их нейропсихологической коррекции, описанные в работах А. В. Семенович, А. В. Сиротюк, Т. В. Ахутиной, Т. А. Фотековой и др.

Для коррекции дефицитарности сенсорного компонента фонематического слуха мы опирались в первую очередь на метод аппаратной стимуляции речевого слуха. Эффективность применения мультисенсорного речевого тренажера «ИНТОН-М», разработанного компанией «Речевая аппаратура «УНИТОН» (г. Москва), в системе логопедической работы по восстановлению речевой функции у пациентов с последствиями очаговых поражений головного мозга обеспечивается за счет применения принципа биологической обратной связи (БОС), которая позволяет дифференцированно воздействовать на базисные компоненты обеспечения фонематического слуха.

По окончании экспериментальной апробации вариативных технологий преодоления фонематических нарушений, учитывающих дефицитарность базовых компонентов фонематического слуха, в ходе контрольного эксперимента мы обнаружили значительные положительные изменения фонематического слуха и речевого развития участников исследования. При этом временной период восстановления речевой функции существенно сокращается.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у

детей: параметры оценки / Т. В. Ахутина, Л. В. Яблокова, Н. Н. Полонская // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / под. ред. Е. Д. Хомской и В. А. Москвина. — М. ; Оренбург, 2000. — 320 с.

2. Бейн, Э. С. Восстановление речи у больных с афазией / Э. С. Бейн, М. К. Бурлакова, Т. Г. Визель. — М. : Медицина, 1982. — 184 с.

3. Белоус, Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха / Е. Н. Белоус // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ия Рос. акад. образования. — 2009. — № 10. — С. 122—129.

4. Борякова, Н. Ю. К проблеме исследования нарушений фонематического восприятия и их коррекции у детей с последствиями очаговых поражений мозга / Н. Ю. Борякова, С. В. Волкова // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. (12—13 дек. 2013 г.). — М., 2013.

5. Буторова, Ж. М. Изменения пространственного взаимодействия биопотенциалов коры при выполнении испытуемыми семантического, грамматического и фонематического анализа / Ж. М. Буторова, Д. М. Цапарина // Человек и его здоровье : материалы 5-й Всерос. медико-биологической конф. молодых исследователей (21 апр. 2002 г.). — СПб. : Изд-во НИИ химии С.-Петербур. ГУ, 2002. — С. 260—261.

6. Визель, Т. Г. Нейропсихологическое блиц-обследование / Т. Г. Визель. — М., 2007. — 27 с.

7. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников : метод. пособие. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. К. Герцена : Союз, 2000.

8. Горчакова, А. М. Пути преодоления фонематического недоразвития

- у дошкольников / А. М. Горчакова // Практическая психология и логопедия. — 2006. — № 5 (22). — С. 5—12.
9. Кириллова, Е. В. Формирование предпосылок фонематических представлений у детей раннего возраста с неврологической симптоматикой / Е. В. Кириллова // Практическая психология. — 2006. — № 2 (19). — С. 5—9.
10. Ковшиков, В. А. Психолингвистика: теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. — М., 2007. — 318 с.
11. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. — 4-е изд., доп. — М.: АРКТИ, 2010. — 240 с.
12. Скопин, В. В. Теория фонемы и проблемы фонетики в трудах Л. В. Щербы / В. В. Скопин. — М., 2009. — 87 с.
13. Соломатина, Г. Н. Височные отделы мозга и организация слухового восприятия / Г. Н. Соломатина // Логопед. — 2005. — № 3.
14. Сохин, Ф. А. Осознание речевой деятельности детьми дошкольного возраста / Ф. А. Сохин // Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. — М., 2002. — 329 с.
15. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Л. С. Цветкова. — М., 2000. — 128 с.
16. Швачкин, Н. Х. Возрастная психолингвистика: хрестоматия: учеб. пособие / сост. К. Ф. Седова. — М., 2004. — 330 с.
- Literature**
1. Akhutina, T. V. Neyropsikhologicheskiy analiz individual'nykh razlichiy u detey: parametry otsenki / T. V. Akhutina, L. V. Yablokova, N. N. Polonskaya // Neyropsikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichiy / pod. red. E. D. Khomskoy i V. A. Moskvina. — М.; Orenburg, 2000. — 320 с.
2. Beyn, E. S. Vosstanovlenie rechi u bol'nykh s afaziey / E. S. Beyn, M. K. Burlakova, T. G. Vizel'. — М.: Meditsina, 1982. — 184 с.
3. Belous, E. N. K probleme struktury fonemacheskogo slukha / E. N. Belous // Obrazovanie i nauka. Izv. Ural. ot-d-ya Ros. akad. obrazovaniya. — 2009. — № 10. — S. 122—129.
4. Boryakova, N. Yu. K probleme issledovaniya narusheniy fonemacheskogo vospriyatiya i ikh korrektsii u detey s posledstviyami ochagovykh porazheniy mozga / N. Yu. Boryakova, S. V. Volkova // Aktual'nye problemy psikhologicheskoy reabilitatsii lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: materialy 2-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (12—13 dek. 2013 g.). — М., 2013.
5. Butorova, Zh. M. Izmeneniya prostranstvennogo vzaimodeystviya biopotentsialov kory pri vypolnenii ispytue-mymi semanticheskogo, grammatiche-skogo i fonemacheskogo analiza / Zh. M. Butorova, D. M. Tsaparina // Che-lovek i ego zdorov'e: materialy 5-y Vse-ros. mediko-biologicheskoy konf. molo-dykh issledovateley (21 apr. 2002 g.). — SPb.: Izd-vo NII khimii S.-Peterb. GU, 2002. — S. 260—261.
6. Vizel', T. G. Neyropsikhologicheskoe blits-obsledovanie / T. G. Vizel'. — М., 2007. — 27 с.
7. Golubeva, G. G. Korrektsiya naru-sheniy foneticheskoy storony rechi u doshkol'nikov: metod. posobie. — SPb.: Izd-vo RGPU im. A. K. Gertsena: Soyuz, 2000.
8. Gorchakova, A. M. Puti preodo-leniya fonemacheskogo nedorazvitiya u doshkol'nikov / A. M. Gorchakova // Prakticheskaya psikhologiya i logope-diya. — 2006. — № 5 (22). — S. 5—12.
9. Kirillova, E. V. Formirovanie pred-posylok fonemacheskikh predstavleniy u detey rannego vozrasta s nevrologiche-skoy simptomatikoy / E. V. Kirillova //

- Prakticheskaya psikhologiya. — 2006. — № 2 (19). — S. 5—9.
10. Kovshikov, V. A. Psikholingvistika: teoriya rechevoy deyatel'nosti / V. A. Kovshikov, V. P. Glukhov. — M., 2007. — 318 s.
11. Metody obsledovaniya rechi detey: posobie po diagnostike rechevykh narusheniy / pod obshch. red. prof. G. V. Chirkinoy. — 4-e izd., dop. — M. : ARKTI, 2010. — 240 s.
12. Skopin, V. V. Teoriya fonemy i problemy fonetiki v trudakh L. B. Shcherby / V. V. Skopin. — M., 2009. — 87 s.
13. Solomatina, G. N. Visochnye otdely mozga i organizatsiya slukhovogo vospriyatiya / G. N. Solomatina // Logoped.— 2005. — № 3.
14. Sokhin, F. A. Osoznanie rechevoy deyatel'nosti det'mi doshkol'nogo vozrasta / F. A. Sokhin // Psikhologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya rechi doshkol'nikov. — M., 2002. — 329 s.
15. Tsvetkova, L. S. Metodika neyropsikhologicheskoy diagnostiki detey / L. S. Tsvetkova. — M., 2000. — 128 s.
16. Shvachkin, N. Kh. Vozrastnaya psikholingvistika : khrestomatiya : ucheb. posobie / sost. K. F. Sedova. — M., 2004. — 330 s.

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

**КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ
РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА
В МЛАДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ:
НОРМА И ОТКЛОНЕНИЯ**

**SPEECH AND COMMUNICATIVE
DEVELOPMENT OF INFANTS:
NORMS AND DEVIATIONS**

Аннотация. Раскрываются особенности и закономерности коммуникативно-речевого развития ребенка в период младенчества с позиции психолингвистики детского развития; обосновывается необходимость рассмотрения младенчества как периода перцептивно-инициативной речи (а не пассивной); предлагается «карта наблюдения» для фиксации особенностей развития функций речевой деятельности ребенка, что позволяет выявить показатели типичного (нормального) и нарушенного развития (отклонения).

Ключевые слова: коммуникативно-речевое развитие, психолингвистика детского развития, пренатальный период, младенчество, детская речевая деятельность, функции речевой деятельности, диагностика коммуникативно-речевого развития, период перцептивно-инициативной речи.

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

Место работы: главный научный сотрудник лаборатории стратегии формирования читательской грамотности и языковой интеграции Института системных проектов ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Контактная информация: 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, д. 4, корп. 1.

E-mail: gorlovana@mail.ru.

Abstract. The article describes the peculiar and the regular features of speech and communicative development in infancy in terms of developmental psycholinguistics; it argues the necessity of considering infancy as a period of perceptive and initiative speech (rather than passive speech); it offers an “observation chart” to register child’s speech functions development which makes it possible to find out the markers of typical (normal) and atypical (deviational) development.

Key words: speech and communicative development, developmental psycholinguistics, pre-natal period, infancy, child speech, speech functions, speech and communicative development assessment (tests and measurements), period of perceptive and initiative speech.

About the author: Gorlova Natalia Alekseyevna, Doctor of Pedagogy, Professor, Principal Scientific Researcher.

Place of employment: Laboratory of Strategy of Formation of Reading Literacy and Language Integration, Institute of Systemic Projects, Moscow City Pedagogical University.

Необходима специальная подготовка педагогов для организации коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста и профилактики отклонений в этом процессе.

В соответствии с «Законом об образовании» в Российской Федерации и федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного образования (ФГОС ДО) образовательная организация предоставляет услуги (образовательные, присмотра и ухода) детям начиная с 2-месячного возраста. Это накладывает повышенную ответственность на педагогических работников дошкольного образования и вызывает необходимость специальной подготовки кадров для работы с маленькими детьми. Подготовка педагогов дошкольного образования должна сопровождаться формированием специальной педагогической компетенции — профилактики возможных отклонений в развитии ребенка.

В условиях информационного типа развития общества ведущей должна быть признана детская речевая деятельность, формирование которой обеспечивается путем эмоционально-личностного общения взрослого с ребенком и которая имеет свои закономерности и особенности функционирования в раннем возрасте.

С одной стороны, наблюдается тенденция увеличения числа детей в раннем возрасте с недоразвитием коммуникативно-речевых способностей, а с другой — возникает проблема: как можно выявить сте-

пень развития или недоразвития коммуникативно-речевых способностей ребенка в младенческом возрасте, если он еще не говорит?

Коммуникативно-речевые способности ребенка начинают развиваться в пренатальный период

В последнее время многие родители малышей (в возрасте 2—2,5 лет) обеспокоены тем, что дети не говорят и не стремятся к этому. Малыши хорошо ориентируются в типовых ситуациях, чувствуют себя комфортно, так как родители выполняют все их «прихоти» и по первому требованию удовлетворяют детские желания и потребности. У детей не возникает необходимость говорить.

Как правило, такие «мычащие» дети много времени проводят у телевизора, с планшетами, телефонами, другими мобильными электронными носителями, получая информацию из этих источников. И это происходит уже в раннем возрасте, а потом родители удивляются, почему ребенок их не слышит и не понимает.

К сожалению, многие взрослые ошибочно думают, что ребенок начинает говорить после года и не придают особого значения общению с малышом в период младенчества. А ведь с самого рождения ребенок начинает постигать азы общения и проявлять реакцию на речь взрослого, отвечать улыбкой на улыбку, понимать его сердитый или ласковый тон, плакать и радоваться. Взрослый, общаясь с ребенком, вызывает его ответную реакцию и формирует тем самым спо-

способности к взаимовосприятию (перцепции) и взаимодействию (интеракции). Если с момента рождения не развивать у ребенка эти невербальные способности, то может возникнуть недоразвитие сначала коммуникативной (неречевой) функции речи, а затем и задержка в речевом развитии. Базис коммуникативно-речевого развития закладывается в пренатальный период путем стимулирования разных видов восприятия: тактильного, кинестетического, слухового (аудитивного), зрительного (визуального), вестибулярного [1; 2].

Тактильное и кинестетическое восприятие развивается на 5-м месяце беременности: оно дает возможность ребенку получать информацию о размерах и границах своего тела, о поверхности кожного покрова, который является самым большим сенсором. На нем располагается большое количество сенсорных рецепторов, чутко реагирующих на прикосновение, вибрации, движения, температуру, изменения давления.

Кинестетическое восприятие позволяет координировать движение частей тела, направление и скорость движения, дозировать силу. Через собственные движения в чреве матери ребенок воспринимает и познает положение частей тела, их мышечную активность.

Тактильное и кинестетическое восприятие играет важную роль в развитии психики ребенка, так как в пренатальный период выполняет эмоциональную функцию: у малыша развивается чувство осязания, и

он придает прикосновениям соответствующее значение, например: нежность, хорошее настроение, утешение, радость, волнение, беспокойство и пр. Важно, чтобы ребенок воспринял телесный контакт как приятный, сулящий безопасность и защищенность.

Следовательно, двигательная активность, физические упражнения матери, нежные поглаживания по животу будут обогащать чувственный опыт ребенка, стимулировать развитие тактильного, кинестетического и вестибулярного восприятия.

Вестибулярное восприятие развивается между третьим и седьмым месяцами беременности как чувство равновесия и стимулируется за счет движений матери и собственных движений ребенка. Благодаря вестибулярному восприятию ребенок фиксирует изменения положения тела, ускорение и замедление вращательных и поступательных движений.

Стимулирование развития вестибулярного восприятия оказывает влияние на степень возбудимости центральной нервной системы и на двигательную активность ребенка. Вращательные движения, движения вверх и вниз стимулируют развитие головного мозга ребенка, повышают энергетический тонус, позволяют фиксировать внимание, развивать сосредоточенность. Медленные и равномерные раскачивания действуют успокаивающе и расслабляют мышцы организма.

Вестибулярное, тактильное и кинестетическое восприятие оказывают влияние на развитие аудитивного восприятия.

Аудитивная система ребенка начинает развиваться очень рано. Орган слуха (ушная раковина, слуховой проход, среднее ухо и улитка) формируется на 12—14 неделе беременности. Через тело матери ребенок воспринимает дыхательный ритм, голос матери, шумы и музыку. Низкие тона ребенок распознает лучше, чем высокие [3].

Для развития аудитивного восприятия ребенка беременной следует слушать музыку, чаще — классическую и инструментальную, детские музыкальные сказки, играть на различных музыкальных инструментах, обогащая сенсорный опыт ребенка, читать вслух и петь.

Младенцы трехмесячного возраста способны узнавать и распознавать те сказки, песни, мелодии, которые они слышали, находясь в чреве матери. Благоприятно влияют на гармоничное развитие восприятия ребенка комплексные занятия мамы: рисование красками при прослушивании музыки, — которые сопровождаются комментариями и общением с ребенком.

Таким образом, развитие эмоционального общения и видов восприятия на чувственной основе у ребенка в пренатальный период является предпосылкой для его коммуникативно-речевого развития в младенческом и раннем возрасте.

Для определения состояния коммуникативно-речевого развития ребенка следует использовать психолингвистический подход.

Чтобы выявить состояние коммуникативно-речевого развития ребенка, необходимо понять, ЧТО

диагностировать, иначе говоря, что является **предметом диагностики**. Если взять за основу количество слов, грамматических конструкций, фраз, которые использует ребенок в речи (лингвистический подход), то данная диагностика подойдет только для говорящих детей. При этом важно учитывать, что у современных детей, которые поздно начинают говорить, уровень понимания речи окружающих может быть достаточно высоким.

Другой, традиционный, психологический подход, при котором учитываются этапы либо периоды становления и развития речи, тоже не дает полной картины при проведении диагностики. Во-первых, те периоды развития речи, которые были обозначены в прошлом веке, не могут выступать показателями для современных детей, так как дети значительно изменились. Как показывают наблюдения и практические исследования, у одних малышей лепет может проявляться в 3 мес., у других — в 5 мес. Можно ли это считать отставанием в развитии? Конечно нет, ведь в раннем возрасте развитие происходит скачкообразно и неравномерно.

Если лингвистический подход позволяет выявить особенности развития языковых средств, то психологический указывает на речевые способности ребенка. Ни первый, ни второй подход не дает представление о самой речевой деятельности ребенка и закономерностях ее функционирования.

Чтобы понять, как устроена речевая деятельность современного

ребенка, обратимся к новому направлению в психолингвистике (как теории речевой деятельности) — психолингвистике детского развития. *В рамках данного направления изучаются закономерности комплексного функционирования речевой деятельности и личности, с одной стороны, и «детской картины мира», которая формируется в сознании ребенка, с другой.*

Преимущество психолингвистического подхода состоит в том, что:

во-первых, в центре — современный ребенок, с его потребностями, возможностями и способностями;

во-вторых, благодаря триединству (речевая деятельность, личность и сознание) можно выявить и проследить динамику их развития как в комплексе, так и дифференцированно;

в-третьих, можно выявить слабо развитые и наиболее развитые функции (подфункции), сферы (зоны) и компенсировать отставание за счет сильных сторон (а не наоборот, как при традиционном подходе).

Поэтому в качестве предмета диагностики коммуникативно-речевого развития лучше использовать психолингвистический подход, который позволяет выявить особенности развития функций детской речевой деятельности: сенсомоторной, коммуникативной, когнитивной и регулирующей — и соответствующие им сферы личности ребенка.

Для проведения диагностики педагог (родитель) должен знать закономерности и особенности

коммуникативно-речевого развития ребенка в младенческом и раннем возрасте. Закономерности — это определенные законы, по которым функционирует, т. е. «работает» детская речевая деятельность. Одна из закономерностей заключается в том, что у ребенка сначала развиваются *коммуникативные способности*, на их основе — *речевые*, и только потом — *языковые*. К числу закономерностей относится и то, что ребенок сначала овладевает неречевыми (невербальными) средствами и способами общения, а потом — речевыми (вербальными). Закономерности имеют свою специфику, динамику (периоды и этапы) и особенности развития, проявляются у детей как общие черты.

В прошлом веке психологи и педагоги утверждали, что младенчество — это период пассивной речи. Так ли это?

Может, младенчество — это период не пассивной, а перцептивно-инициативной речи?

В период младенчества (с рождения до года) полноценное развитие коммуникативно-речевых способностей могут обеспечить ребенку только близкие взрослые, организуя повседневное общение с ним. При общении с ребенком взрослый активизирует его *речевую функцию*, которая обеспечивает процессы взаимовосприятия (перцепции) и взаимодействия (интеракции). Ласковое и нежное общение взрослых «запускает в работу» речевую функцию, и наоборот, отсутствие общения (стимулов) или недоброжелательное, грубое обращение с ре-

бенком может блокировать ее и привести к «детскому аутизму».

Следовательно, несмотря на то, что каждый ребенок появляется на свет с врожденной речевой функцией, ее необходимо «запустить» и активизировать путем общения взрослого с ребенком. То, что речевая функция «нуждается» в активизации, свидетельствуют факты появления детей-Маугли: они хорошо понимали язык животных, но не могли говорить на человеческом языке.

Речевая функция — это непроизвольный (неосознанный) акт поведения ребенка. С одной стороны, она проявляется как намерение ребенка, как потребность и желание общаться, что является основой для развития *мотивационно-потребностной стороны* речевой деятельности и коммуникативных умений («хочу общаться»). С другой стороны, речевая функция закладывает основы для развития *инструментальной стороны* речевой деятельности и речевых умений (восприятия и понимания речи на слух, говорения). Если «ядром» для развития коммуникативных умений выступает желание ребенка (интенция), то базисом для речевых умений служит «замысел» («что сказать»), который формируется на эмоционально-чувственной основе.

«Интенция» и «замысел» активизируют смысловую сферу ребенка, которая функционирует в раннем возрасте на эмоционально-чувственной основе и бессознательном уровне за счет «работы» правого полушария мозга. Что касается левого полушария, то его роль воз-

растает сначала в период становления так называемой активной речи (второй и третий годы жизни), а потом после пяти-шести лет, когда окончательно устанавливается его доминирующее положение.

Важно понимать, что с момента рождения у ребенка задействовано не только правое, но и левое полушарие (а также другие отделы мозга: лобные доли, задние гностические отделы и т. д.). Когда ребенок начинает воспринимать обращенную к нему речь взрослого, у него запускается механизм формирования «фонематических кодов», на базе которого развивается «фонематическая система языка». Этот процесс осуществляется при непосредственном участии вторичных отделов височной коры **левого полушария**, которая связана с постцентральной и премоторной областями коры головного мозга [1]. Именно в левом полушарии расположен центральный отдел слухоречевого анализатора, позволяющий ребенку выделять существенные, смысловоразличительные фонематические признаки единиц языка и речи, обрабатывать меняющиеся акустические импульсы.

Первичный механизм восприятия и перекодировки информации функционирует с момента рождения следующим образом. Височные доли левого полушария мозга ребенка «поглощают» слышимый звуковой поток и «отправляют» сигналы в правое полушарие, в котором звучащая информация преобразуется в образную (картинки). Благодаря такому преобразованию

ребенок воспринимает эти картинки (телепатирует), и, не зная значения слов, которые произносит взрослый, понимает его. Благодаря эмоционально-чувственной сфере, которая локализована в правом полушарии мозга, малыш воспринимает интонационно-ритмический рисунок речи взрослого и его эмоциональное состояние. Малыш воспринимает и понимает не значения слов, а общий смысл, который формируется на интуитивно-чувственной (аффективной) основе в его смысловой сфере. Поэтому очень важно общаться с ребенком с момента рождения и развивать его эмоциональную сферу.

Традиционно психологи и педагоги называют младенчество периодом пассивной речи. С таким утверждением трудно согласиться. Учитывая, что речевая деятельность ребенка начинает функционировать с момента рождения на основе речевой функции, благодаря которой ребенок воспринимает звучащую речь и проявляет инициативу, младенчество следует называть периодом не пассивной, а **перцептивно-инициативной речи**.

Особенности развития перцептивно-инициативной речи ребенка

В этот период можно выделить два этапа в коммуникативно-речевом развитии ребенка:

- этап инстинктивных вокализаций: стадии «комплекса оживления» (1—2 мес.) и «гуления» (2—3 мес.);
- этап интуитивных вокализаций: стадии «агуканья» (3—4 мес.) и «лепета» (4—12 мес.).

Как они проявляются?

В первый месяц жизни ребенок с помощью *неосознанных голосовых проявлений* выражает свое состояние: плачет, кричит, сообщая взрослым о том, что он хочет есть, ему мокро, больно, холодно или жарко. В первый же месяц можно наблюдать «комплекс оживления» как эмоциональную реакцию ребенка на взрослого. Если «комплекс оживления» — это реакция ребенка на близкого взрослого, то «гуление» — это биологические, инстинктивные звуки, которые он издает, чтобы выразить свое состояние.

Многие поколения психологов считали, что речевое развитие ребенка начинается с «гуления». Однако это неверно. Во-первых, звуки, которые рождаются в гулении, не закрепляются в речи ребенка. Во-вторых, нужно затормозить биологические звуки, чтобы выработать у ребенка те звуки, которые входят в систему языка. В-третьих, при торможении биологических звуков (безусловного рефлекса, который осуществляется как подкорковый акт) начинают формироваться корково-подкорковые связи и условные рефлексы в коре больших полушарий.

Такое явление можно сравнить с врожденным хватательным рефлексом, который ни в коей мере нельзя рассматривать как прототип произвольных движений. Младенец нескольких дней от роду хватается так крепко за палец взрослого, что его можно поднять. Это рефлексорное схватывание нужно затор-

мозить, чтобы начали формироваться произвольные движения.

Следовательно, «комплекс оживления» и «гуление» относятся к этапу инстинктивных вокализаций, которые отражают состояние ребенка и его реакцию на взрослого и проявляются как биологические звуки (безусловные рефлексy). Чем больше взрослый общается с ребенком, тем раньше происходит торможение инстинктивных проявлений и наступает следующий этап интуитивных вокализаций — «агуканье».

На втором-третьем месяце жизни появляется «агуканье», радостное повизгивание. На попытки взрослого вступить в контакт с младенцем ребенок отвечает тихими, протяжными звуками типа «гу-у» или короткими типа «кх». В конце второго месяца жизни ребенка появляются дифференциация крика в зависимости от вызывающей его причины, интонации радости, удивления, гнева, протеста и пр.

Если при «гулении» ребенок «произносит» смешанные, нечеткие гласные звуки, то «агуканье» характеризуется использованием согласных: «агу-у», «ага-а», «гу-га». Постепенно ребенок начинает произносить звуки и прислушиваться к себе. В его вокализациях появляется различная интонация, он может менять силу голоса, громкость, произносить то тихо, то громко, нараспев.

В 4—5 месяцев «агуканье» переходит в «лепет», который характеризуется постепенным формированием слоговой структуры слова. Так как ребенок чаще всего слышит

слова «мама», «папа», «баба», «деда», то, выделяя ударный слог, он пытается его произнести в различных комбинациях: ма-ма-ма, па-ма-па, ба-ба-ма и т. д.

Главная характеристика лепета состоит в том, что ребенок старается воспроизвести то, что он слышит. В его сознании фиксируются различные образы фонем, которые он слышал и которые он, упражняясь, пытается воспроизвести, чтобы создать артикулему — образ артикуляции звука или фонемы (звукосочетания). При этом начинают формироваться связи, необходимые для развития фонематического и фонетического слуха.

В возрасте 6—7 мес. ребенок, как правило, замолкает и перестает лепетать, а затем в его речи появляются новые *смысловые образования* — квазислова (псевдослова), с помощью которых он выражает свои потребности, желания, отношение к окружающим. Квазислова имеют диффузное значение и аморфное строение. Они выражают общий смысл и выполняют **смыслообразующую функцию**. Ребенок сопровождает квазислова жестами и мимикой, использует невербальные средства общения. Квазислова «вплетены» в практические действия, и их можно понять с учетом ситуации.

После 8 мес. благодаря наглядно-действенному мышлению у ребенка появляются первые слова, обозначающие предмет и действия. Он понимает только те слова, которые взрослый неоднократно произносит, и реагирует на предметы, с

которыми взаимодействует. По просьбе взрослого ребенок может найти любимую игрушку.

До года первые лепетные слова ребенка (которые он понимает или произносит) выражают **личный смысл**, имеют только **смысловое значение** и еще не имеют устойчивой предметной отнесенности, т. е. **системного значения** (системное значение слова — это устойчивая система обобщений, одинаковая для всех людей, которая начинает формироваться в раннем и дошкольном возрасте).

Малыш еще не понимает, что кукла — это слово, которым можно назвать любую куклу: большую и маленькую, с темными и светлыми волосами, пупсика и Барби — это все куклы. Для него слово «кукла» имеет смысловое значение и обозначает тот предмет, с которым он взаимодействует.

Для определения коммуникативно-речевых способностей ребенка можно использовать карту наблюдения.

Карта наблюдения разработана с учетом функций речевой деятельности ребенка; особое внимание уделено развитию сенсомоторной функции, которая выступает базисом для становления других функций: коммуникативной, когнитивной, регулирующей. Так как в младенческом возрасте эти функции еще не ярко выражены, то они объединены в таблице в единый блок: развитие коммуникативных и речевых способностей. Если педагог знает, как устроена речевая деятельность современного ребенка, то он сможет выделить те проявления, которые относятся к каждой из этих функций. В ходе наблюдения необходимо записывать персональные показатели малыша (см. табл. 1).

Таблица 1

КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ «КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В МЛАДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ»

Младенчество (0—1 год) — период перцептивно-инициативной речи, доминирует аффективная форма сознания		
Характеристика реакций и действий ребенка	Средние показатели	Персональные показатели
<i>Развитие крупной моторики — движений тела</i>		
Находясь в вертикальном положении, несколько секунд удерживает голову	1 мес.	
Лежа на животе, поднимает голову	1—1,5 мес.	
Находясь в вертикальном положении, удерживает голову 1—1,5 минуты	2—2,5 мес.	
Лежа на животе, удерживает голову, приподнимает грудь	2,5—3 мес.	
При поддержке под мышками крепко упирается ногами, переступает	3—4 мес.	
Лежа на животе, опираясь на локти и предплечья, приподнимает тело	3—4 мес.	

Продолжение табл. 1

Характеристика реакций и действий ребенка	Средние показатели	Персональные показатели
Лежа на спине, приподнимает и удерживает голову	4 мес.	
Переворачивается со спины на живот, со спины на бок	4—4,5 мес.	
При поддержке за обе руки стоит и переступает с ноги на ногу	5—6 мес.	
Лежа на животе, опираясь на предплечье одной рукой, другой тянется к игрушке	6—7 мес.	
Хорошо ползает, опираясь на ладони и колени	7 мес.	
Садится, держась за пальцы взрослого	7—7,5 мес.	
Сидит без поддержки взрослого	7—8 мес.	
Самостоятельно ложится из положения сидя	7—8 мес.	
Сидит самостоятельно, поворачивая тело из стороны в сторону	8,5—9 мес.	
Держась за опору, самостоятельно встает на ноги	8,5—9 мес.	
Держась за опору, приседает и поднимает игрушку с пола	9—10 мес.	
Ходит, держась за руку взрослого	10—11 мес.	
Самостоятельно ходит, широко расставив ноги	10—12 мес.	
Развитие мелкой моторики — движений рук и пальцев		
Хаотические движения руками	1—2 мес.	
Сжимает пальцы, если в руку попадает предмет (ткань, игрушка)	2—3 мес.	
Трясет погремушкой, вложенной в руку	3—4 мес.	
Достает игрушку, висящую на расстоянии вытянутых рук	3—4 мес.	
Свободно берет рукой предметы, игрушки	4—5 мес.	
Перекладывает игрушки из руки в руку, размахивает ими, стучит	5—6 мес.	
Пытается взять мелкий предмет всеми пальцами	7 мес.	
Берет мелкий предмет тремя-четырьмя пальцами	7—8 мес.	
Берет мелкие предметы двумя пальцами	11 мес.	
Открывает и закрывает коробочки, нанизывает колечки и пр.	11—12 мес.	
Развитие зрения и слухового внимания		
Закрывает глаза от яркого света, отворачивается	с рождения	
Вздрагивает при резком звуке, моргает	с рождения	
Непродолжительно смотрит на движущийся предмет	14 дней	
Поворачивается в направлении источника звука	1 мес.	
Следит глазами за медленно движущейся яркой игрушкой на расстоянии 25—30 см	1 мес.	
Отвечает улыбкой на речь взрослого	1 мес.	

Характеристика реакций и действий ребенка	Средние показатели	Персональные показатели
Прислушивается к голосу взрослого, спокойной музыке	1—1,5 мес.	
Рассматривает яркие предметы, игрушки	1,5—2 мес.	
По-разному реагирует на спокойную и быструю (плясовую) музыку	1,5—2 мес.	
Реагирует на свое имя	4—5 мес.	
По просьбе взрослого находит взглядом предмет	6—7 мес.	
Развитие коммуникативных и речевых способностей		
Проявляет интерес к взрослому, смотрит ему в лицо, прислушивается к голосу	1 мес.	
Реагирует на взрослого радостной ответной улыбкой, хаотичными движениями рук и ног (комплекс оживления)	1—2 мес.	
На улыбку отвечает улыбкой, на речь — звуками: издает гласные звуки, повизгивает (гуление)	2—3 мес.	
Произносит сочетания гласных и согласных звуков типа «гу-у», «кха» (агуканье)	3—4 мес.	
Произносит сочетания гласных и согласных звуков то громко, то тихо (нараспев) и прислушивается к себе	3—4 мес.	
Использует разный крик, плач, выражая свое состояние или требования	3—4 мес.	
Появляются слоги типа «ма-па-ма», «ба-па-ба» (лепет)	4 мес.	
Пытается привлечь к себе внимание взрослого громкими восклицаниями	4—5 мес.	
Понимает простые слова-запреты	5—6 мес.	
Проявляет интерес к разговору взрослых между собой: поворачивает голову и смотрит на говорящего	5—6 мес.	
Использует квазислова («свой язык»), которые трудно понять	6—7 мес.	
Участвует в диалоге взрослых, произносит «свои слова», делает паузы, ждет высказывания взрослого	6—7 мес.	
Понимает и выполняет действия по просьбе взрослого, например: «Ложись», «Открой рот», «Дай ручку», «Покажи» и пр.	7—8 мес.	
Может использовать одно и то же «слово» для обозначения предмета (игрушки), действия, качества и пр.	7—8 мес.	
Появляются первые лепетные слова типа «дай», «на», «не», «бибика», «ляля»	8—9 мес.	

Характеристика реакций и действий ребенка	Средние показатели	Персональные показатели
Произносит более сложные комбинации собственных слов, предложений, использует разную интонацию	9 мес.	
Различает интонацию речи взрослого: улыбается, если его хвалят, хмурится и плачет, если ругают или запрещают что-то	9 мес.	
Любит общаться со взрослыми, привлекает их внимание: подает игрушки, громко смеется...	10 мес.	
Любит общаться со взрослыми и сверстниками, используя простые звуко сочетания и слова	10—12 мес.	
Использует в речи простые предложения	10—12 мес.	

При проведении диагностики важно учитывать, что в младенческом и раннем возрасте развитие происходит скачкообразно, т. е. у одних детей одни и те же особенности могут проявляться чуть раньше, а у других — немного позже.

Выводы. Таким образом, в первый год жизни ребенка закладываются основы коммуникативно-речевого развития, происходит становление детской речевой деятельности. Условием этого развития выступает общение взрослого с ребенком, в ходе которого взрослый активизирует и «запускает» его речевую функцию. Значительную роль в коммуникативно-речевом развитии играет как правое полушарие головного мозга ребенка, отвечающее за эмоциональные компоненты и образную информацию, так и левое, которое «распознает» звучащую речь и ее фонематический строй.

В период младенчества ребенок проходит два этапа в коммуни-

кативно-речевом развитии: этап инстинктивных вокализаций («комплекс оживления» — 1—2-й мес. и «гуление» — 2—3-й мес.) и интуитивных («агуканье» — 3—4-й мес. и «лепет» — с 4-го мес.). В период лепета ребенок произносит сначала отдельные слоги (открытые и закрытые, чаще ударные), затем — их комбинации, переходя к использованию квазислов и первых лепетных слов. Первые слова ребенка выражают личностный смысл, т. е. имеют смысловое значение, но не имеют предметной отнесенности (системного значения). Они отражают нулевой уровень обобщения (имя собственное — моя «ляля», моя мама). Следовательно, младенчество — это период перцептивно-инициативной речи (а не пассивной).

Для определения особенностей коммуникативно-речевого развития ребенка можно использовать карту наблюдения, с помощью которой можно выявить показатели типичного (нормального) или нарушенного развития (отклонения).

Литература

1. Горлова, Н. А. Развитие ребенка в пренатальный период / Н. А. Горлова, О. А. Горлова // Речевой фитнес. Программа коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста с методическими рекомендациями. — М. : Баласс, 2013.
2. Горлова, Н. А. Особенности развития речевой деятельности и личности современного ребенка / Н. А. Горлова, О. А. Горлова // Речевой фитнес. Программа коммуникативно-речевого развития ребенка раннего возраста с методическими рекомендациями. — М. : Баласс, 2013.
3. Барт, К. Роль различных областей восприятия / К. Барт // Трудности в обучении: ранее предупреждение / К. Барт ; пер. с немецкого Н. А. Горловой, А. А. Михлина ; науч. ред. Н. М. Назарова. — М. : Академия, 2006.
4. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. — 2-е изд. — М. : Изд-во МГУ, 1998.

Literature

1. Gorlova, N. A. Razvitie rebenka v prenatal'nyy period / N. A. Gorlova, O. A. Gorlova // Rechevoy fitness. Programma kommunikativno-rechevogo razvitiya rebenka rannego vozrasta s metodicheskimi rekomendatsiyami. — M. : Balass, 2013.
2. Gorlova, N. A. Osobennosti razvitiya rechevoy deyatel'nosti i lichnosti sovremennogo rebenka / N. A. Gorlova, O. A. Gorlova // Rechevoy fitness. Programma kommunikativno-rechevogo razvitiya rebenka rannego vozrasta s metodicheskimi rekomendatsiyami. — M. : Balass, 2013.
3. Bart, K. Rol' razlichnykh oblastey vospriyatiya / K. Bart // Trudnosti v obuchenii: ranee preduprezhdenie / K. Bart ; per. s nemetskogo N. A. Gorlovoy, A. A. Mikhlina ; nauch. red. N. M. Nazarova. — M. : Akademiya, 2006.
4. Luriya, A. R. Yazyk i soznanie / A. R. Luriya ; pod red. E. D. Khomskoy. — 2-e izd. — M. : Izd-vo MGU, 1998.

Г. Г. Зак, А. В. Кубасов Екатеринбург
Н. В. Сергеева Карпинск

G. G. Zak, A. V. Kubasov
Ekaterinburg
N. V. Sergeyeva
Karpinsk

**СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ
РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ
ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ
У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА**

**SYSTEM OF CORRECTION OF
GRAPHOMOTOR SKILLS
DEVELOPMENT OF CHILDREN
WITH DOWN SYNDROME**

Аннотация. Предыдущие наши публикации в журнале «Специальное образование» (№ 3, 2013 г. и № 3, 2014 г.) были посвящены изучению особенностей двигательной сферы у обучающихся с синдромом Дауна, а также диагностическому этапу опытно-экспериментальной деятельности, в ходе которого ставилась задача выявить исходный уровень сформированности графомоторных навыков у обучающихся с синдромом Дауна. Настоящая статья завершает изложение и обобщение опыта работы, ставившей целью разработку и реализацию индивидуального маршрута развития графомоторных навыков у учащихся с синдромом Дауна в рамках коррекционного курса «Двигательное развитие».

Ключевые слова: графомоторные навыки, дети с синдромом Дауна, индивидуальный маршрут, Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), коррекционно-развивающий курс.

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.

Abstract. Previous publications by the authors in the journal «Special Education» (№ 3, 2013, № 3, 2014) were devoted to the study of the characteristics of the motor areas in pupils with Down syndrome, as well as the diagnostic phase of experimental development activities, in which the aim was to identify the initial level of formation of graphomotor skills in pupils with Down syndrome. This article concludes the presentation and synthesis of experience, aimed at working out and implementation of individual route of development of graphomotor skills of pupils with Down syndrome in the framework of remedial developmental course «Motor Development».

Key words: graphomotor skills, children with Down syndrome, individual route, Federal State Educational Standard for teaching pupils with mental retardation (intellectual disabilities), correction and development course.

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.

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

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

Сведения об авторе: Кубасов Александр Васильевич, доктор филологических наук, профессор.

Место работы: заведующий кафедрой методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе, Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 116.

E-mail: kbas2002@mail.ru.

Сведения об авторе: Сергеева Наталья Викторовна.

Место работы: учитель начальных классов, государственное казенное образовательное учреждение Свердловской области «Карпинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 10», г. Карпинск.

Контактная информация: 624930, г. Карпинск, пер. Школьный, д. 3.

E-mail: sergeeva.natalyia@mail.ru.

About the author: Kubasov Aleksandr Vasilievich, Doctor of Philology, Professor.

Place of employment: Head of Department of Methods of Teaching School Subjects in a Special (Correctional) School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

About the author: Sergeyeva Natalia Viktorovna.

Place of employment: Primary School Teacher, State Educational Establishment of Sverdlovsk Region "Karpinsk Special (Correctional) Comprehensive Boarding School № 10", Karpinsk.

Современные интеграционные процессы в сфере образования проявляются, в частности, в том, что в систему специального образования активно включаются дети с синдромом Дауна, имеющие умственную отсталость.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее — Стандарт) [11] указывает на необходимость развития личности обучающихся с умственной отсталостью в соответствии с требованиями современного общества.

Значительные нарушения крупной и мелкой моторики у многих

детей с синдромом Дауна [2; 4; 7; 12] приводят к задержке формирования ручных умений, осложняют развитие моторных навыков, а значит, препятствуют процессам их успешной социализации и социальной адаптации.

Основываясь на результатах диагностического этапа опытно-экспериментальной деятельности [6], мы поставили цель разработки и реализации индивидуального маршрута развития графомоторных навыков обучающихся с синдромом Дауна.

Поставленная цель достигалась путем решения ряда частных задач, главными из которых являлись:

- развитие плавности, точности, координации движений рук (мелкой и крупной моторики);
- развитие пространственных представлений;
- синхронизация работы глаз и рук ребенка.

Практическая реализация данных задач осуществлялась в процессе формирования механизмов предметной и игровой деятельности, продуктивных видов деятельности (рисование, конструирование, лепка).

Стандарт (вариант 2) предусматривает введение в учебный план коррекционно-развивающей области, содержание которой может быть самостоятельно дополнено образовательной организацией.

Основной этап разработки и реализации индивидуального маршрута экспериментально осуществлялся в рамках коррекционного курса «Двигательное развитие». Частота, продолжительность и длительность занятий определялись индивидуальными особенностями обучающегося, его возрастом, работоспособностью (2—3 занятия в неделю по 20—35 мин). Основным методом проведения занятий — индивидуально-игровой. При проведении занятий учитывался общедидактический принцип систематизации знаний, который реализовывался через повторение изученного материала в начале и в конце занятия. Все они имели четкую структуру, содержание каждого последующего занятия определялось ранее усвоенными ребенком умениями и приемами. Особо значимую роль в

них играли упражнения для развития мелкой мускулатуры и дифференцированности движений кистей, пальцев рук — формирование функциональной (физиологической) готовности к графической деятельности письма, а также упражнения для развития графомоторных навыков: обводка по шаблону, контуру, трафарету, «Продолжи узор», рисование (соединение) по точкам, закрашивание рисунка, штриховка в разных направлениях с соблюдением контура рисунка, дорисовывание изображений и др.

Обучающиеся с синдромом Дауна учатся писать мелом на классной доске, карандашами на листах бумаги формата А3, альбомных листах, поскольку при этом в движение приводятся длинные мышцы руки, которые у них лучше развиты. После подготовительной работы учащимся дается тетрадь.

Первая серия упражнений в тетрадях — это рисование орнаментов. С учетом постепенного повышения трудности, они предлагаются ребенку в следующей последовательности:

- 1) рисование прямых линий;
- 2) рисование ломаных линий;
- 3) рисование кривых линий;
- 4) рисование прямых, ломаных и кривых;
- 5) рисование волнистых линий;
- 6) рисование прямых, ломаных, кривых и волнистых линий;
- 7) рисование изображений, напоминающих по начертанию буквы «Ш», «Т», «Н», «И», «Е»;

8) рисование геометрических фигур.

Вторая серия упражнений — обучение письму элементов букв:

- 1) прямая вертикальная палочка;
- 2) прямая вертикальная палочка с закруглением внизу;
- 3) прямая вертикальная палочка с закруглением вверху;
- 4) прямая вертикальная палочка с закруглением вверху и внизу;
- 5) петелька;
- 6) полуовалы;
- 7) овал;
- 8) элемент заглавных букв.

Каждый элемент, каким бы он ни казался элементарным, представляет для ребенка с синдромом Дауна сложное графическое образование. Поэтому мы пришли к выводу, что при написании каждого элемента целесообразно придерживаться следующего алгоритма:

- работа с образцом: предъявление учащимся образца, рассмотрение образца, анализ образца, обведение учителем образца указкой, объяснение написания элемента;
- написание элемента учителем на доске;
- написание учащимися элемента в воздухе;
- работа учащихся на доске: прописывание элемента на доске по образцу, самостоятельное письмо;
- работа учащихся в тетради: рассмотрение образца, подготовленного учителем в тетради; письмо элемента в тетради по контуру; самостоятельное письмо.

Учитывая особенности пространственной ориентировки обучающихся с синдромом Дауна, необходимо применять дополнительные приемы: очерчивать рабочую строку красным цветом; указывать другим цветом, чертой или точкой начало строки; использовать ориентиры — обведение, соединение по контуру, точкам, написание по одной точке.

Для коррекции общих ошибок предлагаются упражнения, направленные:

- на повышение ручной упругости (игры с резинками, игры с пульверизатором, наборами пористых губок, игры с прищепками, закручивание гаек в конструкторе, пробок у пластиковых бутылок);
- формирование знаний о цвете, форме (игры с разноцветными крышками, выкладывание красочных предметов, узоров);
- тренировку пальцев (игры с пуговицами или бусинами: перекладывание пуговиц или бус, нанизывание пуговиц или бус на леску, перебирание пальцами бус из пуговиц или бусин, застегивание пуговиц; игры с кубиками, конструктором, мелким строительным материалом);
- формирование графического навыка (рисование прямых и волнистых линий сверху вниз, справа налево, по точкам, без точек; рисование прямых и волнистых непрерывных линий к центру дорожки; раскрашивание рисунков цветными карандашами без выхода за границы; рисование орнамента по клеточкам, соединение точек по по-

рядку; проведение различных линий по образцу: непрерывных линий (пальцем и карандашом), непрерывных линий между волнистыми линиями с их повтором (ширина между линиями — от 2,5 до 1,5 см), непрерывных линий между двумя ломаными линиями с их повтором; не отрывая карандаш от листа бумаги («Пройди по лабиринту», «Извилистая дорожка»); обведение по контуру различных предметов с использованием трафаретов, шаблонов; обучение штриховке в разных направлениях по образцу и словесной инструкции; копирование узоров из геометрических фигур с сохранением строки и последовательности фигур («Дорисуй забор», «Продолжи забор»); проведение различных линий: наклонных, диагональных, прямых, перекрестных, петлеобразных).

По наблюдениям S. M. Puestiel, J. C. Bernier, J. C. Pezzullo, дети с синдромом Дауна бывают либо излишне импульсивными, или, наоборот, заторможенными [14]. Но всем им присуща быстрая утомляемость, поэтому смена видов работы, использование игровых упражнений — необходимый компонент занятий с детьми данной категории. Целенаправленная двигательная активность — один из факторов успешной работы с детьми с синдромом Дауна [15]. Нашим обучающимся предлагались следующие задания-игры:

- на коррекцию и развитие зрительного восприятия:

- 1) распознать контуры изображений букв, цифр, предметов, гео-

метрических фигур, перечеркнутых (зашумленных) линиями различной конфигурации;

- 2) найти до 2—5 мелких отличий в двух парных изображениях, схожих друг с другом внешне;
- 3) дорисовать недостающие детали в незаконченных изображениях: буква без элемента, цифра без элемента, геометрическая фигура без элемента;
- 4) собрать целые изображения из изображений, разрезанных на 2—3 части (геометрические фигуры и др.);

- на коррекцию и развитие слухового восприятия: «сказки-шумелки» (учитель читает сказку, а дети «озвучивают» ее звукоподражанием: смять бумагу, пакет, покатаить между ладоней карандаши и т. д.);

- на коррекцию и развитие ме-
жанализаторных взаимодействий:

- 1) слуходвигательного анализатора: хлопнуть в ладоши, когда звучит нужный звук, слово, число;
- 2) зрительно-двигательного анализатора: подпрыгнуть на месте (присесть, похлопать) столько раз, сколько показано предметов на карточке или классной доске;
- 3) слухо-тактильно-двигательного анализатора: отсчитать с закрытыми глазами на ощупь столько предметов, сколько звучит ударов музыкального инструмента (бубна или барабана);
- 4) тактильно-двигательного анализатора: отсчитать с закрытыми глазами на ощупь столько предметов, сколько чувств-

вуется прикосновений к руке или щеке;

• на развитие механической и произвольной памяти:

- 1) игра «Сыщики»: детям предлагается посмотреть на карточки, запомнив их месторасположение, закрыть глаза. Педагог меняет местами 2 карточки или 1 убирает, оставшиеся сдвигает. Дети должны определить, что изменилось (сначала убирают или меняют крайние изображения, затем в середине);
- 2) игра «Что пропало?»: детям предлагается рассмотреть на прикрепленные в различных местах доски изображения 4—6 предметов, букв или чисел (однородных и неоднородных). Затем доску закрывают. Дети должны вспомнить, какие предметы и в каких местах доски находились (задание повторяется 2—3 раза, меняются как объекты, так и их положение). Используется также лист бумаги и мелкие предметы;
- 3) игра «Искатель»: детям предлагается запомнить 4—6 предметов и закрыть глаза. Педагог раскладывает предметы в разных углах класса, доступных взгляду воспитанников. Дети должны найти предметы среди массы других;
- 4) игра «Найди предмет»: детям предлагается найти и принести все предметы определенного цвета (зеленый, синий и т. д.), предметы определенной формы (круглые, квадратные

и т. д.), предметы, сделанные из дерева, гладкие и шершавые предметы;

• на коррекцию и развитие логических приемов запоминания: к картинкам, изображающим знакомые детям предметы, подобрать соответствующие карточкам схематические изображения;

• логические операции, осуществляемые на уровне представлений:

- 1) сравнение предметов;
- 2) группировка предметов по основным свойствам;
- 3) классификация предметов по заданному признаку (видовому, родовому): «Четвертый лишний». «Добавь картинку в ряд».

Дифференцированные упражнения для Саши К. и Натальи С. (10 мин). Исходя из особенностей наблюдаемых детей разработаны индивидуальные маршруты развития графомоторных навыков для каждого исследуемого ребенка. Были адаптированы, творчески видоизменены, а в отдельных случаях и упрощены задания, предложенные в работах О. В. Бачиной [3], С. Ю. Гавриной [5], Л. А. Метиевой [8], А. В. Петрова [9], О. В. Узоровой [10].

Учитывая индивидуальные ошибки Саши К., внимание акцентируется на следующих видах упражнений:

- для формирования щепоти:
 - 1) завязывание узелков на нитке;
 - 2) игры с пипетками «Накорми птичку»;
 - 3) упражнения со штампами (при выполнении таких упражне-

ний возможна неоднократная смена тонуса мускулатуры руки: напряжение, расслабление; развивается умение удерживать штамп за ручку в положении захвата тремя пальцами, что формирует щепоть). Штампы для игр изготавливают, взяв карандаш с твердым ластиком, срезанным на конце под углом в 45 градусов. Используется и «нетрадиционное» рисование с помощью штампов и оттисков;

- 4) упражнения с письменными принадлежностями: дети кладут ручку на средний палец правой руки, большим пальцем прижимают ручку, указательным пальцем начинают ее покачивать, то же проделывают другой рукой и сопровождают действия словами:

Мы ручку правильно возьмем,
Кладем на средний палец,
Потом большим ее прижмем,
А указательным ведем,
Чтобы она качалась;

- для развития глазомера, внимания, усидчивости — игры со шнуровкой.

Учитывая индивидуальные ошибки Натальи С., предлагаются следующие упражнения:

- для формирования тактильных ощущений:

- 1) игра «Секретки»;
- 2) игры с «шершавыми» буквами, ощупывание фигур из наждачной бумаги;
- 3) игра «Волшебный мешочек»;
- 4) игра «Найди в песке предмет» (пуговицу, колечко, кубик, карандаш);

- 5) игра «Дорисуй недостающие части» (неваляшка, дом, забор, снеговик);

- б) игра «Собери букву», «Собери картинку» (2—3 части);

- для развития пространственной ориентировки:

- 1) показать левую (правую) руку, взять в левую (правую) руку предмет, повернуться налево (направо);

- 2) постоять на левой (правой) ноге;

- 3) подойти к столу, положить справа (слева) от лежащей на столе книги указанный предмет;

- 4) раскрасить определенным цветом в правом (левом) углу листа указанный предмет;

- 5) рисование по подражанию «Делай так же» под комментариев педагога: «Я веду линию вверх, вниз, вдоль»;

- б) самостоятельный показ по заданию: «Покажи левый (правый) рукав, правую (левую) штанину»; «Посади собачку слева от домика»;

- игровые задания на коррекцию и развитие ориентации в пространстве:

- 1) игра «Веселые человечки»: необходимо повторить гимнастические упражнения, аналогичные схематичным изображениям человечков на карточках;

- 2) игра «Найти предмет»: найти спрятанный предмет, выполняя инструкцию педагога — сделай один шаг вперед, два шага налево, три шага вперед и т. д.;

- на коррекцию и развитие ориентации в пространстве: ходьба по

контуру фигуры (буквы, цифры, геометрических фигур), изображенной на полу (ткани, бумаге) мелом (карандашом, ручкой);

- прописывание элементов букв и самих букв (по обводке, по точкам);

- планирование и организация собственных действий.

Рефлексия, итоги. Современные психологи отмечают, что «ярко выраженный дисбаланс между функциональными и возрастными показателями у детей с синдромом Дауна» не мешает тому, что у них «возникают позитивные психологические новообразования, которые более отчетливо выявляются в младшем школьном возрасте (7—10 лет). Данное обстоятельство позволяет оптимистически оценивать перспективы их интеллектуального и социального развития» [1]. В подавляющем большинстве случаев при подведении итогов занятий мы отмечаем позитивный настрой детей, их готовность продолжать занятия.

Если в ходе реализации индивидуального маршрута возникает необходимость его корректировки, она осуществляется педагогом, согласуется с администрацией школы и доводится до сведения родителей учащегося.

Заключительный этап предполагал анализ эффективности реализации индивидуального маршрута по развитию графомоторных навыков у обучающихся с синдромом Дауна. Изложим кратко его основные результаты:

- при проведении занятий по методике «Домик» у Саши К. заметно увеличение отдельных деталей рисунка. У Наташи С. по-прежнему отсутствуют детали рисунка;

- тестовые задания, направленные на проверку динамической координации движений, показали, что обучающиеся стали узнавать некоторые формы предметов, в некоторых случаях у них стало получаться вдевать нитку в иголку. При этом Саша К. так и не смог обрывать края бумаги по прямой линии, а Наташа С. не смогла определять качество предмета.

После реализации индивидуального маршрута по развитию графомоторных навыков у обучающихся с синдромом Дауна в течение года заметна положительная динамика уровня готовности к письму, отмечается уменьшение количества ошибок. Часть заданий обучающиеся смогли выполнить самостоятельно, не прибегая к помощи взрослого, стараясь точно координировать движения. Это игры и задания «Коза», «Заяц», «Три богатыря», «Солдатики», «Ладонь — кулак — ребро», «Волшебный мешочек».

Однако некоторые задания обучающиеся по-прежнему выполняли только с помощью учителя («Дорисуй картинку» и др.), что свидетельствует о необходимости более длительного времени для достижения положительных результатов.

Проведенная опытно-экспериментальная работа поставила новые задачи, связанные с уточнением ин-

дивидуальных маршрутов учащихся. На ближайшую перспективу мы определили следующие индивидуальные виды заданий и упражнений:

- для Саши К.: упражнения на сравнение предметов, штриховка (наклонные, перекрестные линии), обводка (внешняя), занимательное письмо (прописывание разных орнаментов, бордюров, узоров из повторяющихся элементов букв, а также самих букв);

- для Натальи С.: штриховка в разных направлениях, обводка (внутренняя и внешняя), обводка по пунктирам, на кальке, копирке, по опорным точкам (копировальный метод); занимательное письмо (прописывание разных орнаментов, бордюров, узоров из повторяющихся элементов букв, а также самих букв); проведение сплошных линий с переходами (от прямой линии к волнистой, от прямой линии к ломаной и обратно).

Один из выводов, к которому мы пришли в результате проведенного исследования, заключается в том, что для продуктивной работы с обучающимися с синдромом Дауна крайне необходимо привлечение родителей этих детей. Показательно, что в методических трудах зарубежных педагогов, посвященных работе с детьми данной категории, на первое место поставлены родители, а не педагоги (см. «A Guide for Parents and Professionals» [12; 13; 14; 15; 16]. Речь идет не столько о повторении и закреплении того материала, который изучался в классе, сколько о разработке самостоятельной системы заданий и уп-

ражнений, рассчитанных на их выполнение дома, дополняющих классную работу. Эта система должна строиться как с учетом индивидуальных особенностей ребенка, так и возможностей его родителей. Это является ближайшей перспективой нашей работы.

Литература

1. Алехина, А. В. Особенности психического развития детей с синдромом Дауна : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Алехина А. В. — СПб., 2000. — 22 с.

2. Бабенкова, Р. Д. Развитие статических функций у детей с болезнью Дауна / Р. Д. Бабенкова // Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / под ред. М. И. Кузьмицкой. — М., 1974.

3. Бачина, О. В. Пальчиковая гимнастика с предметами / О. В. Бачина, Н. Ф. Коробова. — М. : АРКТИ, 2006.

4. Вайзман, Н. П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П. Вайзман. — М., 1997.

5. Гаврина, С. Ю. Развиваем руки — чтобы учиться и писать, и красиво рисовать / С. Ю. Гаврина, Н. Л. Кутявина. — Ярославль : Академия развития, 2007.

6. Зак, Г. Г. Индивидуальный маршрут развития графомоторных навыков у учащихся с синдромом Дауна / Г. Г. Зак, А. В. Кубасов, Н. В. Сергеева // Специальное образование. — 2014. — № 3 (35).

7. Зак, Г. Г. Система работы по коррекции мелкой моторики у детей с синдромом Дауна («Театр движений») / Г. Г. Зак, А. В. Кубасов, Н. В. Сергеева // Специальное образование. — 2013. — № 3 (31).

8. Метиева, Л. А. Развитие сенсорной сферы детей : пособие для учителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида /

Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. — М. : Просвещение, 2009.

9. Петров, А. В. Игротека «Ловкие ручки» обучает и воспитывает : метод. пособие / А. В. Петров. — Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002.

10. Узорова, О. В. Пальчиковая гимнастика / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. — М. : АСТ : Астрель, 2007.

11. ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (дата обращения: 25.05.2015).

12. Bruni, M. Fine Motor Skills for Children with Down Syndrome. A Guide for Parents and Professionals / Maryanne Bruni. — Second Ed. — Woodbine House, 2006. — 236 p.

13. Kumin, L. Early Communicatoin Skills for Children with Down Syndrome: A Guide for Parents and Professionals (Topics in Down Syndrome) / Libby Kumin. — Third Ed. — Woodbine House, 2012. — 392 p.

14. Pueshiel, S. M. Behaviourial observations in children with Downs syndrome / S. M. Pueshiel, J. C. Bernier, J. C. Pezzullo // J Ment Defic Res. — 1991. — Dec. 35. — P. 502—511.

15. Sacks B., Buckley S. J. Motor development for individuals with Down syndrome — An overview / B. Sacks, S. J. Buckley // Down Syndrome Issues and Information. — 2003.

16. Winders, P. C. Gross Motor Skills for Children with Down Syndrome: A Guide for Parents and Professionals (Topics in Down Syndrome) / Patricia C. Winders. — Second Ed. — Woodbine House, 2013. — 522 p.

Literature

1. Alekhina, A. V. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detey s sindromom Dauna : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / Alekhina A. V. — SPb., 2000. — 22 s.

2. Babenkova, R. D. Razvitie staticheskikh funktsiy u detey s boleznyu Dauna / R. D. Babenkova // Voprosy obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami intellekta / pod red. M. I. Kuz'mitskoy. — М., 1974.

3. Bachina, O. V. Pal'chikovaya gimnastika s predmetami / O. V. Bachina, N. F. Korobova. — М. : ARKTI, 2006.

4. Vayzman, N. P. Psikhomotorika umstvenno otstalykh detey / N. P. Vayzman. — М., 1997.

5. Gavrina, S. Yu. Razvivaem ruki — chtoby uchit'sya i pisat', i krasivo risovat' / S. Yu. Gavrina, N. L. Kut'yavina. — Yaroslavl' : Akademiya razvitiya, 2007.

6. Zak, G. G. Individual'nyy marshrut razvitiya grafomotornykh navykov u uchashchikhsya s sindromom Dauna / G. G. Zak, A. V. Kubasov, N. V. Sergeeva // Spetsial'noe obrazovanie. — 2014. — № 3 (35).

7. Zak, G. G. Sistema raboty po korreksii melkoy motoriki u detey s sindromom Dauna («Teatr dvizheniy») / G. G. Zak, A. V. Kubasov, N. V. Sergeeva // Spetsial'noe obrazovanie. — 2013. — № 3 (31).

8. Metieva, L. A. Razvitie sensornoy sfery detey : posobie dlya uchiteley spetsial'nykh (korreksionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy VIII vida / L. A. Metieva, E. Ya. Udalova. — М. : Prosvshchenie, 2009.

9. Petrov, A. V. Igrотека «Ловкие ручки» обучает и воспитывает : метод. пособие / А. В. Петров. — Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002.

10. Uzорова, О. В. Пальчиковая гимнастика / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. — М. : АСТ : Астрель, 2007.

11. FGOS dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (data obrashcheniya: 25.05.2015).

12. Bruni, M. Fine Motor Skills for Children with Down Syndrome. A Guide for Parents and Professionals / Maryanne Bruni. — Second Ed. — Woodbine House, 2006. — 236 p.
13. Kumin, L. Early Communicatoin Skills for Children with Down Syndrome: A Guide for Parents and Professionals (Topics in Down Syndrome) / Libby Kumin. — Third Ed. — Woodbine House, 2012. — 392 p.
14. Pueshiel, S. M. Behaviourial observations in children with Downs syndrome / S. M. Pueshiel, J. C. Bernier, J. C. Pezzullo // J Ment Defic Res. — 1991. — Dec. 35. — P. 502—511.
15. Sacks B., Buckley S. J. Motor development for individuals with Down syndrome — An overview / B. Sacks, S. J. Buckley // Down Syndrome Issues and Information. — 2003.
16. Winders, P. C. Gross Motor Skills for Children with Down Syndrome: A Guide for Parents and Professionals (Topics in Down Syndrome) / Patricia C. Winders. — Second Ed. — Woodbine House, 2013. — 522 p.

Е. В. Зволейко **E. V. Zvoleyko**
Чита, Россия Chita, Russia

**СПОСОБЫ ОЦЕНКИ
ЛИЧНОСТНЫХ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ
ПО АДАптиРОВАННОЙ
ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОГРАММЕ НАЧАЛЬНОГО
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**ASSESSMENT METHODS
OF PERSONAL LEARNING
RESULTS UNDER THE SPECIAL
BASIC EDUCATIONAL PROGRAM
OF GENERAL PRIMARY
EDUCATION FOR PUPILS WITH
MENTAL RETARDATION**

Аннотация. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья регламентирует три вида результатов освоения адаптированной образовательной программы. Для проверки достижения обучающимися знаний и умений существуют традиционные формы контроля. Значительную трудность представляет разработка процедур, позволяющих оценить достижение личностных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования. В статье представлены способы оценки личностных результатов обучения по АООП НОО для обучающихся с задержкой психического развития.

Ключевые слова: Личностные результаты обучения; дети с задержкой психического развития (ЗПР); адаптированная основная образовательная программа начального общего образования (АООП НОО); федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС для детей с ОВЗ).

Сведения об авторе: Зволейко Елена Владимировна, доктор педагогических наук, доцент.

Abstract. The Federal State Educational Standard for students with disabilities regulates three kinds of development results of a special educational program. Traditional forms of evaluation are used to assess the pupils' knowledge and skills. The development of procedures for assessing personal learning results under the special basic educational program of primary education is rather difficult. The article presents methods of assessment of personal learning results under the special basic educational program of primary education for pupils with mental retardation.

Key words: personal learning results; children with mental retardation; special basic educational program of general primary education; federal state educational standard of primary education for pupils with disabilities.

About the author: Zvoleyko Elena Vladimirovna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor.

Место работы: кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики Забайкальского государственного университета, г. Чита.

Контактная информация: 672039, г. Чита, ул. Бабушкина, 129, к. 511.
E-mail: ezvoleyko@mail.ru.

Place of employment: Department of Special Psychology and Pedagogy, Zabaikalsky State University, Chita, Russia.

Статья подготовлена в рамках государственного задания вузу Минобрнауки. НИР 2564.14 «Научно-методическое сопровождение апробации ФГОС для детей с ОВЗ».

Отличительной особенностью нового федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для обучающихся с ОВЗ является ориентация на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающихся с ЗПР составляют цель и основной результат получения ими начального общего образования [10].

Освоение АООП НОО (в урочное и внеурочное время) должно обеспечивать достижение обучающимися с ЗПР трех видов результатов: предметных, метапредметных и личностных.

Личностные результаты освоения АООП НОО включают индивидуально-личностные качества и социальные (жизненные) компетенции обучающегося, социально значимые ценностные установки, необходимые для достижения основной цели современного образования — введения обучающихся с ЗПР в культуру, обогащение их социокультурным опытом [10].

Личностные результаты обучения, согласно ФГОС, выделяются по всем структурным составляющим АООП НОО: по отдельным

предметным областям, по программам формирования универсальных учебных действий, духовно-нравственного развития, формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, внеурочной деятельности, коррекционной работы, а также по АООП НОО в целом.

Общий подход к промежуточной и итоговой оценке знаний и умений, составляющей *академический компонент* АООП НОО, сохраняется в его традиционном виде — это опросы, контрольные работы, тесты и пр. Большую сложность представляет собой оценка достижения личностных результатов обучения по АООП НОО — зачастую традиционные способы оценки «не работают». Личностные результаты часто невозможно легко и явно обнаружить, так как «они относятся к внутренним, глубинным переживаниям личности школьника» [9, с. 52], отражают долгосрочные результаты образовательного процесса.

Перед общеобразовательными и специальными школами, реализующими новый ФГОС для детей с ОВЗ, встает сложная задача — обеспечить способы оценки личностных результатов обучения по

АООП НОО. Образовательная организация при разработке АООП НОО разрабатывает собственную программу оценки личностных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся (например, для детей с ЗПР), которая утверждается локальными актами организации. При разработке системы оценки личностных достижений обучающихся необходимо ориентироваться на представленный в Стандарте перечень планируемых результатов.

Зарубежными исследователями выработаны требования к процедуре оценки и ее способам. Оценка результатов обучения должна позволять определять, насколько обучающийся способен осваивать следующий этап обучения, а также направления помощи ребенку [15], выявлять сильные стороны и потребности ребенка [13]. Процедура оценки должна быть позитивной, а не угрожающей, устанавливающей негативные связи между оценкой и процессом обучения в школе [12]. Способы оценки должны соответствовать возрасту, уровню развития ребенка; быть эффективными и удобными, способными предоставлять информацию в короткие сроки, быть включенными в обычные школьные занятия [14].

Коллективами отечественных разработчиков систем оценивания, которые применяются в массовой начальной школе, выработаны общие требования к процедуре оценки всех результатов обучения [4; 6; 8; 11]:

- критериальный подход к оценке (в качестве критериев выступают планируемые результаты освоения образовательной программы);

- системно-деятельностный подход к оценке, проявляющийся в способности к выполнению учебно-практических задач;

- уровневый подход к разработке оценочных шкал с возможностью оценки динамики образовательных достижений обучающихся;

- использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких форм оценки, как проекты, практические, творческие работы, самоанализ, самооценка и пр.

В связи с распространяющейся практикой интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 2; 3; 5] дети с ЗПР все чаще обучаются в общеобразовательной школе. Разработчики оценочных средств должны учитывать ограничения, которые привносят в возможности овладения содержанием образования имеющиеся особенности развития детей с ЗПР. В связи с этим можно выдвинуть дополнительные требования к способам оценки:

- обследование нужно строить на основе использования диагностических возможностей всех доступных видов деятельности;

- при обследовании нужно использовать стимульный материал, который позволяет визуализировать информацию, создает зрительную опору;

- фиксирование результатов должно быть удобным и простым, а

описание содержания уровней оценки в оценочной шкале должно быть подробным;

– формы оценивания личностных результатов должны отличаться от оценки «академических» знаний. Поскольку способы субъективной оценки (самоанализ, самооценка) в значительной мере затруднены из-за имеющихся особенностей развития ребенка, преобладающими должны стать экспертные оценки (наблюдение, анализ детских работ и пр.);

– задания должны быть представлены в таком виде, чтобы ребенку приходилось рассуждать, анализировать, что позволит выявить отношение личности к тем или иным предметам и явлениям окружающего мира, социально значимые ценностные установки ребенка, которые и составляют личностные результаты обучения.

Оценка личностных результатов по АООП НОО в целом производится как итоговая по окончании обучения в начальной школе. Для оценки личностных результатов обучения по АООП НОО применяется метод экспертной оценки, основная форма работы участников экспертной группы — ПМПк. Для

полноты оценки личностных результатов освоения АООП НОО следует учитывать мнение родителей (законных представителей), поскольку основой оценки служит анализ изменений поведения обучающегося в повседневной жизни в различных социальных средах (школьной и семейной).

Группа экспертов определяет состояние сформированности того или иного личностного результата, представленного в виде индикаторов, производит оценку предложенными способами оценивания. Для оценки конкретизированного результата (индикатора) применяется такая система оценки: 0 баллов — качество не проявляется; 1 балл — качество слабо проявляется; 2 балла — качество проявляется в отдельных случаях; 3 балла — качество устойчиво проявляется [7]. После оценки конкретизированных результатов (индикаторов) выставляется *итоговая оценка*: 0 баллов — результат не сформирован; 1 балл — результат сформирован по меньшинству параметров; 2 балла — результат сформирован по большинству параметров; 3 балла — результат полностью сформирован (таблица 1).

Таблица 1

Итоговая оценка личностных результатов по АООП НОО

Личностные результаты освоения АООП НОО Индикаторы	Оценка конкретизированного результата (индикатора)
Результат №1 Осознание себя как гражданина России, формирование чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности	
1. Имеет представление о территории и границах России, её географических особенностях	2
2. Знает символику Российского государства — герб, флаг, гимн	2
3. Способен применять знания по истории России и ее символике в общении с партнерами по коммуникации	2
Итоговая оценка по результату (на конец обучения)	2
Результат №2.	

На основе сформулированных в ФГОС требований к личностным результатам освоения АООП НОО для обучающихся с ОВЗ образовательная организация разрабатывает собственную программу их оценки, которая разрабатывается для каждой конкретной категории обучающихся (в нашем случае — для обучающихся с ЗПР). Программа итоговой оценки включает:

- 1) полный перечень личностных результатов, прописанных в тексте ФГОС, которые выступают в качестве критериев оценки социальной (жизненной) компетенции учащихся;
- 2) перечень параметров и индикаторов оценки каждого результата;

3) способы оценки результата.

Каждый критерий (личностный результат) предполагает один или несколько параметров, которые, в свою очередь, могут включать несколько индикаторов — конкретизированных результатов, которые могут быть подвергнуты оценке.

Ниже представлена таблица, в которой даны пять личностных результатов обучения по АООП НОО, которые выступают критериями, выделены параметры и индикаторы, по которым производится оценка достижения этих личностных результатов (табл. 2):

Таблица 2

Личностные результаты (критерии), параметры и индикаторы освоения АООП НОО

Критерий	Параметры оценки	Индикаторы
1. Осознание себя как гражданина России, формирование чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности	Сформированность чувства гордости за свою Родину, историю России	- имеет представление о территории и границах России, ее географических особенностях; - знает символику Российского государства — герб, флаг, гимн;

Критерий	Параметры оценки	Индикаторы
		- способен применять знания по истории России и ее символике с партнерами по общению
	Осознание своей этнической и национальной принадлежности	- знает свою этническую и национальную принадлежность
2. Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов	Сформированность уважительного отношения к истории и культуре других народов	- знает о федеративном устройстве РФ (о народах и этнических группах, проживающих в России); - демонстрирует межэтническую толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству с одноклассниками — представителями других этносов
3. Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств	Сформированность эстетических потребностей, ценностей	- демонстрирует понимание прекрасного, способен переживать эстетическое отношение к явлениям действительности
	Сформированность эстетических чувств	- проявляет культуру, «эстетику поведения»
4. Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей	Сформированность этических представлений	- демонстрирует знание и понимание этических норм и правил
	Сформированность этического поведения	- способен действовать на основе усвоенных этических норм
5. Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей	Сформированность целостного взгляда на мир в единстве его природной и социальной частей	- сформированы знания и представления о целостной картине материального мира

Как указано в ФГОС, в процессе оценки достижения планируемых личностных результатов должны использоваться разнообразные методы и формы, взаимно дополняющие друг друга (стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие

работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.).

Ниже представлены способы оценки личностных результатов обучения по АООП НОО, разработанные применительно к обучающимся, имеющим задержку психического развития. Представлены

пять личностных результатов (критерии), индикаторы (конкретизированные результаты) и способы оценки этих результатов.

Первый результат: Осознание себя как гражданина России, формирование чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности.

Индикатор 1. Имеет представление о территории и границах России, ее географических особенностях.

Творческие задания. Оборудование: контурная карта полушарий Земли; географическая карта полушарий; цветные карандаши; карточка с названиями географических объектов.

Задание 1. «Географические объекты». *Перед тобой — контурная карта обоих полушарий Земли. Возьми карандаш и обозначь на карте территорию России. Обозначь то место территории России, где расположена твоя «малая Родина».*

Задание 2. *На этой карточке написаны названия различных географических объектов. Подчеркни те из них, которые встречаются на территории России (океаны, моря, заливы, проливы, озера, реки, ледники, острова, полуострова, горы, равнины, леса, степи, пустыни).*

Оценка. 3 балла — правильно обозначил территорию России; указал месторасположение «малой Родины»; подчеркнул не менее десяти географических объектов.

2 балла — правильно обозначил территорию России; указал на месторасположение «малой Родины»; подчеркнул пять или менее географических объектов.

1 балл — затруднился с обозначением территориальных границ; подчеркнул менее пяти географических объектов.

0 баллов — не справился с заданием.

Индикатор 2. Знает символику Российского государства — герб, флаг, гимн. Способен применять знания по истории России и ее символике с партнерами по общению.

Индикатор 3. Знает свою национальную принадлежность.

Задание 1. «Герб и флаг России». Оборудование: плакат с гербами и флагами ряда стран.

В 1993 году была принята Конституция РФ — основной закон нашей страны. В одной из статей конституции говорится, что Россия имеет свои герб, флаг и гимн. Государственным гербом России был утвержден двуглавый орел. Государственным гимном стало произведение композитора А. В. Александрова и поэта С. В. Михалкова. Государственным флагом было признано бело-синее красное полотнище.

На этом плакате изображены гербы и флаги ряда стран. Покажи герб, флаг России. Что ты знаешь о гербе и флаге России?

Задание 2. *Слушай внимательно. Национальная принадлежность — это принадлежность человека к какой-либо нации или народу. По российскому законодательству че-*

людей сам определяет свою национальность. Россия — одно из самых многонациональных государств в мире. В нашей стране проживает свыше 180 национальностей.

Чем один народ отличается от другого? Как ты определяешь свою национальную принадлежность? Объясни, почему.

Оценка. 3 балла — знает изображения герба и флага России, исторические факты о государственных символах; определяет свою национальную принадлежность, имеет представления об особенностях собственной этнической группы.

2 балла — знает изображения герба и флага России; определяет свою национальную принадлежность, имеет представления об особенностях собственной этнической группы.

1 балл — знает изображения герба и флага России; определяет свою национальную принадлежность.

0 баллов — не справился с заданием.

Второй результат. Формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов.

Индикатор 1. Знает о федеративном устройстве РФ (о народах и этнических группах, проживающих в России).

Творческое задание. Оборудование: контурное изображение территории России; бумажная ромашка из пяти лепестков.

На территории России проживает много разных народов, кото-

рые говорят на русском языке и своем родном. Какие языки народов России ты знаешь? Напиши названия народов на этом изображении нашего государства. На лепестках этой ромашки напиши пожелания народам, населяющим Россию.

Оценка. 3 балла — написал названия более пяти народов; заполнил пожеланиями все 5 лепестков.

2 балла — написал названия менее пяти народов; заполнил пожеланиями 3—4 лепестка.

1 балл — написал название двух народов; заполнил пожеланиями 1—2 лепестка.

0 баллов — не справился с заданием.

Индикатор 2. Демонстрирует межэтническую толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству с одноклассниками — представителями других этносов.

Оценку проводит классный руководитель, воспитатель, наблюдая за общением обучающегося с представителями других этносов:

3 балла — имеет друзей разных национальностей.

2 балла — активно устанавливает контакты со сверстниками.

1 балл — избирателен в контактах.

0 баллов — не поддерживает контактов.

Третий результат. Формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств.

Индикатор 1. Демонстрирует понимание прекрасного, способен переживать эстетическое отношение к действительности.

Эстетическими называются такие чувства, которые вызываются красотой или безобразием воспринимаемых объектов, будь то явления природы, произведения искусства или люди, а также их поступки и действия. В основе эстетических чувств лежит свойственная человеку потребность в эстетическом переживании: еще древний человек, изготавливая домашнюю утварь из глины, придавал ей эстетическую форму, украшал ее, хотя для качества приготовления и потребления пищи это не имело никакого значения. Эстетические чувства разнообразны: это и чувство удовлетворения, восхищения, это и чувство отвращения. Предметом эстетических чувств могут быть явления социальной жизни, природа, художественные произведения (картины, литература, музыка и др.) и сам человек. Эти чувства выражаются через эмоции, которые по своей интенсивности простираются от легкого волнения до глубокой взволнованности, от простой эмоции удовольствия до чувства настоящего эстетического восторга.

Задание 1. «Изучение музыкальности и эстетических чувств» (по Т. И. Ерофеевой, Р. Г. Казаковой, Г. А. Урунтаевой). Материал — музыкальное произведение (например, песня А. Пахмутовой и Н. Добронравова «Беловежская пушча»).

Исследователь наблюдает за поведением ребенка во время прослушивания музыкального произведения, беседует после прослушивания. В результате можно сделать вывод о степени развития эстетиче-

ских чувств (в данном случае — музыкальности), под которыми понимают умение переживать красивое и некрасивое, чувствовать гармоническое сочетание музыкальных звуков. При оценке необходимо учитывать мнение учителя музыки.

Оценка. 3 балла — внимательно слушает музыкальное произведение до конца, не отвлекаясь, запоминает и узнает его. Эмоционально отзывчив на музыку: получает удовольствие, проявляются эмоции в соответствии с характером музыкального произведения. Понимает музыкальное произведение: определяет и словесно обозначает его характер, выделяет средства выразительности. Самостоятельно дает эстетическую оценку музыкального произведения, используя разнообразные критерии.

2 балла — внимательно слушает, не отвлекается. Не всегда получает удовольствие, иногда равнодушен или проявляет недифференцированное экспрессивно-мимическое выражение эмоций. Не всегда понимает музыкальное произведение. Самостоятельно дает оценку, но поверхностную или с помощью взрослого.

1 балл — отсутствует интерес к прослушиванию произведения. Отсутствует эмоциональная отзывчивость на музыку, равнодушен, пассивен. Затрудняется оценить музыкальное произведение даже с помощью взрослого.

0 баллов — не проявляет интереса к музыке.

Индикатор 2. Проявляет культуру, «эстетику поведения».

Оценку проводит классный руководитель, воспитатель, анализируя поведение и деятельность ребенка в разнообразных ситуациях.

3 балла — способен давать эстетическую оценку наблюдаемому предмету или явлению; эстетические чувства являются не только «созерцательными», но и «активными», органически включенными в деятельность ребенка (следит за своей внешностью, демонстрирует хорошие манеры и пр.).

2 балла — способен давать отдельные оценочные суждения о наблюдаемых предметах или явлениях; эстетические чувства проявляются больше как «созерцательные».

1 балл — способен давать отдельные поверхностные суждения о наблюдаемых предметах и явлениях.

0 баллов — равнодушен, пассивен.

Четвертый результат. Развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей.

Задание 1. «Что такое хорошо и что такое плохо».

Послушай стихотворение В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо». Во время моего чтения помогай вставлять нужные слова — «хорошо» или «плохо».

Крошка сын к отцу пришел, и спросила кроха:

Что такое хорошо и что такое ... плохо?

У меня секретов нет, — слушайте, детишки,

Папы этого ответ помещаю в книжке.

Если ветер крыши рвет, если град загрохал, —

Каждый знает — это вот для прогулок ... плохо.

Дождь покапал и прошел. Солнце в целом свете.

Это — очень ...хорошо и большим, и детям.

Если сын чернее ночи, грязь лежит на рожнице, —

Ясно, это ... плохо очень для ребячьей кожицы.

Если мальчик любит мыло и зубной порошок,

Этот мальчик очень милый, поступает ...хорошо.

Если ты порвал подряд книжицу и мячик,

Октябрята говорят: ... плоховатый мальчик.

Если мальчик любит труд, тычет в книжку пальчик,

Про такого пишут тут: он ... хороший мальчик.

Этот в грязь полез и рад, что грязна рубаха.

Про такого говорят: он ... плохой, неряха.

Этот чистит валенки, моет сам галоши.

Он хотя и маленький, но вполне ... хороший.

Понравилось тебе стихотворение? Ответь на вопрос: почему быть неряхой и грязнулей — плохо, а быть чистым и опрятным — хорошо? Какие поступки можно назвать хорошими? Приведи примеры. Какие плохими? Приведи примеры. Может ли человек всегда совершать только хорошие поступки?

Почему люди иногда совершают плохие поступки?

Оценка. 3 балла — различает хорошие и плохие поступки, может привести множество примеров; способен рассуждать о причинах совершения людьми плохих поступков.

2 балла — различает хорошие и плохие поступки, приводит примеры; рассуждения о причинах совершения плохих поступков поверхностны.

1 балл — различает хорошие и плохие поступки, затрудняется в приведении примеров.

0 баллов — не справился с заданием.

Индикатор 2. Способен действовать на основе усвоенных этических норм.

Оценка производится классным руководителем, воспитателем. Оценивается степень овладения учащимся правил этического поведения.

Оценка. 3 балла — регулярно соблюдает правила этического поведения (в общественных местах, в общении, правила поведения за столом).

2 балла — соблюдает большинство правил этического поведения.

1 балл — не всегда соблюдает правила этического поведения.

0 баллов — часто нарушает правила этического поведения.

Пятый результат. Формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве природной и социальной частей.

Индикатор 1. Сформированы знания и представления о целостной картине материального мира.

Задание 1. «Работа по картине». Инвентарь — репродукция картины Н. С. Крылова «Русская зима».

Рассмотри репродукцию картины Н. С. Крылова «Русская зима». Выдели и назови объекты живой и неживой природы. Аргументируй свой выбор. Какие среды обитания изображены на картинах? Какие живые организмы ты бы дорисовал на этих картинах, если бы мог? Какие среды обитания не изображены на этой картине?

Для справки: среда обитания — часть природы, окружающая живые организмы и оказывающая на них прямое или косвенное воздействие. Различают естественную и искусственную (созданную человеком) среду обитания. Естественные среды обитания делятся на наземно-воздушную, почвенную, водную и внутриорганизменную.

Задание 2. «Живое — неживое». Материал — таблица, разделенная на две колонки: общее и различное. Учащемуся предлагается написать в первой колонке таблицы, что общего есть у объектов живой и неживой природы, во второй — чем они отличаются. (Общее: 1) все тела состоят из веществ; 2) высота, длина, ширина (размер), форма, цвет, объем, масса. Различное: есть фундаментальные отличия в вещественном, структурном и функциональном планах. В вещественном плане в состав живого входят высокоупорядоченные органи-

ческие соединения — белки и нуклеиновые кислоты (ДНК и РНК). В структурном плане живое отличается от неживого клеточным строением. В функциональном плане для живых тел характерно воспроизводство самих себя. Также живые тела отличаются от неживых наличием обмена веществ, способностью к росту и развитию, активной регуляцией своего состава и функций, способностью к движению, раздражимостью, приспособленностью к среде и т. д.)

Оценка. 3 балла — назвал предметы живой и неживой природы по картине, аргументировал выбор; назвал среды обитания, изображенные на картине, а также отсутствующие; назвал не менее 5 сходств живой и неживой природы, не менее 3 отличий живой и неживой природы.

2 балла — назвал предметы живой и неживой природы по картине, аргументировал выбор; назвал среды обитания, изображенные на картине; назвал не менее 3 сходств живой и неживой природы, не менее 2 отличий живой и неживой природы.

1 балл — назвал предметы живой и неживой природы по картине; затруднился с названием сред обитания, изображенных на картине; назвал 1—2 сходства живой и неживой природы, 1—2 отличия живой и неживой природы.

0 баллов — назвал предметы живой и неживой природы по картине; с остальными заданиями не справился.

Предложенные способы оценки личностных результатов по АООП НОО являются вариантом осуществления оценочной деятельности по этому направлению. Эти способы могут варьироваться в зависимости от варианта адаптированной основной образовательной программы, которую осваивает ребенок, от условий реализации образовательной программы для конкретного ученика. Как указано в ФГОС, «неспособность обучающегося с ЗПР освоить тот или иной вариант АООП НОО в полном объеме не должна служить препятствием для продолжения ее освоения» [10]. В отдельных случаях может быть составлена индивидуальная программа оценки личностных достижений обучающегося с ЗПР.

Литература

1. Зволейко, Е. В. Система профессиональной подготовки бакалавров — специальных психологов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : защищена 20.12.13 : утв. 13.10.14 / Зволейко Елена Владимировна. — Чита, 2013.
2. Зволейко, Е. В. Интегрированное обучение детей с задержкой психического развития: теория и практика / Е. В. Зволейко, С. А. Калашникова. — Чита : Экспресс-издательство, 2014. — 155 с.
3. Калашникова, С. А. Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: актуальные подходы и содержание : учеб. пособие / С. А. Калашникова. — Чита : ЗабКИПКРО, 2013. — 91 с.
4. Карабанова, О. А. Об оценке личностных результатов обучения [Электронный ресурс] / О. А. Карабанова. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: www.gosbook.ru/document/65824/65859/preview.

5. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : учеб. пособие / Н. Н. Малофеев. — М. : Просвещение, 2009. — 319 с.
6. Методические рекомендации по проектированию системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [Электронный ресурс]. — Н. Новгород : НИРО, 2011. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: www.balakhna.nn.ru/?id=15754.
7. Особенности осуществления государственного контроля оценки качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: www.mshu.edu.ru/files/kafspisp/norm/...
8. Система оценки предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: www.bukaeva.ucoz.ru/index/sistema_ocenki_predmetnykh_metapredmetnykh_i_lichnostnykh_rezultatov/0-86.
9. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 52 с.
10. ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: www.moh-school.ru/documents/fgosnoo.
12. Assessment in primary schools. Ncca draft document [Electronic resource]. — 2004. — Feb. — Mode of access: www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/AssessPrim.pdf.
13. Introduction to Assessment and Overview. NASET Assessment in Special Education Series [Electronic resource]. — Mode of access: www.headstarttrainingonline.com/newsletters/April_12.html#LETTER.BLOCK22.
14. Principles of Assessment and Reporting in NSW Public Schools. NSW Department of Education and Training. Curriculum K-12 Directorate. 3a Smalls Rd. RYDE NSW 2112 [Electronic resource]. — 2008. — Aug. — Australia. — Mode of access: www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/AssessPrim.pdf.
15. Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines. British Columbia Ministry of Education [Electronic resource]. — Mode of access: www.bced.gov.bc.ca/specialed/special_ed_policy_manual.pdf.

Literature

1. Zvoleyko, E. V. Sistema professional'noy podgotovki bakalavrov — spetsial'nykh psikhologov : dis. ... d-raped. nauk : 13.00.08 : zashchishchena 20.12.13 : utv. 13.10.14 / Zvoleyko Elena Vladimirovna. — Chita, 2013.
2. Zvoleyko, E. V. Integrirovannoe obuchenie detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: teoriya i praktika / E. V. Zvoleyko, S. A. Kalashnikova. — Chita : Ekspres-izdatel'stvo, 2014. — 155 s.
3. Kalashnikova, S. A. Psikhologicheskoe soprovozhdenie detey s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: aktual'nye podkhody i sodержanie : ucheb. posobie / S. A. Kalashnikova. — Chita : ZabKIPKRO, 2013. — 91 s.
4. Karabanova, O. A. Ob otsenke lichnostnykh rezul'tatov obucheniya [Elektronnyy resurs] / O. A. Karabanova. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: www.gosbook.ru/document/65824/65859/preview.
5. Malofeev, N. N. Spetsial'noe obra-

- zovanie v menyayushchemsya mire. Evropa : ucheb. posobie / N. N. Malofeev. — M. : Prosveshchenie, 2009. — 319 s.
6. Metodicheskie rekomendatsii po proektirovaniyu sistemy otsenki dostizheniya planiruemykh rezul'tatov osvoeniya osnovnoy obrazovatel'noy programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — N. Novgorod : NIRO, 2011. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: www.balakhna.nn.ru/?id=15754.
7. Osobennosti osushchestvleniya gosudarstvennogo kontrolya otsenki kachestva obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs]. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: www.mshu.edu.ru/files/kafspisp/norm/...
8. Sistema otsenki predmetnykh, metapredmetnykh i lichnostnykh rezul'tatov nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: www.bukaeva.ucoz.ru/index/sistema_ocenki_predmetnykh_metapredmetnykh_i_lichnostnykh_rezultatov/0-86.
9. Upravlenie kachestvom obrazovaniya / pod red. M. M. Potashnika. — M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. — 52 s.
10. FGOS NOO obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs]. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf>.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: www.moh-school.ru/documents/fgosnoo.
12. Assessment in primary schools. Ncca draft document [Electronic resource]. — 2004. — Feb. — Mode of access: www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/AssessPrim.pdf.
13. Introduction to Assessment and Overview. NASET Assessment in Special Education Series [Electronic resource]. — Mode of access: www.headstarttrainingonline.com/newsletters/April_12.html#LETTER.BLOCK22.
14. Principles of Assessment and Reporting in NSW Public Schools. NSW Department of Education and Training. Curriculum K-12 Directorate. 3a Smalls Rd. RYDE NSW 2112 [Electronic resource]. — 2008. — Aug. — Australia. — Mode of access: www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/AssessPrim.pdf.
15. Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines. British Columbia Ministry of Education [Electronic resource]. — Mode of access: www.bced.gov.bc.ca/specialed/special_ed_policy_manual.pdf.

Т. М. Лифанова **T. M. Lifanova**
Е. Н. Соломина **E. N. Solomina**
Москва, Россия Moscow, Russia

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ
ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ
С НАРУШЕНИЯМИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ
ГЕОГРАФИИ**

**DIFFERENTIATED APPROACH
TO PUPILS WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS
AT GEOGRAPHY LESSONS**

Аннотация. На современном этапе развития специального (дефектологического) образования наблюдается тенденция к реализации лично ориентированного подхода в образовании, всестороннему учету способностей, наклонностей и интересов каждого ребенка, поэтому одной из важнейших задач современных общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ является реализация принципа индивидуального и дифференцированного подхода к процессу обучения детей. Авторы выделяют 3 группы учащихся, разделенных по уровню овладения географическими знаниями, и рассматривают вариативные задания, которые позволяют в рамках лично ориентированного подхода к обучению сформировать и закрепить все компоненты общегеографических и общеучебных знаний, осуществлять дифференцированный подход к умственно отсталым учащимся в процессе изучения каждой конкретной темы.

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллектуального развития, умственно отсталые учащиеся, дифференцированный подход, разнородные группы учащихся, технологии обучения, вариативность заданий, географические представления и понятия.

Сведения об авторе: Лифанова Тамара Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры специ-

Abstract. The present stage of development of special (defectological) education is characterized by the tendency to implement the pupil-centered approach to education, taking into account abilities, inclinations and interests of each child, so one of the most important tasks of modern education and special (correctional) schools is to implement the principle of individual and differentiated approach to children's education. The authors identify three groups of pupils, divided by the level of geographical knowledge, and consider variable tasks, which would allow, within the framework of pupil-centered approach in learning, to generate and consolidate all components of general geographic and general education knowledge and to realize the differentiated approach to children with special educational needs in the study of each specific topic.

Key words: children with special educational needs, mentally retarded pupils, differentiated approach, diverse groups of students, learning technologies, variability of tasks, geographical ideas and concepts.

About the author: Lifanova Tamara Mikhailovna, Candidate of Pedagogy, Professor, Department of Special

альной педагогики и психологии дефектологического факультета.

Место работы: Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова

Контактная информация: 119991, Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: ltam13@yandex.ru.

Сведения об авторе: Соломина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики дефектологического факультета.

Место работы: Московский педагогический государственный университет.

Контактная информация: 119991, Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: s-en@list.ru.

Современное состояние образования характеризуется стремлением к гуманизации обучения. В последнее время наблюдается тенденция к реализации личностно ориентированного подхода в образовании, всестороннему учету способностей, наклонностей и интересов каждого ребенка, поэтому одной из важнейших задач современных общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ является реализация принципа индивидуального и дифференцированного подхода в процессе обучения детей.

В настоящее время, на важном этапе реформирования отечественной системы общего и специального образования, возрастают потребности общества в формировании социально адаптированной личности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе школьников с легкой и умеренной умственной отсталостью.

© Лифанова Т. М., Соломина Е. Н., 2015

Pedagogy and Psychology, Faculty of Defectology.

Place of employment: Sholokhov Moscow State University for the Humanities.

Контактная информация: 119991, Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: ltam13@yandex.ru.

About the author: Solomina Elena Nikolayevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Oligofrenopedagogy, Faculty of Defectology.

Place of employment: Moscow State Pedagogical University.

Контактная информация: 119991, Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: s-en@list.ru.

Федеральный государственный стандарт обучения детей с ОВЗ предусматривает реализацию принципа индивидуального и дифференцированного подхода. В нем подчеркивается необходимость:

- осуществления равных возможностей получения качественного образования обучающимися с умственной отсталостью и обеспечение условий для индивидуального развития всех учащихся;
- разработки вариативности содержания образовательных программ, различных по уровню сложности, с учетом дифференциации образовательных потребностей и способностей обучающихся;
- создания условий для эффективной реализации образовательных программ и разработки критериальной оценки результатов их освоения обучающимися с умственной отсталостью;
- разработки содержания и технологий образования, определяю-

щих пути и способы достижения социально желаемого результата личностного и познавательного развития с учетом возрастных, типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с умственной отсталостью.

В ФГОС для умственно отсталых обучающихся выделено два варианта адаптированных основных образовательных программ (АООП). Вариант С предполагает, что умственно отсталые учащиеся получают образование, по итоговым результатам и срокам обучения отличающееся от того, которое получают их сверстники без ОВЗ. Программы для таких учащихся могут индивидуализироваться и учитывать потребности отдельных групп или конкретных учащихся с умственной отсталостью.

Для лиц, которые в силу выраженности интеллектуальных нарушений не могут усвоить образовательную программу по варианту С, предусмотрен вариант D. В таком случае школа разрабатывает специальную индивидуальную образовательную программу, учитывающую специфические образовательные потребности данной категории детей.

Из вышесказанного вытекает, что в связи с принятием нового государственного федерального стандарта обучения лиц с ОВЗ проблема дифференцированного подхода к обучающимся с умственной отсталостью приобретает особую значимость.

Под дифференцированным подходом в специальных психолого-

педагогических исследованиях понимается система воздействий на различные группы детей с учетом особенностей и возможностей их развития, предполагающая организацию учебной работы, различной по сложности, объему, степени самостоятельности, ведущим методам и приемам.

Существующая неоднородность в уровнях усвоения программного материала, даже в условиях более или менее равного по интеллектуальным возможностям состава учащихся, давно обращала на себя внимание исследователей и практических работников, побуждала их искать способы дифференциации учащихся и разрабатывать приемы преодоления трудностей в усвоении новых знаний.

Исследования проблемы дифференцированного подхода к обучению умственно отсталых старшеклассников, представленные в отечественной науке, имеют ограниченный характер, а применительно к предметам естественно-научного блока вообще отсутствуют.

В большинстве научно-методических исследований в основу дифференциации были положены только те особенности умственно отсталых школьников, которые проявлялись в обучении конкретному предмету: русскому языку и чтению, изобразительной деятельности, математике, трудовой подготовке (А. К. Аксенова, Т. В. Альшева, В. В. Воронкова, И. А. Грошенко, Г. М. Дульнев, С. Л. Мирский, В. М. Мозговой, М. Н. Перова, В. В. Эк и др.).

Наиболее полно этот вопрос разработан применительно к урокам русского языка. Исследования, проведенные под руководством В. В. Воронковой, позволили выявить возможности учащихся в плане усвоения учебного материала в объеме программы специальной (коррекционной) школы, а также специфические затруднения, мешающие процессу овладения знаниями, умениями и навыками в данной области.

Реализация новых программ требует от учителей, преподающих географию, повышения своего теоретического уровня и творческого потенциала, постоянных поисков новых приемов работы. При этом педагоги-практики, особенно в регионах, продолжают испытывать дефицит специальных методических пособий и разработок, в которых бы предлагались конкретные вариативные технологии формирования географических представлений и понятий.

В настоящей статье подчеркивается необходимость в теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику коррекционной системы работы, включающей создание специальных педагогических условий для осуществления дифференцированного подхода на уроках географии в соответствии с требованиями АООП (вариант С), что, с нашей точки зрения, будет способствовать оптимизации учебного процесса школьников с легкой умственной отсталостью.

Общеизвестно, что дети с ОВЗ сильно отличаются по своим ин-

теллектуальным, образовательным возможностям, по поведенческим особенностям. Неоднородность нарушений и разнообразие форм их проявления у умственно отсталых детей заставляет ученых и педагогов-практиков искать оптимальные пути развития разных категорий детей. Для успешного продвижения в обучении необходим такой подход к учащимся с нарушениями интеллектуального развития, который учитывал бы все стороны их личности, возможности каждого ученика. Умственно отсталые школьники должны получить тот уровень общеобразовательных и трудовых знаний, умений и навыков, который необходим для успешной социальной адаптации.

На **уроках географии** учитель постоянно сталкивается с необходимостью учета особенностей различных категорий детей с нарушениями интеллекта. Дифференцированный и индивидуальный подходы позволяют решать ряд педагогических задач, связанных с формированием, осознанным усвоением и закреплением географических представлений и понятий. Знание специфических затруднений, возникающих при овладении географическими представлениями и понятиями умственно отсталыми школьниками, поможет учителю осуществить анализ этих трудностей, в какой-то степени понять причины имеющихся нарушений и наметить эффективные пути коррекционного воздействия.

В течение ряда лет нами проводилось исследование состояния географических знаний учащихся

специальных (коррекционных) школ VIII вида № 8, 79, 102, 105, 991 г. Москвы. В процессе эксперимента мы наблюдали за серией уроков, проведенных учителями школ, фиксировали, как учащиеся работают с настенной географической картой, с глобусом, заполняют контурные карты, делают зарисовки и записи, фиксировали их ошибки на письме и в устной речи, отмечали умение пользоваться планом рассказа, опорными словами, помощью учителя и др.

При определении уровня сформированности географических знаний и умений нами учитывались следующие критерии:

- полнота раскрытия содержания географического понятия;
- форма передачи содержания понятия;
- умение устанавливать элементарные прямые и обратные причинно-следственные зависимости;
- знание карты, умение находить и правильно показывать изученные географические объекты;
- степень самостоятельности при выполнении учебных заданий.

В результате эксперимента нами было выделено 3 группы учащихся, разделенных по уровню знаний — **достаточному, среднему и низкому**. Наблюдения и эксперимент показали, что достаточный уровень географических знаний продемонстрировали 20 % респондентов, средний уровень был выявлен у 28 % учащихся, а низкий уровень — у 52 % старшеклассников.

Достаточный уровень (1) демонстрируют ученики, наиболее

успешно овладевающие географическим материалом в процессе обучения. Эти школьники хорошо понимали фронтальное объяснение на уроках географии, были способны справляться с заданиями для самостоятельной работы практически без помощи учителя или при его минимальной помощи. При воспроизведении учебной информации эти школьники достаточно полно по плану пересказывали материал по изучаемой теме, хотя в ряде случаев им требовалась направляющая помощь учителя в виде вопросов (какие города построены на берегах Волги? Куда показывает темный конец стрелки компаса? Как надо встать, чтобы определить направление течения реки?). Ученики этой группы в основном понимали особенности картографического пособия, знали условные цвета карты, правильно соотносили знак и объект (прикрепляли изображенные на картинке географические объекты к нужному символу: шахту — к черному квадрату, верблюда — к желтому цвету (пустыня)), владели элементарным чтением карты, например, могли рассказать о реке Енисей по карте. Школьники данного уровня могли найти географический объект, опираясь на условные цвета и знаки, ориентиры (ранее изученные объекты) или обозначенные на карте направления сторон горизонта, в ряде случаев учащиеся ориентировались на название. При показе объекта на географической карте им требовалось напоминание правила показа или наводящий вопрос («Откуда надо начинать показ реки?»).

Ученики данного уровня не испытывали больших затруднений при выполнении письменных и практических заданий, представленных в тетради на печатной основе, хотя при переходе к новому виду упражнений им требовались подробная инструкция и выполнение работы первый раз под руководством учителя. В основном эта категория учащихся правильно использовала имеющийся опыт, выполняя новые задания, хотя допускала отдельные ошибки. Затруднения возникали при значительном усложнении материала, при переносе известных способов работы в другие условия. При выполнении относительно сложных заданий учащимся данного уровня была нужна активизирующая и направляющая помощь учителя (например, при вычерчивании плана класса). В основном они могли пересказать порядок выполнения работы и обосновать его. Приобретенные знания и умения такие школьники, как правило, не теряли, смогли применить их при выполнении аналогичных и сравнительно новых заданий, например, таких как заполнение элементарных географических кроссвордов; поиск слов, отмеченных в статье учебника звездочкой, в словаре, расположенном в конце учебника; изготовление из пластилина макета географического объекта.

Средний уровень (2) — учащиеся относительно успешно усваивали географический материал. В ходе обучения они испытывали несколько большие трудности, чем

ученики 1 уровня. Школьники в основном понимали фронтальное объяснение учителя, частично запоминали новый материал. Однако их отличала меньшая степень самостоятельности в выполнении всех видов работ. При воспроизведении материала они нуждались в опоре на иллюстративный материал, словарные таблички, план ответа или ключевые слова. Изложение ими фактического материала было кратким, сжатым, в основном оно заключалось в перечислении фактов и названий. Например: «В саванне обитают зебры, антилопы, жирафы, слоны. Они живут стадами. Едят траву и листья». При установлении причинно-следственных зависимостей географического характера группа учащихся данного уровня могла установить прямую зависимость, но затруднялась в установлении обратных связей (например, между природными условиями и занятиями населения), при перечислении причин того или иного явления ученики называли лишь одну из нескольких причин («Почему в зоне тундры бедная растительность?» — «Потому, что там холодно»). При нахождении объекта на карте школьники ориентировались прежде всего на название объекта, а не на условный цвет и географическое положение. Этим ученикам доступно элементарное чтение иллюстрированной карты с опорой на условные знаки в виде реалистичных изображений (зоогеографические карты, карты занятий населения и другие, данные в приложении

к учебникам). При заполнении контурных карт они нуждались в помощи учителя, как активизирующей, так и организующей. Этим школьникам необходимо было актуализировать способ нахождения новых объектов на контурной карте и правила ее заполнения. Перенос знаний в новые условия их в основном не затруднял, ученики могли показать части реки на макете, рисунке, схеме, найти, с направляющей помощью учителя, географический объект на картах разного содержания (физической карте России, физической карте Евразии, физической карте полушарий). Но при этом школьники работали в более медленном темпе, допускали ошибки, которые исправляли с незначительной помощью педагога. Объяснения своих действий умственно отсталыми учащимися, отнесенными ко второму уровню, были недостаточно точны, они давались в менее развернутом виде. У детей отмечалась неуверенность в своих силах, эмоциональная неуравновешенность.

Низкий уровень (3) — к этому уровню мы отнесли учеников старших классов, которые с трудом усваивали географический материал, нуждаясь в разнообразных видах помощи: словесно-логической, наглядной и предметно-практической. У школьников этого уровня были нарушены и целевая, и исполнительная стороны учебной деятельности, были выявлены нарушения пространственного анализа, проявляющиеся при работе с географической картой, скудный

словарный запас, нарушения мелкой моторики, затрудняющие записки, записи, моделирование, заполнение контурной карты, быстрая утомляемость и истощаемость. Им была необходима помощь учителя, сокращение объема заданий, дополнительные объяснения, постоянный контроль, побуждения к действиям. Для этих учащихся было характерно недостаточное осознание нового материала, содержащего теоретические сведения и факты, например, пояса освещенности, влияние теплого течения. Умственно отсталые учащиеся, отнесенные нами к третьему уровню, с трудом определяли главное в изучаемой теме, не отделяли основное от второстепенного (например, рассказывая о климате разных природных зон Африки, они называли лишь один компонент — «в тропическом лесу жарко», «в саванне жарко», «пустыне жарко»), не всегда устанавливали логическую связь частей (например, взаимосвязь между внешним видом, строением растений и климатом, между рельефом местности и характером течения реки). Этим школьникам было трудно понять материал во время фронтального объяснения, они нуждались в дополнительном разъяснении. Их отличала низкая степень самостоятельности. Отдельные ученики данного уровня, встретившись с небольшими трудностями, молча прекращали рисовать, заполнять таблицу или, наоборот, постоянно просили учителя о помощи («А что дальше делать?»). Темп усвоения географи-

ческого материала у этих школьников был значительно снижен.

Нарушения абстрагирования у учащихся этого уровня затрудняли перенос их представлений о конкретной местности на ее условное изображение на плане и географической карте. При взгляде на точку (пунсон) они не представляли город, при виде голубой извилистой линии не воображали реку, коричневого цвета — горы и т. п.

Особые трудности у этих учащихся проявлялись при описании истинных картин местности, изображенной на карте. На зеленый цвет физической карты дети прикрепили иллюстрации, изображающие не низменности, а лес. А глядя на желтый цвет карты природных зон, могли рассказывать не о степях, а о возвышенностях. При заполнении контурной карты учащиеся, отнесенные нами к низкому уровню, испытывали значительные трудности в нахождении объекта, допускали ошибки в выборе цвета, в ряде случаев выбор цветного карандаша был случайным («так красиво», «чтобы лучше видно было»).

Для достижения планируемых результатов освоения АООП всеми учениками нами была разработана и апробирована система дифференциации учебного материала по географии, в которой, с нашей точки зрения, учитываются образовательные потребности, общие для всех обучающихся с умственной отсталостью, и особенности, характерные для каждой из выделенных нами групп. Подобраный материал различался:

- по уровню трудности,
- по объему,
- по использованию разных способов организации деятельности учащихся,
- по степени самостоятельности,
- по степени и характеру помощи ученику.

Разработанные нами вариативные задания позволили, соблюдая личностно ориентированный подход в обучении, сформировать и закрепить все компоненты общегеографических и общеучебных знаний, осуществлять дифференцированный подход к умственно отсталым учащимся в процессе изучения каждой конкретной темы, активизировать их самостоятельную работу.

Примером дифференциации являются задания **в учебниках географии для 6—9 классов** (авторы — Т. М. Лифанова, Е. Н. Соломина [2]). Для учащихся *низкого* уровня можно в основном использовать многочисленные иллюстрации и выводы, выделенные в конце основного текста в рамку, значение новых слов можно предложить прочитать как в тексте (они выделены шрифтом), так и в словаре в конце учебника. Для учащихся *достаточного* уровня учитель может предложить в классе или дома прочитать фрагмент или целиком рассказ под рубрикой «Для любознательных», размещенный после основного текста.

Вопросы и задания **до и после** текста тоже предназначены для учащихся с разным уровнем развития. Например, по теме «Животный

мир Австралии» ученикам 1 уровня предлагается задание «Назовите представителей сумчатых животных. Что у них общего?», ученикам 2 уровня — «Используя иллюстрацию в учебнике, расскажи о кенгуру». А школьникам с низким уровнем — «Какого медвежонка называют пушистым символом Австралии? Чем он питается?»

Дифференциация требований к знаниям умственно отсталых учащихся заложена и в адаптированные для данной категории детей географические атласы, которые даны в качестве приложения к учебникам. Например, в зоогеографических картах, размещенных на страницах самого учебника, нарисованы небольшие темные контуры животных, а в атласах даны натуралистические цветные изображения в увеличенном размере.

Целая серия заданий опубликована в пособии «Знаешь ли ты географию?» (авторы — Т. М. Лифанова, Н. Б. Пшеничная [3]). Здесь даются элементарные программированные задания разной степени сложности, предусмотренные для детей разного уровня и с разными возможностями в обучении.

Более подробно в методическом плане дифференцированный подход представлен в рабочих тетрадях по географии для учащихся 6, 7, 8, 9 классов. Автором (Т. М. Лифанова [1]) разработаны от 7 до 12 заданий для каждой темы урока, отличающиеся степенью сложности: от простых, где необходимо просто назвать, найти, показать и т. д., до сложных, где необходимо объяснить, срав-

нить, классифицировать, установить причинно-следственные связи.

Приведем примеры. Тема «Географическое положение Антарктиды. Южный полюс».

1 уровень. *Посмотри на карту. Напиши, какие океаны омывают берега Антарктиды.*

2 уровень. *Подчеркни правильный ответ.*

Воды каких трех океанов омывают берега Антарктиды?

Тихий. Атлантический. Индийский. Северный Ледовитый.

3 уровень. *Выбери из скобок нужное слово и вставь в предложение.*

Антарктида является самым (северным, южным, западным, восточным) материком Земли.

В тетради даны не только вопросы, но и деформированные тексты, подстановочные задания, таблицы, схемы, кроссворды, ребусы, загадки, тесты, программированные задания, упрощенные контурные карты и т. д.

Такое разнообразие модифицированных заданий предложено для того, чтобы учитель мог, ориентируясь на особенности и возможности учащихся своего класса, учитывая уровень обучаемости, давать задания, посильные для каждого школьника, а также применял задания на разных этапах изучения географии (в период проверки знаний, во время закрепления или в качестве домашнего задания). Большая часть классных и домашних заданий выполняется учениками в тетрадях по географии после предварительного объяснения учителем и соответствующих указаний

к выполнению самостоятельных работ. Материал рабочих тетрадей на печатной основе дает возможность эффективно осуществлять дифференцированный подход.

В настоящее время авторами данной статьи создаются варианты **электронных учебников** по географии для учащихся с нарушениями интеллектуального развития, в которых также содержатся вопросы и задания, составленные с учетом дифференцированного подхода.

В связи с тем, что большинство отмеченных нами пособий (кроме учебников) не входят в обязательный перечень, приобретаемый коррекционной школой, в рамках проводимого экспериментального обучения нами были отобраны и применены разработанные ранее и созданы новые задания с использованием компьютерных технологий, позволяющие учителю географии более эффективно осуществлять дифференцированный подход.

Таким образом, реализация дифференцированного подхода применительно к лицам с интеллектуальными нарушениями развития является необходимым условием как в общем образовательном процессе, так и конкретно при изучении географии, так как помогает оптимизировать процесс обучения в разнородных группах и добиться более эффективного раскрытия потенциала каждого ученика или отдельно взятой группы.

Литература

1. Лифанова, Т. М. География. Рабочие тетради. Учебные пособия для 6, 7, 8, 9 кл. специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Т. М. Лифанова. — М. : Просвещение, 2012—2014.

2. Лифанова, Т. М. География : учебники с приложением для 6, 7, 8, 9 классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / Т. М. Лифанова, Е. Н. Соломина. — М. : Просвещение, 2012—2014.

3. Лифанова, Т. М. Знаешь ли ты географию? / Т. М. Лифанова, Н. Б. Пшенничная. — М. : Просвещение, 2002.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). — 2015.

Literature

1. Lifanova, T. M. Geografiya. Rabochie tetradi. Uchebnye posobiya dlya 6, 7, 8, 9 kl. spetsial'nykh (korrektсионnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy VIII vida / T. M. Lifanova. — M. : Prosveshchenie, 2012—2014.

2. Lifanova, T. M. Geografiya : uchebniki s prilozheniem dlya 6, 7, 8, 9 klassov spetsial'nykh (korrektсионnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy VIII vida / T. M. Lifanova, E. N. Solomina. — M. : Prosveshchenie, 2012—2014.

3. Lifanova, T. M. Znaesh' li ty geografiyu? / T. M. Lifanova, N. B. Pshenichnaya. — M. : Prosveshchenie, 2002.

4. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami). — 2015.

О. В. Рябова **O. V. Ryabova**
Санкт-Петербург, Россия St. Petersburg, Russia

**ДИСГРАФИЯ И КЛЮЧЕВЫЕ
УЧЕБНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**DISGRAPHA
AND KEY COMPETENCES
OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска эффективных методов и приемов коррекции дисграфии у младших школьников. В публикации рассматривается система логопедической работы по коррекции дисграфии в ходе формирования ключевых компетенций младших школьников. Актуальность этого направления определена требованиями современных стандартов, предъявляемых к педагогам.

Ключевые слова: дисграфия, ключевые компетенции, коррекция, младшие школьники, современное образование.

Сведения об авторе: Рябова Ольга Владимировна, аспирант кафедры логопедии Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина.

Место работы: государственное бюджетное образовательное учреждение «Центр психолого-медико-социального сопровождения Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга», учитель-логопед.

Контактная информация: 192241, г. Санкт-Петербург, ул. Белы Куна, д. 24/2.

E-mail: xelga_2011@mail.ru.

Интерес к проблеме понимания и коррекции дисграфии объясняется тем, что письменная речь как неотъемлемая часть учебной деятельности младшего школьника играет важную роль в его жизни. Она стимулирует его психическое развитие, обеспечивает полноценное усвоение общеобразовательной

Abstract. This article is devoted to the problem of search for effective methods and techniques of correction of disgraphia in junior schoolchildren. The publication focuses on the correction of disgraphia in the course of formation of key competences of junior schoolchildren. The urgency of this direction of study is caused by the modern standards of education which regulate professional activity of teachers.

Key words: disgraphia, key competences, correction, junior schoolchildren, modern education.

About the author: Ryabova Olga Vladimirovna, Post-graduate Student, Department of Logopedics, Pushkin Leningrad State University.

Place of employment: State Budget Educational Institution "Center for Psychological, Medical and Social Support of St. Petersburg Frunze Region", Teacher-logopedist.

программы, влияет на формирование личности.

В настоящее время, несмотря на то что дисграфия изучается с разных позиций (клинических, психологических, нейропсихологических, психолингвистических, педагогических, логопедических) отечественными и зарубежными

исследователями, поиск оптимальных путей коррекции дисграфии остается одной из актуальных задач логопедии [9].

Специалисты, обеспечивающие образование детей: педагоги, логопеды, психологи, — всё чаще сталкиваются с необходимостью не только обеспечивать индивидуальный подход, но и учитывать требования современного общества к тому, каким должен быть его гражданин.

В европейской системе образования идет сосредоточение не на личностных характеристиках, а на свойствах деятельности, которые формируются в рамках компетенций. Компетенция в данном случае трактуется как совокупность знаний в определенной области, а также навыков и умений, которые влияют на значительную часть деятельности и могут быть измерены и развиты через обучение [5].

В отечественной системе образования также произошли изменения, которые отразились не только на образовательном процессе, но и на коррекционном. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (от 06.10.2009 № 373) установил требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Среди этих требований важными являются метапредметные, вклю-

чающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [6].

В условиях современной, обновленной системы начального образования и требований федерального государственного образовательного стандарта, предъявляемых к педагогам, возникает необходимость, как отмечает О. Е. Грибова, в анализе недостаточности речевого развития с акцентом на выделении первичного неполноценного звена в триаде «способность — деятельность — компетенция», что позволит выбрать адекватные подходы к коррекции и прогнозировать динамику речевого развития ребенка [1, с. 45].

Учитывая всё вышесказанное, мы разработали четырехкомпонентную модель анализа ключевых для младших школьников компетенций (см. рис. 1), необходимых для успешного совершенствования устной речи учеников и формирования у них полноценной письменной речи. Изучение ключевых компетенций в данном случае предполагает необходимость объединения педагогических, психологических и логопедических методов исследования нарушений письма у младших школьников [5].

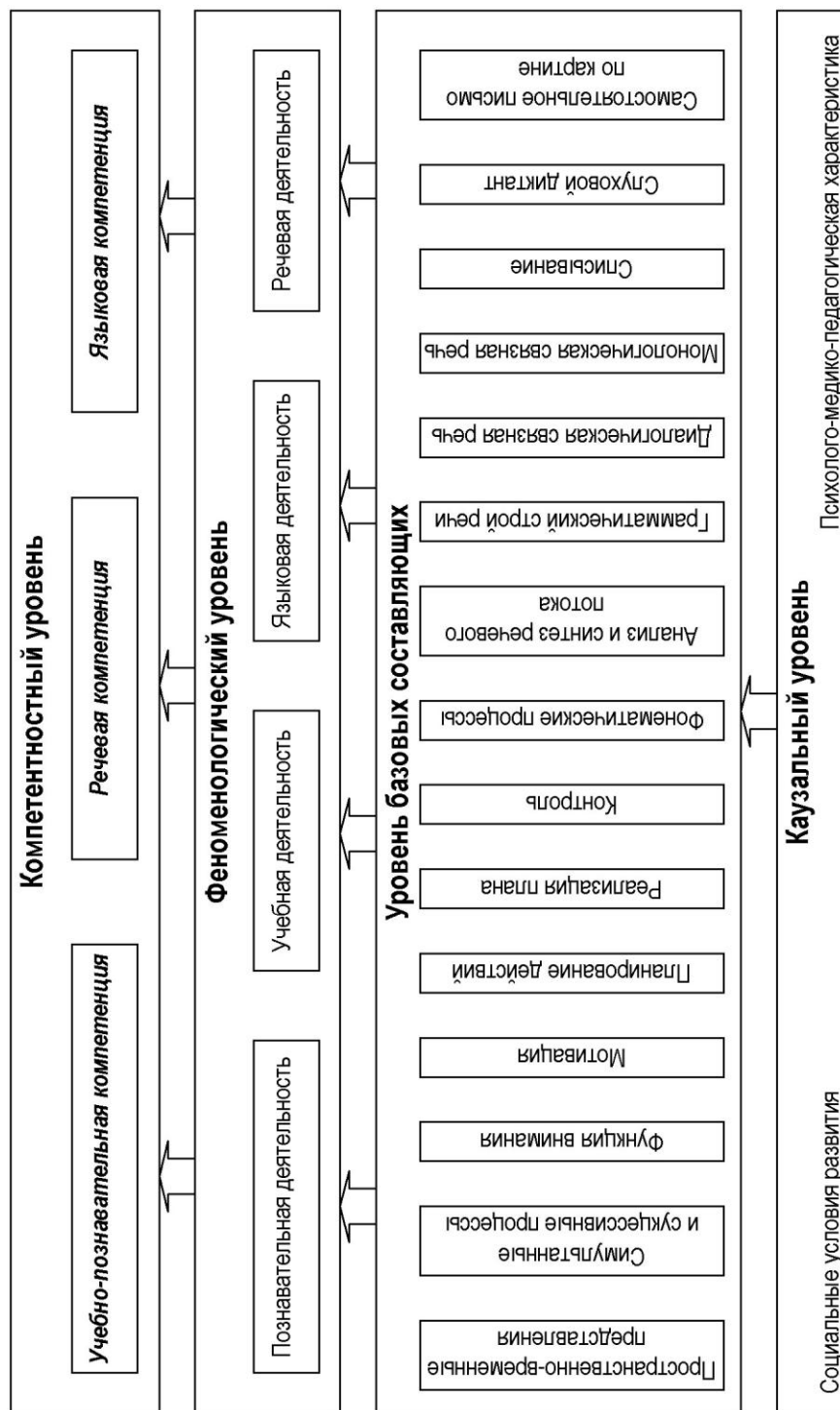


Рисунок 1. Четырехкомпонентная модель анализа ключевых компетенций младших школьников

Целью нашего исследования было осуществление комплексной коррекционной работы по преодолению дисграфии в ходе формирования ключевых компетенций младших школьников. Для реализации данной цели были выполнены следующие задачи:

- Доказана целесообразность направленности логопедической работы на формирование и развитие ключевых компетенций в процессе коррекции дисграфии у младших школьников.
- Определены педагогические условия реализации в коррекционной работе дифференцированного подхода на основе учета наименее слабого звена в триаде «способность — деятельность — компетенция».
- Разработана система логопедической работы по эффективной коррекции дисграфии в рамках формирования ключевых компетенций младших школьников в соответствии с требованиями ФГОС начального образования.

В соответствии с разработанной моделью нами первоначально изучались социальные условия речевого развития школьников: собирались анамнестические данные, исследовалась медицинская документация, изучались психологическая и педагогическая характеристики. Вся эта работа проводилась в рамках каузального уровня.

Следующим этапом нашего исследования было изучение компонентов, наполняющих уровень

базовых составляющих. В соответствии с изучаемыми видами деятельности на феноменологическом уровне, компоненты были разделены на следующие группы:

- познавательная деятельность: пространственно-временные представления, симультанные и сукцессивные процессы, функция внимания;
- учебная деятельность: мотивация, планирование действий, реализация плана, контроль;
- языковая деятельность: фонематические процессы, анализ и синтез речевого потока, грамматический строй речи;
- речевая деятельность: рассказ о себе в форме диалога, составление рассказа по сюжетной картине, списывание, слуховой диктант, самостоятельное письмо с опорой на картину.

Таким образом, изучая отдельные компоненты каждой деятельности, мы делали выводы об уровне их сформированности у младших школьников. На основе этих выводов мы определяли уровень развития ключевых компетенций младших школьников: учебно-познавательной, языковой и речевой.

Изучив особенности формирования ключевых компетенций младших школьников с дисграфией, определив уровень их развития и выделив слабое звено в триаде «способность — деятельность — компетенция», мы сформулировали основные постулаты, на которых будет базироваться наша система логопедической работы:

– Ключевые компетенции — это то звено, к формированию которого необходимо стремиться в процессе коррекции дисграфии у младших школьников. Это продиктовано не только общей стратегией современного образования, опирающегося на компетентностный подход в обучении учащихся, но и подкреплено практикой жизни: ребенку необходимо не только дать знания, но и обучить его ими пользоваться. Таким образом, опора на четырехкомпонентную модель анализа ключевых компетенций, которая демонстрирует взаимосвязь трех звеньев: способности, деятельности и компетенции, — позволяет всесторонне рассмотреть проблему эффективной коррекции дисграфии.

– Коррекционное воздействие необходимо осуществлять с учетом принципа системности, что в данном случае согласуется с систематизацией имеющихся у испытуемых знаний о русском языке, познанием новых граней уже знакомых знаний и активным самостоятельным применением полученных умений и навыков.

– Каждое логопедическое занятие или небольшой цикл их необходимо заканчивать каким-либо творческим результатом для осознания школьниками необходимости и значимости своей работы. Воздействие на школьную мотивацию, повышение заинтересованности учащихся в собственной учебной деятельности является одним из важнейших аспектов нашей коррекционной работы. Рассматривая коррекцию дисграфии через призму

ключевых компетенций, на второй ступени (в триаде «способность — деятельность — компетенция») мы сталкиваемся с деятельностью. Но формирование любой деятельности невозможно без мотивации к ней. Соответственно, чтобы учащиеся смогли переступить на ступень «компетенция», они должны быть заинтересованы в этом.

– Необходимо также тесное сотрудничество логопеда с учителем для того, чтобы педагог помогал школьникам использовать сформированные ключевые компетенции в процессе всей учебной деятельности. Совместная работа учителя и логопеда будет также способствовать более успешному формированию УУД (универсальных учебных действий).

Каждое коррекционное занятие в данной системе логопедической работы состоит из трех блоков, которые имеют свое тематическое планирование и соответствующие задачи. Перечислим основные задачи каждого блока:

- подготовительный блок — развитие базовых составляющих познавательной и учебной деятельности, а также совершенствование этих видов деятельности;
- информационный блок — развитие базовых составляющих языковой и речевой деятельности и совершенствование этих видов деятельности;
- контрольный блок — формирование и развитие ключевых компетенций, а также осуществление рефлексии учащимися.

В данной статье мы не планировали давать конспекты занятий, поэтому приведем лишь тематическое планирование информационного блока.

1. Звуки и буквы:

- буквы. Звуки: гласные; согласные звонкие и глухие;
- звуки: гласные; согласные мягкие и твердые;
- буквы: Я, Ю, Е, Ё.
- звуки и буквы — итоговое занятие.

2. Слоги:

- слоговая структура слов (1-я часть);
- слоговая структура слов (2-я часть);
- ударение: ударный слог;
- слог и ударение.

3. Слово:

- слово;
- сложные слова;
- части речи: имя существительное, глагол, имя прилагательное;
- род и число имен существительных и прилагательных.

4. Предложение и текст:

- предложение;
- словосочетание;
- стихотворение нерифмованное (синквейн);
- стихотворение рифмованное;
- текст.

5. Словообразование:

- состав слова;
- приставки (1-я часть);
- приставки (2-я часть);
- приставки и предлоги;
- суффиксы (1-я часть);
- суффиксы (2-я часть);

- суффиксы — итоговое занятие.

6. Словоизменение:

- склонение по падежам имен существительных (единственное число);
- склонение по падежам имен существительных (множественное число);
- склонение по падежам имен существительных — итоговое занятие;
- склонение по падежам имен прилагательных;
- время и вид глаголов, изменение глаголов прошедшего времени по родам и числам.

7. Связная речь:

- обсуждение просмотренного мультфильма и написание рассказа по нему;
- составление и написание рассказа по серии сюжетных картинок;
- обсуждение незаконченного рассказа и сочинение концовки к нему.

При составлении заданий к данной программе использовались некоторые методы и приемы, описанные в работах Л. Г. Парамоновой [2; 3; 4], Дж. Чейпи [7] и А. В. Ястребовой [8].

В нашем эксперименте приняли участие 30 школьников с дисграфией, обучающихся в третьем классе. Возраст испытуемых составил от 8 лет 7 мес. до 9 лет 4 мес. (средний возраст — 9 лет 1 мес.). Было проведено 33 занятия, по два занятия в неделю по 45 минут. Учащиеся были объединены в под-

группы в зависимости от выделенного у них слабого звена.

Согласно тематическому плану, коррекционно-развивающая работа по формированию и развитию языковой компетенции проводилась в рамках занятий первых трех разделов. Коррекционно-развивающая работа по формированию и развитию речевой компетенции проводилась в рамках занятий с четвертого по седьмой разделы. Коррекционно-развивающая работа по формированию и развитию учебно-познавательной компетенции проводилась в рамках занятий с первого по седьмой разделы.

По окончании коррекционной работы было проведено повторное исследование ключевых компетенций младших школьников в соответствии с описанной выше моделью. Полученные результаты мы сопоставили и провели сравнительный анализ уровня развития ключевых компетенций младших школьников с дисграфией до и после коррекционно-развивающей работы с ними. Эти данные приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика уровня развития ключевых компетенций младших школьников с дисграфией до и после коррекционно-развивающей работы с ними, %

Уровень развития ключевых компетенций	Учебно-познавательная компетенция		Языковая компетенция		Речевая компетенция	
	До	После	До	После	До	После
Высокий	0	30	0	80	0	40
Средний	0	40	20	20	10	60
Низкий	55	30	40	0	65	0
Очень низкий	45	0	40	0	25	0

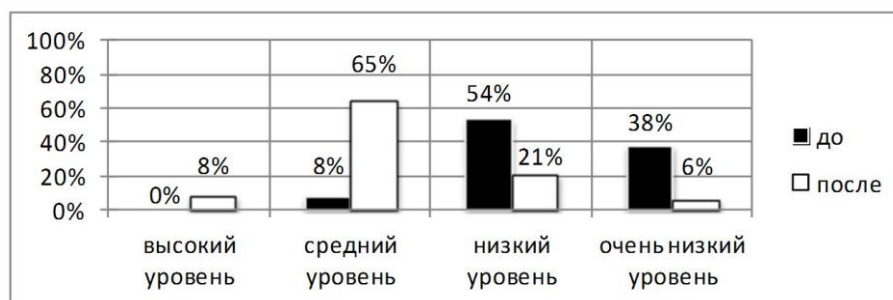


Рисунок 2. Эффективность коррекционно-развивающей работы

Как видно из таблицы, уровень сформированности каждой компетенции вырос довольно значительно. Если до коррекционной работы ни один школьник не обладал ни одной из заявленных компетенций на высоком уровне и лишь незначительная часть учащихся имела средний уровень развития, то после проведения коррекционно-развивающей работы большинство школьников имели уже средний и высокий уровни развития ключевых компетенций.

На диаграмме (рис. 2) показан общий уровень развития ключевых компетенций младших школьников с дисграфией до и после коррекционно-развивающей работы с ними. Отчетливо видна общая положительная динамика.

Обобщая выводы, можно сказать, что система логопедической работы по коррекции дисграфии через формирование ключевых компетенций младших школьников зарекомендовала себя как эффективная методика. Это обусловлено развитием базовых составляющих основных видов деятельности, определяющих формирование ключевых компетенций, необходимых учащимся для успешного овладения навыком письма и дальнейшего совершенствования письменной речи. Это, как нам кажется, открывает дополнительные возможности для успешной коррекции дисграфии с учетом требований, предъявляемых обществом и современным образованием как к педагогам (логопедам), так и к учащимся.

Литература

1. Грибова, О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ : моногр. / О. Е. Грибова. — М. : АПК и ППРО, 2009. — 120 с.
2. Парамонова, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. — СПб. : Детство-пресс, 2006. — 128 с.
3. Парамонова, Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л. Г. Парамонова. — СПб. : Детство-пресс, 2008. — 224 с.
4. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. — СПб. : Союз, 2004. — 240 с.
5. Рябова, О. В. Формирование ключевых компетенций младших школьников как средство коррекции дисграфии / О. В. Рябова // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2013. — Т. 3, № 4. — С. 96—105.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1—4 кл.) [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. — 2009. — Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/922>.
7. Чейпи, Дж. Готовность к школе : Как родители могут подготовить детей к успешному обучению в школе / Дж. Чейпи. — М. : Педагогика-Пресс, 1992. — 128 с.
8. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. — М. : АРКТИ, 2007. — 360 с.
9. Ryabova, O. V. By the question about the principles of diagnosis of dysgraphia in primary school children /

О. В. Рыабова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загально-освітній школах : зб. наук. пр. — Запоріжжя, 2013. — Вип. 31 (84). — С. 489.

Literature

1. Gribova, O. E. Tekstovaya kompetentsiya: lingvisticheskiy, psikholingvisticheskiy i ontolingvisticheskiy analiz : monogr. / O. E. Gribova. — M. : APK i PPRO, 2009. — 120 s.

2. Paramonova, L. G. Disgrafiya: diagnostika, profilaktika, korrektsiya / L. G. Paramonova. — SPb. : Detstvo-press, 2006. — 128 s.

3. Paramonova, L. G. Kak podgotovit' doshkol'nika k ovladeniyu gramotnym pis'mom. Profilaktika dizorfografii / L. G. Paramonova. — SPb. : Detstvo-press, 2008. — 224 s.

4. Paramonova, L. G. Preduprezhdenie i ustranenie disgrafii u detey / L. G. Paramonova. — SPb. : Soyuz, 2004. — 240 s.

5. Ryabova, O. V. Formirovanie klyuchevykh kompetentsiy mladshikh shkol'nikov kak sredstvo korrektsii disgrafii / O. V. Ryabova // Vestn. LGU im. A. S. Pushkina. — 2013. — T. 3, № 4. — S. 96—105.

6. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (1—4 kl.) [Elektronnyy resurs] / Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii. — 2009. — Rezhim dostupa : <http://minobrnauki.rf/dokumenty/922>.

7. Cheypi, Dzh. Gotovnost' k shkole : Kak roditeli mogut podgotovit' detey k uspeshnomu obucheniyu v shkole / Dzh. Cheypi. — M. : Pedagogika-Press, 1992. — 128 s.

8. Yastrebova, A. V. Obuchaem chitat' i pisat' bez oshibok: kompleks uprazhneniy dlya raboty uchiteley-logopedov s mladshimi shkol'nikami po preduprezhdeniyu i korrektsii nedostatkov chteniya i pis'ma / A. V. Yastrebova, T. P. Bessonova. — M. : ARKTI, 2007. — 360 s.

9. Ryabova, O. V. By the question about the principles of diagnosis of dysgraphia in primary school children / O. V. Ryabova // Pedagogika formuvannya tvorchoї osobistosti u vishchih i zagal'noosvitniy shkolakh : zb. nauk. pr. — Zaporizhzhya, 2013. — Vip. 31 (84). — S. 489.

УДК 378.147:376.1
ББК Ч448.987

ГСНТИ 14.43.43 Код ВАК 13.00.03; 13.00.08
Е. В. Логунова **E. V. Logunova**
Москва, Россия Moscow, Russia

О ГОТОВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ К ОВЛАДЕНИЮ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ

ON PREPAREDNESS OF MASTER'S DEGREE STUDENTS OF SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION TO THE ACQUISITION OF DIAGNOSTIC COMPETENCE

Аннотация. Рассматривается проблема оценки диагностической компетентности магистрантов специального (дефектологического) образования на начальном этапе обучения. Представлен подход к разработке диагностического инструментария для оценки соответствующей компетенции. Описаны результаты тестирования магистрантов с помощью оригинальных тестовых заданий. Показана взаимосвязь готовности к диагностической деятельности с базовым образованием, опытом работы, опытом воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, диагностическая компетенция магистранта, специальное (дефектологическое) образование, тестовые задания, критерии оценки.

Сведения об авторе: Логунова Елена Валерьевна, аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова.

Место работы: преподаватель кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова.

Контактная информация: 109240, г. Москва, ул. Ташкентская, 18.
E-mail: logunovaelena@mail.ru.

Abstract. The article is devoted to the problem of evaluation of diagnostic competence of master's degree students of special (defectological) education at the initial stage of learning. It presents an approach to the development of diagnostic tools for the assessment of the corresponding competence. It also describes the results of testing students with the help of original tests. The author shows the relationship between the preparedness to diagnostic activities and the basic education, experience, experience of raising a child with special educational needs.

Key words: psycho-pedagogical diagnostics, diagnostic competence of a master's degree student, special (defectological) education, test tasks, criteria for assessment.

About the author: Logunova Elena Valerievna, Post-graduate Student of Department of Special Education and Special Psychology, Sholokhov Moscow State University for the Humanities.

Place of employment: Lecturer of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Sholokhov Moscow State University for the Humanities.

В последние годы в связи с изменением контингента воспитанников системы специального и инклюзивного образования, связанным с включением в образовательный процесс лиц со всё более сложными нарушениями развития, внедрением новых подходов, форм и технологий коррекционно-педагогической помощи, расширением инклюзивных процессов, переходом к оказанию специальных образовательных услуг широкому кругу нуждающихся в них, — предъявляют высокие требования к профессионализму участников образовательного процесса, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Коррекционно-педагогическая работа с лицами, имеющими нарушения психического или (и) физического развития, должна быть основана на психологических, социальных, медицинских, педагогических знаниях о них. Реализация потенциальных возможностей развития психики детей с ОВЗ зависит, с одной стороны, от общего социального благополучия, внимания окружающих взрослых, а с другой — от организации коррекционно-педагогического сопровождения, учитывающего особенности и значение формирования тех или иных функций, умений и навыков. Выявление на разных возрастных этапах слабых звеньев когнитивного и речевого развития помогает представить общую картину специфических особенностей воспитанника и наметить комплекс адекватной по-

© Логунова Е. В., 2015

мощи не только в вопросах обучения и воспитания, но и в вопросах оказания комплексной помощи различных высококвалифицированных специалистов (психологов, специальных педагогов, учителей-дефектологов, медицинских работников, социальных педагогов).

В этом контексте возникает необходимость уточнения социального заказа в плане профессиональной компетентности специального педагога, поиска путей эффективного управления процессом ее формирования.

Согласно европейским стандартам, магистратура является вторым уровнем высшего образования. В связи с этим остро встает вопрос об особенностях подготовки обучающихся в магистратуре по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Программы обучения в магистратуре ориентированы на рынок труда и на сотрудничество с работодателями, кроме того, они учитывают условия интеграции с общеевропейской системой образования. Прежде всего магистратура является научной школой, задача которой — подготовить выпускников к научным исследованиям, обучить их современной методологии и методике научного познания, методам преподавания в высших и средних специальных учебных заведениях. Учебный план позволяет магистрантам самим выбирать базовые и элективные курсы, ориентироваться в логике изучаемого материала, выбирать нужные дисциплины, опреде-

лять направления своего обучения. Все это относится и к магистрам специального (дефектологического) образования.

Основным документом подготовки магистров специального (дефектологического) образования является ФГОС ВПО. Стандарт ориентирован на компетентную модель подготовки магистра. Под компетентностью понимается способность применять знания, умения и личностные качества для решения задач профессиональной деятельности, социального участия и достижения личного успеха. Отраженные в стандарте компетенции выражают способности и готовность выпускников применять в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональные знания, умения, интеллектуальные и практические навыки, личностные качества, приобретенные ими в результате освоения основной образовательной программы [14].

Одной из базовых компетенций магистра специального (дефектологического) образования является диагностическая. Она предполагает умение обследовать детей разного возраста с ограниченными возможностями здоровья, интерпретировать результаты диагностики, разрабатывать заключения по результатам обследования и пути психолого-педагогического сопровождения [1].

Разнообразие и широта задач, отраженных в стандарте магистратуры по направлению «Специальное (дефектологическое) образова-

ние», ориентирует работников высшей школы на совершенствование путей в области формирования диагностической компетенции магистранта. С этой целью нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение знаний и умений магистрантов в сфере психолого-педагогической диагностики нарушений развития на разных этапах обучения [3; 7].

Выбор для исследования диагностической компетентности облегчается тем, что это направление разрабатывается в специальной психологии почти столетие, накоплен большой практический опыт в сфере обследования детей с ОВЗ разных категорий, разработаны вариативные программы курса «Психолого-педагогическая диагностика» (И. Ю. Левченко, Т. Н. Волковская, Е. А. Стребелева и др.), подготовлен и неоднократно издавался учебник (И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная) и ряд практико-ориентированных пособий [8; 9; 10; 11].

Для решения задач формирования этих компетенций на дефектологическом факультете МГГУ им. М. А. Шолохова было предпринято теоретико-прикладное исследование, в рамках которого определены основные умения, овладение которыми позволит магистрантам практически реализовать задачи в области диагностико-консультативной деятельности.

Анализ современной ситуации в специальном и инклюзивном образовании позволяет нам утверждать, что магистранты должны ов-

ладеть следующими видами деятельности:

- работать с медицинской и иной документацией, анализировать ее содержание и делать выводы, важные для разработки диагностических программ;

- подбирать диагностический инструментарий и разрабатывать диагностические программы с учетом возраста, сенсорных, интеллектуальных и двигательных особенностей ребенка;

- проводить обследование проблемных детей разного возраста с учетом особенностей их развития, определять характер нарушения, его структуру и степень выраженности;

- обрабатывать результаты обследования на основании качественно-количественного анализа данных;

- составлять заключение по результатам диагностического обследования;

- разрабатывать программу сопровождения на основании результатов диагностики;

- прогнозировать результативность коррекционной работы;

- определять наиболее продуктивный для детей образовательный маршрут и программы индивидуальной коррекции;

- определять требования к специальным условиям инклюзии лиц с ОВЗ;

- проводить мониторинг динамических изменений;

- консультировать родителей и педагогов с опорой на результаты диагностики.

Исследование готовности магистрантов первого года обучения к диагностической деятельности проводилось с помощью диагностического инструментария, разработанного на кафедре специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М. А. Шолохова. В исследовании участвовало 65 магистрантов, обучающихся по программе «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья». Тестирование проводилось фронтально, в аудитории. Время тестирования было ограничено. Использование литературных источников исключалось.

На начальном этапе обучения проводилось первичное тестирование, позволяющее определить уровень подготовленности магистранта первого года обучения к диагностической работе.

При разработке тестового материала учитывалось, что далеко не все магистранты имели базовое дефектологическое образование, поэтому при отборе тестов выбирались задания, имеющие гуманистическую направленность, позволяющие опираться на жизненный опыт и общую осведомленность в медицинских и социальных вопросах.

При оценке и интерпретации результатов проведенного исследования мы использовали сочетание нескольких подходов. Во-первых, был подсчитан средний балл по каждой группе магистрантов. Для этого все полученные баллы суммировались, а затем были разделены на число магистрантов каждой

группы. Во-вторых, нами был выделен средний балл в зависимости от базового образования магистрантов. В-третьих, нами был выделен уровень сформированности диагностической компетенции на начальном этапе обучения магистрантов дефектологического образования (вне зависимости об начальном базового образования). При подсчете мы определили максимальный (30) и минимальный (12) балл; мы распределили участников исследования по трем уровням, которые определялись следующими диапазонами:

25—30 баллов — высокий уровень;
19—24 баллов — средний уровень;
12—18 баллов — низкий уровень.

Результаты проведенного исследования показали недостаточную компетентность в выполнении одних заданий при достаточно высоких результатах выполнения других. Так, наиболее высокие оценки магистранты получили при выполнении задания, которое заключалось в отборе личностных качеств педагога, которые имеют решающее значение в преодолении педагогических конфликтов. Все магистранты, опираясь на свой жизненный опыт, справились с этим заданием и получили наивысший балл (средний показатель — **2,97** балла).

Задание на знание методов изучения вербального и невербального интеллекта показало следующие результаты: 66,1 % магистрантов назвали 5 и более методов, также указали авторов или источники, из которых почерпнули информацию. 27,6 % магистрантов

смогли назвать лишь 3—4 метода, затрудняясь при этом назвать автора или источники, из которых они почерпнули информацию. 3 % с заданием не справились и набрали наименьшее количество баллов. Средний показатель по данному заданию — **2,58** балла.

Выполняя задание на знание методик и их направленности, 35,3 % магистрантов испытывали трудности. Наиболее узнаваемыми оказались методики изучения мышления и речи (доски Сегена, кубики Кооса, классификация предметов, «Четвертый лишний» и т. д.), тренировки памяти (заучивание 10 слов, опосредованные запоминание по Леонтьеву и т. д.), внимания (отыскивание чисел, корректурные пробы). Наибольшие трудности вызвали у испытуемых методики, направленные на изучение личности, такие как тест Розенвейга, ТАТ, тест Амтхауэра и др. Средний показатель по данному заданию — **2,52** балла.

Формулируя определение системного строения дефекта (по Л. С. Выготскому), наибольшие трудности испытывали магистранты без базового дефектологического или педагогического образования (6,1 %). Полностью представили модель системного строения дефекта с приведением конкретных проявлений нарушений развития 46,1 % магистрантов; 47,6 % подошли к выполнению задания формально, без глубокого проникновения в сущность понятия. Средний показатель по данному заданию — **2,40** балла.

Задание, выявляющее знания магистрантов о технических устройствах, позволяющих устанавливать связь с внешним миром лицам с сенсорными и двигательными нарушениями, показало следующие результаты: 50,75 % магистрантов перечислили технические устройства и формы представления информации в соответствии с тем или иным типом нарушения; 38,4 % — перечислили технические устройства и различные виды информации вне связи с особенностями восприятия участников коммуникативного акта; ответы 10,7 % магистрантов содержат грубые ошибки по существу (формы представления информации не соответствуют особенностям восприятия коммуникантов, указанное устройство не несет коммуникативной функции и пр.). Средний показатель по данному заданию — **2,40** балла.

К выбору критериев оценки готовности ребенка к школьному обучению магистранты подошли неоднозначно, но в целом продемонстрировали достаточно высокие показатели. Так, все испытуемые в качестве одного из главных критериев выбрали «состояние моторики», «эмоционально-волевою зрелость» и наличие «учебной мотивации». 69,2 % магистрантов выбрали как один из ведущих критериев готовности ребенка к школьному обучению умение читать и считать. 44,6 % посчитали сформированность «пространственной ориентировки» и сформированность «навыков общения» также важным показателем, который необходимо

учитывать специалистам при оценке готовности ребенка к обучению в школе. 7,69 % магистрантов посчитали немаловажным фактором, подготавливающим ребенка к школе, пребывание в ДООУ. И лишь 4,6 % выбрали в качестве критериев, учитывающихся при оценке готовности ребенка к школьному обучению, рост и его соматическое здоровье. Средний показатель по данному заданию — **2,35** балла.

Задание, направленное на оценку знания магистрантами методов изучения интеллекта, а также авторов этих методов, показали следующие результаты: 66,1 % участников эксперимента (43 чел.) назвали более 5 методов исследования вербального и невербального интеллекта, а также вспомнили авторов перечисленных методов или источники, из которых почерпнули информацию; 27,65 % (18 чел.) смогли назвать лишь 3—4 метода, но не назвали ни одного автора и ни одного источника; 35 % (2 чел.) с заданием практически не справились. Средний групповой показатель по данному заданию — **2,35** балла.

Самые низкие результаты были получены при выполнении магистрантами практико-ориентированных диагностических задач. Магистранты затрудняются при установлении причин тех или иных затруднений, имеющихся у детей, также не всегда правильно выбирают задания, позволяющие эти причины установить. Средний групповой показатель по этим заданиям — 2,11 ($2,11 \times 2 = 4,22$) балла.

Сопоставляя полученные данные по всем заданиям, мы сделали попытку проследить некоторые закономерности владения знаниями и умениями в области психолого-педагогической диагностики. Представим средние показатели по каждой группе магистрантов.

1 гр. — заоч. отд., набор 2011 г. (17 чел.) — 23,3 балла.

2 гр. — заоч. отд., набор 2012 г. (21 чел.) — 25,4 балла.

3 гр. — очн. отд., набор 2013 г. (11 чел.) — 23,7 балла.

4 гр. — очн. отд., набор 2014 г. (16 чел.) — 23,3 балла.

В целом показатели первого тестирования удовлетворительные. Они свидетельствуют, что магистранты имеют начальные знания в области психолого-педагогической диагностики, на основе которых можно формировать более высокий уровень диагностической компетенции.

При анализе результатов мы смогли предварительно выделить факторы, влияющие на состояние диагностической компетентности магистрантов специального (дефектологического) образования на начальном этапе обучения.

Была отмечена взаимосвязь между базовым образованием и результатами тестирования. Самыми успешными в выполнении заданий были магистранты, имеющие базовое дефектологическое образование.

В целом анализ результатов тестирования позволил сделать следующий вывод: степень готовности магистрантов к диагностической работе значительно различается в

зависимости от базового образования, опыта предшествующей работы и жизненного опыта, связанного с наличием в семье детей с различными отклонениями в развитии.

Литература

1. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. — М., 2002. — С. 22—46.

2. Деловая игра как зачетная форма в процессе профессиональной подготовки психологов : учеб.-метод. пособие для студентов психологических факультетов по курсу «Социальная психология управления». — Н. Новгород : НГПУ, 2010. — 103 с.

3. К проблеме организации и содержанию дополнительного образования по направлению «Специальная педагогика и специальная психология» / Е. В. Логунова // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 19—21 июня 2012 г.).

4. К проблеме формирования диагностической компетенции магистров специального (дефектологического) образования / Е. В. Логунова // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф. — М., 2014.

5. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Издательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

6. Модернизация системы обучения в СПбГУЭФ. Вып. 8. Развитие профессиональных навыков студентов на базе использования модульного подхода : метод. рекомендации / И. И. Егорова,

А. Ю. Курочкина, В. Д. Морозова. — СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2008. — 44 с.

7. Особенности организации учебного процесса при формировании диагностических компетенций магистров специального (дефектологического) образования / И. Ю. Левченко, Е. В. Логунова // Стандарты и мониторинг в образовании. — М. : ИНФРА-М. — С. 48—53.

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

9. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М., 1989. — 104 с.

10. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Просвещение, 1995.

11. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — М. : Академия, 2013.

12. Структура ключевых компетенций как системообразующий фактор модели специалиста-психолога. Проблемы совершенствования высшего психологического образования : сб. науч.-метод. тр. / под ред. А. В. Карпова. — Ярославль, 2004. — С. 7—28.

13. Управление самостоятельной работой студентов / А. Беляева // Высшее образование в России. — 2003. — № 6. — С. 105—109.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». — 2014.

15. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога : моногр. / И. М. Яковлева. — М. : Спутник+, 2009. — 220 с.

Literature

1. Bazovye navyki (klyuchevye kompetentsii) kak integriruyushchiy faktor obrazovatel'nogo protsessa / V. I. Baydenko, B. Oskarsson // Professional'noe obrazovanie i formirovanie lichnosti spetsialista. — M., 2002. — S. 22—46.

2. Delovaya igra kak zachetnaya forma v protsesse professional'noy podgotovki psikhologov : ucheb.-metod. posobie dlya studentov psikhologicheskikh fakul'tetov po kursu «Sotsial'naya psikhologiya upravleniya». — N. Novgorod : NGPU, 2010. — 103 s.

3. K probleme organizatsii i soderzhaniyu dopolnitel'nogo obrazovaniya po napravleniyu «Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya» / E. V. Logunova // Aktual'nye problemy obucheniya i vospitaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : materialy 2-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 19—21 iyunya 2012 g.).

4. K probleme formirovaniya diagnosticheskoy kompetentsii magistrov spetsial'nogo (defektologicheskogo) obrazovaniya / E. V. Logunova // Tekhnologii postroeniya sistem obrazovaniya s zadannymi svoystvami : materialy 4-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — M., 2014.

5. Klyuchevye kompetentsii kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii / I. A. Zimnyaya. — M. : Izdatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004.

6. Modernizatsiya sistemy obucheniya v SPbGUEF. Vyp. 8. Razvitie professional'nykh navykov studentov na baze ispol'zovaniya modul'nogo podkhoda : metod. rekomendatsii / I. I. Egorova, A. Yu. Kurochkina, V. D. Morozova. — SPb. : Izd-vo SPbGUEF, 2008. — 44 s.

7. Osobennosti organizatsii uchebnogo protsessa pri formirovanii diagnosticheskikh kompetentsiy magistrov spetsial'nogo (defektologicheskogo) obrazova-

- niya / I. Yu. Levchenko, E. V. Logunova // Standarty i monitoring v obrazovanii. — M. : INFRA-M. — С. 48—53.
8. Patopsikhologiya: teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / I. Yu. Levchenko. — M., 2000. — 232 s.
9. Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detey / V. I. Lubovskiy ; Nauch.-issled. in-t defektologii Akad. ped. nauk SSSR. — M., 1989. — 104 s.
10. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika detey rannego i doskol'nogo vozrasta / pod red. E. A. Strebelevoy. — M. : Prosveshchenie, 1995.
11. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika narusheniy razvitiya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / pod red. I. Yu. Levchenko, S. D. Zabramnoy. — M. : Akadeniya, 2013.
12. Struktura klyuchevykh kompetentsiy kak sistemoobrazuyushchiy faktor modeli spetsilista-psikhologa. Problemy sovershenstvovaniya vysshego psikhologicheskogo obrazovaniya : sb. nauch.-metod. tr. / pod red. A. V. Karpova. — Yaroslavl', 2004. — S. 7—28.
13. Upravlenie samostoyatel'noy rabotoy studentov / A. Belyaeva // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2003. — № 6. — S. 105—109.
14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart po napravleniyu podgotovki «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie». — 2014.
15. Formirovanie professional'noy kompetentnosti uchitelya-oligofrenopedagoga : monogr. / I. M. Yakovleva. — M. : Sputnik +, 2009. — 220 s.

И. А. Филатова **I. A. Filatova**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ**

**DEONTOLOGICAL
COMPETENCE OF FUTURE
TEACHERS-DEFECTOLOGISTS**

Аннотация. В статье дается научное обоснование понятия «деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов». Анализируются нормативно-правовые и ценностно-сущностные аспекты изучения деонтологической компетентности будущих педагогов-дефектологов. На основании компетентностного подхода раскрываются специфика, структура и этапы формирования деонтологической компетентности педагогов, работающих с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Ключевые слова: деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов, метауровневая компетентность, нормы профессионального поведения.

Сведения об авторе: Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук.

Место работы: профессор, директор Института специального образования, зав. кафедрой логопедии и клиники дисонтогенеза Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: filatova@uspu.ru.

Деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов понимается нами как интегральная субъектная характеристика, определяющая уровень теоретической, практической и личностной готовности к педагогической деятельности в области образования

Abstract. The article provides a scientific foundation of the notion of “deontological competence of future teachers-defectologists”. It analyzes law and normative acts and essential value aspects of the study of the deontological competence of future teachers-defectologists. The author describes the specific features, structure and stages of formation of the deontological competence of teachers-defectologists, working with pupils with special educational needs, on the basis of the competence oriented approach.

Key words: deontological competence of future teachers-defectologists, meta-level competence, norms of professional behavior.

About the author: Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Professor.

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

людей с ограниченными возможностями здоровья на основе соблюдения норм профессионального поведения.

Необходимость комплексного анализа и определения сущности введенного термина «деонтологическая компетентность будущих

педагогов-дефектологов» актуализирована востребованностью новых подходов к развитию системы высшего образования, важностью внедрения норм профессионального поведения в практику деятельности дефектолога — ключевого субъекта, обеспечивающего качество образования человека с ограниченными возможностями здоровья, — и недостаточностью разработки теории и практики формирования их деонтологической компетентности в процессе вузовской подготовки.

На основании анализа нормативных документов и научных исследований нами были выделены социокультурные аспекты изучения деонтологической компетентности: *нормативно-правовой и ценностно-смысловой*.

В государственных документах, определяющих приоритетные направления развития образования в стране, показано, что *нормативно-правовой аспект* обусловлен процессами гуманизации и интеграции образования как ресурса модернизации общества. Он определяет социальную направленность деятельности государства, разработку и внедрение новых концепций образования, в том числе высшего образования и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и зафиксирован в законодательной базе образования.

Принцип гуманизма закреплён в Конституции Российской Федерации: «Человек, его права и свободы являются высшей ценностью». В соответствии с этим

принципом определяются тенденции развития образования в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) [13]. Данным документом установлено право на обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей и введены на законодательном уровне понятия «инклюзивное образование» и «адаптированная образовательная программа для лиц с ограниченными возможностями здоровья». В федеральном законе указывается, что педагогический работник должен не только применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания, в том числе специальные, но и соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики.

Содержание специального (дефектологического) образования определяется федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, в которых отмечается, что будущий дефектолог должен не только обладать общепрофессиональными компетенциями, но и быть готов к социальному взаимодействию, сотрудничеству, иметь профессиональное ценностное мировоззрение и транслировать его в социокультурную среду. Практическая реализация данных компетенций невозможна без овладения выпускником деонтологическими знаниями и нор-

мативными способами деятельности — именно формирование деонтологической компетентности обеспечивает выполнение требований нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога.

Важным документом, фиксирующим профессиональные требования к деятельности учителя, стал «Профессиональный стандарт педагога» (2013). Его разработчики полагают, что данный рамочный стандарт должен прийти на смену морально устаревшим документам, инициировать педагогическое творчество. Данным стандартом учтена необходимость работы педагога с детьми, имеющими проблемы в развитии, формирования у воспитанников четких правил поведения и соблюдения правовых и нравственных норм самим учителем. В концепции «Профессионального стандарта педагога» справедливо говорится о том, что от педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил [11]. Несомненно, внедрение «Профессионального стандарта педагога» должно повлечь за собой изменение в содержании подготовки учителя в аспекте формирования его готовности к выполнению профессиональных норм и требований — деонтологической компетентности.

В целях обеспечения реализации права на образование воспитанников с ограниченными возможностями здоровья разработаны и утверждены федеральные государственные образовательные стандарты обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

[14]. В ФГОС для обучающихся с ОВЗ определяются требования к образованию таких детей и в качестве одного из главных условий их реализации называется компетентность педагогических кадров. Деятельность педагога направлена на формирование у учащихся с ОВЗ жизненных, социальных, учебных компетенций, гражданского мировоззрения, духовно-нравственных и социокультурных ценностей, что предполагает обладание самим педагогом этими важными личностными характеристиками.

Анализ международных законодательных инициатив показывает, что на реализацию гуманистических подходов к развитию отечественного образования лиц с ОВЗ существенное влияние оказали «Конвенция о правах ребенка» (ООН, 1989), «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993), Саламанкская декларация (1994), «Конвенция о правах лиц с ограниченными возможностями здоровья» (ООН, 2006) и другие документы. В то же время и отечественные и зарубежные исследователи едины во мнении, выделяя основные задачи внедрения требований этих международных актов: задачу осознания социокультурной значимости инклюзивного образования и задачу повышения уровня подготовки учителей, работающих с «особыми» учениками [9]. Это также указывает на необходимость изменения подходов к подготовке будущих педагогов-дефектологов, необходимость наличия у них не только зна-

ний международных актов и документов, но и готовности следовать их нормам, внедрять их в социум.

Таким образом, анализ нормативно-правового аспекта деонтологической компетентности показал, что новые концепции образования, отраженные в государственных документах, требуют подготовки учительских кадров, владеющих психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками в области образования лиц с ОВЗ, готовых к соблюдению профессиональных правовых и нравственных норм, и позволил выделить нормативно-правовой компонент деонтологической компетентности.

Ценностно-смысловой аспект изучения деонтологической компетентности предполагает преодоление разрыва между образованием, культурой, наукой и обществом, поиск новых ценностных и практико-ориентированных подходов к организации образования, которые будут способствовать саморазвитию и самореализации выпускников, воспитанию у них общечеловеческих, гражданских, личностно-профессиональных ценностных качеств и норм профессионального поведения. Этот аспект определяется развитием теории и практики высшего педагогического и специального (дефектологического) образования.

В исследованиях отмечается, что развитие системы образования связано с постепенным переходом от преемственности всех уровней образования к целостному, совокупно интегрированному образованию, которое предполагает совме-

стную ответственность педагога и ученика за его процесс и результат, готовность к принятию решений в непрерывно изменяющихся социальных, культурных, образовательных и профессиональных ситуациях [4, с. 122]. Современное педагогическое образование предполагает отказ от «жестких» авторитарных схем обучения, ориентированных на запоминание готовых знаний; ориентацию на всестороннее развитие человека, на проблемное обучение, на усиление практической направленности образования, на расширение деятельностного компонента в содержании и формах организации образования.

Теоретический анализ выявил активизацию научной разработки вопросов подготовки кадров для образования людей с ОВЗ в контексте новаций и инноваций в высшей школе. Н. М. Назарова отмечает [8], что в образовательном процессе высшего учебного заведения должна быть отражена специфика профессиональной деятельности педагога-дефектолога, которая заключается:

- в реализации специальных подходов при осуществлении педагогического взаимодействия с человеком, имеющим ОВЗ;
- применении методов и приемов коррекционной работы;
- характере деятельности, который определяется личностными и специальными образовательными потребностями воспитанников с ОВЗ и спецификой взаимодействия образовательных субъектов на всех этапах работы;

- высокой степени индивидуализации профессиональной деятельности, проявляющейся в индивидуальном подходе к работе с воспитанниками с ОВЗ и в индивидуальной ответственности педагога за конечный результат деятельности;
- ведущей роли педагога на всех этапах оказания специальной образовательной помощи;
- формировании гуманистических отношений в системе «человек с ограниченными возможностями здоровья — социокультурная среда»;
- распространении идей гуманного и милосердного отношения к «особым» людям в обществе.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога-дефектолога имеет интегративный характер и нравственный профессиональный потенциал, так как является специфическим видом не только педагогической, но и социальной деятельности, а ее сущность заключается в деятельности по социализации человека с ОВЗ и внедрению гуманного отношения к людям с ОВЗ в социокультурную среду.

Педагог-дефектолог рассматривается исследователями как ведущий субъект образования лиц с ОВЗ, организующий процесс коррекционно-педагогической помощи, обладающий профессиональным мировоззрением и готовностью к социокультурному взаимодействию на основе ценностей и норм профессионального поведения [2; 8; 16]. Это закономерно предопределяет необходимость формирования нормативного поведения у будущих педагогов-дефек-

тологов и позволяет нам говорить о важности формирования у них деонтологической компетентности.

Проведенный нами анализ показал наличие многовариантных теоретических подходов к рассмотрению проблемы ценностных качеств и профессионального поведения педагога, работающего с людьми, имеющими ОВЗ. Данный вопрос изучался с позиций формирования профессионального мировоззрения педагогов [8], формирования профессиональных компетенций выпускников факультетов специального образования [16]. Во всех случаях формирование ценностных оснований профессионального поведения и ценностных личностно-профессиональных качеств педагога-дефектолога определялось как необходимый компонент формирования готовности выпускника к профессиональной деятельности в образовании, что позволило выделить личностно-профессиональный компонент деонтологической компетентности, который основывается на аксиологизации профессиональной деятельности педагога-дефектолога в части нормативного поведения.

Важным концептуальным обоснованием для определения сущности понятия «деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов» явился компетентностный подход. Показано, что данный подход составляет основу ценностной гуманистической парадигмы образования и служит целям обеспечения качества образования. Компетентностный подход предпо-

лагает формирование у педагогов совокупности взаимосвязанных качеств, определяемых содержательным компонентом профессиональной деятельности (совокупность профессиональных знаний) и процессуальным компонентом профессиональной деятельности (совокупность профессиональных умений, навыков, способов деятельности) [3; 4; 5; 12].

Компетентность рассматривается исследователями как уровень подготовленности к деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия эффективных решений [10, с. 41].

В исследованиях, посвященных компетентностному подходу, доказывается, что компетентности по сравнению с целями образования имеют более практико-ориентированный характер, обосновывается необходимость выделения универсальных, ключевых, надпредметных (в нашем понимании метауровневых), объективно необходимых, определяющих сущность профессиональной деятельности компетентностей.

Дополняя эти положения, исследователи указывают, что под компетентностями, имеющими универсальное значение, понимаются личные цели субъекта образования и личные смыслы его образования. Эти компетентности проявляются в качестве личностно осознаваемой, вошедшей в субъективный опыт, имеющей личностный смысл системы знаний, умений и навыков, которая имеет универсаль-

ное значение, предполагает умения понимать, принимать и корректировать ценности и смыслы партнеров по профессиональному взаимодействию и может быть использована в различных видах профессиональной деятельности [1].

Полагаем, что деонтологическая компетентность имеет универсальный характер, охватывающий все виды профессиональной деятельности дефектолога в деонтологически ориентированных ситуациях профессионального взаимодействия, и является метауровневой (универсальной) компетентностью.

Анализ теоретических исследований показал, что структура профессиональной компетентности педагога в них раскрывалась:

- через педагогические умения, представляющие собой совокупность различных действий учителя, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности и в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности педагога (В. А. Сластенин, В. А. Мижериков и М. Н. Ермоленко);

- через знания, умения, навыки осуществления деятельности, в том числе умения продуктивно решать воспитательно-образовательные и проблемные задачи (В. С. Безрукова, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Талызина);

- через компоненты: профессионально-содержательный, предполагающий наличие у педагога теоретических знаний по основам наук о человеке; профессионально-деятельностный, включающий про-

фессиональные знания и умения; личностно-профессиональный, состоящий из личностных качеств, которые определяют позицию и направленность педагога как личности и субъекта деятельности (Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова).

Таким образом, структура профессиональной компетентности определялась авторами в основном с двух позиций: с позиции структуры педагогической деятельности и с позиции структуры личности педагога, что не является противоречием, так как сложная динамическая структура личности учителя отражает структуру педагогической деятельности.

Рассматривая структуру компетентности, исследователи указывают, что ядром универсальной компетентности являются деятельностные способности — совокупность способов действий [10, с. 132]. Компетентность реализуется в процессе разнообразных видов деятельности, поэтому в ее структуру, помимо деятельностных знаний, умений и навыков, включаются также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. В качестве важного компонента рассмотрен опыт, в ходе получения которого происходит интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [10, с. 147]. Многие исследователи отмечают, что все виды профессиональной компетентности обеспечиваются развитием личностно-профессиональных качеств, связаны с явлениями самоанализа, саморазвития и с системой

нравственных ценностей и являются показателями профессиональной культуры и профессионализма.

Анализ исследований, посвященных проблемам подготовки педагогов к работе с людьми, имеющими ОВЗ, показал, что профессиональная компетентность педагогов-дефектологов является недостаточно изученной. Существенный вклад исследование проблемы профессиональной компетентности дефектологов, на наш взгляд, внесли научные работы Е. В. Колтаковой [6], Н. М. Назаровой [8], И. М. Яковлевой [16], в которых изучены виды и структура компетентностей будущих педагогов. Показано, что результатом формирования профессиональной компетентности педагога-дефектолога является появление интегрального качества личности — готовности к оказанию помощи людям с ограниченными возможностями здоровья.

Анализируя содержание понятия «готовность к профессиональной деятельности», мы пришли к выводу, что слово «готовый» толкуется как «сделавший все необходимое для чего-нибудь предстоящего» [7]. Исследователи отмечают, что готовность к деятельности является психологической предпосылкой эффективности деятельности, сложным структурным образованием, которое обуславливается разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляется в активно-положительном отношении к педагогической профессии и в сформированности профессионального самосознания. Полагаем,

что процесс формирования деонтологической компетентности будущего педагога-дефектолога предполагает целенаправленную деонтологическую подготовку в области образования людей с ОВЗ.

Несмотря на многообразие мнений о компонентной структуре компетентности, проведенный нами анализ позволил выделить следующие основные компонентные парадигмы компетентности, имеющие социокультурную обусловленность: профессионально-деятельностную и личностно-профессиональную, в интеграции которых важное значение имеет опыт.

На основании теоретического анализа также были выделены последовательные этапы формирования метауровневой деонтологической компетентности [15]:

- 1 этап — достижение профессиональной грамотности, что предполагает наличие элементарных профессиональных знаний и начальных навыков профессионального поведения;

- 2 этап — достижение профессиональной образованности, когда человек приобретает необходимые и достаточные профессиональные знания, овладевает общими способами нормативного поведения;

- 3 этап — формирование значимых личностно-профессиональных качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретной профессиональной деятельности;

- 4 этап — овладение деонтологической культурой, когда человек не только осознает профессиональ-

ные ценности и нормы поведения, но и способен активно принимать участие в социокультурном развитии общества, транслируя эти ценности и нормы;

- 5 этап — формирование личностно-профессионального мировоззрения, являющегося устойчивым основанием поведения человека в целом и его жизненной и профессиональной самореализации.

Таким образом, анализ теоретических исследований позволил сделать вывод о многомерно обусловленном, обобщенном, интегративном, метауровневом характере деонтологической компетентности, поскольку она:

- выступает и как цель, и как условие достижения целей специального (дефектологического) образования;

- предполагает наличие способностей к овладению деонтологическими знаниями и умениями, нормами профессионального поведения, интеграция которых происходит в процессе приобретения опыта работы с людьми, имеющими ОВЗ;

- имеет социально обусловленный и личностно обусловленный характер, так как взаимосвязана с личностными ценностями и смыслами системы специальных знаний и умений, с субъективным опытом и способствует профессиональной и социальной самореализации личности педагога;

- является и транслирующим, и порождающим механизмом «культуры достоинства».

Таким образом, анализ нормативно-правового и ценностно-сущ-

ностного аспектов изучения деонтологической компетентности будущих педагогов-дефектологов позволил:

- сформулировать цель изучения и формирования деонтологической компетентности будущих педагогов-дефектологов, которая состоит в обеспечении готовности выпускников к оказанию педагогической помощи людям с ОВЗ на основании норм профессионального поведения;
- выделить универсальный надпредметный метауровень профессиональной компетентности — деонтологическую компетентность;
- рассмотреть структуру деонтологической компетентности с позиций структуры педагогической деятельности и с позиций структуры личности педагога;
- выделить основные компонентные парадигмы деонтологической компетентности, имеющие социокультурную обусловленность (профессионально-деятельностную и личностно-профессиональную);
- определить логику формирования деонтологической компетентности.

Формирование деонтологической компетентности будущих педагогов-дефектологов можно рассматривать как важный ресурс гуманизации не только высшего специального (дефектологического) образования, но и образования людей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Бондаревская, Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетент-

ностей / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. — 2004. — № 10. — С. 23—31.

2. Екжанова, Е. А. Идеи социального детерминизма в становлении Учителя / Е. А. Екжанова // Реабилитация в контексте психолого-педагогических технологий : сб. науч.-метод. материалов, посвящ. 10-летию Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево». — М. : Крылья, 2011. — С. 97—99.

3. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2005. — 208 с.

4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2009. — 240 с.

5. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И. А. Зимняя // Профессиональное образование. — 2006. — № 2. — С. 18—21.

6. Колтакова, Е. В. Проектирование содержания повышения квалификации учителей-логопедов на основе психографического подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Колтакова Елена Викторовна ; Моск. городской пед. ун-т. — М., 2009. — 23 с.

7. Лопатин, В. В. Малый толковый словарь русского языка : ок. 35 000 слов / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. — М. : Русский язык, 1990. — 704 с. — (Малая б-ка словарей русского языка).

8. Назарова, Н. М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров : моногр. / Н. М. Назарова. — М. : Спутник+, 2009. — 159 с.

9. Очиаи, Т. Современные тенденции развития образования лиц с особыми

- потребностями в Японии / Т. Очиаи // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире : сб. науч. тр. ; науч. ред. И. А. Филатова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2014. — Ч. 1. — С. 69—76.
10. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.
11. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] : от 18.10.2013 : № 544н. — Режим доступа : http://ug.ru/new_standards/6.
12. Сериков, Г. Н. Основания педагогических исследований / Г. Н. Сериков. — Челябинск : Образование, 2005. — 238 с.
13. Федеральный закон [Электронный ресурс] : от 29.12.2012 № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». — Режим доступа : <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1646176>.
14. Федеральные государственные образовательные стандарты обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>.
15. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования — образование в мире. — 2001. — № 4. — С. 8—19.
16. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога : моногр. / И. М. Яковлева. — М. : Спутник+, 2009. — 220 с.
- Literature**
1. Bondarevskaya, E. V. Paradigmallynuu podkhod k razrabotke sodержaniya klyuchevykh pedagogicheskikh kompetentnostey / E. V. Bondarevskaya, S. V. Kul'nevich // Pedagogika. — 2004. — № 10. — С. 23—31.
2. Ekzhanova, E. A. Idei sotsial'nogo determinizma v stanovlenii Uchitelya / E. A. Ekzhanova // Reabilitatsiya v kontekste psikhologo-pedagogicheskikh tekhnologiy : sb. nauch.-metod. materialov, posvyashch. 10-letiyu Tsentra psikhologo-pedagogicheskoy reabilitatsii i korrektsii «Yasenevo». — М. : Kryl'ya, 2011. — С. 97—99.
3. Zagvyazinskiy, V. I. Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / V. I. Zagvyazinskiy, R. A. Atakhanov. — 2-e izd., ster. — М. : Akademiya, 2005. — 208 s.
4. Zeer, E. F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / E. F. Zeer. — 3-e izd., ster. — М. : Akademiya, 2009. — 240 s.
5. Zimnyaya, I. A. Obschaya kul'tura i sotsial'no-professional'naya kompetentnost' cheloveka [Tekst] / I. A. Zimnyaya // Professional'noe obrazovanie. — 2006. — № 2. — С. 18—21.
6. Koltakova, E. V. Proektirovanie soderzhaniya povysheniya kvalifikatsii uchiteley-logopedov na osnove profesiograficheskogo podkhoda : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Koltakova Elena Viktorovna ; Mosk. gorodskoy ped. un-t. — М., 2009. — 23 s.
7. Lopatin, V. V. Malyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka : ok. 35 000 slov / V. V. Lopatin, L. E. Lopatina. — М. : Russkiy yazyk, 1990. — 704 s. — (Malaya b-ka slovarey russkogo yazyka).
8. Nazarova, N. M. Spetsial'naya pedagogika: istoriya razvitiya nauchnogo znaniya i podgotovka pedagogicheskikh kadrov : monogr. / N. M. Nazarova. — М. : Sputnik+, 2009. — 159 s.
9. Ochiai, T. Sovremennyye tendentsii razvitiya obrazovaniya lits s osobymi potrebnyami v Yaponii / T. Ochiai // Obrazovanie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sovremennom

- mire : sb. nauch. tr. ; nauch. red. I. A. Filatova ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2014. — Ch. 1. — S. 69—76.
10. Pedagogicheskiy slovar' : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zaved. / V. I. Zagvyazinskiy, A. F. Zakirova, T. A. Strokova i dr. ; pod red. V. I. Zagvyazinskogo, A. F. Zakirovoy. — M. : Akademiya, 2008. — 352 s.
11. Professional'nyy standart pedagoga [Elektronnyy resurs] : ot 18.10.2013 : № 544n. — Rezhim dostupa : http://ug.ru/new_standards/6.
12. Serikov, G. N. Osnovaniya pedagogicheskikh issledovaniy / G. N. Serikov. — Chelyabinsk : Obrazovanie, 2005. — 238 s.
13. Federal'nyy zakon [Elektronnyy resurs] : ot 29.12.2012 № 273 FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». — Rezhim dostupa : <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1646176>.
14. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa : <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/>.
15. Shishov, S. E. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu kak neobkhodimost' / S. E. Shishov, I. G. Agapov // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2001. — № 4. — S. 8—19.
16. Yakovleva, I. M. Formirovanie professional'noy kompetentnosti uchitelya-oligofrenopedagoga : monogr. / I. M. Yakovleva. — M. : Sputnik+, 2009. — 220 s.

В. Д. Ширшов, М. А. Зыскина **V. D. Shirshov, M. A. Zyskina**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

CLUSTER APPROACH TO SOCIAL WORK

Аннотация. В статье идет речь о кластерном подходе к социальной работе. Целью кластерного подхода является интеграция образовательных и социальных учреждений для подготовки специалистов к социальной работе. Появляется необходимость взаимодействия Министерства социальной защиты и университетов на базе Координационного совета. Раскрывается поэтапное взаимодействие между образовательными организациями и социальными учреждениями. Перспективными направлениями являются формирование знаний и умений студентов и социальных работников анализировать и ответственно решать практические задачи социальной работы. Отмечаются недостатки в подготовке социальных работников в вузе.

Ключевые слова: кластер, образовательный кластер, социальная сфера, социальная работа, модернизация, интеграция, компетентность, этапы взаимодействия, волонтеры.

Сведения об авторе: Ширшов Владимир Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: кафедра безопасности жизнедеятельности Уральского государственного педагогического университета.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: shvd66@mail.ru.

Сведения об авторе: Зыскина Маргарита Алексеевна, кандидат медицинских наук, доцент.

Место работы: кафедра социальной педагогики Уральского государственного педагогического университета.

Abstract. The article deals with the cluster approach to social work. The aim of the cluster approach is the integration of educational and social institutions for training of specialists in social work. There is a need of cooperation between the Ministry of Labor and Social Protection and universities on the basis of the Coordinating Council. The article describes the proposed stages of cooperation between educational organizations and social institutions. Development of knowledge and formation of skills of students and social workers to analyze and responsibly solve practical tasks of social work are important perspectives of universities' activity. The article also highlights drawbacks in training social workers at modern universities.

Key words: cluster, education cluster, social sphere, social work, modernization, integration, competence, stages of cooperation, volunteers.

About the author: Shirshov Vladimir Dmitrievich, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Department of Life Safety, Ural State Pedagogical University.

About the author: Zyskina Margarita Alekseyevna, Candidate of Medicine, Associate Professor.

Place of employment: Department of Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University.

Результативность и эффективность решения множества задач в социальной сфере зависит от готовности и умения специалистов включаться в совместную деятельность на уровне взаимодействия и сотрудничества. Модернизация образования в социальной сфере является в настоящее время ведущей идеей и центральной задачей образовательной политики. В основе модернизации образования должна лежать идея совершенствования российской социокультурной динамики.

В настоящее время в социальном образовании достаточно полно актуализируются и формируются характеристики профессиональной компетентности специалистов, реализуется модель практико-ориентированного обучения.

Методологической основой исследования выступает кластерный подход. Кластер (англ. *cluster* — скопление) — объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами.

По словам профессора Гарвардского университета Майкла Портера, кластеры представляют собой системы взаимосвязей форм и организаций, значимость которых как целого превышает простую сумму составных частей.

Образовательный кластер социальной работы — совокупность взаимосвязанных учрежде-

ний профессионального образования и учреждений социальной сферы [7, с. 62].

Кроме кластерного подхода, был использован системный подход к многоуровневой подготовке специалистов социальной сферы.

Целями образовательного кластера и системного подхода к социальной работе являются построение целостной системы многоуровневой подготовки специалистов для учреждений социальной сферы на основе интеграции образовательных учреждений и учреждений-работодателей; обеспечение качества, сокращения сроков подготовки и закрепления выпускников в социальных и других учреждениях; стимулирование совместных социально ориентированных фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований; создание гибкой системы повышения квалификации специалистов социальной сферы с учетом текущих и прогнозируемых требований общества.

Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ) одним из первых в стране в 1991 г. начал подготовку социальных педагогов и специалистов социальной работы, сразу же после введения новых специальностей и включения их в нормативные документы.

За прошедшие годы в Институте социального образования УрГПУ накоплен достаточный опыт по подготовке специалистов социаль-

ной сферы, сформированы отдельные научные направления, внедрены программы специализации, реализованы совместно с зарубежными партнерами международные проекты по внедрению супервизии в практику социальной работы и по концептуализации студенческих практик в рамках Болонских критериев.

В настоящее время Институт социального образования осуществляет подготовку по пяти лицензированным направлениям: социальная педагогика, социальная работа, реклама, связи с общественностью, международные отношения. В институте обучаются 558 студентов дневного отделения и более 2000 студентов заочного отделения.

Можно заключить, что в Уральском государственном педагогическом университете есть сложившаяся образовательная система: широкая и хорошо развитая научно-исследовательская база, система подготовки кадров, проводивших экспериментальную работу по различным образовательным программам.

Наш университет дает своим выпускникам фундаментальное академическое образование, но не всегда располагает квалифицированными педагогическими кадрами в какой-либо конкретной области, а потому порой не способен сформировать у них практические умения и навыки для того, чтобы они могли сразу и полноценно включиться в работу того или иного социального учреждения.

Мы считаем, что профессиональное социальное образование не

может развиваться изолированно от тех структур, для которых оно готовит специалистов. И не случайно в последнее время все чаще проводятся исследования, говорящие о необходимости интеграции разных форм партнерства в социальной сфере [4]. С методологической точки зрения интегративность различных форм партнерства является принципом и критерием эффективности работы образовательного кластера.

Проблемы интегративности в социальной работе отражены в п. 1.3. ГОС ВПО, где говорится, что специалист социальной работы должен содействовать интеграции деятельности различных государственных и общественных организаций и учреждений по оказанию необходимой социальной защиты и помощи населению.

В последние годы в Уральском регионе появились инновационные социальные учреждения: социальные поликлиники (не путать с медицинскими), реабилитационные центры для инвалидов, центры реабилитации наркозависимой молодежи и т. д. Начали работу специалисты участковой службы в микрорайонах по реабилитации детей и подростков, имеющих отрицательный социальный опыт, учреждения для женщин и детей, испытавших любые формы насилия, и т. д. Все эти учреждения оснащены информационной техникой, налаживается использование современных дистанционных технологий открытого образования. Важным аспектом в инновационных социальных учреждениях является то, что они соз-

дают возможности дистанционного консультирования, когда клиент и специалист находятся на больших расстояниях, причем не только слышат, но и видят друг друга на мониторах.

К работе в таких учреждениях привлечены работники социальной сферы: социальные работники, социальные педагоги, психологи, юристы, священнослужители, а также медицинские работники. Чтобы воспитывать специалистов, готовых к работе в таких социальных учреждениях, в вузе нужно использовать инновационные возможности образовательного кластера социальной работы.

Эффективным средством преодоления этого разрыва является система производственной практики, построения на основе сотрудничества с работодателями, т. е. корпоративного образования за счет средств «заказчика» образовательных услуг, с привлечением его производственной, образовательной базы и узких специалистов.

Для улучшения ситуации в данной сфере в 2012 г. в Министерстве социальной защиты населения Свердловской области состоялся круглый стол с участием представителей министерства, руководителей социальных учреждений и организаторов практики студентов Уральского государственного педагогического университета, где были обсуждены актуальные вопросы кадровой политики и профессиональной подготовки студентов — будущих специалистов социальной сферы.

Это обсуждение послужило основанием для подписания Соглашение о взаимодействии Министерства и Уральского государственного педагогического университета в рамках образовательного кластера, в соответствии с которым сотрудничество реализуется через совместную научно-методическую, образовательную, проектную деятельность.

Включение учреждений, находящихся в подчинении Министерства и НКО, в образовательный кластер строилось на принципах:

- территориальной близости,
- взаимовыгодного сотрудничества,
- совместного использования имеющейся базы и ресурсов.

Каждое учреждение, вошедшее в образовательный кластер, имеет свой опыт работы. Однако общая консолидация ресурсов позволила всем участникам образовательного процесса (педагогам, специалистам-практикам, представителям власти) пользоваться тем, чего в их учреждении не было.

Главная идея взаимодействия — развитие уникальности, активизация творческого потенциала, повышение эффективности деятельности в отдельных учреждениях, входящих в кластер, — осуществляется за счет создания единого развивающего пространства, включающего все звенья и ступени образования.

Для обеспечения стратегического руководства деятельностью образовательного кластера был создан координационный совет, разработана нормативно-правовая

база, регулирующая деятельность кластера, определены основные направления деятельности, проведен мониторинг потребностей и возможностей участников образовательного кластера, проанализирован уровень ресурсной (материальной, методической, кадровой) оснащенности учреждений, входящих в кластер.

Проведен ряд совещаний различного уровня, где обсуждались проблемы и перспективы создания кластера. В ходе реализации кластерного подхода при взаимодействии вуза и социальных учреждений учитывали ряд моментов: для начала необходимо было согласовать со всеми заинтересованными лицами требования к профессиональной компетентности специалистов, специфическую организацию подготовки таких специалистов в вузе. Все это нужно для того, чтобы наладить ситуационное взаимодействие и краткосрочное дополнительное образование участников того или иного проекта. Затем совместными усилиями были определены возможные направления деятельности студентов-практикантов, которые бы отвечали не только задачам производственной практики студентов, но и были актуальны для специалистов-практиков.

В ходе реализации кластерного и системного подходов ко взаимодействию образовательных и социальных учреждений нужно иметь в виду ряд этапов:

– на первом этапе студентам и преподавателям вуза необходимо изучить структуру социального уч-

реждения, требования к профессиональной компетентности специалистов, специфическую организацию подготовки таких специалистов в вузе. Все это нужно для того, чтобы наладить ситуационное взаимодействие и краткосрочное дополнительное образование студентов. Уже на первом этапе необходимо ознакомить студентов с перечнем тем курсовых и выпускных квалификационных работ и с порядком их выполнения и защиты;

– на втором этапе необходимо определить периодичность совместной деятельности по подготовке специалистов широкого профиля, ориентированных на решение конкретных задач социального учреждения. На этом этапе предусматривается проведение аттестационных и сертификационных мероприятий, выполнение государственных стандартов в вузе и раскрывается профессионально-корпоративный информационный потенциал социального учреждения. Нам представляется, что в идеале в образовательном кластере социальных работников должны существовать электронная библиотека с материалами, учитывающими специфику учреждения; телевизионный центр с системой кабельной трансляции, с видеотекой лекций, докладов и типичных ситуаций с вариантами их решения; система информационного обмена научными, методическими и нормативными материалами и учебниками;

– на третьем этапе связи образовательного и социального учреждений должны быть направлены на

разработку стратегических корпоративных планов, на индивидуализацию подготовки специалистов, на создание образовательных структур непрерывного образования с привлечением практических работников социальной сферы. На этом этапе необходимо координировать содержание корпоративно-профессиональной и исследовательской деятельности, включать изучение методологии профессиональной деятельности в конкретном социальном учреждении, изучение и решение профессиональных задач, развитие профессиональной компетенции, личностных и деловых качеств специалистов, прохождение социально-коммуникативной практики с реальными клиентами.

Сложность заключается в том, что порой социальные учреждения живут и действуют в замкнутых организациях, что затрудняет получение официальной и конфиденциальной информации для работы студентов. Проходящие практику студенты, изучив специфику социального учреждения, должны предлагать и выполнять специфические темы курсовых и выпускных квалификационных работ, совместно с сотрудниками определять стратегические цели совершенствования социальной помощи и защиты населения. Необходимо заметить, что в некоторых социальных организациях доминирует рутинная работа, отмечается «зацикленность» на ежедневных практических задачах, когда нет времени на повышение теоретических и методических знаний и умений. Современные сту-

денты имеют возможности найти нужную информацию и сообщить ее персоналу учреждения.

В социальных учреждениях студенты работают в лабораториях, выполняют конкретные задания, анализируют результаты, отчитываются о выполненной работе. Специалисту после такой практики не нужно будет «переучиваться».

Очень важно, что на этом этапе создаются возможности трудоустройства и четкие перспективы карьерного роста для наиболее талантливых и профессионально мотивированных молодых специалистов.

Образовательный кластер социальной работы в настоящее время ориентирован на формирование когнитивного компонента и недостаточно направлен на формирование практико-ориентированного образования. Перспективным направлением в практико-ориентированном образовании является развитие у студентов умений анализировать, проектировать, прогнозировать и ответственно решать задачи социальной среды.

Показателями успешности в кластере социального образования являются наличие спецкурсов, которые ведутся совместно преподавателями вуза и представителями социальных учреждений; участие представителей социальных учреждений в определении тематики курсовых и выпускных квалификационных работ, научное руководство и проведение экспертизы выполненных работ в виде рецензирования; использование практико-

ориентированных форм обучения; использование информационно-образовательных и интеллектуальных ресурсов социальных учреждений; проведение корпоративных конференций, научно-методических тренингов, дискуссий в режиме онлайн, проведение мониторинга эффективности подготовки специалистов по социальной работе; проведение самостоятельной учебной и научной работы студентов, которая должна служить их физическому, интеллектуальному и нравственному самовоспитанию и гармонизации развития, и контроль за этой работой [7, с. 68].

Эффективность работы образовательного кластера вуза можно показать на примере реализации совместного муниципального проекта «Поддержка молодых инвалидов средствами волонтерской деятельности». Именно эта категория инвалидов находится в наиболее тяжелой жизненной ситуации и имеет ряд специфических проблем не только экономического, но и социально-психологического характера. Часто они возникают по причине изолированности инвалидов от внешнего мира как вследствие имеющихся недугов, так и в результате неприспособленности окружающей среды для инвалидов, наличия различных барьеров.

Актуальность выявленных проблем определила цели и задачи проекта:

- оказание социально-психологической поддержки молодым инвалидам;

- минимизация информационных и коммуникативных барьеров;
- проведение реабилитационных мероприятий в домашних условиях, не требующих специальной профессиональной подготовки, для развития мелкой моторики рук, улучшения навыков артикуляции;
- расширение общего кругозора, представлений о реальной действительности, улучшение навыков общения;
- повышение профессиональной компетентности студентов и специалистов.

Реализация проекта проходила в несколько этапов:

– на подготовительном этапе были согласованы цели, задачи, содержание деятельности всех участников проекта, определены риски, ожидаемые результаты и критерии их оценки, составлены конкретные планы мероприятий, подготовлены сметы расходов в кластере, разработана учебная программа спецкурса по обучению студентов, подготовлены памятки для студентов и семей инвалидов, составлены и изданы учебно-методические пособия «Методические и нормативно-правовые материалы по организации работы волонтеров» и «Подготовка волонтеров к работе с инвалидами». Проведена презентация проекта и рекламная акция с целью привлечения волонтеров к работе в проекте;

– на организационном этапе осуществлялся подбор студентов, желающих работать с молодыми инвалидами. На основании диагно-

стического теста выявлялась готовность студентов к работе с семьей молодого инвалида, определялись ожидания студентов от работы с молодыми инвалидами, проводились лекции, обучающие семинары и тренинги со студентами согласно разработанной программе.

Специалисты реабилитационного центра составили список семей с инвалидами, нуждающихся в дополнительной волонтерской помощи, выявили их потребности и ожидания. С учетом запроса семьи и индивидуальных особенностей и интересов студентов распределили по семьям. Закупили и обеспечили студентов проездными билетами, канцелярскими и расходными материалами (красками, пластилином, цветной бумагой и т. д.) для проведения занятий с подопечными;

– на основном, деятельностном этапе после знакомства студентов с клиентом и членами его семьи уточнялся график посещений (1 или 2 раза в неделю, в среднем не менее 4 часов работы в течение недели), составлялся и обсуждался с координаторами индивидуальный план досуговых, реабилитационных, бытовых мероприятий на период реализации проекта.

В процессе волонтерской помощи студенты проводили с подопечными занятия по развитию мелкой моторики рук (рисовали, лепили, мастерили поделки, готовили подарки, оформляли открытки для мам и бабушек ко Дню матери, обсуждали документальные и художественные фильмы, телевизионные передачи, работали с персо-

нальным компьютером в сети Интернет, расширяли личные контакты через общение в социальных сетях), помогали близким выполнять гигиенические процедуры по уходу за инвалидом, имеющим тяжелые ограничения в самообслуживании и передвижении.

Предварительный анализ результатов проекта показал его жизнеспособность и целесообразность дальнейшей реализации.

Родители молодых инвалидов отмечали положительные сдвиги у своих детей: появился интерес и желание к общению со студентами как со своими сверстниками, улучшилось настроение, развились навыки работы с персональным компьютером, инвалиды с большим энтузиазмом выполняли артикуляционные упражнения и пальчиковую гимнастику. У близких, особенно у мам, освободилось время для занятия другими неотложными делами и решения бытовых проблем.

Студенты в своих анкетах и эссе отмечали, что они научились понимать беду и проблемы других, испытали желание учиться, чтобы эффективнее решать социальные проблемы [1].

Таким образом, опыт показывает, что полученные знания и умения помогут учащимся в профессиональной деятельности. В настоящее время организовано совместное проведение научно-исследовательской, учебно-методической и образовательной деятельности учреждений, входящих в образовательный кластер.

Однако при всей интенсивности формирования и развития профессионального социального образования существуют не только позитивные, но и проблемные аспекты с точки зрения эффективности и оптимальности управления процессом обучения:

- недостаточная преемственность содержания образования разных уровней профессиональной подготовки;
- разрыв между теорией и практикой;
- отсутствие устойчивых управленческих механизмов ориентации профессионального образования на реальные потребности социальной сферы и рынка труда;
- недостаточное обновление кадров социальной сферы за счет выпускников вузов, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов.

При этом стартовой задачей, несомненно, является повышение качества образования. Решение этой задачи связано с преодолением ряда проблем:

- сохранения ориентации на информационно-знаниевую модель обучения;
- преобладания дисциплинарной структуры над междисциплинарной;
- перегруженности содержания высшего образования академически ориентированными программами в ущерб профессионально ориентированным;
- недостаточной личностной направленности образовательного процесса;

- отстраненности от средовых параметров образовательного процесса [см.: 1; 5; 6].

Кроме того, функционирование образовательного кластера социальной работы наталкивается и на внутривузовские проблемы, которые обусловлены методологией современной философии, социальной работы и социальной педагогики, использованием социальных технологий, которые обеспечивают гарантированный уровень компетентности будущих социальных работников. Так, в наше время происходит утрата, до известной степени, четкости, завершённости профессии, теряется идентификация устойчивых специальностей, возникает гибкость характера труда. На место устойчивых профессий приходит динамичная профессиональность. Для того, кто получает профессиональное образование, это означает, что он должен стать универсальным специалистом (обладающим богатым набором компетенций).

Поэтому современный образовательный процесс должен быть направлен на развитие мобильной социально активной личности, готовой не только производить социальный опыт, но и расширять его и продуцировать новое в других, нестандартных условиях. Реализация этих задач накладывает отпечаток на требования к процессу профессиональной подготовки специалистов.

Таким образом, формируемая модель выпускников вуза должна соответствовать требованиям их профессиональной деятельности и

современному уровню социальных отношений в сфере кластерного и системного подходов. Для этого требуется новый характер подготовки будущего специалиста: субъектно-субъектный, поисково-исследовательский, рефлексивный, ориентированный на формирование ключевых общепрофессиональных и специальных компетенций [2, с. 56—57].

Литературы

1. Загвязинский, В. И., Социальная педагогика : учеб. пособие для бакалавров / В. И. Загвязинский, О. А. Селиванова. — Юрайт, 2014. — 405 с.
2. Зыскина, М. А. Профессиональная адаптация студентов первого курса в процессе волонтерской практики / М. А. Зыскина // Опыт организации практики студентов : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 14 нояб. 2006 г.) / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». — Екатеринбург, 2007. — 103 с.
3. Зыскина М. А. Социальная практика студентов в рамках реализации компетентностного подхода / М. А. Зыскина // Организация студенческих практик в рамках Болонских критериев : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 23 янв. 2008 г.) / Урал. гос. пед. ун-т ; сост. и общ. ред. И. А. Ахьямовой. — Екатеринбург, 2008. — Ч. 1. — 164 с.
4. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействия в современном образовательном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Коротаева Е. В. — Екатеринбург, 2000. — 39 с.
5. Ларионова, И. А. Интегративно-дифференцированный подход в профессиональной подготовке социальных педагогов и специалистов социальной работы : моногр. / И. А. Ларионова, Ю. Н. Галагузова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2007. — 172 с.

6. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. / Л. В. Мардахаев. — М. : Гардарики, 2005. — 269 с.

7. Социальная педагогика : учеб. для вузов / под общ. ред. М. А. Галагузовой. — М. : Владос, 2008. — 416 с.

8. Ширшов, В. Д. Образовательный кластер социальной работы / В. Д. Ширшов // Основные парадигмы современного социально-гуманитарного знания : материалы заоч. межрег. науч.-практ. конф. — Благовещенск : Изд-во АмГУ, 2013. — С. 62—70.

Literature

1. Zagvyazinskiy, V. I., Sotsial'naya pedagogika : ucheb. posobie dlya bakalavrov / V. I. Zagvyazinskiy, O. A. Selivanova. — Yurayt, 2014. — 405 s.
2. Zyskina, M. A. Professional'naya adaptatsiya studentov pervogo kursa v protsesse volonterskoy praktiki / M. A. Zyskina // Opyt organizatsii praktiki studentov : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 14 noyab. 2006 g.) / GOU VPO «Ural. gos. ped. un-t». — Ekaterinburg, 2007. — 103 s.
3. Zyskina M. A. Sotsial'naya praktika studentov v ramkakh realizatsii kompetentnostnogo podkhoda / M. A. Zyskina // Organizatsiya studencheskikh praktik v ramkakh Bolonskikh kriteriev : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 23 yanv. 2008 g.) / Ural. gos. ped. un-t ; sost. i obshch. red. I. A. Akh'yamovoy. — Ekaterinburg, 2008. — Ch. 1. — 164 s.
4. Korotaeva, E. V. Pedagogika vzaimodeystviy v sovremennom obrazovatel'nom protsesse : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / Korotaeva E. V. — Ekaterinburg, 2000. — 39 s.
5. Larionova, I. A. Integrativno-differentsirovanny podkhod v professional'noy podgotovke sotsial'nykh pedagogov i spetsialistov sotsial'noy raboty : monogr. / I. A. Larionova, Yu. N. Galaguzova ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2007. — 172 s.

6. Mardakhaev, L. V. Sotsial'naya pedagogika. / L. V. Mardakhaev. — M. : Gardariki, 2005. — 269 s.
7. Sotsial'naya pedagogika : ucheb. dlya vuzov / pod obshch. red. M. A. Galaguzovoy. — M. : Vldos, 2008. — 416 s.
8. Shirshov, V. D. Obrazovatel'nyy klaster sotsial'noy raboty / V. D. Shirshov // Osnovnye paradigmy sovremennogo sotsial'no-gumanitarnogo znaniya : materialy zaoch. mezhhreg. nauch.-prakt. konf. — Blagoveshchensk : Izd-vo AmGU, 2013. — S. 62—70.

УДК 376.4:37.013.42

ББК Ч459+Ч466.46

ГСНТИ 14.29.33

Код ВАК 13.00.03

Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская
Минск, Беларусь

T. L. Leshinskaya, T. V. Lisovskaya
Minsk, Belarus

МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

MECHANISMS OF SOCIAL INCLUSION OF CHILDREN WITH SEVERE PSYCHOPHYSICAL MULTIPLE DISABILITIES

Аннотация. В статье социальное включение рассматривается как предмет исследования. Проблема социального включения потребовала формирования и уточнения методологии научного поиска, который определен феноменологически-гуманистической парадигмой. Обоснованы механизмы социального включения детей-инвалидов. Каждый механизм подкреплён примером практической деятельности педагога.

Ключевые слова: дети с тяжёлыми множественными психофизическими нарушениями, феноменологически-гуманистическая парадигма, мобильная среда, символично-бытовые движения, доступная деятельность, эмоциональное общение.

Сведения об авторе: Лещинская Татьяна Лаврентьевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (г. Минск)

Контактная информация: 220004, Белоруссия, Минск, ул. Короля, 16.

E-mail: www.adu.by@gmail.com.

Сведения об авторе: Лисовская Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: ведущий научный

Abstract. The article deals with social inclusion as a subject of study. The problem of social inclusion demands formation and refinement of the methodology of scientific research, which is defined by the phenomenological-humanistic paradigm. The article presents mechanisms of social inclusion of children with disabilities. Each mechanism is supported by an example from practical teacher's work.

Key words: children with severe multiple psychophysical disorders, phenomenological-humanistic paradigm, mobile environment, symbolic and everyday movement, available activities, emotional communication.

About the author: Leshinskaya Tatiana Lavrentievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher.

Place of employment: Laboratory of Special Education, National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus.

About the author: Lisovskaya Tatiana Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher.

Place of employment: Laboratory of

сотрудник лаборатории специального образования «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь (г. Минск)

Контактная информация: 220004, Белоруссия, Минск, ул. Короля, 16.
E-mail: www.adu.by@gmail.com.

Научно-практическая работа, итоги которой представлены в этой статье, по социальному включению детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) проводилась в рамках выполнения проекта при участии Швейцарского бюро по сотрудничеству в Республике Беларусь: создавалось программно-методическое обеспечение домов-интернатов для детей с умственными и физическими нарушениями (2005—2010 гг.) [3; 4]. Социальное включение являлось предметом исследования также в рамках отраслевых научных заданий Министерства образования Республики Беларусь по созданию программно-методического обеспечения процесса обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями (2006—2011 гг.). Учитывался многолетний собственный опыт авторов статьи по непосредственной работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью.

Проблема социального включения потребовала формирования и уточнения методологии научного поиска, который определен *феноменологически-гуманистической парадигмой* [6]. Суть данной теории состоит в следующем: мы принимаем как данность феномен — ребенок с тяжелыми множественными психофизическими наруше-

Special Education, National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus.

ниями, человеческая сущность которого значительно пострадала (речь идет о детях, имеющих два и более психофизических нарушения, например, интеллектуальную недостаточность в выраженной степени (умеренная или тяжелая) и нарушения функций опорно-двигательного аппарата) и признаем возможность его обучения, ориентируясь не на нарушения, а на способности к развитию; направления процесса обучения задает гуманистический подход в образовании, где главным является такое обучение ребенка, которое позволяет не навредить его здоровью, учитывает его экологию (общения, понимания, поведения), а также акцентирует преобладание социального развития над когнитивным и утверждает воспитывающий характер обучения.

Стало возможным переоценить и открыть новые перспективы для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями, посмотреть на них как на обучаемых детей. С позиции заявленной методологии пересмотрена методика обучения. Главной структурной единицей обучения становится *способ деятельности*, представленный действиями и операциями. Выявляются интересы ребенка, который не переделывается, не подстраивается под требования

© Лещинская Т. Л., Лисовская Т. В., 2015

той или иной существующей программы обучения. Признается право ребенка на инаковость, он принимается таким, как есть, его обучение и воспитание выстраивается в соответствии с возможностями, потребностями и интересами. Монистический, единственно правильный путь обучения трансформируется в многообразие индивидуальных подходов по социальному включению каждого ребенка [7].

Социокультурный контекст развития детей в Республике Беларусь потребовал корректировки теории и практики их обучения, выстраивания в соответствии с нашими социальными реалиями и возможностями. Республика Беларусь — небольшая страна. Здесь нет крупных промышленных объединений, нет больших запасов полезных ископаемых. Нет больших возможностей для возведения показательных, сверхдорогих учреждений, которые могут поразить ультрасовременным оснащением. Использовались имеющиеся достижения отечественной науки, техники, человеческий потенциал — трудолюбие, нацеленность на успех, креативность.

Работа по социальному включению проводится в системе учебных занятий, в классе и дома. Коррекционные занятия предусмотрены учебным планом во втором отделе вспомогательной школы (учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью), в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (государственные учрежде-

ния образования для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями) [8].

При изучении детей с выраженными психофизическими нарушениями выявляются социопатобиологические детерминанты, обуславливающие нарушения. Умственная отсталость вызывается генетическими нарушениями, травмами головного мозга и многими другими факторами. Но большое значение имеет социальное окружение, которое может быть позитивным и негативным, созидательным и разрушающим.

Приведем некоторые примеры. Возраст детей в диапазоне от 5 до 7 лет. Все имеют одинаковый диагноз невролога — тяжелая умственная отсталость.

Мальчик Х. — плотного телосложения, «сельский мужичок», не разговаривает, проживает в сельской местности. Родители затрудняются, в какую школу его определить. При обследовании у дефектолога проявляет хорошую эмоциональную реакцию, разыскивает спрятанную игрушку, не говорит, но контактен, выполняет задания неторопливо. Живет с бабушкой и дедушкой. Они о внуке рассказывают: «Всё делает по дому. Кур накормит. Дрова для печки принесет. Картошку копать помогает».

Мальчик В. — худенький, неговорящий, видит плохо, визус зрения не определен из-за отсутствия контакта. Опрятен. Мать не работает. Отец военнослужащий. Из слов матери: «Я все время с ним. Он издает отдельные звуки. Но я в транс-

порте стараюсь, чтобы он не привлекал внимания и молчал. Играть с детьми я его не пускаю. Все делаю за него сама». На приеме мальчик держался за маму, боялся взять игрушку, но смог показать, где мама.

Мальчик С. Не говорил, но переводил взгляд на тот предмет, о котором шла речь. Мать рассказала, что отец — алкоголик. Ночью может устроить дебош, и тогда они убегают к соседям.

При одинаковом психоневрологическом диагнозе (не все диагнозы оказались достоверными, впоследствии некоторые были изменены) дети были разными. Они находились в различных социальных условиях. Среди детей с тяжелой умственной отсталостью могут быть дети и с аутистическими нарушениями, с нарушениями речи, органическими поражениями центральной нервной системы, и с нормальным интеллектуальным развитием. В связи с этим представляется не фантастической, а реальной задача по отношению к отдельным детям из этой категории — воспитание жизнеспособной и социально полноценной личности, соответствующей принятым в данном обществе правилам поведения [5]. В любом случае, детей следует обучать не по диагнозу, а с учетом их возможностей и потребностей.

Анализируя опыт центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, учреждений образования для детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями в Республике Беларусь и личный практический

опыт, попытаемся обосновать **механизмы социального включения** особенных детей. Заметим, что излагаемое нельзя рассматривать как единственно правильный, рецептурный путь коррекционно-развивающей помощи. Мы стоим на позициях нелинейности, многовариативности правильных решений и зависимости индивидуализации деятельности от имеющихся у детей потребностей и возможностей.

Механизмом первостепенной важности считаем *обеспечение мобильной среды, благоприятной для жизни и развития ребенка*, обеспечивающей удовлетворение витальных потребностей ребенка, включение его в деятельность и общение на доступном для него уровне коммуникации. Мобильность среды обеспечивается путем изменения состава малых детских групп, педагогов, значимых взрослых. Среда переоснащается, тем самым включаются новые механизмы перестройки психической деятельности. Изменения вносятся постепенно, осторожно. Со временем создаются стрессовые ситуации, когда осуществляются коренные изменения. Речь идет только о положительных стрессах (эустрессах), которые помогают адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни.

Стрессы могут выполнять двойную роль: активизировать ребенка и тормозить. Важен психолого-педагогический анализ того, как у ребенка меняются существующие связи, как перестраивается его психическая деятельность. Осуществляется направляющее наблюдение

за эмоциональным стрессором, фактором, вызывающим повышенное нервно-психическое напряжение, в целях обеспечения безопасного поведения ребенка. Эффект действия на внезапное, неожиданное изменение среды может быть различным.

Индивидуальная природа человеческой личности («интегральной индивидуальности» по В. С. Мерлину) обуславливает необходимость индивидуальных стратегий обеспечения мобильности социальной среды и использования стрессовых ситуаций.

Стресс (от англ. *stress* — давление, напряжение) — физиологическая реакция организма на внешнее воздействие, необходимая для адаптации к изменившимся условиям жизни (Ганс Селье).

Длительное, одинаковое состояние вызывает торможение. В какой бы степени ни было выражено нарушение, дети не должны оставаться «потолочными» (смотреть в одну точку на потолке), лишеными новых впечатлений и социальных контактов. На занятии дети деятельны: разыгрывают ситуации приветствия, угощения, извинения, обращения за помощью и другие, сравнивают и группируют предметы. На занятиях используются веселые истории, шутки, проводятся эмоциональные и физкультурные минутки. Положение детей меняется: они сидят за партами и на ковровом покрытии, могут побыть в уголке уединения, который отгорожен, или выполнить упражнения у гимнастической стенки. Дети ра-

ботают, стоя на двух, на одной ноге, лежа, работают попеременно правой или левой рукой. Занятия требуют большой изобретательности от учителя, изменения нагрузок. Статичность детей неприемлема, только в условиях подвижности, трансформации среды обитания у детей будут развиваться представления и расширяться возможности социального взаимодействия.

Механизмом социального включения, кроме создания мобильной среды, является *формирование символично-бытовых движений*. Устанавливается связь между моторикой (движениями) и мозговой (умственной) деятельностью. Включаются движения, которые активизируют психическую деятельность. Дети с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями наблюдают и выполняют бытовые повседневные действия. Например, действия по приему пищи. Затем практическое, материальное действие преобразуется в символическое. Ребенок осознанно, с помощью моторных символов (движений, жестов), показывает, как ест суп, намазывает маслом ломоть батона (в этом случае левая ладонь обозначает ломоть, указательный палец правой руки — нож). Символично выполняются действия: одевание шапки, варежек, застегивание молнии и т. д. На основе восприятия формируются представления, тем самым активизируются нервные связи.

Механизмом социального включения является также *создание условий для осознания ребенком себя как ценности*. Ему внушают,

что у него всё получается, что он лучший. Этому способствуют специально спрогнозированные формы работы: поручения, помощь другому, замещение старшего по возрасту, исполнение новой роли, оценка деятельности другого ребенка. Ведется работа над тем, чтобы дети могли оценить значимость окружающих предметов, потребность в них и умели ими пользоваться для удовлетворения своих нужд. Обращается внимание на предпочтения ребенка: какой цвет для него приятен, какую пищу он любит, кто его друзья и кому он хотел бы помочь. Приемлемыми средствами коммуникации ребенок выражает, что любит, что хочет, и показывает, что умеет. Окружающие считаются с его желаниями, если они не носят асоциального характера, не являются безнравственными. Ценностно-ориентированная деятельность повышает самооценку ребенка, осознание своей значимости.

Механизмом социального включения является *осуществление ребенком доступной деятельности*. Используются жизненные ситуации. Ребенок включается в жизненно значимую, практическую деятельность. Методами и приемами обучения являются: ситуационные упражнения, ситуационный анализ и синтез, сравнение ситуаций, включенная деятельность, комментирование деятельности, интерпретация деятельности жестами, телодвижениями. Главным является определение, в каком виде или в каких видах деятельности ребенок сможет развить и реализо-

вать свою социальную сущность, на какую деятельность имеется спрос. Деятельность раскладывается на действия, действия — на операции, которые многократно повторяются.

Механизмом социального включения является *присоединение ребенка к общению*, которое может быть наглядным и абстрактным, эмоциональным и интеллектуальным, но обязательно развивающим. Научный поиск выявил зарубежный опыт организации альтернативного (дополнительного), аугментативного (расширяющего) общения детей с отклонениями в психическом развитии [2]. Ведущим выступает развитие общения. На занятиях используются различные средства для общения: наглядные (фотографии, картинки, изображения, символы), вербальные (доступные формы речи), кинестетические и тактильно-осознательные (изображение предметов, действий жестами, движениями), аудиовизуальные (прослушивание в записи голосов, звуков, слов, песен, музыки и их совместное воспроизведение или сопровождение жестами, телодвижениями, мимикой). Виды работы на занятии чередуются: используется 5—6 видов (по 6—10 минут на каждый вид работы). Большое место занимает драматизация, перевоплощение, имитация, самовнушение («всё у меня хорошо», «я весёлый», «я смогу», «я помогу»), совместная деятельность со взрослым и самих детей.

Успешность социального включения определяется сформирован-

ностью эмоционального общения, которое оживляет ребенка, мотивирует его к деятельности. Первоначально дети учатся передавать и понимать эмоции. Перед зеркалом они изображают и посылают социально значимые сигналы: «Я хочу есть», «Мне холодно», «Я рад, что ты пришла». Они передают то, что действительно значимо для ребенка. Затем дети общаются эмоционально друг с другом, обмениваясь однородными эмоциями; «Ты смешная», «Ты тоже смешной», «Ты красивая», «Ты тоже красивая» — и т. д. В общении используются противоположные эмоции: «Ты мне нравишься», «А я не хочу с тобой разговаривать», «Ты красивая», «Нет, я безобразная». Создаются предпосылки для разыгрывания эмоциональных диалогов в несколько действий: «Угости меня, пожалуйста». — «Пожалуйста, возьми». — «Большое спасибо». — «Я рад угостить».

Проведение этих занятий отличается не только содержанием, но и формой. Начало занятия необычное, разнообразное. Его назначение — вызвать удивление, включить всех детей в деятельность, мотивировать последующую работу. Педагог не монументален, он конгруэнтен детям, он весел, забавен, артистичен, комичен. Он не боится выглядеть смешным. Приведем некоторые образцы: дети «здороваются» носиками, лобиками, ладошками, плечиками. Дети под музыкальное сопровождение воспроизводят приветствие, имитируя игру на музыкальных инструментах жестами, движениями (игра

на баяне, дудочке, пианино, барабане и др.). Учитель в шутовском колпаке и наряде клоуна здоровается с каждым учеником. Ученики надевают маски животных и приветствуют учителя, поочередно воспроизводя животных: мяу-мяу, гав-гав, ку-ку, ку-ка-ре-ку — или артикулируя беззвучно. Учитель дает позитивную оценку происходящему и положительную установку на последующую деятельность: «Молодцы, хорошо постарались!», «На уроке все получится!». Если ребенок не произносит звуков, то он воспроизводит движения животного: зайчик прыгает, птичка летает, машет крыльями, теленок вытягивает губы (ребенок беззвучно говорит: «Му-у»). Если ребенок не участвует в работе, на этом не фиксируется внимание. Отмечается только позитивное: «Витя красиво стоит», «Колья хочет посидеть», «Вова смотрит книгу, пока мы здороваемся».

Эмоциональное общение повышает чувствительность, нравственно развивает ребенка. Жизненные явления и ситуации приобретают иной смысл. Деятельность начинает нравиться ребенку, эмоции мотивируют его на успех. Эмоциональное общение обогащает индивидуальный опыт ребенка. Он начинает вычленять различные способы поведения и замечать красивую походку, привлекательную внешность, симпатичную девочку (симпатичного мальчика) и т. д. Положительные стрессы, эмоциональное общение развивают аффективную сферу. Чередование приятных и неприятных эмоций и со-

стояний вызывает чувство облегчения, радости, что сказывается на активности ребенка.

Эмоциональное общение имеет одновременно негативную сторону. Отсутствие эмоциональных контактов, одиночество ребенка имеет только негативные последствия. Критические ситуации, затруднения в решении жизненных ситуаций при неумении их правильно понять могут давать обратных эффект. Психическое развитие может тормозиться, состояние ребенка ухудшаться. Выход видится в оказании помощи, в совместном коллективном разрешении, казалось бы, неразрешимых ситуаций. Внимательное отношение к ребенку позволяет заметить приближающиеся критические моменты, предупредить аффект. Имеется тонкая грань между допустимым и недопустимым, между состоянием эустресса (положительного стресса) и дистресса (негативного стресса), когда может разрушаться положительная динамика. Выход видится один: в недопустимости резких негативных переходов, в легких стрессовых ситуациях и расширении зоны положительных эмоций. Сам ребенок (подросток) не может найти выход — он способен только к направляемой самостоятельности. Состояние дистресса находится на совести окружающих людей, которые, как правило, своим неправильным поведением провоцируют ребенка на неадекватные действия.

Образование ребенка — это определенный отрезок его жизни.

Если прошел даже один день, и ребенок не порадовался, не пережил приятных эмоций, то это свидетельствует о негуманном и несистемном характере коррекционной помощи. Может наступить разочарование и недоверчивое, подозрительное отношение к жизни.

Оценка достижений, в том числе социальной включенности, вызывает полемику: о целесообразности использования балльной системы оценок или парциальной (частичной, выраженной одобрительными суждениями «Молодец!», «Ты хорошо выполнил задание!»). Успехи могут оцениваться посредством гедонических вознаграждений (дольки любимых фруктов, конфеты, фломастеры, сувениры, игрушки), выражения успехов через фантики, бантики, лестницу успехов, дерева пожеланий, цветных полосок бумаги различной длины и ширины, геометрических фигур различной формы (круг — большой успех, квадрат — успех поменьше, треугольник — символ небольшого успеха), но все ученики признаются успешными.

Опыт учреждений образования Республики Беларусь, интроспекция (обращение автора к собственному опыту и его непредвзятая оценка, насколько это возможно) позволяет выделить еще один механизм социального включения — *подключение ребенка к созданию нового, оригинального в различных сферах деятельности*, прежде всего в искусстве, но это может касаться и обыденной жизни, учебы, прикладного труда. Медицинская

помощь, которая не отвергается и не противопоставляется педагогической, может быть причиной патологического состояния ребенка вследствие того, что лекарства вызывают наркотическую зависимость, деформируют эмоционально-ценностный, а затем поведенческий компонент личности. Создание творческого продукта, признание успеха меняет самооценку ребенка, служит источником развития его личности, уменьшает комплекс неполноценности. В связи с этим представляется важным изменение установки отношения к детям-инвалидам. Они становятся недееспособными во многом из-за того, что общество не спешит включать их в социальные связи. Легче признать их недееспособность, тяжелую интеллектуальную недостаточность, чем показать свою несостоятельность и неподготовленность к социальному включению и признанию равных прав особенных детей.

Опыт Республики Беларусь выявляет ведущую тенденцию — *включение детей в социальное взаимодействие*. Обучение детей приобретает другие черты. Нововведение — социальное включение детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями — повышает качество всего образовательного процесса и по всем предметным областям: по основам жизнедеятельности, по коммуникации, по практической математике и др. Новый теоретический конструкт — социальное включение — обозначает использование различных стратегий и тактик в учебном про-

цессе в целях обеспечения личной приспособленности и вовлечения учащихся в решение жизненных вопросов. Усиливается гуманистический эффект получаемого образования. Перспективной является разработка способов, техник переноса и развития социальной включенности в иных предметных областях, которые предусмотрены учебным планом [1].

Люди с инвалидностью, дети и взрослые, обретают смысл жизни вследствие социального включения. Механизмами являются: а) мобильная среда, которая создается плавными и резкими, вызывающими стресс изменениями; б) выполнение непосредственных физических действий и, на основе этих прототипов, символических действий — движений; в) создание условий для осознания ребенком себя как ценности; г) выполнение ребенком доступной ситуационной деятельности; д) включение ребенка в активное общение, в котором важную роль играет эмоциональное общение; е) подключение ребенка к созданию нового, вызывание интереса к деятельности; ж) использование символической формы оценки достижений.

Литература

1. Аб в учебных планах спецыяльнай дукацыі [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 26 августа 2011 г. № 242 / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx> (дата доступа: 18.11.2013).

2. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа разви-

тия, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии : сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. (18—20 сент. 2014 г.) / под науч. ред. В. Л. Рыскиной. — СПб., 2014. — 240 с.

3. Воспитание и обучение детей в условиях домов-интернатов: пособие для педагогов / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : НИО, 2007. — 216 с.

4. Коррекционно-педагогическая работа в домах-интернатах для детей с умственным и физическим недоразвитием / И. К. Боровская [и др.] ; под ред. Т. В. Лисовской. — Минск : НИО, 2008. — 435 с.

5. Лещинская, Т. Л. Методика сенсомоторного обучения : учеб.-метод. пособие для учителей центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. Т. Л. Лещинской. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. — С. 3—83, 162—167.

6. Логинова, Е. Т. Феномены педагогической системы коррекционно-развивающего обучения детей с тяжелыми множественными психофизическими нарушениями // Е. Т. Логинова, Т. В. Лисовская. — Педагогическая наука и образование. — 2014. — № 4 (37). — С. 94—99.

7. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития : пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т. Л. Лещинская [и др.] ; под ред. А. Н. Коноплевой. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2009. — 192 с.

8. Положение о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Респ. Беларусь : 16 авг. 2011 г. : №233. — Режим доступа: <http://uomoik.gov.by/page/spezialnoe-obrazovanie.aspx> (дата доступа: 29.01.2013).

Literature

1. Ab v uchebnykh planakh spetsyual'-

naya dukatsyi [Elektronnyy resurs] : postanovlenie Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' ot 26 avgusta 2011 g. № 242 / Nats. tsentr pravovoy inform. Resp. Belarus'. — Rezhim dostupa: <http://www.pravo.by/main.aspx> (data dostupa: 18.11.2013).

2. Al'ternativnaya i dopolnitel'naya kommunikatsiya kak osnova razvitiya, reabilitatsii i obucheniya lyudey s narusheniyami v razvitii : sb. statey Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18—20 sent. 2014 g.) / pod nauch. red. V. L. Ryski-noy. — SPb., 2014. — 240 s.

3. Vospitanie i obuchenie detey v usloviyakh domov-internatov: posobie dlya pedagogov / I. K. Borovskaya [i dr.] ; pod red. T. V. Lisovskoy. — Minsk : NIO, 2007. — 216 s.

4. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota v domakh-internatakh dlya detey s umstvennym i fizicheskim nedorazvitiem / I. K. Borovskaya [i dr.] ; pod red. T. V. Lisovskoy. — Minsk : NIO, 2008. — 435 s.

5. Leshchinskaya, T. L. Metodika sensomotornogo obucheniya : ucheb.-metod. posobie dlya uchiteley tsentrov korrektsionno-razvivayushchego obucheniya i reabilitatsii / T. L. Leshchinskaya [i dr.] ; pod red. T. L. Leshchinskoy. — Minsk : Adukatsyya i vykhavanne, 2010. — S. 3. — 83, 162 — 167.

6. Loginova, E. T. Fenomeny pedagogicheskoy sistemy korrektsionno-razvivayushchego obucheniya detey s tyazhelymi mnozhestvennymi psikhofizicheskimi narusheniyami // E. T. Loginova, T. V. Lisovskaya. — Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie. — 2014. — № 4 (37). — S. 94—99.

7. Metodicheskie aspekty sotsializatsii detey s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya : posobie dlya pedagogov spets. uchrezhdeniy obrazovaniya / T. L. Leshchinskaya [i dr.] ; pod red. A. N. Konoplevoy. — Minsk : Adukatsyyai vykhavanne, 2009. — 192 s.

8. Polozhenie o tsentre korrektsionno-

razvivayushchego obucheniya i reabilitatsii
[Elektronnyy resurs] : postanovlenie Minis-
terstva obrazovaniya Resp. Belarus' : 16
avg. 2011 g. : №233. — Rezhim dostupa:

<http://uomoik.gov.by/page/specialnoe-obrazovanie.aspx> (data dostupa:
29.01.2013).

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ



ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного
педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

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

МАГИСТРАТУРА

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Организация обучения и управление образованием лиц с ОВЗ.

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»

«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!

Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.05—2008.

Пример оформления списка литературы

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

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реаль-

ном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
 - фамилия, имя, отчество полностью;
 - ученая степень, звание, должность;
 - полное и точное место работы;
 - контактная информация (e-mail, № телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

Примечание 1. ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

Примечание 2. В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме 150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов) и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (5—7 слов).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).

Обязательным условием публикации является наличие отзыва доктора наук, имя которого будет указано в журнале.

В рецензии отражается:

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

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

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 реги-
страционный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистра-
ции 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**