

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION 4 (56) ` 2019

Editor-in-Chief:

I. A. FILATOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

Deputy Editor:

A. V. KUBASOV, Doctor of Philology, Prof.

Editorial board:

O. V. ALMAZOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

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

K. DIONISIEVA, Candidate of Pedagogy, Associate Prof.

A. A. DMITRIEV, Doctor of Pedagogy, Prof.

M. N. DUDINA, Doctor of Pedagogy, Prof.

B. M. IGOSHEV, Doctor of Pedagogy, Prof.

T. P. KALASHNIKOVA, Doctor of Medicine, Prof.

S. MILEVSKI, Professor, Doctor

Z. A. MOVKEBAEVA, Doctor of Pedagogy, Prof.

O. S. ORLOVA, Doctor of Pedagogy, Prof.

T. OCHIAI, Prof.

A. B. PAL'CHIK, Doctor of Medicine, Prof.

O. G. PRIKHOD'KO, Doctor of Pedagogy, Prof.

Z. A. REPINA, Candidate of Pedagogy, Prof.

L. HOPPE, Doctor

Technical Editor: D. O. MOROZOV

Executive Editor:

I. A. FILATOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

УДК 371.90 (05)
ББК Ч-430
С71

ISSN 1999-6993

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Журнал «Специальное образование» включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930.

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

Заместитель главного редактора:

доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

Члены редакционной коллегии:

кандидат педагогических наук, профессор

доктор психологических наук, профессор

кандидат педагогических наук, доцент

доктор педагогических наук, профессор

кандидат педагогических наук, профессор

доктор

О. В. АЛМАЗОВА

Н. С. ГЛУХАНИЮК

К. ДИОНИСИЕВА

А. А. ДМИТРИЕВ

М. Н. ДУДИНА

Б. М. ИГОШЕВ

Т. П. КАЛАШНИКОВА

С. МИЛЕВСКИ

З. А. МОВКЕБАЕВА

О. С. ОРЛОВА

Т. ОЧИАИ

А. Б. ПАЛЬЧИК

О. Г. ПРИХОДЬКО

З. А. РЕПИНА

Л. ХОПШЕ

Технический редактор: Д. О. МОРОЗОВ

Выпускающий редактор:

кандидат педагогических наук,

профессор И. А. ФИЛАТОВА

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2019. — № 4 (56). — 186 с. — (Цена свободная).

ISSN 1999-6993

Знак информационной продукции 16+

Журнал зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий с присвоением ISSN 1999-6993.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

© ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2019

© Специальное образование, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ананьева Е. В.

Москва, Россия

**Модель социального взаимодействия
старших дошкольников,
имеющих задержанное развитие,
с нормативно развивающимися сверстниками 6**

Арсеньева М. В.

Санкт-Петербург, Россия

Баряева Л. Б.

Москва, Россия

**Основные направления развития
связной речи у дошкольников
с общим недоразвитием речи
(на материале детской художественной литературы) 17**

Визель Т. Г., Клевцова С. В., Зайцева С. А.

Москва, Россия

**Об особенностях развития речи у детей
с нарушением слухового восприятия 27**

Приленко Ю. В., Козловская Г. Ю., Филипович Е. И.

Ставрополь, Россия

**Индивидуальная образовательная
траектория обучения русскому языку
обучающихся с нарушениями слуха
в условиях общеобразовательной школы 39**

Речицкая Е. Г., Белая Н. А.

Москва, Россия

**Мониторинг эффективности
коррекционно-педагогической работы
по развитию речевого общения дошкольников
с нарушением слуха 49**

- Саблева А. С., Крылова Д. Н.**
Ярославль, Россия
**Анализ трудностей формирования
 каллиграфического навыка
 у обучающихся начальных классов..... 60**
- Фатихова Л. Ф.**
Москва, Россия
**Опасные ситуации:
 эмоциональное отношение
 и способы реагирования детей
 с сохранным и нарушенным интеллектом 71**
- Фур Е. П.**
Новосибирск, Россия
- Яковлев С. Б.**
Санкт-Петербург, Россия
**Методическая работа по развитию
 синтаксического компонента
 языковой способности у обучающихся
 с тяжелыми нарушениями речи в 3—4 классе 87**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
 И ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА
 ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

- Приходько О. Г., Левченко И. Ю., Мануйлова В. В.,
 Гусейнова А. А.**
Москва, Россия
**Обеспечение доступности среды
 базовых профессиональных
 образовательных организаций
 для лиц с инвалидностью и ОВЗ в условиях
 реализации мультифункциональной модели..... 99**
- Соломина Е. Н., Шевырева Т. В.**
Москва, Россия
**Обеспечение качества высшего образования
 обучающихся с ограниченными
 возможностями здоровья и инвалидностью..... 114**

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

Бронников В. А., Григорьева М. И., Серебрякова В. Ю.

Пермь, Россия

**Развитие трехуровневой модели ранней помощи
в Пермском крае 130**

Красильникова О. А., Пенин Г. Н., Свердлов А. З.

Санкт-Петербург, Россия

**Руководство семейным воспитанием
позднооглохших детей 146**

МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ

Матасова Д. С., Малов А. Г., Деева Е. В.

Пермь, Россия

**Оптимизация нейропсихологической коррекции
высших психических функций
у младших школьников с легкой степенью
умственной отсталости 156**

УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ

Кубасов А. В., Михайлова О. А.

Екатеринбург, Россия

Логопедам о «Логопед» 171

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ 182

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.4-053"465.00/.07"
ББК 4456.091

DOI 10.26170/sp19-04-01
ГСНТИ 14.29.23 Код ВАК 13.00.03

Е. В. Ананьева
Москва, Россия

E. V. Anan'eva
Moscow, Russia

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ЗАДЕРЖАННОЕ РАЗВИТИЕ, С НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИМИСЯ СВЕРСТНИКАМИ

SOCIAL INTERACTION MODEL BETWEEN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS AND THEIR TYPICALLY DEVELOPING PEERS

Аннотация. В настоящее время ФГОС дошкольного образования предлагает образовательной организации выбор при комплектовании групп, и на этом возрастном этапе дети с нормативным и задержанным развитием могут обучаться как вместе, так и отдельно, хотя в законе «Об образовании в РФ» приоритет отдается именно инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, и эта тема продолжает оставаться актуальной и дискуссионной проблемой современного образования, при том что основная идея инклюзивной практики, а именно принятия индивидуальности каждого учащегося, споров не вызывает. Однако вне зависимости от формы образования на дошкольной ступени при переходе в школу все дети окажутся в едином образовательном пространстве, и в этой связи необходимо, с одной стороны, заблаговременно подготовить их к соци-

Abstract. At present, FSES for preschool education offer education institutions an option to choose a certain variant of grouping children. At this stage, children with typical development and those with developmental disorders can learn both together and separately, though the Law “On Education in the Russian Federation” gives priority to the inclusive education of children with disabilities in general education institutions, and this topic remains to be urgent and highly debated in modern education. The main idea of inclusive practice, and specifically the need to take into account the individuality of each learner, is beyond dispute. Nevertheless, irrespective of the form of education at the preschool stage, at the stage of transition to the general education school all children will find themselves in the same educational space and in this connection it is necessary, on the one hand, to prepare them in due time for social interaction with the peers which may differ from them, and on the other – to create opti-

альному взаимодействию со сверстниками, которые могут отличаться от них, а с другой — создать оптимальные условия для личностного становления, формирования индивидуальности и полноценного когнитивного развития.

В данной статье представлен эксперимент, в котором смоделирована ситуация социального взаимодействия старших дошкольников с нормативным и задержанным развитием в процессе совместного решения исследовательских задач, базирующихся на феноменах Ж. Пиаже и позволяющих сформировать конкретные мыслительные операции, вне зависимости от первоначального уровня участников, а также овладеть навыками социального поведения. Во введении обозначена актуальность разработки такой модели социального взаимодействия, описана ее значимость для личностного и когнитивного развития дошкольников. Автор рассматривает основные содержательные компоненты ФГОС дошкольного образования в части социально-коммуникативного и познавательного развития, обозначает необходимые условия для успешной социализации детей на следующей ступени образования, указывает на недостаточную разработанность практического применения положительного влияния социального взаимодействия в интегративной среде. В основной части статьи обозначена цель, методологические принципы, методы и особенности организации исследования, дана характеристика участников. В обсуждении результатов интерпретируются полученные экспериментальные данные и делаются основные выводы по работе.

mal conditions for personal growth, formation of individuality and all-sided cognitive development.

The article presents an experiment which models the situation of social interaction between senior preschoolers with typical development and those with developmental disorders in the process of joint solution of research problems based on the phenomena of Jean Piaget which allow formulating concrete operations of reasoning irrespective of the initial level of development of the participants and to acquire the skills of social behavior. The introduction explains the urgency of design of such model of social interaction and argues its significance for the personal and cognitive development of preschool children. The author analyzes the main content components of the FSES for preschool education from the point of view of socio-communicative and cognitive development, indicates the necessary conditions for successful socialization of children at the next stage of education and highlights the limitations in the sphere of practical application of the positive influence of social interaction in the integrated environment. The main part of the article formulates the goal, methodological principles and methods and peculiarities of the study and characterizes the sample. The discussion of results interprets the experimental data obtained and summarizes the principal outcomes of the study.

Ключевые слова: задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития; старшие дошкольники; социальное взаимодействие; инклюзивное образование.

Сведения об авторе: Ананьева Елена Владимировна, старший преподаватель.

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

Контактная информация: 129226, Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4.

E-mail: AnanievaEV@mgpu.ru.

Keywords: disorders of psychological development; DPD; children with disorders of psychological development; senior preschool children; social interaction; inclusive education.

About the author: Anan'eva Elena Vladimirovna, Senior Lecturer.

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

Russia, Moscow, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4.

Введение

В требованиях к структуре образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования отмечено, что ее содержание должно обеспечивать развитие личности дошкольника в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных и индивидуальных психофизических особенностей и охватывать ряд образовательных областей, в числе которых на первом месте стоит социально-коммуникативное развитие, направленное на формирование социальных норм поведения, принятие моральных и нравственных ценностей общества, формирование навыков и готовности к социальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми;

развитие социального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий.

Актуальность темы

В последнее время увеличивается число работ, в которых анализируется степень влияния отношения ребенка со сверстниками и взрослыми на его психическое развитие [13]. Основными типами отношений детей с окружающими, которые возникают и реализуются в контексте общей деятельности как главный канал передачи опыта, являются отношения эмоционального общения, отношения руководства — под-

ражания и отношения кооперации [4].

Согласно многочисленным исследованиям отечественных и зарубежных авторов (К. Бюлер, А. Н. Леонтьев, Л. С. Славина, В. Штерн, Д. Б. Эльконин, Ж. Пиаже, С. Г. Якобсон, П. Р. Гаррисон), в дошкольном возрасте в процессе совместной деятельности детей со сверстниками и взрослыми возникает и доминирует последний тип отношений (кооперации): ребенок включается в систему, предполагающую распределение функций и подчинение определенным общим правилам. В ситуации сотрудничества дети берут на себя задачу, которая в соответствии с ситуацией предопределяет характер их действий и поведения, тогда как в отношениях руководства-подражания просто получают ее.

Усвоение социальных форм поведения, моделирование разнообразных способов общения, формирование конструктивных способов коммуникации, установление доверия и доброжелательности между всеми участниками образовательного процесса, создание ситуации успеха, обеспечение разнообразия совместных видов деятельности и эмоциональной насыщенности занятия являются социально-психологическими ресурсами образовательной среды, которая позволит стимулировать и поддерживать процесс социализации детей в новых условиях [7].

Для того чтобы уважение и принятие человека с особенностями стали в обществе проявлением социальной нормы, необходимо развивать эту социальную компетенцию с детства. Несмотря на требования ФГОС дошкольного образования, в содержании программ обучения крайне редко можно обнаружить разделы, ориентированные на целенаправленное формирование у дошкольников вариативных навыков социального взаимодействия, позволяющих не только гибко адаптировать свое поведение в зависимости от ситуации, но и в определенных моменты сохранять свое мнение даже вопреки влиянию большинства.

Одним из вариантов решения этой проблемы является использование возможностей организованного социального взаимодействия, направленного на ориентацию формирующейся личности в понимании значимости своей индивидуальности, на приобщение личности к системе общечеловеческих ценностей и на выработку собственного отношения к ним.

Обоснование проблемы исследования

Несомненно, что на сегодняшний день создание современных моделей социального взаимодействия, которые способствовали бы не только развитию социального поведения, но и по-

знавательной активности, отвечает потребностям образования. Анализ совместной деятельности со сверстниками в процессе решения исследовательских задач показывает, насколько в этих условиях старшие дошкольники способны достичь более высоких познавательных результатов, чем можно ожидать, исходя из существующих теоретических моделей [3].

А. Г. Асмоловым введено понятие зоны вариативного развития, которая формируется в процессе социального взаимодействия со сверстниками, без общения непосредственно со взрослым. «Зона вариативного развития» — вариативность возможных направлений развития ребенка, определяющаяся его включением в жизнедеятельность детского сообщества. Данное понятие предложено в контексте социальной психологии и описывает развитие ребенка в детской субкультуре, в которой могут перекликаться и сосуществовать не только разные культурные ценности, но и иная логика, позволяющая подготовить ребенка к решению поставленных задач в условиях неопределенности. В современной социальной ситуации развития, при которой трансформируются традиционные механизмы передачи и получения знаний, зона вариативного развития стремительно расширяется, и дети начинают ориентироваться

не столько на взрослых, сколько на продвинутых сверстников [1; 2].

Особенности взаимодействия с окружающими как специфическая закономерность нарушенного развития характерны для всех категорий детей с ограниченными возможностями. Старшие дошкольники с задержанным развитием предпочитают отдавать игре со сверстниками, нежели совместной деятельности со взрослым. Они принимают помощь, включаются в деятельность, если создается ситуация успеха и при этом эмоциональная модальность взаимодействия положительная. Взаимодействие, направленное на овладение предметными и практическими действиями, вызывает больший интерес у данной категории детей, поэтому такой формат общения со сверстниками, как более тонкая подстройка под их возможности, будет способствовать не только повышению мотивации к непосредственному социальному общению, но и к исследовательской деятельности [5; 6; 11].

В работах А. В. Сидоренкова, Б. И. Хасана показана положительная роль познавательных и интерперсональных конфликтов в образовании [8; 12]. А.-Н. Переклермон убедительно демонстрирует, каким образом участие в структурирующем социальном взаимодействии влияет на развитие индивидуальных структур и какова роль социального кон-

фликта центраций в выработке новой когнитивной регуляции [15; 16].

Однако сложилась ситуация, при которой, с одной стороны, существует большое количество теоретических работ отечественных и зарубежных психологов, изучавших активную роль общения в развитии мышления (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Б. Ф. Ломов, А. В. Брушлинский, Дж. Мид, Ж. Пиаже, М. Коул, А. Бандура), отмечается значительное число экспериментальных исследований влияния социального взаимодействия на когнитивное развитие в целом (В. В. Рубцов, В. А. Кольцова, А. М. Матюшкин, О. Б. Чеснокова, Л. Мартин, А.-Н. Перре-Клермон, Г. Мюни, В. Дуаз, Дж. Тадж); а с другой стороны, очевиден недостаток разработок по практическому применению положительного влияния организованной совместной деятельности на динамику мыслительных процессов, что позволяет констатировать необходимость дальнейших исследований в этом направлении [6; 14].

Целью нашего исследования является анализ возможных вариаций совместной деятельности со сверстниками старших дошкольников с нормативным и задержанным развитием в ходе решения исследовательских задач и попытка создания эффективной модели социального взаимодей-

ствия, позволяющей сформировать одновременно индивидуальное и социальное пространство, в котором раскрываются возможности развития детей.

Методологической основой исследования послужили классические принципы периодизации умственного и личностного развития ребенка (Ж. Пиаже) и современные представления отечественных и зарубежных психологов о когнитивном развитии, об условиях и закономерностях формирования когнитивных структур. В качестве базиса настоящего исследования выступила разработанная А.-Н. Перре-Клермон социально-психологическая концепция интеллектуального развития. Отправной точкой для данного исследования послужили представления о «коллективном субъекте» и «коллективной деятельности» (В. В. Давыдов), о тесной связи процессов общения и мышления (Л. С. Выготский, М. Коул, Б. Ф. Ломов).

Организация и методы исследования. Практическая реализация представленной модели социального взаимодействия проводилась на базе дошкольных образовательных организаций г. Москвы.

Центральная часть исследования включает эксперимент, который базируется на классических опытах Ж. Пиаже на сохранение количества, объема и массы вещества. Овладение способностью

делать дедуктивные заключения на основе транзитивных рассуждений, связанных с пониманием детьми сущности измерения, принципов сохранения считается значимым этапом в их развитии. Экспериментирование с объектами различной сложности является исследовательской деятельностью в неопределенных условиях, которая имеет различные основания и стратегии.

Эксперимент основан на решении исследовательских задач в ситуации взаимодействия старших дошкольников с нормативным и задержанным развитием. Модель данного эксперимента построена так, чтобы, решая исследовательскую задачу в процессе взаимодействия в парах и мини-группах, дети скоординировали свои действия и в итоге пришли к единому решению поставленной проблемной ситуации. Сложность экспериментальной ситуации регулируется посредством изменения предметного материала (задачи) и состава участников.

Описание участников эксперимента

В исследовании приняли участие 129 человек. Из них 61 ребенок с задержанным развитием (диагноз, подтвержденный ПМПК) и 68 нормативно развивающихся сверстников. Средний паспортный возраст детей — 6 лет 3 месяца.

Дошкольников с задержанным развитием, которые являются одной из самых распространенных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, характеризует отставание сроков формирования интеллекта, эмоционально-волевых качеств (низкая концентрация, рассеянность внимания, непонимание природы причинно-следственных связей, неспособность к ориентации в пространстве, неспособность к классификации, обобщению, анализу простейших данных), что приводит к определенным трудностям при решении познавательных задач.

Первоначально участники проходили через опыт на сохранение количества жидкости. После проведения диагностирующего эксперимента на выявление сформированности понятий сохранения количества, объема и массы вещества фиксировался первоначальный уровень (один из трех):

а) первый уровень — необходимое сохранение: ребенок сразу утверждает о сохранении количества жидкости независимо от характера и количества произведенных переливаний. В качестве аргументов, поясняющих это сохранение, он приводит один или несколько следующих доводов: идентичность, компенсация, обратимость. Ребенок сопротивляется контрвариантам экспериментатора.

б) второй уровень — промежуточный ответ: эти участники колеблются между сохранением и несохранением и определяются как «транзитные». Время от времени они утверждают о сохранении количества. Объяснения, которые они дают, в основном не аргументированы, так как зачастую дети не видят в сохранении количества физической или логической необходимости. Они колеблются между координацией заданных отношений (высота и ширина) и центрацией на одном измерении.

с) третий уровень — отсутствие сохранения: на этой стадии ребенок, который видит одно и то же количество жидкости в одинаковых стаканах, не испытывает никаких затруднений в том, чтобы признать это равенство. Однако если эта жидкость перелита в сосуды различной формы, то ребенок считает, что количество жидкости возрастает или уменьшается в зависимости от уровня жидкости в этих сосудах. При контраргументах экспериментатора ребенок либо придерживается своего прежнего мнения, либо формулирует иные суждения, но также «несохраняющего» типа. Напоминание о первоначально равных количествах абсолютно не изменяет суждения ребенка.

Испытуемые, обнаружившие уровень сохранения, продолжают участвовать в опыте с включением в него задачи на установление

неравенства количеств жидкости. Эти задания не даются «несохраняющим» испытуемым, поскольку проверка показала, что они с ними не справляются.

Диагностический эксперимент с испытуемыми, достигшими уровня сохранения в опытах с жидкостью, дополняется опытом с двумя задачами на сохранение количества материала и опытом на сохранение длины. Диагностический эксперимент с «несохраняющими» испытуемыми в опытах с жидкостью сопровождается также опытом на сохранение количества материала и дополняется опытом на сохранение числа.

Следующим этапом исследования был формирующий эксперимент, в ходе которого оценивается возможность влияния условий кооперации со сверстниками в различных вариациях на динамику уровня развития конкретных операций.

В контрольном эксперименте, отсроченном во времени, проводилось повторное индивидуальное исследование сформированности конкретных операций у детей с задержанным и нормативным развитием.

Результаты и их обсуждение

Показатели испытуемых *a*-уровня, участвовавших в экспериментальной части, остались прежними, однако в редких случаях отмечалось соглашение с мне-

нием большинства, что никак не отразилось на показателях в пост-тестировании. В литературе были найдены подтверждения имеющих результаты, где говорится об устойчивости в поведении и воздержании от подражания сверстникам, которые противоречат собственному опыту ребенка. В подобных ситуациях требуемая от ребенка независимость в поведении обогащает общую программу. По мнению ряда психологов, приобретение ребенком устойчивости и умения противостоять ситуативным влияниям других людей является одним из важнейших факторов, вызывающих формирование личности [9; 10]. Показатели большинства детей контрольной группы остались неизменными.

Анализ результатов проведенного эксперимента позволил сделать некоторые **выводы**:

1. Взаимодействие между нормативно развивающимися дошкольниками и сверстниками, имеющими задержку в развитии, оказывает стимулирующее влияние на когнитивную сферу последних, выражающееся в совершенствовании и развитии конкретных мыслительных операций.

2. В результате совместной деятельности у дошкольников с нормативным развитием совершенствуется и обогащается индивидуальная когнитивная координация:

– у детей формируются **более полные и конкретные** представления о специфике сотрудничества со сверстниками и складывается репертуар социального поведения, позволяющий уже самостоятельно и довольно успешно обучать менее компетентного партнера;

– дети старшего дошкольного возраста способны достигать целей обучения, заключающихся в совершенствовании понимания содержания деятельности и действий партнера;

– нормативно развивающиеся дошкольники обеспечивают как вербальную, так и невербальную обратную связь с партнером по деятельности; ставят перед ним пошаговые цели деятельности; с учетом особенностей задач деятельности мотивируют его, а также подстраивают свое сотрудничество под потребности партнера в конкретной помощи. Иными словами, индивидуально обучают его.

3. В значительном числе случаев сформированные мыслительные операции являются структурой, позволяющей выполнять не только однотипные интеллектуальные задания, но и решать различные по уровню сложности смежные по характеру исследовательские задачи. Это подтверждает, что прогресс, отмеченный у наших испытуемых, является более основательным, чем при обучении, связанном с решением конкретной задачи.

Литература

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. — М. : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. — 416 с. — Текст : непосредственный.
2. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М. : Институт практической психологии, 1996. — 768 с. — Текст : непосредственный.
3. Валяйко, С. М. Взаимодействие старших дошкольников с речевой патологией со взрослыми. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : моногр. / С. М. Валяйко. — М. : Прометей, 2005. — 248 с. — Текст : непосредственный.
4. Валяйко, С. М. Исследование потребности сферы дошкольников с нарушениями речевого развития / С. М. Валяйко, К. Е. Князев. — Текст : непосредственный // Специальное образование. 2014. № 2 (34). — С. 5—13.
5. Лубовский, В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития / В. И. Лубовский. — Текст : электронный // Психолого-педагогические исследования. — 2012. — № 1. — URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50814.shtml (дата обращения: 28.08.2019).
6. Лубовский, В. И. Задачи, принципы и возможности реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валяйко. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2015. — № 6. — С. 47—56.
7. Свистунова, Е. В. Комплексное использование компенсаторных возможностей детей с нарушениями слуха в процессе социальной адаптации / Е. В. Свистунова, Е. В. Ананьева, Б. М. Коган. — Текст : непосредственный // Системная психология и социология. — 2013. — № 8. — С. 42—48.
8. Сидоренков, А. В. Психологические противоречия в малой группе / А. В. Сидоренков. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 2003. — № 1. — С. 41—50.
9. Субботский, Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. — М., 1976. — 143 с. — Текст : непосредственный.
10. Субботский, Е. В. Формирование элементов альтруистического поведения у дошкольников / Е. В. Субботский. — Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 1979. — № 2. — С. 36—47.
11. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. — СПб. : Питер, 2008. — 192 с. — Текст : непосредственный.
12. Хасан, Б. И. Ситуация обучения как продуктивный конфликт / Б. И. Хасан. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 79—86.
13. Kontopodis, M. Educational settings as interwoven socio-material orderings / M. Kontopodis, A.-N. Perret-Clermont. — Text : direct // European Journal of Psychology of Education. — 2016 — Iss. 31 (1), 97. — (Special Issue).
14. Morton, J. B. Cognitive Control: Easy to Identify But Hard to Define / J. B. Morton, F. Ezekiel, H. A. Wilk — Text : direct // Topics in Cognitive Science. — 2011. — № 3 (2). — P. 212—216.
15. Perret-Clermont, A.-N. Knowledge-oriented argumentation in children / A.-N. Perret-Clermont, F. Arcidiacono, S. Breux, S. Greco, C. Miserez-Caperos. — Text : direct // Scrutinizing Argumentation in Practice / F. H. van Eemeren, B. Garssen (eds.). — 2015. — P. 135—150.
16. Perret-Clermont, A.-N. Children and knowledge-oriented argumentation. Some notes for future research / A.-N. Perret-Clermont, S. Breux, S. Greco Morasso, C. Miserez-Caperos. — Text : direct // Language, reason and education. Studies in honor of Eddo Rigotti / G. Gobber, A. Rocci (eds.). — 2014. — P. 259—277.

References

1. Abramenkova, V. V. Sotsial'naya psikhologiya detstva: razvitie otnosheniy

- rebenka v detskoj subkul'ture / V. V. Abramenkova. — M. : Moskovskiy psikhologosotsial'nyy in-t ; Voronezh : NPO «MODEK», 2000. — 416 s. — Tekst : neposredstvennyy.
2. Asmolov, A. G. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov / A. G. Asmolov. — M. : Institut prakticheskoy psikhologii, 1996. — 768 s. — Tekst : neposredstvennyy.
3. Valyavko, S. M. Vzaimodeystviye starshikh doshkol'nikov s rechevoy patologiyey so vzroslymi. Ontogenez rechevoy deyatel'nosti: norma i patologiya : monogr. / S. M. Valyavko. — M. : Prometey, 2005. — 248 c. — Tekst : neposredstvennyy.
4. Valyavko, S. M. Issledovaniye potrebnostnoy sfery doshkol'nikov s narusheniyami rechevogo razvitiya / S. M. Valyavko, K. E. Knyazev. — Tekst : neposredstvennyy // Spetsial'noe obrazovaniye. 2014. № 2 (34). — S. 5—13.
5. Lubovskiy, V. I. Sovremennyye problemy diagnostiki zaderzhki psikhicheskogo razvitiya / V. I. Lubovskiy. — Tekst : elektronnyy // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2012. — № 1. — URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50814.shtml (data obrashcheniya: 28.08.2019).
6. Lubovskiy, V. I. Zadachi, printsipy i vozmozhnosti rekonstruirovaniya sistemy psikhologicheskoy diagnostiki narusheniy razvitiya / V. I. Lubovskiy, I. A. Korobeynikov, S. M. Valyavko. — Tekst : neposredstvennyy // Defektologiya. — 2015. — № 6. — S. 47—56.
7. Svistunova, E. V. Kompleksnoe ispol'zovaniye kompensatornykh vozmozhnostey detey s narusheniyami slukha v protsesse sotsial'noy adaptatsii / E. V. Svistunova, E. V. Anan'eva, B. M. Kogan. — Tekst : neposredstvennyy // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2013. — № 8. — S. 42—48.
8. Sidorenkov, A. V. Psikhologicheskie protivorechiya v maloy gruppe / A. V. Sidorenkov. — Tekst : neposredstvennyy // Voprosy psikhologii. — 2003. — № 1. — S. 41—50.
9. Subbotkiy, E. V. Psikhologiya otnosheniy partnerstva u doshkol'nikov / E. V. Subbotkiy. — M., 1976. — 143 s. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Subbotkiy, E. V. Formirovaniye elementov al'truisticheskogo povedeniya u doshkol'nikov / E. V. Subbotkiy. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya. — 1979. — № 2. — S. 36—47.
11. Triger, R. D. Psikhologicheskie osobennosti sotsializatsii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / R. D. Triger. — SPb. : Piter, 2008. — 192 s. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Khasan, B. I. Situatsiya obucheniya kak produktivnyy konflikt / B. I. Khasan. — Tekst : neposredstvennyy // Voprosy psikhologii. — 2000. — № 2. — C. 79—86.
13. Kontopodis, M. Educational settings as interwoven socio-material orderings / M. Kontopodis, A.-N. Perret-Clermont. — Text : direct // European Journal of Psychology of Education. — 2016 — Iss. 31 (1), 97. — (Special Issue).
14. Morton, J. B. Cognitive Control: Easy to Identify But Hard to Define / J. B. Morton, F. Ezekiel, H. A. Wilk — Text : direct // Topics in Cognitive Science. — 2011. — № 3 (2). — P. 212—216.
15. Perret-Clermont, A.-N. Knowledge-oriented argumentation in children / A.-N. Perret-Clermont, F. Arcidiacono, S. Breux, S. Greco, C. Miserez-Caperos. — Text : direct // Scrutinizing Argumentation in Practice / F. H. van Eemeren, B. Garssen (eds.). — 2015. — P. 135—150.
16. Perret-Clermont, A.-N. Children and knowledge-oriented argumentation. Some notes for future research / A.-N. Perret-Clermont, S. Breux, S. Greco Morasso, C. Miserez-Caperos. — Text : direct // Language, reason and education. Studies in honor of Eddo Rigotti / G. Gobber, A. Rocci (eds.). — 2014. — P. 259—277.

М. В. Арсеньева
Санкт-Петербург, Россия

Л. Б. Баряева
Москва, Россия

M. V. Arsen'eva
Saint Petersburg, Russia

L. B. Baryaeva
Moscow, Russia

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ
РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ)**

**MAIN AREAS OF COHERENT
SPEECH REHABILITATION
IN PRESCHOOL CHILDREN
WITH GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT
(ON THE MATERIAL
OF CHILDREN'S FICTION)**

Аннотация. Публикация посвящена решению проблемы совершенствования содержания и организации коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи дошкольников с речевыми нарушениями средствами детской художественной литературы, что обеспечивает разностороннее развитие старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Предметом исследования является содержание коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами детской художественной литературы в структуре ФГОС дошкольного образования. Цель данной публикации состоит в определении путей коррекционно-логопедической работы по развитию связной речи дошкольников с речевыми нарушениями на материале детской художественной работы. Представлена методика обследования репродуктивной и реконструктивной деятельности дошкольников, которая включала две серии заданий, направленных на анализ смыслового

Abstract. The study is devoted to the solution of the problem of improvement of the content and organization of rehabilitation-educational work on the development of coherent speech in preschool children with speech disorders by means of children's fiction, which ensures comprehensive development of senior preschoolers with general speech underdevelopment. The study focuses on the content of rehabilitation-educational work on the development of coherent speech in senior preschool children with general speech underdevelopment by means of children's fiction in the structure of the Federal State Educational Standard for preschool education. The purpose of this publication is to determine the ways of rehabilitation-logopedic work on the development of coherent speech in senior preschool children with speech disorders on the material of children's fiction. The article presents the methods of observation of the reproductive and reconstructive activity of preschool children, which included two series of tasks aimed at the analysis of semantic programming and

программирования и репродуцирования текстовой информации, а также на оценку возможностей творческого рассказывания. По результатам анализа экспериментальных данных авторами разработана модель коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи старших дошкольников с ОНР средствами детской художественной литературы, включающая следующие компоненты: формирование психофизиологических предпосылок овладения связной речью; формирование лингвистических предпосылок овладения связной речью; формирование репродуктивно-творческой деятельности. Предложенная модель с описанием ее структурных компонентов может использоваться в системе коррекционных занятий, направленных на развитие связной речи детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети с нарушениями речи; нарушения речи; ОНР; общее недоразвитие речи; дошкольная логопедия; дошкольники; связная речь; развитие речи; детская литература; пересказы; творческое рассказывание.

Сведения об авторе: Арсеньева Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: доцент кафедры логопедии, Российский государственный университет им. А. И. Герцена.

Контактная информация: 197046, Посадская д. 26.

E-mail: marinaa05@yandex.ru.

Сведения об авторе: Баряева Людмила Борисовна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: профессор, Институт специального образования и ком-

reproduction of textual information and at assessment of the potential of creative storytelling. On the results of the analysis of experimental data, the authors have developed a model of rehabilitation-educational work on the development of coherent speech in senior preschool children with general speech underdevelopment by means of children's fiction, including the following components: the formation of psychophysiological prerequisites for the acquisition of coherent speech; the formation of linguistic prerequisites for the acquisition of coherent speech; the formation of reproductive-creative activity. The suggested model with the description of its structural components can be used in the system of rehabilitation lessons targeted at development of coherent speech in children with general speech underdevelopment.

Keywords: children with speech disorders; speech disorders; GSU; general speech underdevelopment; preschool logopedics; preschool children; coherent speech; speech development; children's literature; retelling; creative storytelling.

About the author: Arsen'eva Marina Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Associate Professor of Department of Speech Therapy, Herzen State University of Russia.

Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая

About the author: Baryaeva Lyudmila Borisovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Professor, Institute of Special Education and Compre-

плексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

Контактная информация: 129226, Ленинский пр-д, 4.

E-mail: alesej@yandex.ru.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), содержание образовательной программы дошкольной организации должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей. Целевые ориентиры ФГОС ДО предполагают, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности. Стандарт охватывает структурные единицы, представляющие следующие направления развития и образования (далее — образовательные области): социально-коммуникативное, познавательное, речевое, физическое и художественно-эстетическое развитие. Работа в структуре этих направлений осуществляется ин-

ensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4.

тегрированно и предполагает использование такого вида деятельности, как чтение детской художественной литературы [7].

Экспериментально выявлено, что для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) характерны неустойчивое внимание к речи, недостаточная речевая активность и инициативность, неумение принимать и удерживать словесную инструкцию, планировать высказывания, снижение контроля за смысловой стороной высказывания, что ведет к нарушениям связной речи. Доказано, что наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов, таких как восприятие, внимание, память, воображение, создает дополнительные затруднения в овладении связной речью и в изучении детской художественной литературы [2; 3; 4].

В связи с этим актуальность исследования определяется необходимостью изучения особенностей воспроизведения текстов литературных произведений и творческого рассказывания у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и разработки педагогической технологии развития связной речи

на материале детских художественных произведений.

Нами была разработана методика обследования детей, целью которой является изучение особенностей воспроизведения текстов литературных произведений детьми с ОНР, определение возможностей старших дошкольников при разных видах пересказа, а также изучение особенностей речемыслительной деятельности при ознакомлении с текстами литературных произведений.

Методика включает два блока заданий.

Задания первого блока направлены на изучение особенностей пересказа текстов литературных произведений дошкольникам по специально разработанной методике с использованием оригинальных и адаптированных методик И. Н. Лебедевой, О. А. Шороховой [5; 8]. Для анализа результатов пересказов применяется методика набора ключевых слов, позволяющая оценить особенности передачи цельности исходных текстов испытуемыми [6]. Также оцениваются возможности связной речи старших дошкольников в различных видах пересказывания. Изучаются особенности пересказа без наглядной опоры, по сюжетной картине, по серии картин, определялись особенности режиссерской игры по сюжету и их влияние на пересказ. В выводах отмечается, возросла

ли смысловая адекватность пересказа с использованием сюжетной картины, серии картин или проигрывания в сравнении с пересказом без использования вышеперечисленных методов.

Задания второго блока направлены на изучение речемыслительной деятельности старших дошкольников в процессе работы с произведениями художественной литературы по разработанной нами методике с использованием методики Е. В. Аханьковой [1].

Первое задание направлено на изучение способности составления рассказа по литературному произведению с изменением привычного сюжета. *Второе задание* — на изучение способности сочинения сказки на основе сюжета любимой сказки с включением персонажей из других литературных произведений. *Третье задание* включает исследование способности детей самостоятельно искать и находить свое решение в процессе изучения художественных произведений. *Четвертое задание* направлено на изучение способности составлять рассказ по литературному произведению во время выполнения второй инструкции; умение соотносить свои действия с их словесной интерпретацией при работе с литературными произведениями. *Пятое задание* предусматривает изучение способности ребенка самостоятельно задавать

вопросы по литературному произведению.

Проведенное исследование особенностей пересказа у детей с ОНР позволило обнаружить различные варианты сформированности нарушения цельности и связности текста при пересказе.

У первой группы детей с общим недоразвитием речи недостаточность связной речи проявлялась в нарушении связности и цельности. В основе нарушений цельности лежат недостаточность одновременного анализа и синтеза, трудности в выделении существенных и второстепенных моментов, недостаточность процесса осознания взаимосвязи между структурными частями рассказа, что выражалось в нарушении формирования у детей целостного образа смыслового восприятия текста. При осуществлении пересказов текстов литературных произведений у дошкольников с ОНР наблюдались нарушение логики последовательности изложения, ошибки в установлении причинно-следственных связей, что свидетельствует о неумении детей ориентироваться на логические звенья в развитии сюжета.

Для второй группы детей с общим недоразвитием речи характерна недостаточность операций развертывания программы во внешней речи, что приводит к нарушениям связности воспроиз-

веденного сообщения. Нарушения связности текста проявлялись в том, что для дошкольников с речевыми нарушениями характерно употребление одних и тех же типов связи (формально-сочинительной, цепной, местоименной), преимущественное использование простых синтаксических конструкций, в которых нарушался порядок слов, отмечалось многообразие лексических и грамматических ошибок.

Проведенный эксперимент позволил установить особенности творческого рассказывания детей с ОНР. У дошкольников были выявлены трудности преобразования, комбинирования, изменения сюжета, введения новых героев, составления своего собственного сюжета.

На основании полученных данных была разработана модель и определена основная цель коррекционно-развивающего обучения, направленная на развитие связной речи у старших дошкольников средствами детской художественной литературы.

Модель коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи старших дошкольников с ОНР средствами детской художественной литературы включала во взаимосвязи следующие направления:

– формирование психофизиологических предпосылок овладения связной речью;

– формирование лингвистических предпосылок овладения связной речью;

– формирование репродуктивно-творческой деятельности, которая включала репродуктивный и творческий компонент.

Рассмотрим подробнее каждое из представленных направлений.

Основными целями коррекционно-развивающей работы по *формированию психофизиологических предпосылок овладения связной речи* являлись развитие мотивации к целенаправленной деятельности; развитие эмоционально-волевой сферы; развитие высших психических функций и мыслительных операций.

Приемы работы по развитию мотивации к речевой деятельности

1. Использование системы вопросов, направленных на побуждение ребенка начать рассказ: «Мы с вами отправились в новую страну. Давайте расскажем, кто мы»; «Интересно, как это волшебник попал к нам в группу?»; «Мы с вами на одной планете, где живут сказочники. Кто такие сказочники?»

2. Создание проблемной ситуации, которая помогает развить поиск решения и обогатить сюжет рассказа. Обращается внимание на активизацию мыслительных операций, воображения ребенка. Например: «Куда же могла

пропасть Снегурочка?»; «Как она сможет выбраться?»; «Куда мышонку спрятаться от лисы?»; «Незнайка заблудился, давайте поможем ему».

3. Привлечение внимания детей к рассказу сверстника, стимуляция анализа рассказа и слушания сверстника.

4. Переадресация высказываний и вопросов ребенка другим детям («Спроси сам», «Узнай у Маши», «Обратись к Саше» и т. д.).

5. Обращение к жизненному опыту ребенка («Кто видел белку в парке?»; «Могли ли вы встретить этого персонажа в лесу?»).

6. Нахождение творческого решения проблемной ситуации. Например: «Теперь придумай, что может произойти дальше»; «Придумай и расскажи продолжение истории».

Приемы работы по развитию эмоционально-волевой сферы

1. Дошкольники догадываются по настроению музыки о действиях и эмоциональных состояниях героев и природных явлений. Могут быть заданы такие вопросы: «Какое настроение передает музыка: грустное или веселое?»; «Музыка быстрая или медленная?»; «Что можно делать под такую музыку: весело играть или плакать?». По характеру музыки дошкольники вспоминают, что происходит в литературном произведении.

2. Дети с помощью прилагательных, наречий описывают свои эмоции, чувства, возникающие в момент слушания музыки.

3. Дошкольники учатся выразительно интонировать голоса героев сказки с разной силой голоса. Данное задание помогает представить эмоциональное состояние героя.

4. Предлагаются интонационные упражнения на изменение громкости голоса, тембра в зависимости от эмоционального состояния героя в определенных ситуациях. В результате выполнения упражнения у детей вырабатывается интонационное чутье, сила голоса, дикция. Эти умения служат опорой для развития таких важных качеств, как эмоциональность, выразительность, живость.

5. Использование приемов психогимнастики.

Задачи:

а) побуждать к выразительной передаче в мимике и движениях эмоциональных состояний, произвольному снятию напряжения и расслаблению мышц тела. Дети могут показывать не только эмоциональные состояния героев, но и передавать через пантомиму неодушевленные предметы, природные явления;

б) отображать эмоциональные образы в темпоритме. Выполнение упражнений на ритмизацию чувств героев литературных произведений способствует нор-

мальному функционированию ритмических процессов, происходящих в организме ребенка. Под влиянием совместного обсуждения дети изучают различные состояния, учатся управлять ими, а также овладевают азбукой выражения эмоций в ритме. Постепенно у дошкольников появляется умение ритмизировать движения и эмоции человека;

в) обучение словесному комментированию. Описание по восприятию пантомимических этюдов, темпоритма, музыкальной композиции. Дети учатся отбирать слова, выразительно описывающие мимику, позы, движения персонажей;

г) обучение словесному фантазированию. Дети придумывают сказочные истории под определенную музыку, высказываются о возникших у них ассоциативных представлениях. Дошкольники сочиняют возможные варианты окончания сказки, прослушав музыкальный отрывок.

Второе направление — *формирование лингвистических предпосылок овладения связной речью*. Основные цели в структуре работы: расширение и уточнение словарного запаса; формирование процесса словоизменения и словообразования; формирование осознания закономерностей построения предложений различных синтаксических конструкций; формирование языковых закономерностей построения текста.

Для формирования языковых закономерностей построения текста использовались задания по сравнению текста литературного произведения с его деформированным и некомплектным вариантами. Под деформированным вариантом понимается текст с измененной последовательностью предложений. Дошкольникам предлагалось послушать два текста и определить оригинальный текст литературного произведения. Под некомплектным вариантом понимается текст с пропущенными смысловыми фрагментами. Дошкольникам предлагалось прослушать два текста и указать оригинальный текст литературного произведения.

Следующее направление предполагает **формирование репродуктивно-творческой деятельности**, которая включает репродуктивный и творческий компонент. В репродуктивном компоненте выделено 4 этапа: предварительная работа, восприятие текста литературного произведения детьми, вопросы по содержанию текста литературного произведения, составление программы пересказа текста с последующим пересказыванием.

В процессе логопедической работы расширялись творческие возможности детей при использовании таблиц, опорных картин, где каждая отдельная картина отображала какое-либо действие.

Работа по сочинению сказок и рассказов с использованием предметно-схематических моделей была представлена геометрическими фигурами, маленькими игрушками, пуговицами, мелкими предметами. При составлении рассказов использовался графический метод, который подразумевал самостоятельное рисование моделей или элементов рассказа. В заданиях, направленных на развитие словесного творчества, развитие сюжетной линии не регламентировалось. Это позволяло детям моделировать новые ситуации и рассказывать о них. Внимание детей направлялось на умение творчески подходить к решению поставленной задачи, использовать элементы прошлого опыта в рассказе, находить различные варианты развития сюжетной линии.

Для активизации творческого мышления и воображения, воссоздания целостности картины использовались следующие приемы: закрытие элементов картин, персонажей, главных героев экраном (карточкой); закрытие половины иллюстрации экраном; сравнение иллюстраций-картин разных художников к одному и тому же тексту.

Формирование представлений о композиции проводилось в процессе сочинения начала или конца к рассказу по картине. Это развивало воображение и логику мышления ребенка. Важным яв-

лялся отбор картинок, в которых наглядно предполагалось самостоятельное создание завязки или развязки в рассказе. Педагог определял круг вопросов, стимулирующих детскую активность и подсказывающих возможные варианты его содержания. Помощь взрослого была направлена на понимание детьми причинно-следственных отношений внутри сюжета. Для создания завязки использовались вопросы: «Каким образом это могло произойти?», «Что было до этого?», «Вы думаете, они сразу оказались тут?» и т. д.

Таким образом, предложенная коррекционно-развивающая работа по развитию связной речи средствами детской художественной литературы способствует познавательному и речевому развитию детей, развивает воображение и стимулирует творческую активность. Представленная модель развития связной речи у дошкольников с ОНР может использоваться в рамках адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования не только детей с нарушениями речи, но и детей с различными видами дизонтогенеза.

Литература

1. Аханькова, Е. В. Учим детей с общим недоразвитием речи творческому рассказыванию / Е. В. Аханькова. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2002. — № 12. — С. 33—40.
2. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нару-

шениями речи / И. Т. Власенко. — М. : Педагогика, 1990. — 183 с. — Текст : непосредственный.

3. Гуменная, Г. С. Особенности воспроизведения текстового сообщения детьми с недоразвитием речи / Г. С. Гуменная, Т. Д. Барменкова. — Текст : непосредственный // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. — М. : Изд-во МГПУ, 1997. — С. 179—193.

4. Журавлева, Ж. И. Особенности развития словесного творчества у детей с общим недоразвитием речи / Ж. И. Журавлева. — М. : Перо, 2011. — 82 с. — Текст : непосредственный.

5. Лебедева, И. Н. Развитие связной речи дошкольников / И. Н. Лебедева. — Текст : непосредственный // Обучение рассказыванию по картине / под ред. Л. Б. Баряевой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. — 175 с.

6. Сахарный, Л. В. Набор ключевых слов как тип текста / Л. В. Сахарный, А. С. Штерн. — Текст : непосредственный // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности : межвуз. сборник научных трудов. — Пермь, 1988. — С. 34—51.

7. ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) : утвержден 17 октября 2013 года Приказом № 1155 Министерства образования и науки РФ. — URL: минобрнауки.рф. — Текст : электронный.

8. Шорохова, О. А. Играем в сказку. Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников / О. А. Шорохова. — М. : ТЦ «Сфера», 2006. — 208 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Akhan'kova, E. V. Uchim detey s obshchim nedorazvitiem rechi tvorcheskomu rasskazyvaniyu / E. V. Akhan'kova. — Tekst : neposredstvennyy // Doshkol'noe vospitanie. — 2002. — № 12. — S. 33—40.
2. Vlasenko, I. T. Osobennosti slovesnogo myshleniya vzroslykh i detey s narusheniyami

- rechi / I. T. Vlasenko. — M. : Pedagogika, 1990. — 183 s. — Tekst : neposredstvennyy.
3. Gumennaya, G. S. Osobennosti vosproizvedeniya tekstovogo soobshcheniya det'mi s nedorazvitiem rechi / G. S. Gumennaya, T. D. Barmenkova. — Tekst : neposredstvennyy // Psikholingvistika i sovremennaya logopediya / pod red. L. B. Khalilovoy. — M. : Izd-vo MGPU, 1997. — S. 179—193.
4. Zhuravleva, Zh. I. Osobennosti razvitiya slovesnogo tvorchestva u detey s obshchim nedorazvitiem rechi / Zh. I. Zhuravleva. — M. : Pero, 2011. — 82 s. — Tekst : neposredstvennyy.
5. Lebedeva, I. N. Razvitie svyaznoy rechi doshkol'nikov / I. N. Lebedeva. — Tekst : neposredstvennyy // Obuchenie rasskazyvaniyu po kartine / pod red. L. B. Baryayevoy. — SPb. : TsDK prof. L. B. Baryayevoy, 2009. — 175 s.
6. Sakhamy, L. V. Nabor klyuchevykh slov kak tip teksta / L. V. Sakhamy, A. S. Shtem. — Tekst : neposredstvennyy // Leksicheskie aspekty v sisteme professional'no-orientirovannogo obucheniya inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti : mezhvuz. sbornik nauchnykh trudov. — Perm', 1988. — S. 34—51.
7. FGOS DO (Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya) : utverzhen 17 oktyabrya 2013 goda Prikazom № 1155 Ministerstva obrazovaniya i nauki RF. — URL: minobrnauki.rf. — Tekst : elektronnyy.
8. Shorokhova, O. A. Igraem v skazku. Skazkoterapiya i zanyatiya po razvitiyu svyaznoy rechi doshkol'nikov / O. A. Shorokhova. — M. : TTs «Sfera», 2006. — 208 s. — Tekst : neposredstvennyy.

Т. Г. Визель **T. G. Vizel'**
С. В. Клевцова **S. V. Klevtsova**
С. А. Зайцева **S. A. Zaytseva**
Москва, Россия Moscow, Russia

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ

ON PECULIAR FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH AUDITORY PERCEPTUAL DISORDERS

Аннотация. Работа посвящена проблеме наиболее грубых нарушений развития речи у детей, а именно алалиям. Обозначаются особенности этих речевых расстройств и причины их развития. Основное внимание уделяется «слуховым алалиям». Это отражает принципиальное значение состояния слуховой сферы для овладения детьми речью. Отдельно рассматривается специфика неречевого и речевого слуха, места их представленности в мозге. Подчеркивается, что зоны неречевого и речевого слуха расположены в разных полушариях мозга. Это обуславливает необходимость и особенности взаимодействия мозговых гемисфер. Очерчиваются вклады правого и левого полушарий в реализацию речи у детей. Нарушения этих видов слуха расцениваются как основные причины безречия у детей. Выделяются «неречевые» слуховые и речевые слуховые алалии, описываются их различия по конкретным причинам развития и симптоматике. Показано, что нарушения неречевого слуха (неспособность различать предметные, природные и музыкальные шумы) являются наиболее грубым механизмом алалии. Уточняется,

Abstract. The article is devoted to the issue of one of the most severe speech disorders in children commonly known as alalia. The authors describe the typical features of this speech disorder and the causes of its onset. The main focus is on “auditory alalias”. This fact reflects the fundamental importance of the state of the auditory sphere for children’s acquisition of speech. The specificity of non-verbal and verbal awareness and the regions of their representation in the brain are considered separately. It is emphasized that the non-verbal and verbal awareness zones are located in different hemispheres of the brain. This determines the necessity and peculiarities of interaction between brain hemispheres. The study outlines the contributions of the right and left hemispheres in the realization of speech in children. These types of hearing loss are regarded as the main causes of children’s inability to speak. “Non-speech” auditory and speech auditory alalias are distinguished and their differences are described with reference to specific developmental reasons and symptoms. It is shown that the cases of non-verbal awareness impairment (inability to distinguish between object-related, natural and musi-

что основной причиной этого речевого расстройства является незрелость проводниковых связей между различными зонами мозга. Такой дифференцированный подход к алалиям продуктивен для определения оптимальных методов коррекции развивающейся у детей речи.

Ключевые слова: алалия; неречевой слух; речевой слух; различение слуховых сигналов; логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; развитие речи.

Сведения об авторе: Визель Татьяна Григорьевна, доктор психологических наук.

Место работы: профессор кафедры специального дефектологического образования, Московский институт психоанализа.

Контактная информация: 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 34, стр. 14.

E-mail: vizel@list.ru.

Сведения об авторе: Клевцова Светлана Вячеславовна.

Место работы: преподаватель кафедры специального дефектологического образования, Московский институт психоанализа.

Контактная информация: 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 34, стр. 14.

E-mail: ksv66673@mail.ru.

Сведения об авторе: Зайцева Светлана Александровна, учитель-логопед.

Место работы: средняя общеобразовательная школа № 1528 (Зеленоград).

Контактная информация: 124527, Москва, г. Зеленоград, ул. им. Героя Советского Союза И. В. Панфилова, корпус 817.

E-mail: zaitseva.svitl4na@yandex.ru.

cal noises) represent the most severe mechanism of alalia. It is specified that the main cause of this speech disorder is the immaturity of the conductive connections between different brain regions. Such differential approach to alalias is productive for determination of optimal methods of correction of speech development in children.

Keywords: alalia; non-verbal awareness; verbal awareness; differentiation of auditory signals; logopedics; speech disorders; children with speech disorders; speech development.

About the author: Vizel' Tat'yana Grigor'evna, Doctor of Psychology.

Place of employment: Professor of Department of Special Defectological Education, Moscow Institute of Psychoanalysis.

Россия, г. Москва, Кутузовский пр-т,

About the author: Klevtsova Svetlana Vyacheslavovna, Senior Lecturer.

Place of employment: Department of Special Defectological Education, Moscow Institute of Psychoanalysis.

Россия, г. Москва, Кутузовский пр-т,

About the author: Zaytseva Svetlana Aleksandrovna, Teacher-Logopedist.

Place of employment: Secondary General Education School No 1528 (Zelenograd).

Проблема

В современной литературе алалия (или ОНР, по Р. Е. Левиной) понимается как грубое системное нарушение развития речи у детей. Отмечается, что наиболее частыми являются сенсорные алалии, для которых характерны нарушения и понимания речи, и говорения. Причины этого принято рассматривать в самом общем плане, т. е. ссылаться на грубые органические поражения мозга, преимущественно перинатальные: острая асфиксия плода, травматические повреждения мозга, стремительные роды, крупный плод и т. п. [10; 13; 16; 22]. Этих представлений продолжают придерживаться и более современные исследователи [17].

Гипотезы о возможной причине безречия у детей, выходящие за рамки проблемы наличия/отсутствия органических повреждений мозга, а относящиеся непосредственно к сфере речевых возможностей, выдвигались еще в классических работах по расстройствам речи. Решающее значение во взглядах этих авторов придавалось слуховой сфере. Р. Коен (1870) характеризовал отсутствие речи как слухонемоту [13; 16]. О слухонемоте писал также А. Либманн (1901), выделяя моторную, сенсорную и сенсомоторную слухонемоту [15].

Оба автора имели в виду не патологию физического слуха в виде глухоты или тугоухости, а нарушения специального слуха, необходимого для овладения речью. Р. Е. Левина (1951) также включала в свою классификацию алалий форму, обусловленную неполноценностью слухового (фонематического) восприятия [14]. В. К. Орфинская (1963) в свою лингвистическую классификацию наряду с другими формами речевых расстройств включала алалию, обусловленную слуховой агнозией [18]. Еще более определенно к причинным механизмам слуховой алалии подошла Н. Н. Трауготт (1975), уделив специальное внимание особым нарушениям слуха у неговорящих детей. При этом она подчеркивала, что у таких детей нет глухоты или тугоухости, но при этом они «не слышат» обращенную к ним речь. В состав таких нарушений слуха, по Трауготт, входят перепады слуховых возможностей в зависимости от регистра звучания воспринимаемой речи, а также нарушения слухового внимания. Совокупность этих симптомов была обозначена Трауготт как «замыкательная акупатия» [21].

Точка зрения о том, что причинным фактором алалии могут быть нарушения слуховой сферы, признается в наши дни. Это находит выражение в обозначении

одной из форм алалии как сенсорная, хотя обусловлена она не расстройствами восприятия речи на слух, а недостаточностью непосредственно на языковом уровне речевой системы [7; 8; 12]. Возможность же развития алалии на основании нарушений не языка, а слухового восприятия практически исчезла из сферы внимания исследователей. Поэтому так и не выработалось единого мнения по поводу того, нарушение какой именно стороны речевой функции, включающей и слуховую составляющую, является первичным в патогенезе алалии. Это представляется существенным пробелом, поскольку слуховая сфера является сложно организованной, т. е. имеет несколько уровней реализации, включая и физический слух, и способность различать на слух неречевые звучания, и звуки речи, и слова. В связи с этим общего определения ее нарушений как «сенсорных» явно недостаточно.

В связи с такой ситуацией в изучения проблемы алалии нами было решено провести собственный анализ особенностей нарушения речевого развития у детей, прошедших у нас консультативное обследование. На основании его результатов сделана попытка определения основного причинного механизма развития у обследованных детей алалии. Выводы делались на основании анамне-

стических данных; наблюдения за поведением ребенка в ситуации осмотра; кратких стандартных тестов по выявлению состояния мышления, понимания речи, объема повторной и спонтанной речи. К стандартным тестам были добавлены специальные приемы выявления состояния неречевого слуха, а именно способности ребенка воспринимать и различать: 1) *неречевые* звучания (природные, предметные, музыкальные); 2) *простые речевые* звучания.

Результаты наблюдений

Результат 1. Анализ структуры алалического дефекта у обследованных нами детей показал достаточную распространенность «слуховых» алалий, обусловленных первичной неактивированностью слуховой сферы. Из 400 детей недостаточность слуховой сферы обнаружилась у 71 ребенка. Несостоятельность *речевого* слуха выявлена у 40 детей из 71, а *неречевого* слуха — у 31 ребенка. Это наглядно демонстрирует, что состояние доязыкового слухового восприятия для формирования речи не менее значимо, чем состояние собственно речевой слуховой сферы. Последствия неречевых слуховых агнозий оказались даже более тяжелыми, чем речевых. Это проявлялось в том, что дети с нарушениями речевого слуха пользовались отдельными осмысленными вокализациями и

жестами, иногда могли говорить «на своем языке», непонятном окружающим, в то время как неречевые слуховые агнозии лишали детей даже этих возможностей.

Результат 2. Обобщение анамнестических данных изученных детей показало, что алалии у них *не были* обусловлены очаговыми поражениями мозга.

Результат 3. По данным аудиограмм, у обследованных детей не было нарушений физического слуха, т. е. у них не было глухоты или тугоухости. Как показали исследования с использованием акустических стволовых вызванных потенциалов (АСВП), нарушения слуховой сферы у них объяснялись снижением скорости обработки акустических сигналов. У большей части детей с отсутствием речи она была значительно замедлена с одной (как правило, с левой) или с двух сторон.

Результат 4. Обследование неречевых функций у детей с нарушениями слуховой сферы давало основание для вывода о первичной сохранности у них мышления. Об этом свидетельствовал характер манипулирования игрушками и способность к выполнению заданий, например, с использованием досок Сегена. Вместе с тем в поведении этих детей обнаруживались черты, состоящие в их некоторой отстраненности от внешнего мира, в сопротивлении контактам с

другими детьми и пр. Не понимая обращенную речь, они не отзывались на имя. Внимание таких детей отличалось истощаемостью и могло быть привлечено только громкими звуковыми (шумовыми) стимулами: звонок телефона, стук в дверь, звук пылесоса. Кроме того, для поведения изученных детей были характерны черты полевого, гипердинамии, повышенной невротизации. Эти особенности поведения обуславливали их сходство с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). Однако, в отличие от детей с РАС, дети с нарушениями слуховой сферы не противились телесному контакту, проявляли знаки сочувствия по отношению к близким людям, интересовались животными, проявляли знаки адекватного эмоционального реагирования.

Результат 5. Согласно данным анамнеза, в иммунном статусе большей части обследованных детей присутствовали пищевые аллергии, аллергические реакции на вакцинацию, частые простудные заболевания, а также нарушения в балансе основных микро- и макроэлементов (высокое содержание в организме тяжелых металлов, таких как ртуть, медь, цинк, мышьяк).

Для иллюстрации приведем примеры клинических случаев.

Клинический случай 1. С. А., 3,6 года (02.02.2016). *В анамнезе:*

беременность 3-я, токсикоз в первом триместре. Роды с помощью кесарева сечения (по показаниям мамы). Младенческий период: первые 2 мес. была желтуха; моторное развитие по возрасту, на речь не реагировал, после года проявлял речевую активность, говорил единичные слова. В 2,5 года были сделаны сразу две прививки, после чего, по словам родителей, пропала речевая активность, нарушился аппетит и сон, изменилось поведение, у ребенка появились навязчивые движения. В настоящее время А. детьми интересуется, занимается плаванием. По данным инструментальных исследований: ЭЭГ (3-часовой мониторинг от 02.02.2016) — биоэлектрическая активность соответствует возрасту. Во сне регистрируются патологические острые волны в лобно-центрально-височных отведениях. УЗДГ сосудов шеи (от 13.08.2019): справа S-образная элонгация внутренней сонной артерии с локальными гемодинамическими изменениями; слева — стеноз ВСА до 50 %. Ультрасонография головного мозга: кровотоков в артериях мозга усилен значительно. Постгипоксические изменения перивентрикулярных зон. Ангиодистония по гипертоническому типу, признаки венозной дисциркуляции на уровне базальных вен. Вероятен гипертензионный синдром. АСВП от

20.08.2019 г.: нарушение слухового анализатора на внутривенном уровне. Курс Томатистерапии вызвал возбуждение.

На приеме. Мальчик активный, пропорционально сложен, двигательного координирован. Зрительный контакт возможен, прикосновениям активно не противится. Самостоятельные целенаправленные действия отсутствуют. Постоянно производит немотивированные голосовые реакции, без адресного обращения к кому-либо. Создается впечатление, что играет сам с собой по намеченному внутреннему плану. К маме прижимается. Часто берет в рот мелкие предметы. Игрушками манипулирует. Обращенную речь не понимает. На инструкции обследующего не реагирует. Неречевые звучания не опознал, остались без внимания ребенка даже произведенные обследующим громкие хлопки над его ухом.

Заключение. Тяжелая сенсорная алалия, обусловленная первичным нарушением неречевого слухового восприятия.

Клинический случай 2. Х. П., 2,5 года. *В анамнезе:* беременность без особенностей. Роды (стремительные — за 20 мин, со слов мамы). В младенческом периоде ребенок был беспокойный, много кричал. Лечился у гомеопата с положительной динамикой. По свидетельству мамы, «на улице все тянет в рот». Аппетит хороший.

Страдает запорами. Чтение книг не любит, на речь не реагирует.

На приеме. Поведение носит полевой, гипердинамичный характер, не поддается регуляции. Ребенок не вступает в продуктивный контакт. На протяжении всего обследования манипулирует предметами, находящимися в кабинете. Глазной контакт не устанавливается, но прикосновения к телу не вызывают отторжения. Ходит на цыпочках.

Обращенную речь мальчик не понимает. На имя не отзывается. На предъявляемые шумы и звучания музыкальных предметов не реагирует. Речь, включая повторную, отсутствует, выяснить состояние уровня психического развития не удастся. Вместе с тем, по характеру манипулирования с игрушками, создается впечатление о первичной сохранности мышления. При этом обстановкой в кабинете не интересуется. Игрушки, книги, находящиеся в поле зрения, игнорирует.

Заключение. Неречевая слуховая и речевая агнозия тяжелой степени выраженности. Вторичные изменения поведения по аутистическому типу.

Клинический случай 3. П. В., 5 лет. *Анамнез* осложненный: беременность протекала с угрозой прерывания. Роды со стимуляцией (схваток не было). В младенчестве: физически девочка развивалась с задержками

(дисплазия нижних конечностей). Речевое развитие, гуление и лепет были неактивными. Словами не заговорила. К настоящему времени, благодаря проведенным лечебным мероприятиям, двигательная функция развивается соответственно возрастным нормам. Были сделаны МРТ и ЭЭГ (документов на руках у мамы не было). Со слов мамы, на МРТ — «какое-то смещение извилин в правой теменной коре» (?), на ЭЭГ — повышенная степень риска к эпилепсии. Приступов эпилепсии у ребенка не было замечено.

На приеме. Девочка вступает к контакт, но на очень короткий период. Поведение полевое: быстро и хаотично двигается по кабинету, не реагирует на имя.

Неречевые пробы (доски Сегена) выполняет соответственно возрасту.

Обращенную речь понимает в крайне ограниченном объеме, опираясь в основном на ее интонационно-жестовые параметры. Девочка не различает неречевые шумы, пытается подражать, но очень неточно: отдельными вокализациями или лепетными словами. Собственная осмысленная речь у ребенка отсутствует. Имеются лишь попытки лепетоподобного говорения, свидетельствующие о наличии речевой активности, что следует рассматривать как положительный фактор.

Ритмическая функция не сформирована: ребенок не улавливает сильную долю даже в самых простых фигурах.

Первичные нарушения мышления, исходя из способности выполнять невербальные тесты и адекватное интонирование в рамках вокализаций, отсутствуют.

Заключение. Неречевая слуховая агнозия, лежащая в основе развития языковой сенсомоторной алалии.

Обсуждение результатов

Наиболее важным из полученных результатов является тот, согласно которому неполноценность неречевой слуховой сферы является наиболее серьезной причиной неразвития у детей речи. Этот результат хорошо согласуется с представлениями лингвистики о развитии речи человека в антропогенезе. Согласно им, речевые звуки возникли непосредственно из неречевых шумов. Человек научился выделять из них те акустические признаки, которые мог имитировать с помощью артикуляционного аппарата, на что ушло длительное время [2; 4; 9; 19]. То же самое, т. е. выделить из неречевых шумов полезные для речи акустические признаки, должен сделать и ребенок, но в несравненно более короткие сроки. Этому способствуют врожденная предуготованность к речи современного ре-

бенка и наличие слуховых образцов слышимой речи взрослых. При нарушении неречевого слухового восприятия ребенок лишен этой первоначальной базисной возможности, запускающей речь, и, следовательно, прохождения всех последующих этапов становления речи.

Другим результатом, требующим обсуждения, явилось то, что у неговорящих детей отсутствовали очаговые поражения зон мозга, в том числе тех, которые отвечают за речь. Для объяснения этого факта мы привлекли данные современной концепции коннективности. Согласно ей, решающим условием созревания когнитивных функций в онтогенезе, в том числе и речи, является степень зрелости проводящих путей (белого вещества) мозга, связывающих между собой его различные области [1; 3; 5; 6; 11; 20; 23]. Основываясь на существующих представлениях о функциональной специализации зон мозга, участвующих в развитии речи, мы пришли к выводу, что у детей с нарушениями речевого слуха неполноценны межзональные проводниковые системы, которые связывают области локализации в мозге физического слуха и слухового восприятия — неречевого и речевого.

Как видно, не пройдя этапа различения неречевых шумов и переработки их в звуки речи, ребенок

не может развиваться нормативно в речевом отношении. Грубая степень незрелости проводящих путей нарушает проводимость ими сигналов, доставляемых из одной области в другую. Особенно важно, чтобы в раннем онтогенезе для появления у ребенка речи созрели слуховые пути.

Таким образом, подтверждено представление о том, что слуховые системы, не относящиеся к физическому слуху, так же важны для приобретения речи, как и физический слух. Скорее всего, именно это имело в виду пионерами исследования алалий, что нашло отражение в терминах «слухонемота» и «замыкательная акупатия».

Далее, результат, состоящий в некотором сходстве поведения изученных нами детей с детьми РАС, мы объясняем тем, что дети с нарушением слуховой сферы могут бояться непонятных им звучаний окружающего мира и избирают способ защиты от этого, состоящий в частичном «уходе в себя».

Наконец, подверженность детей со слуховыми агнозиями иммунным и другим заболеваниям мы рассматриваем как свидетельство общей слабости процессов ЦНС, которой могут объясняться также и нарушения в сроках созревания проводящих систем мозга, необходимых для слухоречевого развития.

Выводы

Нарушения у детей речевой и неречевой слуховой сфер, отличные от глухоты и тугоухости, приводят к грубым нарушениям речи по типу алалий. Неполноценность неречевого слуха приводит к наиболее грубым нарушениям речевой функции, которые проявляются в раннем онтогенезе.

Мозговые механизмы нарушений у детей слуховой сферы имеют, как правило, органический генез (различные перинатальные осложнения), но не носят характера очаговых поражений слуховых или речевых зон мозга. В свете концепции современной коннективности конкретный мозговой механизм слухоречевых грубых нарушений состоит в неполноценности функционирования проводящих систем мозга.

Необходимо внимание к реакциям ребенка на различные звучащие стимулы и, если обнаруживается их отсутствие, принять меры по уточнению состояния слуховой сферы.

Своевременная диагностика отклонений в состоянии у ребенка слухового восприятия позволит уточнить направление лечебно-коррекционного воздействия и выбрать его оптимальный путь.

Литература

1. Бишоп, Д. В. Чем вызваны специфические языковые нарушения у детей /

- Д. В. Бишоп. — Текст : электронный // Journal compilation. Association for Psychological Science. — 2006. — URL: https://qmplus.qmul.ac.uk/pluginfile.php/1543397/mod_resource/content/5/bishop.pdf.
2. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Значение языка как предмета изучения / И. А. Бодуэн де Куртенэ. — Текст : непосредственный // Избранные труды по общему языкознанию. — М. : Изд-во АН СССР, 1963.
3. Буллмор, Э. Сложные мозговые сети: теоретико-графический анализ структурно-функциональных систем / Э. Буллмор, О. Спорнс. — Текст : электронный // Nature Reviews Neuroscience. — 2009. — URL: <https://www.nature.com/articles/nm2575>.
4. Бурлак, С. А. Эволюционные механизмы и этапы формирования человеческого языка / С. А. Бурлак. — Текст : электронный // DisserCat ЭБД. — 2013. — URL: <https://www.dissercat.com/content/evolyutsionnye-mekhanizmy-i-etapy-formirovaniya-chelovecheskogo-yazyka>.
5. Визель, Т. Г. Нейропсихологический анализ грубых нарушений речевого развития / Т. Г. Визель. — Текст : непосредственный // Вестник угроветания. — 2015. — № 3 (22).
6. Визель, Т. Г. Коннективность и речь / Т. Г. Визель. — Текст : непосредственный // Системная психология и социология. — 2018 — № 2.
7. Воробьева, В. К. Обучение первоначальным навыкам связного высказывания младших школьников с моторной алалией / В. К. Воробьева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1989. — № 4.
8. Гриншпун, Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б. М. Гриншпун. — Текст : непосредственный // Нарушения речи и голоса у детей / под ред. С. С. Ляпидевского и С. Н. Шаховской. — М. : Просвещение, 1975.
9. Гумбольдт, В. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. — М. : Прогресс, 2000. — Текст : непосредственный.
10. Зеeman М. Расстройства речи в детском возрасте / М. Зеeman. — М. : Медгиз, 1962. — Текст : непосредственный.
11. Индер, Т. Е. Аномальные мозговые структуры у недоношенных детей / Т. Е. Индер, С. К. Уорфилд, П. С. Хёппи. — Текст : непосредственный // Педиатрия. — 2005. — № 115.
12. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков. — М. : В. Секачев, 2001. — Текст : непосредственный.
13. Куссмауль, А. Расстройства речи. Опыт патологии речи / А. Куссмауль. — Киев : Издание врача Б. А. Хавкина, 1879. — Текст : непосредственный.
14. Левина, Р. Е. Изучение неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. — Текст : непосредственный // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). Том 2 / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М. : ВЛАДОС, 1997.
15. Либманн А. Патология и терапия заикания и косноязычия / А. Либманн (СПб., 1901). — Текст : непосредственный // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). Учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений. В 2 т. Т. 1 / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. — М. : ВЛАДОС, 1997.
16. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. — Текст : непосредственный.
17. Парцалис, Е. М. Перинатальные факторы риска формирования патологии речи у детей / Е. М. Парцалис, И. П. Лукашевич. — Текст : непосредственный // Российский вестник перинатологии и педиатрии. — 2008. — № 4.
18. Орфинская, В. К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии : автореф. дис. ... д-ра пед. наук по патопсихологии / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова. — Ленинград, 1960. — Текст : непосредственный.
19. Першиц, А. И. История первобытного общества : учебник / А. И. Першиц,

А. П. Монгайт, В. П. Алексеев. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. школа, 1982.

20. Тербанд, Н. Слухотворные взаимодействия в педиатрических моторно-речевых расстройствах: нейрокомпьютерное моделирование нарушений развития / Н. Тербанд, В. Маассен. — Текст : электронный // Journal of communication. — 2014. — № 47. — URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Auditory-motor-interactions-in-pediatric-motor-of-Terband-Maassen/813baaf60529576ba21beb73cbecdf7b2baf2b>.

21. Трауготт, Н. Н. Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии : эксперим.-клинич. исследование / Н. Н. Трауготт, С. И. Кайданова ; АН СССР, Ин-т эволюц. физиологии и биохимии им. И. М. Сеченова. — Л.: Наука, 1975. — Текст : непосредственный.

22. Фрешельс, Э. Заикание. Ассоциативная афазия / Э. Фрешельс. — Текст : непосредственный // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 1997.

23. Хофф, Г. Э. О развитии функциональных связей в молодом мозге / Г. Э. Хофф, М. П. ван ден Хевел. — Текст : электронный // Hum. Neurosci. — 2013. — 8 October. — № 7. — URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2013.00650/full>.

References

1. Bishop, D. V. Chem vyzvany spetsificheskie yazykovye narusheniya u detey / D. V. Bishop. — Текст : электронный // Journal compilation. Association for Psychological Science. — 2006. — URL: https://qmplus.qmul.ac.uk/pluginfile.php/1543397/mod_resource/content/5/bishop.pdf.

2. Boduen de Kurtene, I. A. Znachenie yazyka kak predmeta izucheniya / I. A. Boduen de Kurtene. — Текст : непосредственный // Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniju. — М.: Izd-vo AN SSSR, 1963.

3. Bullmor, E. Slozhnye mozgovye seti: teoretiko-graficheskiy analiz strukturno-funktsional'nykh sistem / E. Bullmor,

O. Sporns. — Текст : электронный // Nature Reviews Neuroscience. — 2009. — URL: <https://www.nature.com/articles/nrn2575>.

4. Burlak, S. A. Evolyutsionnye mekhanizmy i etapy formirovaniya chelovecheskogo yazyka / S. A. Burlak. — Текст : электронный // DissertCat EBD. — 2013. — URL: <https://www.dissertcat.com/content/evolyutsionnye-mekhanizmy-i-etapy-formirovaniya-chelovecheskogo-yazyka>.

5. Vizel', T. G. Neyropsikhologicheskiy analiz grubnykh narusheniy rechevogo razvitiya / T. G. Vizel'. — Текст : непосредственный // Vestnik ugrovedeniya. — 2015. — № 3 (22).

6. Vizel', T. G. Konnektivnost' i rech' / T. G. Vizel'. — Текст : непосредственный // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2018 — № 2.

7. Vorob'eva, B. K. Obuchenie pervonachal'nym navykam svyaznogo vyskazyvaniya mladshikh shkol'nikov s motornoy alaliey / V. K. Vorob'eva. — Текст : непосредственный // Defektologiya. — 1989. — № 4.

8. Grinshpun, B. M. O printsipakh logopedicheskoy raboty na nachal'nykh etapakh formirovaniya rechi u motornykh alalikov / B. M. Grinshpun. — Текст : непосредственный // Narusheniya rechi i golosa u detey / pod red. S. S. Lyapidevskogo i S. N. Shakhovskoy. — М.: Prosvshchenie, 1975.

9. Gumbol'dt, V. O sravnitel'nom izuchenii yazykov primenitel'no k razlichnym epokham ikh razvitiya. Izbrannye trudy po yazykoznaniju / V. Gumbol'dt. — М.: Progress, 2000. — Текст : непосредственный.

10. Zeeman M. Rasstroystva rechi v det'skom vozraste / M. Zeeman. — М.: Medgiz, 1962. — Текст : непосредственный.

11. Inder, T. E. Anomal'nye mozgovye struktury u nedonoshennykh detey / T. E. Inder, S. K. Uorfild, P. S. Kheppi. — Текст : непосредственный // Pediatriya. — 2005. — № 115.

12. Kovshikov, V. A. Ekspressivnaya alaliya / V. A. Kovshikov. — М.: V. Sekachev, 2001. — Текст : непосредственный.

13. Kussmaul', A. Rasstroystva rechi. Opyt patologii rechi / A. Kussmaul'. — Kiev :

Izдание vracha B. A. Khavkina, 1879. — Tekst : neposredstvennyy.

14. Levina, R. E. Izuchenie negovoryashchikh detey (alalikov) / R. E. Levina. — Tekst : neposredstvennyy // Khrestomatiya po logopedii (izvlecheniya i teksty). Tom 2 / pod red. L. S. Volkovoy, V. I. Seliverstova. — M. : VLADOS, 1997.

15. Libmann A. Patologiya i terapiya zaikaniya i kosnoyazychiya / A. Libmann (SPb., 1901). — Tekst : neposredstvennyy // Khrestomatiya po logopedii (izvlecheniya i teksty). Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh i srednikh uchebnykh zavedeniy. V 2 t. T. 1 / pod red. L. S. Volkovoy i V. I. Seliverstova. — M. : VLADOC, 1997.

16. Logopediya : uchebnik dlya studentov defektol. fak. ped. vuzov / pod red. L. S. Volkovoy, S. N. Shakhovskoy. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 1998. — Tekst : neposredstvennyy.

17. Partsalis, E. M. Perinatal'nye faktory riska formirovaniya patologii rechi u detey / E. M. Partsalis, I. P. Lukashevich. — Tekst : neposredstvennyy // Rossiyskiy vestnik perinatologii i pediatrii. — 2008. — № 4.

18. Orfinskaya, V. K. Sravnitel'nyy analiz narusheniy rechi pri afazii i alalii : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk po patopsikologii / Leningr. ordena Lenina gos. un-t im. A. A. Zhdanova. — Leningrad, 1960. — Tekst : neposredstvennyy.

19. Pershits, A. I. Istoriya pervobytnogo obshchestva : uchebnik / A. I. Pershits, A. P. Mongayt, V. P. Alekseev. — 3-e izd., pererab. i dop. — M. : Vyssh. shkola, 1982.

20. Terband, N. Slukhomotornye vzaimodeystviya v pediatricheskikh motornorechevykh rasstroystvakh: neyrokomp'yuternoe modelirovanie narusheniy razvitiya / N. Terband, V. Maassen. — Tekst : elektronnyy // Journal of communication. — 2014. — № 47. — URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Auditory-motor-interactions-in-pediatric-motor-of-Terband-Maassen/813baaf60529576ba21beb73cbecdf7b2baf2b>.

21. Traugott, N. N. Narushenie slukha pri senzornoy alamii i afazii : eksperim.-klinich. issledovanie / N. N. Traugott, S. I. Kaydanova ; AN SSSR, In-t evolyuts. fiziologii i biokhimii im. I. M. Sechenova. — L. : Nauka, 1975. — Tekst : neposredstvennyy.

22. Freshel's, E. Zaikanie. Assotsiativnaya afaziya / E. Freshel's. — Tekst : neposredstvennyy // Khrestomatiya po logopedii (izvlecheniya i teksty) / pod red. L. S. Volkovoy, V. I. Seliverstova. — M. : VLADOS, 1997.

23. Khoff, G. E. O razvitiy funktsional'nykh svyazey v molodom mozge / G. E. Khoff, M. P. van den Khevel. — Tekst : elektronnyy // Hum. Neurosci. — 2013. — 8 October. — № 7. — URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2013.00650/full>.

Ю. В. Прилепко
Г. Ю. Козловская
Е. И. Филипович
Ставрополь, Россия

Yu. V. Prilepko
G. Yu. Kozlovskaya
E. I. Filipovich
Stavropol, Russia

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ТРАЕКТОРИЯ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА
В УСЛОВИЯХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

**INDIVIDUAL EDUCATIONAL
TRAJECTORY OF TEACHING
RUSSIAN LANGUAGE
TO STUDENTS WITH
HEARING IMPAIRMENTS
IN GENERAL EDUCATION
SCHOOL**

Аннотация. Статья посвящена проблемам совершенствования качества обучения детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащих) в условиях общеобразовательной школы.

Совершенствование системы обучения лиц с нарушениями слуха путем внедрения индивидуальной образовательной траектории предполагает повышение уровня владения русским языком как необходимой основы общей культуры современного общества, а также для овладения рабочей профессией. В статье раскрываются основные образовательные потребности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, на базе которых выстраивается индивидуальная образовательная траектория обучения русскому языку детей с нарушениями слуха. Описываются условия, необходимые для реализации индивидуального образовательного маршрута обучения русскому языку детей младшего школьного возраста с

Abstract. The article is devoted to the problems of improving the quality of education of children with hearing impairments in secondary general education school.

The perfection of the system of education of persons with hearing impairments through the introduction of individual educational trajectory involves raising the level of acquisition of the Russian language as a necessary basis for many professions and an important component of the general culture of a member of the modern society. The article describes the basic educational needs of junior schoolchildren with hearing impairments, on the basis of which the individual educational trajectory of teaching Russian to children with hearing impairments is built. The article highlights the conditions necessary for the implementation of an individual educational route of teaching Russian to junior schoolchildren with hearing impairments (hard of hearing): taking into account the individual characteristics

нарушениями слуха (слабослышащих): учет индивидуальных особенностей и характера обучения; использование аналитико-синтетического метода, наглядных, практических, вербальных и смешанных методов. При этом главным методом является словесный в сочетании с практическими упражнениями. Описываются основные направления обучения русскому языку детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащих): лексическо-семантический уровень (слово); синтаксический уровень (словосочетания и предложения); уровень текста. Приводятся примеры приемов обучения русскому языку детей с нарушениями слуха (слабослышащих). Раскрываются основные критерии динамики процесса обучения русскому языку ученика младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащего): развитие лексического (словарный запас) и грамматического строя речи, сформированность навыка языкового анализа, связной речи, чтения и письма.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха; нарушения слуха; сурдопедагогика; слабослышащие дети; индивидуальные образовательные траектории; методика преподавания русского языка; русский язык; методы обучения; приемы обучения; инклюзивное образование; инклюзия; особые образовательные потребности; младшие школьники.

Сведения об авторе: Прилепко Юлия Владимировна, кандидат психологических наук.

Место работы: доцент кафедры дефектологии, Северо-Кавказский федеральный университет.

and nature of training and the use of analytico-synthetic method and visual, practical, verbal and mixed methods. And the verbal method in combination with practical exercises still remains to be the leading one. The article describes the main areas of teaching Russian to junior schoolchildren with hearing impairments (hard of hearing): lexico-semantic level (word); syntactic level (phrases and sentences); text level. The study provides examples of special techniques of teaching Russian to junior schoolchildren with hearing impairments (hard of hearing). The authors outline the main criteria of assessment of the dynamics of the process of teaching Russian to a junior schoolchild with hearing impairment (hard of hearing): the development of the lexical (vocabulary) and grammatical aspect of speech and the level of formation of the skills of language analysis, coherent speech, reading and writing.

Keywords: children with hearing impairments; hearing impairments; surdopedagogy; children with hearing loss; individual educational trajectories; methods of teaching Russian; Russian; methods of teaching; teaching techniques; inclusive education; inclusion; special educational needs; junior schoolchildren.

About the author: Prilepko Yuliya Vladimirovna, Candidate of Psychology.

Place of employment: Associate Professor of Department of Defectology, North-Caucasus Federal University.

Контактная информация: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.
E-mail: prilepko.yuly@yandex.ru.

Сведения об авторе: Козловская Галина Юрьевна, кандидат психологических наук.

Место работы: доцент кафедры дефектологии, Северо-Кавказский федеральный университет.

Контактная информация: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.
E-mail: kozlovskaya_galina12@mail.ru.

About the author: Kozlovskaya Galina Yur'evna, Candidate of Psychology.

Place of employment: Associate Professor of Department of Defectology, North-Caucasus Federal University.

Сведения об авторе: Филипович Елена Ивановна, кандидат психологических наук.

Место работы: доцент кафедры дефектологии, Северо-Кавказский федеральный университет.

Контактная информация: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.
E-mail: filipovich-sksi@yandex.ru.

About the author: Filipovich Elena Ivanovna, Candidate of Psychology.

Place of employment: Associate Professor of Department of Defectology, North-Caucasus Federal University.

Индивидуальная образовательная траектория (далее ИОТ) развития личности, как показывают исследования С. А. Вдовиной, есть устойчивая характеристика и персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в общеобразовательной школе [4].

Разработка индивидуальной образовательной траектории обусловлена тем, что уровень подготовки и развития учебных способностей не одинаков у учеников с ограниченными возможностями здоровья. В последние годы отмечается активный рост интереса специалистов к разработке и совершенствованию организационных форм и методов

обучения детей с нарушениями слуха (слабослышащих) в условиях общеобразовательной школы. Данный интерес обусловлен, с одной стороны, ежегодно увеличивающимся количеством детей с нарушениями слуха (слабослышащих), поступающих в школу, с другой — неэффективностью их обучения традиционными способами. Решение сложившейся проблемы сегодня возможно путем внедрения специально организованного способа обучения детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащих), предусматривающего «обходные пути», включающие специальные формы, методы и средства обу-

чения. Закономерно, что такая разработка средств обучения детей с нарушениями слуха отражена в ИОТ.

Прежде чем реализовывать ИОТ для детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащих) в системе общеобразовательной организации, должны быть созданы организационные и специальные условия для осуществления образования детей с нарушениями слуха (слабослышащих). Одним из существенных условий является системное взаимодействие образовательных и научных организаций, направленное на обеспечение необходимой профессиональной подготовки ресурсов педагогических кадров, содействие в методической помощи, консультации по обучению детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащих), использование научно обоснованных и достоверных инновационных разработок в области специальной педагогики [1].

Приведенные условия должны быть в обязательном порядке включены в ИОТ для конкретного ребенка с нарушениями слуха (слабослышащего), так как они являются одним из наиболее важных компонентов всей структуры ИОТ. Необходимо помнить, что вся спецификация условий обучения должна быть индивидуализирована и модифицирована с

учетом возможностей и особенностей конкретного ребенка. Именно этот процесс вариации, индивидуализации условий должен определять реализацию индивидуального образовательного маршрута конкретного учащегося с нарушениями слуха (слабослышащего).

Итак, основой условий реализации индивидуальной образовательной траектории является учет индивидуальных возможностей и характера обучения конкретного ребенка с нарушениями слуха (слабослышащего). Поэтому учителя в первую очередь должны обращать внимание на слуховые способности ребенка (неполный «слух» по причине неисправности слухового аппарата); дестабилизирующие факторы речевого восприятия (негативно отражаются на понимании и восприятии речи собеседника, расположенного спиной или боком к ребенку, участие в разговоре двух или более собеседников); неосведомленность об общем контексте/теме разговора, обусловленную ограниченным жизненным и социальным опытом ребенка с нарушением слуха [1]. Следовательно, педагог, работающий с такими детьми, должен уметь правильно выбирать не только тему разговора, но и место расположения по отношению к учащемуся с нарушением слуха.

Кроме того, в своей работе учитель должен учитывать обра-

звательные потребности учащегося с нарушениями слуха (слабослышащего), а именно: развитие и использование остаточного слуха; обучение слуховизуальному восприятию речи говорящего и различным формам общения; развитие всех аспектов речи и восполнение недостатка знаний о мире; формирование социальной компетентности и навыков поведения в инклюзивном образовательном пространстве; развитие потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы; формирование способности максимизировать самостоятельную жизнь в обществе, в том числе через социально-трудовую адаптацию, активную и оптимистическую жизненную позицию [3]. Поэтому современный учитель вынужден учиться строить образовательный процесс, в котором программный материал подается с учетом образовательных потребностей каждого ученика класса, в том числе и индивидуальных образовательных потребностей учащихся с нарушениями слуха (слабослышащих), учитывать их в своей работе и трансформировать в соответствии с ними саму учебную программу. При этом учителю, по мнению Н. Б. Крыловой, следует помнить, что во время урока он не решает коррекционные задачи, главное для него — сделать образовательный процесс, используя специальные ме-

тоды, приемы и средства, максимально эффективным для ребенка с нарушением слуха [10].

При построении индивидуальной образовательной траектории по обучению русскому языку детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащих) важно учитывать особенности методики преподавания русского языка для детей с нарушениями слуха: включить перечень формируемых навыков; последовательность действий в их развитии и закреплении; индивидуально подобранный и систематизированный языковой материал; выстроенные логические связи между отдельными направлениями работы над речью. Более детализированный план составляется, если на данную тему/раздел отводится мало времени на усвоение [8].

Источником для составления индивидуальной образовательной траектории по обучению русскому языку детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащих) являются знания учителя о составе класса, речевых возможностях учащихся, а также понимание курса, законов, которым он подчиняется, и перспектив речевого развития детей. Кроме того, учитель должен владеть информацией о том, в каких отношениях находятся различные речевые умения учащихся, в какой последовательно-

сти они должны формироваться, на каком дидактическом материале и каким образом [7].

Обучение русскому языку учащегося с нарушениями слуха должно проходить с помощью визуально-практических методов (графические упражнения с опорой на зрительное восприятие информации, подражательно-исполнительские, конструирование и т. п.); игровых методов (речевые и дидактические игры); наглядных методов (показ образца задания, способ действия); словесных методов (объяснение; предварительные, итоговые и обобщающие беседы). В то же время важно помнить, что компенсации недостаточной речевой практики способствуют и такие приемы, как чтение и анализ прочитанного текста, что способствует и расширению словарного запаса [2].

По мнению А. П. Тряпицкой, индивидуальная образовательная траектория по обучению русскому языку детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащих) должна включать следующие направления обучения: лексико-семантический уровень (слово); синтаксический уровень (словосочетания и предложения); уровень текста [13].

При планировании работы по развитию лексики важно учитывать состояние произношения учащегося с нарушениями слуха.

Если имеются нарушения звукопроизношения, то рекомендуется сначала провести работу по коррекции. В ходе коррекции звукопроизношения следует учитывать особенности слухового восприятия ребенка, которые существенно ограничивают способность точно воспринять звук. Для эффективной коррекции рекомендуется использовать графическое изображение слова, так как для учеников с нарушениями слуха зрительное восприятие более информативно, стабильно и точно, чем слуховое [12]. Такой же принцип работы используется и при обучении написанию безударных гласных или звонких согласных в конце слова: соответствующие правила правописания преобразуются в орфоэпические, а работа над ними проводится сначала на уроках по обучению произношению [14]. Учитывая, что овладение рядом орфографических навыков связано с грамматическими операциями над словом (выделение однокоренных слов, изменение формы слова), соответствующий материал представляется на уроках по разделу «Развитие речи».

В ИОТ в раздел по «Развитию речи» должна быть включена задача развития лексики и способов выражения семантических отношений. Вначале вырабатывается понимание лексики, затем систематизация. В процессе обучения ребенка с нарушенным слу-

хом в общеобразовательном учреждении происходит значительное, но недостаточное расширение и пополнение словарного запаса. По мнению А. Г. Зикеева, одним из основных условий успешного формирования лексического запаса речи является то, как в процессе обучения раскрывается значение слова ребенком [6]. Необходимо использовать различные методы и приемы раскрытия значений новых слов, уточнения или расширения значений уже известных. Введение новой лексики в активную речь — задача уроков по разделу «Формирование грамматической структуры речи». В этом разделе О. Е. Громова рекомендует использовать приемы расширения словарного запаса, направленные на усвоение новых слов и их значений, а также дополнение уже известных лексических значений или их расширение:

– *визуальные приемы*: использование самих предметов или их изображений; демонстрация слайдов, учебных фильмов; демонстрация действий и создание визуальных ситуаций;

– *речевые приемы*: подбор синонимов, антонимов, омонимов; перифразирование, передача содержания слова, словосочетания другими, доступными для детей лексико-грамматическими средствами; подбор определений; анализ морфологической структуры слова; подбор к родовому понятию

видовых; отрицание; интерпретация тавтологий; опора на контекст — незнакомое слово помещается в фразы, которые позволяют детям догадываться о значении слова;

– *комбинированные* приемы можно использовать с целью объяснения слов со значением отвлеченного характера [5].

Р. М. Боскис, К. Г. Коровин, Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина, К. И. Туджанова и другие рекомендуют стимулировать самостоятельную работу детей по поиску лексических значений незнакомых слов, фраз и связанного с ними визуального материала [3; 11; 14].

В ИОТ в разделе «Синтаксический уровень» О. А. Красильникова предлагает использовать прием повторения реплики учителя или одноклассников на уроке; повторение того, что было сказано вчера; запоминание и повторение того, что скажет человек; создание визуальной или вербальной ситуации, которая побудит учащихся к конкретным высказываниям. Вопросы детей должны быть мотивированы необходимостью выполнения той или иной задачи [9].

В ИОТ ребенка младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащего) О. А. Красильникова предлагает включить раздел по развитию описательной и повествовательной речи в единстве со всеми процес-

сами формирования речи (обогащение словарного запаса и овладение грамматическими формами). Для ее развития она предлагает приемы подбора образов, иллюстраций к предложению; подбора предложений, относящихся к данной картине; самостоятельной подготовки предложений и вопросов к картинкам; описание картинок с изображением комнаты, пейзажа; рассказ по сюжетным картинкам: по вопросам, справочным словам и фразам; составление рассказов по серии картин; составление рассказа о возможных предыдущих или последующих событиях по содержанию картины [9].

В ИОТ для ребенка младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащего) в разделе «уровень текста» первоочередной задачей является обучение ребенка правильной организации чтения. Поэтому обучение должно включать различные этапы, в ходе которых происходит как формирование сознательного чтения, так и развитие активного отношения школьника к чтению текста:

- вводную беседу (формирование мотивации к чтению, выявление понимания информации, представленной в тексте, активизация словаря по теме с представлением наглядного материала);
- самостоятельное чтение текста;
- проверку усвоения прочитанного содержания в целом; де-

тальный анализ текста всего рассказа; устный пересказ и изложение в письменной форме прочитанного содержания [9].

В процессе раскрытия содержания любого произведения важно учитывать особенности понимания детьми с нарушениями слуха читаемого текста. В результате такого обучения ребенок должен овладеть пониманием речи (услышанного, сказанного, написанного); правильным соотношением слова; словарным составом речи; умением правильно выстраивать предложения; общаться в развернутой форме.

Основными критериями динамики процесса обучения русскому языку ребенка с нарушениями слуха (слабослышащего) являются развитие лексического (словарный запас) и грамматического строя речи, сформированность навыка языкового анализа, связной речи, чтения и письма [13].

Следовательно, при построении индивидуальной образовательной траектории обучению русскому языку ребенка младшего школьного возраста с нарушениями слуха (слабослышащего) необходимо искать такие формы подачи материала, которые отличались бы наибольшей визуализацией с использованием элементов коррекционной работы по развитию лексико-грамматического строя речи.

Литература

1. Алехина, С. В. Создание специальных условий для детей с нарушениями слуха в общеобразовательных учреждениях : методический сборник / С. В. Алехина, Е. В. Самсонова. — М. : МГППУ, 2012. — Текст : непосредственный.
2. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. — М. : АСТ, Астрель, 2008. — Текст : непосредственный.
3. Боскис, Р. М. Особенности усвоения учебного материала слабослышащими учащимися / Р. М. Боскис, К. Г. Коровина. — М. : Педагогика, 1981. — Текст : непосредственный.
4. Вдовина, С. А. Индивидуальная образовательная траектория как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы / С. А. Вдовина. — Тобольск, 2000. — Текст : непосредственный.
5. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. — М. : Сфера, 2003. — Текст : непосредственный.
6. Зикеев, А. Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи : пособие для педагога-дефектолога / А. Г. Зикеев. — М. : Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2013. — Текст : непосредственный.
7. Картополова, И. В. Построение индивидуальной образовательной траектории в условиях профильной школы / И. В. Картополова. — Текст : непосредственный // Вестник НГУ. Серия: Педагогика. — 2008. — Т. 9. — Вып. 1.
8. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для слабослышащих детей / К. В. Комаров. — М. : ОНИКС 21 век, 2005. — Текст : непосредственный.
9. Красильникова, О. А. Развитие речи младших слабослышащих школьников на уроках литературного чтения / О. А. Красильникова. — М. : КАРО, 2005. — Текст : непосредственный.
10. Крылова, Н. Б. Индивидуализация ребенка в образовании: проблемы и решения / Н. Б. Крылова. — Текст : непосредственный // Школьные технологии. — 2008. — № 2.
11. Кузьмичева, Е. П. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи / Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина. — М. : Владос, 2011. — Текст : непосредственный.
12. Николаева, Л. П. Работа со словарными словами. 1 класс / Л. П. Николаева, И. В. Иванова. — М. : Экзамен, 2008. — Текст : непосредственный.
13. Тряпицына, А. П. Образовательная программа — маршрут ученика / А. П. Тряпицына. — СПб., 2008. — Текст : непосредственный.
14. Туджанова, К. И. Характерные особенности развития письменной речи у слабослышащих учащихся / К. И. Туджанова. — Воронеж, 2001. — Текст : непосредственный.

References

1. Alekhina, S. V. Sozdanie spetsial'nykh usloviy dlya detey s narusheniyami slukha v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh : metodicheskiy sbornik / S. V. Alekhina, E. V. Samsonova. — M. : MGPPU, 2012. — Tekst : neposredstvennyy.
2. Boryakova, N. Yu. Pedagogicheskie sistemy obucheniya i vospitaniya detey s otkloneniyami v razvitiy / N. Yu. Boryakova. — M. : AST, Astrel', 2008. — Tekst : neposredstvennyy.
3. Boskis, R. M. Osobennosti usvoeniya uchebnogo materiala slaboslyshashchimi uchashchimisya / R. M. Boskis, K. G. Korovina. — M. : Pedagogika, 1981. — Tekst : neposredstvennyy.
4. Vdovina, S. A. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak sredstvo realizatsii sub"ekt-sub"ektnykh otnosheniy v uchebnom protsesse sovremennoy shkoly / S. A. Vdovina. — Tobol'sk, 2000. — Tekst : neposredstvennyy.
5. Gromova, O. E. Metodika formirovaniya nachal'nogo detskogo leksikona / O. E. Gro-

- mov. — M. : Sfera, 2003. — Tekst : neposredstvennyy.
6. Zikeev, A. G. Formirovanie i korrektsiya rechevogo razvitiya uchaschikhsya nachal'nykh klassov spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy na urokakh razvitiya rechi : posobie dlya pedagoga-defektologa / A. G. Zikeev. — M. : Gumanitarnyy izdatel'skiy tsentr «VLADOS», 2013. — Tekst : neposredstvennyy.
7. Kartopolova, I. V. Postroenie individual'noy obrazovatel'noy traektorii v usloviyakh profil'noy shkoly / I. V. Kartopolova. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik NGU. Seriya: Pedagogika. — 2008. — T. 9. — Vyp. 1.
8. Komarov, K. V. Metodika obucheniya russkomu yazyku v shkole dlya slaboslyshashchikh detey / K. V. Komarov. — M. : ONIKS 21 vek, 2005. — Tekst : neposredstvennyy.
9. Krasil'nikova, O. A. Razvitie rechi mladshikh slaboslyshashchikh shkol'nikov na urokakh literaturnogo chteniya / O. A. Krasil'nikova. — M. : KARO, 2005. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Krylova, N. B. Individualizatsiya rebenka v obrazovanii: problemy i resheniya / N. B. Krylova. — Tekst : neposredstvennyy // Shkol'nye tekhnologii. — 2008. — № 2.
11. Kuz'micheva, E. P. Obuchenie glukhikh detey vospriyatiyu i vosproizvedeniyu ustnoy rechi / E. P. Kuz'micheva, E. Z. Yakhnina. — M. : Vados, 2011. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Nikolaeva, L. P. Rabota so slovarnymi slovami. 1 klass / L. P. Nikolaeva, I. V. Ivanova. — M. : Ekzamen, 2008. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Tryapitsyna, A. P. Obrazovatel'naya programma — marshrut uchenika / A. P. Tryapitsyna. — SPb., 2008. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Tudzhanova, K. I. Kharakternye osobennosti razvitiya pis'mennoy rechi u slaboslyshashchikh uchaschikhsya / K. I. Tudzhanova. — Voronezh, 2001. — Tekst : neposredstvennyy.

Е. Г. Речицкая **E. G. Rechitskaya**
Н. А. Белая **N. A. Belaya**
Москва, Россия Moscow, Russia

**МОНИТОРИНГ
ЭФФЕКТИВНОСТИ
КОРРЕКЦИОННО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОГО
ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**MONITORING
OF EFFECTIVENESS
OF REHABILITATION-
PEDAGOGICAL WORK
ON THE DEVELOPMENT
OF VERBAL
COMMUNICATION
OF PRESCHOOLERS WITH
HEARING IMPAIRMENTS**

Аннотация. Одним из актуальных направлений коррекционно-педагогической работы с дошкольниками, имеющими нарушения слуха, является развитие речевого общения. В связи с этим в системе их обучения и воспитания в рамках специального и инклюзивного обучения необходимо проведение систематического мониторинга, который способствует своевременной оценке состояния речевого общения у детей с нарушением слуха. Это особенно важно для их дальнейшего социально-коммуникативного и познавательного развития.

В данной статье дается определение понятию «мониторинг»; характеризуются разные виды мониторинга (проблемный, управленческий, педагогический; лонгитюдный, текущий, промежуточный, итоговый); определяются параметры, по которым осуществляется мониторинг в зависимости от его целевого предназначения; описаны внутренние и внешние факторы, учет которых необходим для планирования и проведения мониторинга.

Abstract. Improvement of speech communication is one of the urgent areas of rehabilitation-pedagogical work with preschool children with hearing impairments. In this regard, in the system of their training and education within the framework of special and inclusive education, it is necessary to conduct systematic monitoring, which contributes to the timely assessment of the state of speech communication in children with hearing impairments. This is especially important for their further socio-communicative and cognitive development.

This article defines the concept of «monitoring». It describes different types of monitoring (problem-based, managerial, pedagogical; longitudinal; current, intermediate, final); defines the parameters by which monitoring is carried out depending on its purpose; describes the inner and outer factors the account of which is imperative for planning and monitoring.

The purpose of this article is to acquaint the participants of the rehabilita-

Цель данной статьи — познакомить участников образовательно-коррекционного процесса (администрация, методисты, дефектологи, сурдопедагоги, логопеды, родители) с предложенными авторами алгоритмом и системой мониторинга эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическая работа; дошкольная сурдопедагогика; дети с нарушениями слуха; нарушения слуха; речевое общение; дошкольники.

Сведения об авторе: Речицкая Екатерина Григорьевна, кандидат педагогических наук, профессор.

Место работы: профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, Институт детства, Московский педагогический государственный университет.

Контактная информация: 119991, Россия, Москва, М. Пироговская, 1/1.

E-mail: elisvesta@mail.ru.

Сведения об авторе: Белая Наталья Алексеевна, кандидат педагогических наук.

Место работы: учитель-дефектолог, Истринская школа-интернат.

Контактная информация: 143500, Россия, Московская обл., Истринский р-н, д. Сокольники.

E-mail: natali20112@rambler.ru.

Введение

Категория «общение» — одна из центральных проблем, разрабатываемых в общей, дошкольной, специальной педагогике и психологии, а также в теории коммуникации, психолингвисти-

tion-educational process (administration, specialists in methods, defectologists, surdopedagogues, logopedists and parents) with the suggested algorithm and the system of monitoring the effectiveness of rehabilitation-pedagogical work on the development of speech communication of preschool children with hearing impairments.

Keywords: rehabilitation-pedagogical work; preschool surdopedagogy; children with hearing impairments; hearing impairments; verbal communication; preschool children.

About the author: Rechitskaya Ekaterina Grigor'evna, Candidate of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Professor of Department of Inclusive Education and Surdopedagogy, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University.

About the author: Belaya Natal'ya Alekseevna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Teacher-Defectologist, Istra Boarding School.

Контактная информация: 143500, Россия, Московская обл., Истринский р-н, д. Сокольники.

E-mail: natali20112@rambler.ru.

ке. Речевое общение является наиболее сложной и совершенной формой общения. Полноценное речевое общение заключается в том, чтобы найти такие вербальные знаки и способы их организации в смысловое высказывание, чтобы мысль, содержание, опосредован-

ные этими знаками, были бы с максимальной точностью восстановлены собеседником (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев).

Проблема речевого развития детей с нарушениями слуха всегда занимала особое место в сурдопедагогике. С позиций сурдопедагогике *речевое общение глухих детей* рассматривается как процесс активного овладения языком в его коммуникативной функции в связи со специально организованной деятельностью детей и формированием потребности в общении (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, Л. П. Носкова). Обучение слабослышащих детей связано с наличием у них положительных предпосылок к самостоятельному накоплению речевого материала и возможности к самостоятельному овладению речевым общением (Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин). Овладение языком непосредственно связано с социальным воспитанием личности ребенка с нарушенным слухом. Значение формирования речевого общения детей с нарушением слуха заключается в социально-коммуникативном развитии и обогащении опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

С целью определения эффективности коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие речевого общения дошкольников с нарушением

слуха, необходим регулярный мониторинг. В общем смысле *мониторинг* — это деятельность по наблюдению (слежению) за определенными объектами, явлениями или системами в целях фиксации их состояния, системного описания, оценки эффективности системы (работы) целиком или отдельных ее подсистем, определения неисправностей и сбоев, выявления потенциальных опасностей и предупреждения о возможных рисках [4; 10].

Исследование

С педагогических позиций *мониторинг* определен как система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование какого-либо педагогического явления или психического феномена, деятельности, личностной характеристики ребенка в условиях обучения.

Мониторинг выстраивается на четких основаниях для измерения, сравнения и соответствия какому-либо эталону, стандарту, норме, требованию. Данные мониторинга развития речевого общения дошкольников с нарушением слуха обеспечивают возможность оценить его состояние в течение конкретного периода, например в течение месяца (*те-*

кущий мониторинг); на начало и конец года (*входящий и промежуточный мониторинг*); на начало и окончание обучения в дошкольной образовательной организации (*начальный и итоговый мониторинг*) конкретного ребенка или группы в целом.

Кроме этого, мониторинг позволяет сравнить уровни речевого развития/общения двух или нескольких сходных по характеристикам образовательных систем (например, специальное и инклюзивное обучение). Или сравнить результативность коррекционно-педагогической работы между собой по развитию речевого общения в дошкольных образовательных организациях, находящихся в сходных и различных условиях: детские сады компенсирующей или комбинированной направленности, группы компен-

сирующего и интегрированного обучения [9]. Достоинство педагогического мониторинга заключается в возможности сравнения и анализа данных в динамике одной образовательной организации (например, сравнение образовательных результатов, полученных в одной и той же организации в течение ряда лет). *Лонгитудный мониторинг* позволяет проследить за эволюцией явления (речевого общения), его формированием под влиянием коррекционно-педагогической работы.

Проблемный мониторинг как одна из разновидностей мониторинга, наряду с информационным, базовым и управленческим, позволяет исследовать закономерности процессов и типологию проблем в области развития речевого общения дошкольников с нарушением слуха.

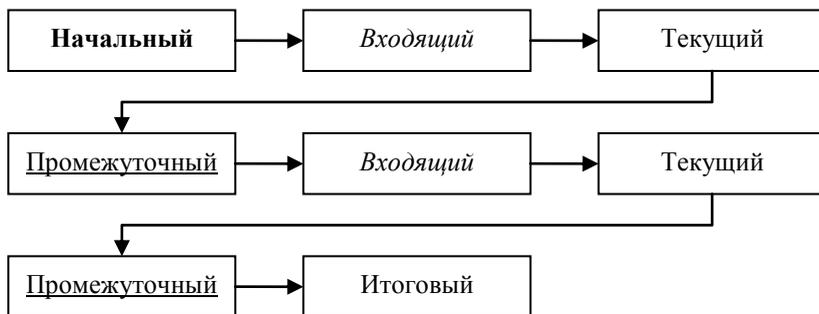


Рис. 1. Алгоритм мониторинга развития речевого общения дошкольников с нарушением слуха

Проблемный мониторинг используется для выявления причин низкой эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения воспитанников с нарушением слуха, что в итоге должно вывести на пути решения этой проблемы. Подобный мониторинг должен быть ориентированным на выявление методических нарушений (ошибок) в организации воспитания, обучения и развития дошкольников с нарушением слуха, на выявление несоблюдения *комплекса условий*: педагогических, специальных и специфических условий (например, меры воздействия на развитие личности субъектов педагогического процесса, способствующие повышению эффективности образовательного процесса, использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, коммуникационно-информационных технологий, организация слухоречевой и предметно-развивающей среды и др.) [5; 6]. Результатом подобного мониторинга должна стать объективная оценка неиспользованных резервов и ресурсов дошкольной образовательной организации (кадровый, материально-

технический, программно-методический и др.) в воспитании и развитии ребенка с нарушением слуха.

С помощью проблемного мониторинга могут анализироваться следующие аспекты:

- сравнение развития речевого общения воспитанников в условиях специальных образовательных организаций и в условиях инклюзивного обучения;
- сравнение уровня развития речевого общения воспитанников с нарушением слуха в городских и сельских дошкольных образовательных организациях;
- оценка влияния на уровень развития речевого общения наполняемости и разновозрастности групп, разноразности воспитания и обучения; особенностей психофизического развития детей.

В отличие от проблемного мониторинга, *управленческий мониторинг* позволяет отследить и оценить эффективность последствий и вторичных эффектов принятых решений. Для оценки эффективности управления дошкольной образовательной организацией и коррекционно-педагогической работой в области речевого общения воспитанников с нарушением слуха необходимо проанализировать следующую информацию:

- статус и название учреждения, реквизиты связи;

– Ф. И. О. (полностью) координатора, уровень его профессиональной подготовленности (образование, наличие степени, званий и т. п.);

– направленность учреждения (по контингенту обучающихся);

– наличие образовательных программ, научно-методической литературы для работы с обучающимися, имеющими нарушения слуха (название, автор);

– основные формы работы с дошкольниками, имеющими нарушения слуха;

– перечень основных мероприятий, реализуемых дошкольной образовательной организацией в контексте развития речевого общения воспитанников с нарушением слуха (внутри и вне организации, муниципальные, региональные, федеральные и др.);

– уровень информационной обеспеченности (сайт, СМИ и др., наличие библиотек, нормативно-правовых и программно-методических документов, учебно-методических комплексов, сопровождающих коррекционно-педагогический процесс по развитию речевого общения воспитанников с нарушением слуха);

– оснащенность материально-техническим и информационным (интерактивные доски, мультимедиа) оборудованием;

– достижения воспитанников с нарушением слуха за последние 3—5 лет (речевые, коммуникативные, учебно-познавательные успехи, представленность результатов в портфолио воспитанников и т. п.);

– формы повышения квалификации педагогов, работающих с детьми (курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка).

Таким образом, в образовательной организации система мониторинга эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха включает управленческий, проблемный, педагогический мониторинги, проводимые в течение длительного времени (лонгитудно) — рис. 2.

При разработке программы мониторинга развития речевого общения дошкольников с нарушением слуха и анализа данных необходим учет внешних и внутренних факторов.

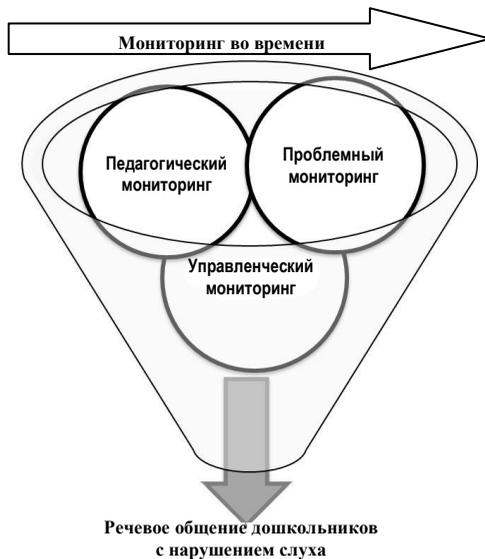


Рис. 2. Система мониторинга эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха

К внутренним факторам относятся те, которые образовательная организация может изменить (целеполагание, организация и условия труда, отношения в коллективе, обеспечение учебными и программно-методическими материалами, соблюдение санитарных норм, кадровое обеспечение, разнообразие образовательных программ, материально-техническое обеспечение). Факторы, на которые образовательная организация может оказать влияние (целевые ориентиры, личностные качества дошкольников, общая подготовленность

воспитанников, состояние их здоровья), также могут оказать влияние при определенных условиях на развитие способностей воспитанников, отношения в семье, в детском коллективе.

К частично внутренним факторам, которые образовательная организация может изменить при определенных условиях, могут быть отнесены согласованное целеполагание, организация воспитания, обучения и коррекционно-развивающей работы, вовлеченность родителей в образовательный процесс, организация свободной деятельности детей.

Внешние факторы — это факторы, на которые дошкольная образовательная организация не может воздействовать. К ним относятся: биологические причины (например, перинатальная патология, наследственные, генетические поражения организма), уровень дохода семьи, социально-демографические характеристики семей и др.

Мониторинг можно рассматривать как один из компонентов, представляющих современное управление образовательной организацией. Информация, собранная в ходе мониторинга, является основой принятия дальнейших управленческих решений, направленных на развитие речевого общения дошкольников с нарушением слуха и повышение эффективности коррекционно-педагогической работы в целом. Преимущество мониторинга перед традиционными методами и приемами сбора информации заключаются:

- в *объективности* информации, отражающей реальное состояние дел;
- *точности* измерений фактического материала;
- *полноте* информации и результатов и их корректном представлении;
- *достаточности* информации при принятии обоснованных решений;
- *систематизированности (структурированности)* информации,

полученной из разных источников;

- *оптимальности обобщения* информации, соответствующей запросам различных групп пользователей информации;
- *оперативности* (своевременности) информации;
- *доступности* информации, на которую ориентирована программа мониторинга, позволяющая видеть реальные проблемы, требующие решения.

Мониторинг качества коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха, осуществляемый образовательной организацией, представляет собой важную составную часть образовательной деятельности, направленную на ее усовершенствование.

Концептуальные основания такой оценки определяются требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в которых определены государственные гарантии качества образования, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [6; 11].

Оценивание соответствия образовательной деятельности, реализуемой образовательной организацией, заданным требованиям Стандарта и адаптированной про-

граммы в дошкольном образовании детей с нарушением слуха направлено в первую очередь на оценку реализуемых организацией в процессе образовательно-коррекционной деятельности условий: психолого-педагогических, кадровых, материально-технических, финансовых, информационно-методических, управленческих и др. [1; 7; 8].

Однако нужно учитывать, что степень реального развития речевого общения дошкольников с нарушением слуха в качестве целевого ориентира и способности ребенка осуществлять его к моменту перехода на следующий уровень образования могут существенно варьироваться у разных детей в силу различий условий жизни и индивидуальных особенностей психофизического развития конкретного ребенка [2; 3].

Дети с различной потерей слуха могут иметь качественно неоднородные уровни двигательного, речевого, познавательного и социального развития личности. Поэтому целевые ориентиры в дошкольном образовании детей с нарушением слуха должны учитывать не только возраст ребенка, но и уровень развития его личности, степень выраженности речевой недостаточности и наличия иных нарушений, а также индивидуально-типологические особенности развития ребенка [7; 8].

Система мониторинга развития речевого общения воспитанников с нарушением слуха, основанная на методе наблюдения, может включать:

- педагогические наблюдения и педагогическую диагностику, связанные с оценкой эффективности педагогических действий для дальнейшей оптимизации речевого развития и речевого общения;
- детские портфолио, фиксирующие образовательные и личностные достижения ребенка в ходе образовательно-коррекционной деятельности;
- карты развития ребенка с нарушением слуха;
- специальные индивидуальные программы развития;
- различные шкалы индивидуального развития.

Таким образом, мониторинг отличается от обычной оценки знаний тем, что обеспечивает педагога оперативной обратной информацией об уровне овладения воспитанниками речевым общением в системе дошкольного воспитания и обучения.

Заключение

Мониторинг развития речевого общения детей с нарушением слуха является системой диагностико-контролирующих и управленческих мероприятий, обусловленных целеполаганием образовательно-коррекционного процесса.

Кроме того, эти мероприятия предусматривают анализ и оценку динамики уровней овладения воспитанниками речевым общением и его компонентами: представлениями о процессе общения, коммуникативными умениями, речевыми и неречевыми средствами общения, коммуникативными качествами личности, к числу которых относятся общительность, активность, инициативность, тактичность, эмпатия.

Таким образом, можно полагать, что мониторинг — это современное средство управленческой деятельности, позволяющее осуществлять регулярное отслеживание качества овладения речевым общением дошкольниками с нарушением слуха.

Литература

1. Афонькина, Ю. А. Педагогический мониторинг в новом контексте образовательной деятельности. Изучение индивидуального развития детей. Подготовительная группа / Ю. А. Афонькина. — Волгоград : Учитель, 2015. — Текст : непосредственный.
2. Белая, Н. А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения слабослышащих дошкольников / Н. А. Белая. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2016. — № 4. — С. 78—88.
3. Белая, Н. А. Психолого-педагогические условия развития речевого общения слабослышащих дошкольников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : защищена 06.06.2016 : утв. 07.11.2016 / Белая Наталья Алексеевна. — М., 2016. — Текст : непосредственный.
4. Иванов, С. А. Мониторинг и статистика в образовании / С. А. Иванов, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, О. Э. Крутова. —

М. : АПК и ППРО, 2007. — Текст : непосредственный.

5. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : метод. пособие / И. В. Поставнева, В. М. Поставнев, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова [и др.]. — М. : Московский городской педагогический университет, 2016. — Текст : непосредственный.

6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — Текст : непосредственный.

7. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС ДО глухих детей раннего и дошкольного возраста / Научно-методический центр образования, воспитания и социальной защиты детей и молодежи «СУВАГ». — URL: http://doo29inta.ucoz.com/dokumenty/programma_dlja_glukhikh_detej.pdf (дата обращения: 01.03.2019). — Текст : электронный.

8. Проект примерной адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования на основе ФГОС ДО слабослышащих и позднооглохших детей раннего и дошкольного возраста / Научно-методический центр образования, воспитания и социальной защиты детей и молодежи «СУВАГ». — URL: <http://svagcentr.ru/userfiles/files/konkursy2016/ПрАООП%20ДО%20для%20слабослышащих%20детей.pdf> (дата обращения : 01.03.2019). — Текст : электронный.

9. Речицкая, Е. Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе / Е. Г. Речицкая, Е. В. Кулакова. — 2-е изд. — М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2014. — Текст : непосредственный.

10. Субетто, А. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга / А. Субетто. — Текст : непосредственный // Образование. — 2000. — № 2. — С. 62—66.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29.12.2012

№ 273-ФЗ (последняя редакция от 25.12.2018 г.). — Текст : непосредственный.

References

1. Afon'kina, Yu. A. Pedagogicheskiy monitoring v novom kontekste obrazovatel'noy deyatel'nosti. Izuchenie individual'nogo razvitiya detey. Podgotovitel'naya gruppa / Yu. A. Afon'kina. — Volgograd : Uchitel', 2015. — Текст : непосредственный.

2. Belaya, N. A. Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po razvitiyu rechevogo obshcheniya slaboslyshashchikh doshkol'nikov / N. A. Belaya. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2016. — № 4. — С. 78—88.

3. Belaya, N. A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya rechevogo obshcheniya slaboslyshashchikh doshkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 : zashchishchena 06.06.2016 / utv. 07.11.2016 / Belaya Natal'ya Alekseevna. — M., 2016. — Текст : непосредственный.

4. Ivanov, S. A. Monitoring i statistika v obrazovanii / S. A. Ivanov, S. A. Pisareva, E. V. Piskunova, O. E. Krutova. — M. : APK i PPRO, 2007. — Текст : непосредственный.

5. Monitoring inklyuzivnogo obrazovaniya doshkol'nikov v usloviyakh federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya : metod. posobie / I. V. Postavneva, V. M. Povstavnev, I. Yu. Levchenko, V. V. Manuylova [i dr.]. — M. : Moskovskiy gorodskoy pedagogicheskiy universitet, 2016. — Текст : непосредственный.

6. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 № 1155 (red. ot 21.01.2019) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya». — Текст : непосредственный.

7. Proekt primernoy adaptirovannoy osnovnoy obrazovatel'noy programmy doshkol'nogo obrazovaniya na osnove FGOS DO glukhikh detey rannego i doshkol'nogo vozrasta / Nauchno-metodicheskiy tsentr obrazovaniya, vospitaniya i sotsial'noy zashchity detey i molodezhi «SUVAG». — URL: http://do029inta.ucoz.com/dokumenty/programma_dlja_glukhikh_detey.pdf (data obrashcheniya: 01.03.2019). — Текст : электронный.

8. Proekt primernoy adaptirovannoy osnovnoy obrazovatel'noy programmy doshkol'nogo obrazovaniya na osnove FGOS DO slaboslyshashchikh i pozdnooglokhshikh detey rannego i doshkol'nogo vozrasta / Nauchno-metodicheskiy tsentr obrazovaniya, vospitaniya i sotsial'noy zashchity detey i molodezhi «SUVAG». — URL: <http://suvagcentr.ru/userfiles/files/konkursy2016/PrAOOP%20D0%20dlya%20slaboslyshashchikh%20detey.pdf> (data obrashcheniya : 01.03.2019). — Текст : электронный.

9. Rechitskaya, E. G. Gotovnost' slaboslyshashchikh detey doshkol'nogo vozrasta k obucheniyu v shkole / E. G. Rechitskaya, E. V. Kulakova. — 2-e izd. — M. : Gumanitar. izd. tsentr «VLADOS», 2014. — Текст : непосредственный.

10. Subetto, A. Kachestvo obrazovaniya: problemy otsenki i monitoringa / A. Subetto. — Текст : непосредственный // Obrazovanie. — 2000. — № 2. — С. 62—66.

11. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» : ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redaktsiya ot 25.12.2018 g.). — Текст : непосредственный.

А. С. Саблева
Д. Н. Крылова
Ярославль, Россия

A. S. Sableva
D. N. Krylova
Yaroslavl, Russia

АНАЛИЗ ТРУДНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ANALYSIS OF THE PROBLEMS OF FORMATION OF CALLIGRAPHIC SKILLS IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

Аннотация. В статье представлены результаты исследования каллиграфического навыка письма у обучающихся начальных классов общеобразовательной школы, проведен анализ трудностей овладения данным навыком. Отмечено, что неавтоматизированность каллиграфического навыка может приводить к адаптационным перестройкам в других звеньях письма как комплексного навыка. В работе представлен анализ каллиграфических ошибок, дана характеристика кинетических ошибок по характеру проявления и частоте встречаемости.

Результаты диагностики 98 младших школьников актуализируют проблему профилактики диспраксической дисграфии и предупреждения неуспеваемости таких детей по русскому языку в условиях общеобразовательной школы. Дана характеристика уровней сформированности каллиграфического навыка младших школьников; установлена корреляция между уровнем сформированности каллиграфического навыка и количеством кинетических ошибок в письменных работах младших школьников, что говорит о взаимосвязи этих явлений и имеет важное прикладное

Abstract. The article presents the results of a study of calligraphic writing skills in primary school pupils of the general education school and analyzes problems with the acquisition of these skills. It is noted that the non-automation of the calligraphic skills may lead to adaptation reorganizations in other components of writing as a complex skill. The article analyzes calligraphic errors and characterizes the nature of kinetic errors by manifestation type and occurrence frequency.

The results of the diagnostics of 98 junior schoolchildren actualize the problem of prophylaxis of dyspraxic dysgraphia and prevention of poor academic achievement of such children in Russian under the conditions of the general education school. The study singles out and characterizes the levels of formation of the calligraphic skills of junior schoolchildren and discloses a correlation between the level of formation of the calligraphic skills and the number of kinetic errors in the written tasks of junior schoolchildren, which proves the presence of interrelation between these two phenomena and has major practical significance in choosing the strategy of effective learning of such children.

On the basis of the data obtained, the

значение при выборе стратегии эффективного обучения таких детей.

На основании данных исследования делается вывод о несформированности у младших школьников моторного компонента навыка письма, что проявляется в дизаутоматизированном письме, персеверациях, в упрощении двигательной программы, трудностях серийной организации движений, инертности двигательного стереотипа. Также актуализируется необходимость индивидуального подхода к детям, имеющим такие трудности. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии и достаточно высокой распространенности у учащихся младших классов трудностей графо-моторной реализации навыка письма. Знание причин возникновения подобных трудностей является условием организации эффективной помощи ребенку в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: младшие школьники; начальная школа; обучение письму; каллиграфические навыки; кинетические ошибки; моторная дисграфия.

Сведения об авторе: Саблева Анна Сергеевна, кандидат педагогических наук.

Место работы: доцент кафедры логопедии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.

Контактная информация: 150000, Россия, г. Ярославль, ул. Автозаводская, 87б.

E-mail: asabl@rambler.ru.

Сведения об авторе: Крылова Дарья Николаевна.

Место работы: логопед, центр диагностики развития и проектирования способностей «Детский квартал», г. Ярославль.

authors make a conclusion about the non-formation of the motor component of the writing skills in junior schoolchildren, which is manifested in dysautomated writing, perseverations, simplification of the movement program, difficulties in organization of series of movements and inertia of the motor stereotype. The study also actualizes the need to use individual approach to the children with such problems. The results of the investigation undertaken by the authors testify to the presence and a high rate of occurrence of problems with graphomotor realization of the writing skills in junior schoolchildren. Knowledge about the causes of such difficulties is a precondition for the organization of effective assistance to the child under the conditions of the general education school.

Keywords: junior schoolchildren; primary school; teaching writing; calligraphic skills; kinetic errors; motor dysgraphia.

About the author: Sableva Anna Sergeevna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Associate Professor of Department of Speech Therapy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Russia, g. Yaroslavl, ul. Avtozavodskaya, 87b.

About the author: Krylova Dar'ya Nikolaevna, Logopedist.

Place of employment: Center for Diagnostics, Development and Design of Abilities "Children's Quarter".

Контактная информация: 150030, Россия, г. Ярославль, Московский пр-т, 119, к. 3.

E-mail: Galochka290361@yandex.ru.

Письменная речь — это особая семиотическая система, форма речи и вид деятельности, которую ребенок осваивает только в процессе целенаправленного обучения. Каждый ребенок, приступающий к освоению письма, закономерно допускает ошибки, ожидаемые для педагога начальных классов. Однако некоторые дети наряду с обычными допускают ошибки особого рода, которые в логопедии принято называть специфическими.

Количество детей с трудностями обучения письму (*learning difficulties*) и нарушениями письма (*dysgraphia*), по данным разных авторов, в России составляет 10—30 %. В НИИ ЛОР Санкт-Петербурга констатируют, что около 10 % учеников массовой школы и до 50 % учеников вспомогательной школы страдают специфическими нарушениями чтения и письма. В других странах с алфавитными системами письма распространенность дисграфии также велика: от 5 % в Бельгии, Великобритании, Греции до 15 % в Финляндии, США (I. Smythe, M. Snowling, J. Stackhouse).

Отечественной научной школой логопедии накоплен большой опыт по раннему выявлению, уст-

© Саблева А. С., Крылова Д. Н., 2019

ранению и предупреждению нарушений письменной речи на междисциплинарной основе (Т. В. Ахутина, М. М. Безруких, Е. Л. Гончарова, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. Н. Российская, И. Н. Садовникова и др.) [4; 5; 6; 14; 16; 20].

Письмо является сложной интегративной деятельностью, включающей произвольную регуляцию и контроль деятельности, нервно-мышечную регуляцию, зрительно-моторную координацию и другие функции, представляющие собой ее функциональный базис. Письмо как комплексный навык требует интеграции, координации и автоматизации всех операций: операции символизации, операции моделирования звуко-буквенной структуры слова и графо-моторной операции (каллиграфического навыка). Затруднения в каком-либо звене приводят к адапционным перестройкам в других звеньях.

По мнению А. Н. Корнева, неавтоматизированность каллиграфического навыка приводит к переключению внимания на выполнение этой операции, степень произвольности этого звена повышается и одновременно ослабевает контроль за выполнением остальных операций (фонемати-

ческого анализа, обнаружения орфограмм и др.) и снижается точность и эффективность их реализации [14].

В письменных работах учащихся все чаще встречаются ошибки, свидетельствующие о трудностях реализации графomotorной операции письма. Трудности могут касаться как формирования каллиграфического навыка в целом, так и проявляться в виде специфических ошибок при освоении графических образов букв, схожих по начертанию: имеющих одинаковый общий элемент буквы; отличающихся количеством одинаковых элементов; смешиваемых пе-

чатных и письменных букв. Более того, стойкое нарушения почерка имеют дети, которые неправильно держат ручку и, следовательно, испытывают очень сильное мышечное напряжение.

По своему характеру данные специфические ошибки И. Н. Садовникова классифицирует как кинетические, характеризует их как смешение кинестетических образов и моторных «формул» (кинем) [20]. А. Н. Корнев именуется данное расстройство диспрактической (моторной) дисграфией. У ребенка с таким видом дисграфии медленно вырабатывается устойчивая моторная формула буквы (кинема) [14] (табл. 1).

Таблица 1

Примеры смешения букв по кинетическому сходству
(по И. Н. Садовниковой)

<i>ó — á</i> (в ударной позиции)	«бонт», «куполся», «ураки», «гложки», «страйка», «лондыш», «сенокас», «тетродь», «журовль», «на гарку» и мн. др.
<i>б — д</i>	«людит», «рыдоловы», «убача», «дольшой», «мебведь», «ядлоки», «вородей»...
<i>и — у</i>	«прурода», «села миха», «на береги», «кукишка», «криглый», «дедишка», «мы всталу рано», «зелёный кист» (куст)...
<i>т — п</i>	«стасли», «спанция», «стешил», «стисывать», «лемнеет», «вытал снешок», «шатка», «настал атрель».

В школьной практике перед учителем встает задача распознать специфические (диспрактические) ошибки при письме и отличить их от иных по происхождению трудностей овладения каллиграфическим навыком. Специфические нарушения будут иметь, как правило, полиэтиологическую природу, а неспецифические в основе своей дидактогенные причины появления. И в том и другом случае возникает проблема выбора эффективной стратегии обучения таких детей каллиграфическому навыку письма с целью профилактики школьной неуспеваемости по русскому языку.

Исследование трудностей формирования каллиграфического навыка у младших школьников проводилось на базе общеобразовательных школ г. Ярославля. Целью было выявление распространенности и характера проявлений данных трудностей, а также проверка предположения о том, что кинетические (диспрактические) ошибки в письменных работах школьников связаны с уровнем сформированности у них каллиграфического навыка.

Было обследовано 98 учеников 2-х классов. В ходе диагностики проанализированы разные виды письменных работ (диктант, списывание с печатного и рукописного текста). Тексты были взяты из стандартизированной мето-

дики обследования навыка письма О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» [12]. Оценка сформированности каллиграфического навыка проводилась по следующим критериям: соответствие начертания буквы образцу; равнонаклонность; связность; одинаковое расстояние между буквами, элементами; одинаковая высота букв.

В результате анализа письменных работ выделены уровни сформированности каллиграфического навыка и соответственно три группы учеников 2 класса общеобразовательной школы:

– учащиеся с *высоким уровнем* при письме соблюдают наклон (равнонаклонность), линейность (соблюдают строку сверху и снизу); при выписывании буквы оставляют равное расстояние между элементами в букве, буквами в слове и словами в строке, правильно соединяют буквы в слове (24 ребенка — 23,8 %);

– учащиеся со *средним уровне* при письме соблюдают наклон, линейность, но не соблюдается равное расстояние между буквами в слове и словами в строке, нарушена связность написания элементов букв (42 ребенка — 42,8 %);

– у учащихся с *низким уровнем* каллиграфический навык не сформирован; наклон написания

букв и слов нарушен, элементы букв выходят за линии рабочей строки либо не дописываются до нужной высоты; нарушены гигиенические нормы письма (посадка при письме, захват ручки, положение тетради на парте; 32 ребенка — 33,3 %).

В письменных работах школьниками допущены следующие ошибки: неправильный наклон и форма букв; при написании букв «о», «а», «д» — неправильная форма овала (очень круглые или неправильной «бугристой» формы); при написании петли у букв «у», «д», «ц» — отклонение петли вправо или разрыв элементов; неодинаковая высота и ширина букв или их частей; замены отдельных элементов букв; высота заглавных букв почти равна высоте строчных букв.

Анализ письменных работ на предмет *кинетических* ошибок показал, что они присутствуют в письменных работах 31 ученика, что составляет 32 % от общего количества учащихся. В работах зафиксированы такие типы кинетических ошибок, как ошибки кинетического запуска, ошибки графического поиска, добавление лишних элементов букв, недописывание элементов букв, персеверации букв, слогов.

Подсчет частоты встречаемости типов кинетических ошибок в письменных работах обучающихся 2 класса показал, что наиболее

частотны ошибки графического поиска буквы (35 %); ошибки кинетического запуска (23 %) и персеверации букв и слогов (18 %), возникающие в результате инертности двигательного стереотипа и трудностей серийной организации движений. Ошибки по типу упрощения двигательной программы (недописывание элементов букв) составили 7 % от общего количества кинетических ошибок, а ошибки написания лишних элементов букв — 17 %.

В диктанте у школьников преобладали следующие кинетические ошибки: недописывание элемента буквы «ь»; написание лишнего элемента буквы «л»; графический поиск буквы «п»; персеверация буквы «р». При списывании с печатного текста школьники допускали кинетические ошибки следующего типа: недописывание элемента букв «ч», написание лишнего элемента буквы «л», выбор неправильного последующего элемента (смещение букв «у — и»), персеверации слога «ли», ошибки кинетического запуска (смещение букв «п — т»). Наименьшее количество ошибок сделано при списывании с рукописного текста, одна из самых распространенных — смещение букв *n — m*, *y — u* (рис. 1—3)

Было выявлено, что у 25 детей наблюдается низкий уровень сформированности каллиграфи-

ческого навыка, что составляет 80 % от общего количества детей с кинетическими ошибками. Важным является и тот факт, что у 32 детей ко 2-му классу закрепился неправильный опыт держать ручку. Такие дети составили

100 % от общего числа детей с низким уровнем сформированности каллиграфического навыка и кинетическими ошибками (за исключением одного ребенка, не имеющего их).

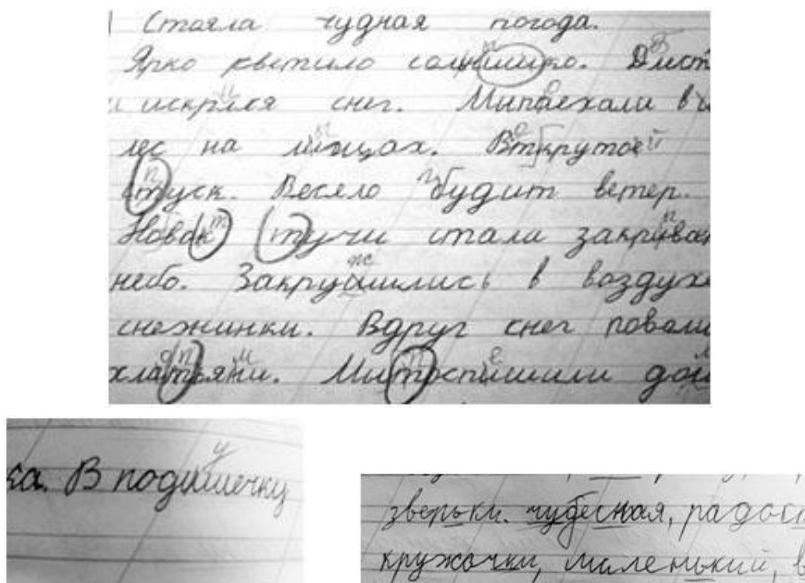


Рис. 1—3. Примеры специфических ошибок в письменных работах младших школьников (2 класс).

Для проверки корреляции между уровнем сформированности каллиграфического навыка и частотой встречаемости кинетических ошибок в письменных работах младших школьников применен метод ранговой корреляции Спирмена. В результате расчетов получили данные, что сила связи между двумя признаками составляет $r = 0,77$, что говорит о пря-

мой связи между уровнем сформированности каллиграфического навыка и количеством кинетических ошибок в письменных работах младших школьников.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии и достаточно высокой распространенности у учащихся младших классов трудностей графо-моторной реа-

лизации навыка письма. Дизавтоматизированное письмо, персеверации, поэлементное написание букв, упрощение двигательной программы (потеря элементов букв), трудности серийной организации движений, инертность двигательного стереотипа — это проблемы, которые сохранились у детей во 2 классе. Они не могут быть решены ребенком не только самостоятельно, но и путем механического выполнения упражнений по числописанию.

Частота встречаемости такого типа ошибок актуализирует проблему своевременной дифференцированной работы, направленной на формирование моторного компонента функциональной системы письма, включая совершенствование каллиграфического навыка у таких детей.

Знание причин возникновения подобных трудностей, умение их выделять и дифференцировать необходимы для организации эффективной помощи ребенку в условиях общеобразовательной школы. Многие из этих трудностей могут быть в значительной мере скомпенсированы при правильной организации учебного процесса, в частности при реализации индивидуального подхода к каждому ребенку, предоставлении при необходимости дополнительного времени для выполнения письменных заданий; приме-

нении приемов развития моторного компонента навыка письма, базирующихся на сохранности зрительно-моторных и зрительно-пространственных функций; применении специальных тренажеров, ориентированных на осознанную деятельность по автоматизации навыка письма.

Литература

1. Агаркова, Н. Г. Обучение первоначальному письму / Н. Г. Агаркова. — М. : Дрофа, 2013. — 94 с. — Текст : непосредственный.
2. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. — М. : Просвещение, 2014. — 304 с. — Текст : непосредственный.
3. Анохин, П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. — М. : Наука, 2009. — 453 с. — Текст : непосредственный.
4. Ахутина, Т. В. Диагностика развития зрительно-вербальных функций / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — М. : Академия, 2003. — 64 с. — Текст : непосредственный.
5. Безруких, М. М. Как писать буквы / М. М. Безруких, Т. Е. Хохлова. — М. : Новая школа, 2013. — 61 с. — Текст : непосредственный.
6. Безруких, М. М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. — М. : Эксмо, 2009. — Текст : непосредственный.
7. Величенкова, О. А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников / О. А. Величенкова. — М. : Издательство МПСИ, 2001. — 251 с. — Текст : непосредственный.
8. Величенкова, О. А. Комплексный подход к анализу и коррекции специфических нарушений письма у младших школьников / О. И. Величенкова, О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. —

2001. — № 4. — С. 23—30. — Текст : непосредственный.

9. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. Г. Визель. — М. : Астрель, 2007. — 127 с. — Текст : непосредственный.

10. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма / Е. В. Гурьянов. — М. : Вентана-Граф, 2009. — 264 с. — Текст : непосредственный.

11. Желтовская, Л. Я. Дидактический материал к урокам чистописания / Л. Я. Желтовская, Е. Н. Соколова. — М. : Просвещение, 1991. — 48 с. — Текст : непосредственный.

12. Иншакова, О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М. : В. Секачев, 2008. — 128 с. — Текст : непосредственный.

13. Китик, Е. Е. Инклюзия: как распознать ребенка с речевыми нарушениями по его письменной работе? / Е. Е. Китик. — Текст : электронный // Альманах института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — Вып. 34. — URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-34/inclusion-how-to-recognise-a-child-with-speech-disorders-at-his-written-work>.

14. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — 2-е изд., перераб. — СПб. : МИМ, 1997. — 283 с. — Текст : непосредственный.

15. Корнев, А. Н. Методика оценки автоматизированности навыка письма / А. Н. Корнев. — Текст : непосредственный // Проблемы патологии развития и распада речевой функции : материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвящ. памяти проф. Н. Н. Трауготт / под ред. М. Г. Храковской. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. — С. 54—59.

16. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — СПб. : Союз, 2003. — 224 с. — Текст : непосредственный.

17. Лисицына, И. В. Коррекционная работа при диспрактической дисграфии / И. В. Лисицына. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2014. — № 13. — С. 264—267. — URL: <https://moluch.ru/archive/72/12213/> (дата обращения: 17.12.2018).

18. Лурия, А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. — М. : Академия, 2002. — 345 с. — Текст : непосредственный.

19. Остроухова, К. В. Смещение букв по кинетическому сходству или диспрактическая дисграфия у учащихся / К. В. Остроухова. — Текст : непосредственный // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии : сборник материалов 11-й Междунар. науч.-практ. конф. — Махачкала : Апробация, 2016. — С. 41—46.

20. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : кн. для логопедов / И. Н. Садовникова. — М. : Владос, 1995. — 255 с. : ил. — Текст : непосредственный.

21. Bekker, D. J. Hemisphere-specific treatment of dyslexia subtypes: a field experiment / D. J. Bekker, A. Bouma, C. J. Gardien. — Text : direct // Journal of learning disabilities. — 1990. — Vol. 23. — № 7. — P. 433—438.

22. Kimura, D. Cerebral dominance and perception of verbal stimuli / D. Kimura. — Text : direct // Canadian J. psychol. — 1961. — Vol. 15. — P. 166—171.

23. Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research / D. Smith [et al.]. — DOI 10.1016/j.ecresq.2007.01.002. — Text : direct // Early Childhood Research Quarterly. — 2007. — Vol. 22. — Iss. 2. — P. 173—187.

24. Witelson, S. F. Developmental Dyslexia / S. F. Witelson. — Text : direct // Two Right Hemispheres and None Left-Science. — 1977. — Vol. 195. — P. 309—311.

References

1. Agarkova, N. G. Obuchenie pervonachal'nomu pis'mu / N. G. Agarkova. — М. :

Дрофа, 2013. — 94 с. — Текст : непосредственный.

2. Anan'ev, B. G. Osobennosti vospriyatiya prostranstva u detey / B. G. Anan'ev, E. F. Rybalko. — М. : Prosveshchenie, 2014. — 304 с. — Текст : непосредственный.

3. Anokhin, P. K. Sistemye mekhanizmy vysshey nervnoy deyatel'nosti / P. K. Anokhin. — М. : Nauka, 2009. — 453 с. — Текст : непосредственный.

4. Akhutina, T. V. Diagnostika razvitiya zritel'no-verbal'nykh funktsiy / T. V. Akhutina, N. M. Pylaeva. — М. : Akademiya, 2003. — 64 с. — Текст : непосредственный.

5. Bezrukikh, M. M. Kak pisat' bukvy / M. M. Bezrukikh, T. E. Khokhlova. — М. : Novaya shkola, 2013. — 61 с. — Текст : непосредственный.

6. Bezrukikh, M. M. Trudnosti obucheniya v nachal'noy shkole. Prichiny, diagnostika, kompleksnaya pomoshch' / M. M. Bezrukikh. — М. : Eksmo, 2009. — Текст : непосредственный.

7. Velichenkova, O. A. Analiz spetsificheskikh oshibok pis'ma mladshikh shkol'nikov / O. A. Velichenkova. — М. : Izdatel'stvo MPSI, 2001. — 251 с. — Текст : непосредственный.

8. Velichenkova, O. A. Kompleksnyy podkhod k analizu i korrektsii spetsificheskikh narusheniy pis'ma u mladshikh shkol'nikov / O. I. Velichenkova, O. B. Inshakova, T. V. Akhutina // Shkola zdorov'ya. — 2001. — № 4. — С. 23—30. — Текст : непосредственный.

9. Vizeľ, T. G. Narusheniya chteniya i pis'ma u detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta / T. G. Vizeľ. — М. : Astrel', 2007. — 127 с. — Текст : непосредственный.

10. Gur'yanov, E. V. Psikhologiya obucheniya pis'mu. Formirovanie graficheskikh navykov pis'ma / E. V. Gur'yanov. — М. : Ventana-Graf, 2009. — 264 с. — Текст : непосредственный.

11. Zheltovskaya, L. Ya. Didakticheskiy material k urokam chistopisaniya / L. Ya. Zheltovskaya, E. N. Sokolova. — М. : Prosveshchenie, 1991. — 48 с. — Текст : непосредственный.

12. Inshakova, O. B. Neyropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i

chteniya mladshikh shkol'nikov / pod obshch. red. T. V. Akhutinoy, O. B. Inshakovoy. — М. : V. Sekachev, 2008. — 128 с. — Текст : непосредственный.

13. Kitik, E. E. Inkluziya: kak raspoznat' rebenka s rechevymi narusheniyami po ego pis'mennoy rabote? / E. E. Kitik. — Текст : elektronnyy // Al'manakh instituta korrektsionnoy pedagogiki RAO. — 2018. — Vyp. 34. — URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-34/inclusion-how-to-recognise-a-child-with-speech-disorders-at-his-written-work>.

14. Kornev, A. N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detey / A. N. Kornev. — 2-e izd., pererab. — SPb. : MIM, 1997. — 283 с. — Текст : непосредственный.

15. Kornev, A. N. Metodika otsenki avtomatizirovannosti navyka pis'ma / A. N. Kornev. — Текст : непосредственный // Problemy patologii razvitiya i raspada rechevoy funktsii : materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Tsentral'nye mekhanizmy rechi», posvyashch. pamyati prof. N. N. Traugott / pod red. M. G. Khrakovskoy. — SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2001. — С. 54—59.

16. Lalaeva, R. I. Diagnostika i korrektsiya narusheniy chteniya i pis'ma u mladshikh shkol'nikov / R. I. Lalaeva, L. V. Venediktova. — SPb. : Soyuz, 2003. — 224 с. — Текст : непосредственный.

17. Lisitsyna, I. V. Korrektsionnaya rabota pri dispraksicheskoy disgrafii / I. V. Lisitsyna. — Текст : elektronnyy // Molodoy uchenyy. — 2014. — № 13. — С. 264—267. — URL: <https://moluch.ru/archive/72/12213/> (data obrashcheniya: 17.12.2018).

18. Luriya, A. R. Pis'mo i rech'. Neyrolingvisticheskie issledovaniya / A. R. Luriya. — М. : Akademiya, 2002. — 345 с. — Текст : непосредственный.

19. Ostroukhova, K. V. Smeshenie bukv po kineticheskomu skhodstvu ili dispraksicheskaya disgrafiya u uchashchikhsya / K. V. Ostroukhova. — Текст : непосредственный // Sovremennye problemy i perspektivy razvitiya pedagogiki i psikhologii : sbornik materialov 11-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Makhachkala : Aprobatsiya, 2016. — С. 41—46.

20. Sadovnikova, I. N. Narusheniya pis'mennoy rechi i ikh preodolenie u mladshikh

shkol'nikov : kn. dlya logopedov / I. N. Sadvonnikova. — M. : Vlado, 1995. — 255 s. : il. — Tekst : neposredstvennyy.

21. Bekker, D. J. Hemisphere-specific treatment of dyslexia subtypes: a field experiment / D. J. Bekker, A. Bouma, C. J. Gardien. — Text : direct // *Journal of learning disabilities*. — 1990. — Vol. 23. — № 7. — P. 433—438.

22. Kimura, D. Cerebral dominance and perception of verbal stimuli / D. Kimura. — Text : direct // *Canadian J. psychol.* — 1961. — Vol. 15. — P. 166—171.

23. Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research / D. Smith [et al.]. — DOI 10.1016/j.ecresq.2007.01.002. — Text : direct // *Early Childhood Research Quarterly*. — 2007. — Vol. 22. — Iss. 2. — P. 173—187.

24. Witelson, S. F. Developmental Dyslexia / S. F. Witelson. — Text : direct // *Two Right Hemispheres and None Left. Science*. — 1977. — Vol. 195. — P. 309—311.

Л. Ф. Фатихова

Москва, Россия

L. F. Fatikhova

Moscow, Russia

**ОПАСНЫЕ СИТУАЦИИ:
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ
ОТНОШЕНИЕ И СПОСОБЫ
РЕАГИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С СОХРАННЫМ
И НАРУШЕННЫМ
ИНТЕЛЛЕКТОМ**

**DANGEROUS SITUATIONS:
EMOTIONAL ATTITUDE
AND METHODS OF RESPONSE
OF CHILDREN WITH INTACT
AND IMPAIRED
INTELLIGENCE**

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения безопасности и безопасного поведения в психологической науке. Сделан краткий обзор исследований психологической безопасности и безопасного поведения детей с нарушением интеллекта, подходов и методов, используемых в таких исследованиях. Было выдвинуто предположение о том, что существуют различия в уровне сформированности эмоциональной оценки опасных ситуаций и способности к выбору способов реагирования на них у детей с сохранным и нарушенным интеллектом, а также взаимосвязь этих характеристик как в группе детей с сохранным, так и нарушенным интеллектом. В целях подтверждения выдвинутой гипотезы были разработаны и использованы экспериментальные методики с применением ситуационных задач, которые позволили обнаружить качественные и количественные различия в сформированности данных характеристик у детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным интеллектом. Результаты исследования могут быть учтены при разработке программы формирования экологической культуры, здоро-

Abstract. The article considers the problem of studying safety and safe behavior in psychological science. The authors make a brief review of the studies of psychological safety and safe behavior of children with intellectual disabilities and of the approaches and methods used in such studies. It has been suggested that there are differences in the level of formation of emotional assessment of dangerous situations and the ability to choose ways of responding to them in children with intact and impaired intelligence, as well as the interrelation between these characteristics, both in groups of children with intact and impaired intelligence. In order to confirm the hypothesis posed, experimental methods and techniques have been developed and carried out using situational tasks, which made it possible to detect qualitative and quantitative differences in the formation of these characteristics in junior schoolchildren with intact and impaired intelligence. The results of the study can be taken into account when developing a program of formation of ecological culture, healthy and safe lifestyle, and a program of cooperation with the student's family, designated by the Federal State Educa-

вого и безопасного образа жизни, программы сотрудничества с семьей обучающегося, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также при определении задач психокоррекционных программ.

Ключевые слова: опасные ситуации; безопасное поведение; олигофренопсихология; нарушения интеллекта; младшие школьники; дети с нарушениями интеллекта; эмоциональные состояния; способы реагирования.

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

Место работы: доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы.

Контактная информация: 450000, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3а.

E-mail: kafedra-spip@mail.ru.

Введение

Осознание человеком характера и степени опасности в той или иной ситуации зависит от жизненного опыта, характера воспитания, уровня критичности мышления и многих других факторов. Одной из групп риска в плане попадания в опасные си-

tional Standard for Education of students with mental retardation (intellectual disabilities), and can be also used to determine the objectives of psycho-rehabilitation programs.

Keywords: dangerous situations; safe behavior; oligophrenopsychology; intellectual disabilities; junior schoolchildren; children with intellectual disabilities; emotional states; methods of response.

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

Place of employment: Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Psychology, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University.

туации являются дети с нарушением интеллекта, что определяет-ся как интеллектуальными, так и личностными особенностями этих детей, недостаточностью их социализации и интеграции в общество, культивирующее навыки безопасного поведения.

Изучение способностей детей с нарушением интеллекта, позво-

Статья публикуется при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00150 «Способности детей с нарушением интеллекта к распознаванию и избеганию опасных ситуаций».

© Фатихова Л. Ф., 2019

ляющих обеспечить их безопасность, позволит понять, какое место эти способности занимают в структуре личности детей с нарушением интеллекта, есть ли существенное отличие этих способностей и механизмов их формирования у детей с нарушением интеллекта в сравнении с их нормативно развивающимися сверстниками.

Обзор литературы

Большое количество исследований, проводимых в последнее десятилетие в российской науке по проблемам психологии безопасности, говорит о повышении интереса к данной проблеме в связи с ее актуальностью для современного российского общества, особенно в отношении наименее защищенной ее части — детей.

Понятиями, так или иначе связанными с проблемой психологии безопасности, являются «безопасность», «безопасное поведение», «культура безопасного поведения», «безопасность жизнедеятельности» и др. Дадим характеристику некоторым из этих понятий с точки зрения российских исследователей.

По мнению О. Ю. Зотовой, безопасность — это «сложный социальный феномен, многоплановый и многогранный в своих структурных составляющих и проявлениях, отражающий противоречивые интересы различ-

ных социальных субъектов» [3, с. 85]. Психологическая безопасность личности как самостоятельное явление в общей системе безопасности трактуется А. И. Донцовым, Ю. П. Зинченко, О. Ю. Зотовой и Е. Б. Перельгиной как предметно-преображающая активность субъекта в парадигме самоутверждения и самореализации [10].

Л. А. Сорокина, характеризуя безопасное поведение как систему взаимосвязанных действий и поступков субъекта с целью обеспечения защищенности во всех сферах жизнедеятельности, предлагает включать в него такие компоненты, как предвидение и прогнозирование опасности, систему действий по предотвращению опасной ситуации и опыт взаимодействия с опасными ситуациями [11].

Н. А. Пименов определяет культуру безопасности жизнедеятельности как систему запретов и ограничений, указывающую на зоны безопасной жизнедеятельности и показывающую угрозы и риски негативных последствий в случае выхода за ее пределы [9].

Взамен понятию «безопасность жизнедеятельности» А. Н. Муравьева и З. К. Бакшеева предлагают понятие «готовность к безопасной жизнедеятельности» — умение предпринимать действия в нестандартных ситуациях: быстро реагировать, принимать определенные решения, продумы-

вать свои действия, проявлять дисциплинированность и нравственные качества [9].

Среди немногочисленных исследований, касающихся изучения безопасного поведения детей с нарушениями развития, можно выделить исследования М. С. Давыдовой, В. М. Кислякова, Е. Р. Тепляковой.

Исследование М. С. Давыдовой посвящено проблеме формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с нарушением интеллекта. Автор приходит к выводу о необходимости воспитания у них социальной компетентности, формирования физической и социальной картины мира, которая станет основой жизнедеятельности таких детей и будет способствовать их эмоциональному благополучию, успешной социальной адаптации, положительной динамике развития личности в целом [1; 2].

Е. Р. Теплякова рассматривает безопасность образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья как состояние, обеспечивающее базовую защищенность его участников, а также как свойство системы образования, характеризующее защищенность образовательного пространства от различных деструктивных воздействий, которое возможно при взаимодействии специалистов образова-

тельного учреждения, родителей воспитанников и самих детей [12].

П. А. Кисляковым и Е. А. Шмелевой было установлено, что у подростков с нарушением интеллекта не в полной мере сформированы представления об опасностях, угрожающих жизни, здоровью и благополучию в социальной среде. Они характеризуются рискованным поведением, недостаточной мотивацией избегания опасностей и угроз, склонностью связывать безопасность с защищенностью извне, а не с собственной активностью. Это сочетается со склонностью переоценивать свои качества и способности и переживания чувства ложного благополучия на этой основе [5].

Проблеме формирования безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни детей с ограниченными возможностями здоровья в последние годы в психологии уделяется все больше внимания. Это связано с тем, что одно из приоритетных направлений инклюзивной образовательной системы — максимальное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, что сопряжено с увеличением рисков для жизни и здоровья этих детей. Однако исследований, которые бы раскрывали механизмы формирования способностей, обеспечивающих

безопасное поведение детей с нарушением интеллекта, их способностей распознавать опасность в ситуациях, в которых они оказываются, выражать к ним эмоциональное отношение и на этой основе избегать таких ситуаций, практически не представлено, так же как и не изучены факторы, влияющие на формирование этих способностей. В связи с актуализацией таких исследований встает вопрос о методах исследования феноменов безопасности и безопасного поведения детей с нарушением интеллекта. Однако, как отмечает Т. И. Кузьмина, психологическое изучение личности детей с нарушением интеллекта имеет ряд диагностических, прогностических, интерпретационных трудностей в связи с несовершенством методического инструментария и отсутствием методологических подходов для его разработки [6].

Материалы и методы

На сегодняшний день в психологии весьма ограничен набор диагностических средств по изучению безопасности и безопасного поведения. Это ограничение особенно касается экспериментальных методик. В основном в подобного рода исследованиях используют методы опосредованного исследования (опросы педагогов, родителей, методы биографического анализа), на-

блюдение за действиями детей или методики, направленные на изучение личностных качеств, обеспечивающих безопасное/опасное функционирование (уровня самооценки, агрессивности, сенситивности к угрозам и др. [1; 2; 5]).

Нами организовано исследование с использованием комплекса методов — методов как опосредованного (анкетирование родителей и педагогов, карты экспертной оценки, метод семантического дифференциала), так и непосредственного (экспериментальные методики) изучения безопасного поведения детей. Представим результаты исследования по одной из разработанных методик, направленной на выявление характера эмоционального отношения к ситуациям, опасным для жизни, здоровья и благополучия человека, изучение стратегии поведения в опасной ситуации. Методика предназначена для детей младшего школьного возраста и включает в себя 10 ситуационных задач, классифицированных по 2 группам со следующей тематикой:

- 1) опасности физической среды (дорога, лекарства, пожар, драка, электричество, утопление, высота, дикие животные);
- 2) опасности социальной среды (курение, алкоголь).

В качестве участников экспериментального исследования выступил 51 ребенок младшего

школьного возраста с сохранным интеллектом и 33 ребенка с нарушением интеллекта (согласно заключению ПМПК, «F 70 — легкая умственная отсталость»). Возраст детей обеих групп варьировался от 8 до 11 лет.

Мы предположили, что эмоциональное отношение детей младшего школьного возраста к опасным ситуациям взаимосвязано с их способностью избегать и преодолевать эти ситуации, а уровень развития этих способностей у детей с нарушением интеллекта ниже, чем у детей с сохранным интеллектом.

Приведем примеры ситуационных задач с описанием опасностей физической и социальной среды.

Ситуация «Пожар»: «Этот человек неосторожно обращался с

огнем, и по его вине случился пожар в доме. Люди чуть не погибли. Что ты чувствуешь? Почему? Как бы ты поступил в этой ситуации?» (рис. 1).

Ситуация «Алкоголь»: «Этот человек выпивает много спиртных напитков и в состоянии опьянения ходит по улицам. Что ты чувствуешь? Почему? Как бы ты поступил в этой ситуации?» (рис. 2).

В соответствии с целью исследования методика имела два параметра оценки:

1) «Эмоциональное отношение к опасным ситуациям» — ответ ребенка на вопросы: «Что ты чувствуешь? Почему?»;

2) «Способы реагирования в опасных ситуациях» — ответ ребенка на вопрос: «Как бы ты поступил в этой ситуации?».



Рис. 1. Ситуация «Пожар» (опасности физической среды)



Рис. 2. Ситуация «Алкоголь» (опасности социальной среды)

Процедурой методики была предусмотрена помощь детям, затрудняющимся в решении ситуационных задач:

1) предъявление смайлов с изображением эмоций, из которых ребенок должен был выбрать соответствующее ему состояние при восприятии опасной ситуации;

2) использование вопросов, разъяснений, позволяющих ребенку осознать, в чем состоит опасность этой ситуации, и выразить в связи с этим свое отношение к ней и (или) ее участнику(ам).

Результаты

Дадим описание характера выполнения заданий детьми с сохранным и нарушенным интеллектом при оценке по шкале *«Эмоциональное отношение к опасным ситуациям»*.

Дети с сохранным интеллектом, отражая свое эмоциональное отношение к опасной ситуации и к участнику(ам) этой ситуации, вы-

ражали чаще всего эмоции страха, грусти, печали, тревожности в связи с последствиями, которые могут случиться из-за неосторожного поведения героев («заболеет», «умрет», «его покалечат»).

Значительно меньшая по количеству часть детей выражала удивление и недоумение безрассудным поведением участника(ов) ситуации, подвергающим риску свою жизнь, здоровье и благополучие.

Некоторые дети при оценке опасной ситуации использовали не одну эмоцию, а две, и давали рациональное объяснение каждому из чувств. Например, в ситуации, когда человек залез в клетку ко льву, ребенок выражал удивление («Как можно быть таким глупым?») и страх («Лев мог его разорвать и съесть»).

Гораздо реже в оценке опасных ситуаций присутствуют эмоции злости, гнева, раздражения. Например, при оценке ситуации, когда герой полез в драку, употреб-

лял алкоголь, курил, залез в клетку ко льву и др., дети порицали такие поступки, акцентируя внимание на том, что последствия спровоцированы самим участником ситуации, его нежеланием следовать правилам и общепринятым нормам («Он мешает другим!», «На него неприятно смотреть!», «Там же было написано, что опасно!»).

Наиболее редкий вариант эмоциональной оценки — равнодушные (безразличие) — встречался в ответ на восприятие ситуации, связанной с вредными привычками (алкоголизмом и табакокурением) и негативными поступками (драка). Дети при этом рассуждали в ключе «Сам виноват».

Неадекватные реакции типа «гордость», «радость» практически не встречались. Например, ребенок по поводу ситуации, в которой человек, купаясь в незнакомом месте, чуть не утонул, сообщил, что испытывает гордость за такого человека, «потому что он поплыл на незнакомую территорию и теперь все знают, что там глубоко». Другой школьник так объяснил радость в ответ на восприятие ситуации с человеком в состоянии алкогольного опьянения: «Алкоголики выглядят смешными». В других ситуациях дети, если и выражали радость, то в связи с тем, что ситуация благополучно разрешилась и не принесла ощутимого, на их взгляд, вреда ее участнику.

Таким образом, дети с сохранным интеллектом справлялись с ситуационными задачами и показали достаточно высокие результаты в эмоциональной оценке опасных ситуаций, правильно понимали риски, которым подвергают себя или других участник(и) ситуации. Если детям и требовалась помощь в виде предъявления смайлов, то она была эпизодической (применялась при оценке одной-трех ситуаций).

Дадим анализ ответов *детей с нарушением интеллекта* по шкале «Эмоциональное отношение к опасной ситуации».

Для определения своего эмоционального отношения к опасной ситуации большинство детей с нарушением интеллекта нуждались в помощи. Как правило, в качестве помощи детям достаточно было предъявить на выбор смайлы с изображением эмоций, однако использование этого вида помощи носило «тотальный характер», т. е. применялось при оценке ребенком большинства предъявленных ситуаций. Часть детей нуждалась и в более значительной дозе помощи — направляющих вопросах и разъяснениях. И даже в случае предъявления помощи не все дети справились с эмоциональной оценкой опасных ситуаций. Особую сложность для оценки у них вызвали ситуации «Лекарства», «Драка» и «Алкоголь».

Что касается характера переживаемых эмоций при восприятии

опасных ситуаций, то, как и в случае с детьми с сохранным интеллектом, наиболее частыми были эмоции грусти и страха, а состояния злости, удивления и равнодушия встречались значительно реже.

Эмоциональная лексика детей с нарушением интеллекта была беднее, чем у детей с сохранным интеллектом. Так, в отличие от детей с сохранным интеллектом, у детей с нарушенным интеллектом в лексиконе не присутствовали такие слова, как «печаль», «тревожность», «гнев» и другие, отмечалась замена эмоциональной лексики словами, характеризующими аморфную оценку ситуаций («плохо», «опасно») и физические ощущения («боль», «больно»).

Дети с нарушением интеллекта испытывали трудности в рациональной интерпретации своей эмоциональной оценки: объясняя свое эмоциональное отношение, описывали ситуацию на картинке («Потому что они бьют» — при интерпретации страха в ответ на ситуацию «Драка»), повторяли описание опасной ситуации, данной экспериментатором («Он много курит» — в ситуации «Курение») или указывали на запрет («Потому что туда нельзя лазить» — в ситуации «Дикие животные»). Отмечалось и непонимание детьми последствий опасной ситуации: «Потому что волосы сгорели» — при объяснении эмоции грусти в ситуации «Пожар», «Машина остановилась, разбилась

фара, стоит дорого» — при объяснении эмоции страха в ситуации «Дорога» и др. Трудности интерпретации эмоциональных состояний выражаются и в полной неспособности детей дать какие-либо объяснения.

В целом дети с нарушением интеллекта проявляли более низкие способности к эмоциональной оценке опасных ситуаций, что подтверждается данными статистического анализа (см. табл. 1).

Обратимся к анализу экспериментальных данных, полученных по шкале **«Способы реагирования в опасных ситуациях»**.

Дети с сохранным интеллектом в целом предлагали конструктивные способы по избеганию или преодолению опасной ситуации и могли дать подробное объяснение необходимых действий. Например, при описании своего поведения на дороге большинство детей сообщало, что они бы переходили дорогу только на зеленый свет светофора, некоторые добавляли, что при этом надо также посмотреть направо и налево, не едут ли машины. В этой ситуации дети предлагали способы по предупреждению опасной дорожной ситуации, и лишь малая часть — по ее преодолению («Я бы выдвинула руку вперед, предупредила машину о том, что я упала» и т. п.). Примерно такая же картина ответов детей по выбору способов реагирования наблюдалась и по другим ситуациям.

В ответах детей с сохранным интеллектом отмечались и те, которые состояли в запрете на опасное поведение: «Я бы не пил незнакомые лекарства» (ситуация «Лекарства»), «Я бы не купался в незнакомом водоеме» («Утопление») и др. Эти дети способны идентифицировать себя с участником(ами) ситуации, однако их ответ носил формальный характер. Часть детей, однако, объясняла запрет на такое поведение: «Я бы никогда не курила, это опасно», «Я бы не лезла на крышу, потому что знаю, что это опасно».

Лишь малая часть детей эпизодически (в одной-двух ситуациях) не выбирала способы по избеганию или преодолению опасностей, а предлагала действия, которые сопряжены с риском. Так, один из респондентов в ситуации с дракой говорит, что «носил бы нож с собой или пистолет». Несколько детей в ситуации с электричеством сообщили, что выключат электричество, наденут перчатки, а потом будут чинить.

Дети с нарушением интеллекта преимущественно предлагают способы действий, направленные на запрет действия, которое привело к опасной ситуации: «Не курила бы», «Не залезла бы на крышу», «Не лез бы ко льву» и т. п. У части детей наблюдается наивность объяснения способов

поведения в опасной ситуации, неполное понимание степени риска: «Помог бы человеку поправиться» (ситуация «Лекарства»), «Я бы много не пила, потому что голова закружится» («Алкоголь»), «Поднялся бы по лестнице» («Электричество») и др.

Отмечаются и неадекватные ответы, которые не зафиксированы при обследовании детей с сохранным интеллектом, а именно: «Гулял», «Рукой не двигал, будет болеть опять» (ситуация «Лекарства»), «Футбол смотрел» (ситуация «Пожар») и др.

Общим для детей и с сохранным, и с нарушенным интеллектом является то, что предлагаемые ими способы направлены на избегание последствий опасной ситуации, а не на преодоление уже возникшей опасности.

Статистический анализ проводился с целью выявления различий в уровне сформированности эмоциональной оценки опасных ситуаций и способности к выбору способов их избегания и преодоления у детей с сохранным и нарушенным интеллектом (вычисление t-критерия Стьюдента) и выявления взаимосвязи этих характеристик в группе детей как с сохранным, так и нарушенным интеллектом (вычисление r -коэффициента корреляции Пирсона).

Представим результаты выявленных различий (табл. 1).

Таблица 1

Различия в уровне сформированности эмоционального отношения к опасным ситуациям и способности выбирать способы поведения по избеганию и преодолению опасных ситуаций у детей с сохранным и нарушенным интеллектом (t-критерий Стьюдента)

Параметры	Mean (дети с сохранным интеллектом)	Mean (дети с нарушением интеллекта)	t-value	p
Эмоциональное отношение к опасностям физической среды	18,921	10,788	7,984	0,001
Эмоциональное отношение к опасностям социальной среды	7,686	3,970	7,118	0,001
Интегральный показатель эмоционального отношения к опасным ситуациям	26,608	14,758	8,566	0,001
Способы избегания и преодоления опасностей физической среды	8,843	7,182	3,088	0,01
Способы избегания и преодоления опасностей социальной среды	3,333	2,970	1,457	не значимо
Интегральный показатель реагирования в опасных ситуациях	12,157	10,151	2,974	0,01

Примечание: для $n_1=51$ и $n_2=33$ $df=82$

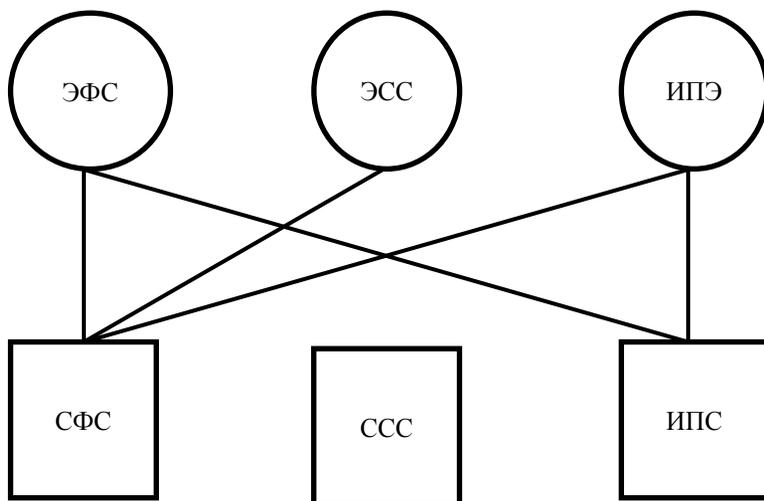


Рис. 3. Плеяда корреляционных взаимосвязей показателей эмоционального отношения к опасным ситуациям и способов по их избеганию и преодолению у младших школьников с сохранным интеллектом

Примечание:

ЭФС — эмоциональное отношение к опасностям физической среды;

ЭСС — эмоциональное отношение к опасностям социальной среды;

ИПЭ — интегральный показатель эмоционального отношения к опасным ситуациям;

СФС — способы избегания и преодоления опасностей физической среды;

ССС — способы избегания и преодоления опасностей социальной среды;

ИПС — интегральный показатель реагирования в опасных ситуациях.

Наше предположение о том, что уровень развития способностей к эмоциональной оценке опасных ситуаций и выбора способов их избегания и преодоления у детей с нарушением интеллекта ниже, чем у детей с сохранным интеллектом, получило подтверждение по всем измеренным параметрам, кроме одного — «Способы избегания и преодоления опасностей социальной среды». Вычисление центрированного балла говорит о том, что у детей обеих групп достаточно

низкая способность подбирать эффективные способы избегания опасных ситуаций данной группы, которые представлены ситуациями «Курение» и «Алкоголь» (0,555 у детей с сохранным интеллектом и 0,495 — у детей с нарушением интеллекта). Возможно, это связано с малой информированностью с этой ситуацией в силу возрастных особенностей респондентов.

Представим результаты статистического анализа по выявлению взаимосвязи эмоциональной оцен-

ки опасных ситуаций и способности выбирать способы их избегания, выраженные в плеядах корреляционных связей (рис. 3 и 4).

Корреляционный анализ подтвердил выдвинутое нами предположение: между показателями эмоционального отношения к опасным ситуациям и способностью выбирать способы избегания и преодоления опасных ситуаций существует взаимосвязь. При этом все выявленные взаимосвязи имеют характер прямых и фиксируются как у детей с сохранным, так и нарушенным интеллектом, однако

характер взаимосвязей у этих групп детей различается: у детей с сохранным интеллектом не имеет взаимосвязей такой показатель, как «Способы избегания и преодоления опасностей социальной среды», а у детей с нарушением интеллекта — «Эмоциональное отношение к опасностям социальной среды». Это говорит о том, что хотя механизмы формирования психологической безопасности и безопасного поведения у детей младшего школьного возраста схожи, однако имеют некоторые отличия.

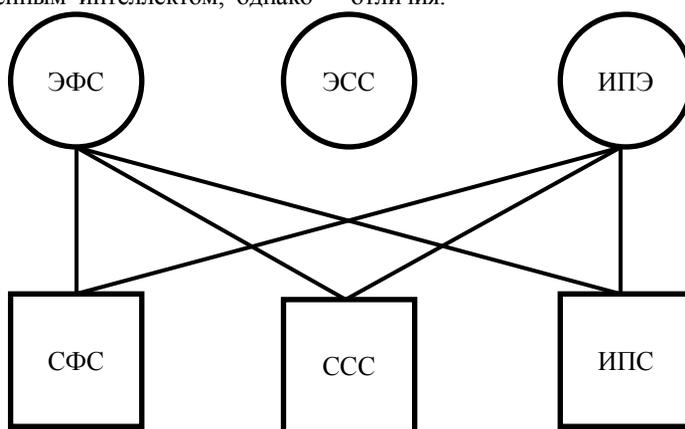


Рис. 4. Плеяда корреляционных взаимосвязей показателей эмоционального отношения к опасным ситуациям и способов по их избеганию и преодолению у младших школьников с нарушением интеллекта

Примечание: см. Примечание к рис. 3.

Заключение

Теоретический обзор проблемы изучения безопасности и безопасного поведения личности в психологической литературе показал повышение интереса к изучению этой проблемы и одновременно ограниченность диагностических инструментов для изучения этих феноменов у детей с нарушением интеллекта.

Исследование предпринято с целью выявления различий и взаимосвязей в развитии таких способностей детей младшего школьного возраста с сохранным и нарушенным интеллектом, как эмоциональное отношение к опасным ситуациям и выбор способов реагирования в этих ситуациях.

Исследование показало, что наиболее частые эмоциональные состояния, которые возникают у детей обеих групп в ответ на восприятие опасных ситуаций, — это страх, грусть или печаль, наиболее редкие — злость и равнодушие (безразличие).

Сравнительный качественный анализ показал, что дети с сохранным интеллектом более склонны рационально объяснять характер испытываемых ими эмоций при восприятии опасных ситуаций и пользуются более богатой эмоциональной лексикой, чем дети с нарушением интеллекта. У них не встречаются неадекватные объяснения своего эмоционального состояния, говорящие о непонимании

ребенком степени или характера опасности, тогда как у детей с нарушением интеллекта зафиксированы такие объяснения.

Детям с нарушенным интеллектом более часто требовалась помощь со стороны экспериментатора для определения своего эмоционального отношения к опасной ситуации, чем детям с сохранным интеллектом. Различалась и необходимая степень оказываемой помощи.

Статистический анализ подтвердил наше предположение о том, что уровень сформированности эмоционального отношения к опасным ситуациям и способность к выбору способов избегания и преодоления опасных ситуаций у детей с нарушенным интеллектом ниже, чем у детей с сохранным интеллектом. Это предположение не получило подтверждения только по одному параметру — «Способы избегания и преодоления опасностей социальной среды».

Корреляционный анализ показал истинность выдвинутого нами положения: существует взаимосвязь между показателями эмоционального отношения к опасным ситуациям и способами реагирования в опасных ситуациях. Это положение справедливо как в отношении детей с сохранным, так и нарушенным интеллектом. Тем не менее характер взаимосвязей этих качеств у этих групп детей

различается. Найденные взаимосвязи свидетельствуют о том, что хотя механизмы формирования психологической безопасности и безопасного поведения в целом у детей младшего школьного возраста с нарушенным и сохранным интеллектом схожи, однако имеют некоторые отличия.

Полученные данные имеют практическую значимость, а именно могут быть использованы для разработки программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, программы сотрудничества с семьей обучающегося, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также используются при определении задач психокоррекционных программ [8].

Литература

1. Давыдова, М. С. Особенности формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальными нарушениями / М. С. Давыдова. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2009. — № 98.
2. Давыдова, М. С. Формирование социальных представлений об основах безопасности жизнедеятельности у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Давыдова М. С. — М., 2010. — Текст : непосредственный.
3. Зотова, О. Ю. Потребность в безопасности у представителей разных социально-экономических групп / О. Ю. Зотова. — Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 2011. — № 4.
4. Зотова, О. Ю. Современные отечественные концепции психологии безопасности / О. Ю. Зотова. — Текст : непосредственный // Человеческий капитал. — 2016. — № 4 (88).
5. Кисляков, П. А. Методика диагностики социально-психологической безопасности подростков с нарушениями интеллекта / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева. — Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 11. — С. 110—114.
6. Кузьмина, Т. И. Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью / Т. И. Кузьмина. — М. : Национальный книжный центр, 2016. — Текст : непосредственный.
7. Муравьева, А. Н. Результаты исследования проблемы безопасности жизнедеятельности школьников в образовательном пространстве школы / А. Н. Муравьева, З. К. Бакшеева. — Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2011. — № 2.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1599. — URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_N_159_9_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 14.08.2019). — Текст : электронный.
9. Пименов, Н. А. Культура безопасности жизнедеятельности как условие безопасности личности и общества / Н. А. Пименов — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы безопасности жизнедеятельности в современных условиях : сборник статей / Финансовый университет при Правительстве РФ. — М., 2019.
10. Психологическая безопасность личности : учебник и практикум для бакалавриата, специалитета и магистратуры / А. И. Донцов, Ю. П. Зинченко, О. Ю. Зо-

това, Е. Б. Перельгина. — М.: Юрайт, 2019. — Текст : непосредственный.

11. Сорокина, Л. А. О состоянии готовности подростков к безопасному поведению в повседневной жизни / Л. А. Сорокина. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2010. — № 6 (74).

12. Теплякова, Е. Р. Приоритетные направления создания безопасного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. Р. Теплякова. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Образование. Педагогические науки. — 2011. — № 13 (230).

References

1. Davydova, M. S. Osobennosti formirovaniya sotsial'nykh predstavleniy o bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u detey s intellektual'nymi narusheniyami / M. S. Davydova. — Текст : непосредственный // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2009. — № 98.

2. Davydova, M. S. Formirovanie sotsial'nykh predstavleniy ob osnovakh bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u uchashchikhsya spetsial'nykh (korrektsionnykh) shkol VIII vida : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Davydova M. S. — М., 2010. — Текст : непосредственный.

3. Zotova, O. Yu. Potrebnost' v bezopasnosti u predstaviteley raznykh sotsial'no-ekonomicheskikh grupp / O. Yu. Zotova. — Текст : непосредственный // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya. — 2011. — № 4.

4. Zotova, O. Yu. Sovremennye otechestvennye kontseptsii psikhologii bezopasnosti / O. Yu. Zotova. — Текст : непосредственный // Chelovecheskiy kapital. — 2016. — № 4 (88).

5. Kislyakov, P. A. Metodika diagnostiki sotsial'no-psikhologicheskoy bezopasnosti podrostkov s narusheniyami intellekta / P. A. Kislyakov, E. A. Shmeleva. — Текст : непосредственный // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. — 2016. — № 11. — S. 110—114.

6. Kuz'mina, T. I. Psikhologicheskaya diagnostika samosoznaniya lits raznogo vozrasta s

intellektual'noy nedostatochno'yu / T. I. Kuz'mina. — М.: Natsional'nyy knizhnyy tsentr, 2016. — Текст : непосредственный.

7. Murav'eva, A. N. Rezul'taty issledovaniya problemy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti shkol'nikov v obrazovatel'nom prostranstve shkoly / A. N. Murav'eva, Z. K. Bakshееva. — Текст : непосредственный // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. — 2011. — № 2.

8. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) : prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 19.12.2014 № 1599. — URL: https://minobr.gov-man.ru/files/OVZ/Prikaz_№_1599_ot_19.12.2014.pdf (data obrashcheniya: 14.08.2019). — Текст : электронный.

9. Pimenov, N. A. Kul'tura bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti kak uslovie bezopasnosti lichnosti i obshchestva / N. A. Pimenov — Текст : непосредственный // Aktual'nye voprosy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennykh usloviyakh : sbornik statey / Finansovyy universitet pri Pravitel'stve RF. — М., 2019.

10. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti : uchebnik i praktikum dlya bakalavriata, spetsialiteta i magistratury / A. I. Dontsov, Yu. P. Zinchenko, O. Yu. Zotova, E. B. Perelygina. — М.: Yurayt, 2019. — Текст : непосредственный.

11. Sorokina, L. A. O sostoyanii gotovnosti podrostkov k bezopasnomu povedeniyu v povsednevnoy zhizni / L. A. Sorokina. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2010. — № 6 (74).

12. Teplyakova, E. R. Prioritetnye napravleniya sozdaniya bezopasnogo obrazovatel'nogo prostranstva dlya detey s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya / E. R. Teplyakova. — Текст : непосредственный // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Образование. Pedagogicheskie nauki. — 2011. — № 13 (230).

Е. П. Фур
Новосибирск, Россия
С. Б. Яковлев
Санкт-Петербург, Россия

E. P. Fur
Novosibirsk, Russia
S. B. Yakovlev
St. Petersburg, Russia

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО РАЗВИТИЮ
СИНТАКСИЧЕСКОГО
КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ
СПОСОБНОСТИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
РЕЧИ В 3—4 КЛАССЕ**

**METHODOLOGICAL WORK
ON THE DEVELOPMENT
OF SYNTACTIC COMPONENT
OF LANGUAGE ABILITY
IN 3rd–4th GRADE PUPILS
WITH SEVERE
SPEECH DISORDERS**

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления механизмов несформированности синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и определению путей логопедического воздействия по его развитию.

Целью исследования являлось научно-теоретическое обоснование и определение путей логопедического воздействия по развитию синтаксического компонента языковой способности обучающихся 3—4-х классов с ТНР. При проведении исследования использовались теоретические, биографические, эмпирические, статистические и интерпретационные методы.

В статье представлено описание методики по исследованию синтаксического компонента языковой способности младших школьников с ТНР, основанной на психолингвистическом подходе. Исследование было направлено на изучение степени вы-

Abstract. The article is devoted to the problem of identifying the mechanisms of non-formation of the syntactic component of language ability in primary school pupils with severe speech disorders and determining the optimal paths of logopedic intervention for its development.

The aim of the study is to work out the scientific and theoretical foundation and determination of the paths of logopedic intervention aimed to develop the syntactic component of the language ability in the 3rd and 4th grade schoolchildren with severe speech disorders. The study employs the theoretical, biographical, empirical, statistical and interpretation methods of scientific investigation.

The article provides a description of the methodology for studying the syntactic component of the language ability in primary school pupils with severe speech disorders based on the psycholinguistic approach. The study is aimed at exploring the severity and the struc-

раженности и структуры несформированности операций трех уровней синтаксирования: смыслового, семантического и уровня формально-грамматического структурирования в устной и в письменной речи. В статье сформулированы выводы проведенного исследования, которые заключаются в несформированности синтаксического компонента на разных его уровнях у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

В статье представлено описание дифференцированной методики логопедической работы по развитию синтаксического компонента языковой способности у обучающихся 3—4-х классов с ТНР, разработанной с учетом распространенности и стойкости выявленных особенностей синтаксических нарушений в устной и письменной речи. Сформулированы направления логопедического воздействия по развитию синтаксического компонента языковой способности.

По окончании логопедической работы обучающиеся овладели различными типами синтаксических моделей предложений, лексическими и грамматическими средствами оформления высказывания, практическими навыками употребления различных типов предложений в устной и письменной речи, грамматически правильным оформлением предложений в рассказах, пересказах и активной речи.

Ключевые слова: языковые способности; синтаксис; уровни синтаксирования; логопедия; ТНР; тяжелые нарушения речи; дети с нарушениями речи; младшие школьники; речевые нарушения; логопедическая работа.

Сведения об авторе: Фур Екатерина Петровна, аспирант 4 года обучения.

ture of non-formation of operations of the three syntactic levels: conceptual, semantic and the level of formal grammatical structuring in oral and written speech. The article formulates the conclusions of the study, which feature the non-formation of the syntactic component at different levels in pupils with severe speech disorders.

The article describes a differentiated methodology of speech therapy aimed at the development of the syntactic component of the language ability in the 3rd and 4th grade schoolchildren with severe speech disorders developed taking into account the prevalence and persistence of the identified impairments of syntactic organization in oral and written speech. The areas of logopedic intervention aimed at the development of the syntactic component of language ability are formulated.

By the end of the speech therapy, the children mastered various types of syntactic sentence models, lexical and grammatical means of utterance formation, practical skills of using various sentence types in oral and written speech and grammatically correct organization of sentences in storytelling, re-telling and active speech.

Keywords: language abilities; syntax; syntactic levels; logopedics; SSD; severe speech disorders; children with speech disorders; junior schoolchildren; speech disorders; logopedic work.

About the author: Fur Ekaterina Petrovna, Post-graduate Student.

Место работы: кафедра логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; муниципальное казенное учреждение «Городской центр образования и здоровья „Магистр“» (Новосибирск).

Контактная информация: 630004, Россия, г. Новосибирск, ул. Дмитрия Шамшурина, 6.

E-mail: fur-ekaterina@mail.ru.

Сведения об авторе: Яковлев Сергей Борисович, кандидат педагогических наук.

Место работы: доцент кафедры логопедии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

Контактная информация: 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48.

E-mail: yakovlevsb@yandex.ru.

Place of employment: Department of Speech Therapy, Herzen State Pedagogical University of Russia; City Center for Education and Health “Magistr”.

About the author: Yakovlev Sergey Borisovich, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Department of Speech Therapy, Herzen State Pedagogical University of Russia.

Важнейшей задачей логопедии является разработка эффективных методов преодоления тяжелых речевых нарушений.

У дошкольников и младших школьников с ТНР могут быть нарушены как фонетико-фонематический, так и лексико-грамматический компоненты языковой системы.

Проблема несформированности грамматического компонента языковой способности у дошкольников и младших школьников с ТНР рассматривалась в работах таких ученых, как В. К. Воробьева [4], Б. М. Гриншпун [6], Л. Н. Ефименкова [7], Н. С. Жукова [8], В. А. Ков-

шиков [10], Р. И. Лалаева [11], Р. Е. Левина [13], В. К. Орфинская [18], Т. Б. Филичева [8], С. Б. Яковлев [24] и других.

Несформированность синтаксического компонента языковой способности у детей с ТНР проявляется в непонимании смысла ситуации, изображенной на картинке, или смысла предложения, в нарушении процесса подбора лексем по семантическому принципу, в нарушении оформления высказываний с помощью лексико-грамматических средств языка, в скудности типов продуцируемых высказываний. Вследствие несформированности синтаксического компонента возникают

трудности формирования языковой способности.

Изучение особенностей синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с ТНР, уточнение механизмов несформированности, поиск новых методов и приемов по развитию синтаксического компонента являются актуальной проблемой логопедии.

Использование психолингвистического подхода в описании механизмов трех уровней синтаксиса у младших школьников является актуальным.

Согласно точке зрения Т. В. Ахутиной, существует три уровня синтаксиса: смысловой, семантический и уровень формально-грамматического структурирования (Т. В. Ахутина [2], А. Р. Лурия [16], А. А. Леонтьев [14] и др.). Нарушения языковой способности могут быть связаны с несформированностью синтаксирования на этих трех уровнях.

Таким образом, для формирования языковой способности у обучающихся 3—4 классов с ТНР необходимо развитие синтаксического компонента.

Семантические и фазические планы речи в онтогенезе развиваются неодинаково. Внутренняя речь развивается от предложения к слову. Внешняя речь, наоборот, развивается от слова к предложению. Механизм структурирования ситуации (смысловой — се-

мантический — поверхностный синтаксис) формируется постепенно, вместе с ним совершенствуется и поверхностная структура предложения. Ранние предложения, продуцируемые детьми, похожи на внутреннюю речь. В результате сенсомоторного развития ребенка происходит постепенное овладение средствами выражения языка, это способствует развитию уровня формально-грамматического структурирования.

Для формирования грамматических обобщений необходима сформированность таких операций, как (Е. Ф. Собонович [19]) смысловой анализ ситуации, выделение в ней основных семантических единиц, установление между ними смысловых отношений; соотнесение семантических единиц с их языковым обозначением; дифференциация грамматических признаков, морфологических признаков и синтаксических признаков.

Анализ научных данных показал широкую распространенность несформированности этих операций у младших школьников с ТНР (Т. В. Ахутина [1], Е. А. Логинова [12], Н. В. Серебрякова [11], Л. С. Цветкова [21]).

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова также указывают на обнаруженные у детей с нарушениями речи трудности овладения как морфологическим, так и синтаксическим компонентами языковой способности. У детей выяв-

ляются трудности в выборе и применении грамматических средств для оформления предложения, т. е. нарушения синтаксиса проявляются как на смысловом и семантическом уровне, так и на уровне формально-грамматического структурирования [11].

Нарушения синтаксирования на семантическом уровне проявляются в трудностях отбора лексем по семантическому признаку. Нарушения синтаксирования на уровне формально-грамматического структурирования проявляются в трудностях оформления высказывания с помощью грамматических средств.

У младших школьников с ТНР не сформирован синтаксический компонент, а следовательно, языковая способность в целом.

Анализ современных научных данных о развитии синтаксического компонента языковой способности позволил нам сделать вывод о необходимости разработки методики изучения сформированности синтаксического компонента языковой способности и обоснования направлений, содержания и приемов дифференцированной логопедической работы с младшими школьниками с ТНР.

Исследование сформированности синтаксического компонента языковой способности у обучающихся младших классов осуществлялось на базе МКОУ «Специальная (коррекционная)

школа-интернат № 116» г. Новосибирска для обучающихся с речевой патологией и на базе ЧОУ «Школа „Талант“».

Была разработана методика по исследованию синтаксического компонента языковой способности младших школьников с ТНР, а также сформированы две группы обучающихся. 40 обучающихся 3—4-х классов с ТНР составили первую группу, дети проходили обучение по АООП НОО для обучающихся с ТНР (вариант 5.2). 40 обучающихся 3—4-х классов с нормальным речевым развитием составили вторую группу исследования. Исследование было направлено на изучение степени выраженности и структуры несформированности операций трех уровней синтаксирования: смыслового, семантического и уровня формально-грамматического структурирования в устной и в письменной речи.

Методика исследования включала в себя два раздела.

I раздел — исследование функционирования синтаксического компонента языковой способности в устной речи обучающихся 3—4-х классов с ТНР.

II раздел — исследование синтаксического компонента языковой способности в письменной речи обучающихся 3—4-х классов с ТНР.

Каждый раздел включал три блока, направленных на выявление

ние трех уровней синтаксиса: смыслового, семантического и уровня формально-грамматического структурирования. Каждый блок подразделяется на серии заданий. Задания методики строились с учетом методических рекомендаций Т. В. Ахутиной [2], О. Е. Грибовой [5], Р. И. Лалаевой [12], Е. А. Логиновой [12], С. Б. Яковлева [24].

Таким образом, методика была направлена на выявление степени выраженности и структуры несформированности операций каждого из трех уровней синтаксирования у младших школьников с ТНР и носила системный характер.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

- Различные нарушения синтаксической структуры в устной и письменной речи не являются следствием только несформированности операций перевода, механизмы несформированности синтаксического компонента имеют более разнообразный характер. Кроме уровня формально-грамматического структурирования у обучающихся с ТНР страдают семантический и синтаксический уровни.

- Статистический анализ данных исследования с использованием t-критерия Стьюдента показал, что практически по всем уровням синтаксирования различия между обучающимися первой и второй группы являются статистически значимыми ($p < 0,01$;

$p < 0,05$). Между обучающимися с алалией и обучающимися с дизартрией 3—4-х классов также были обнаружены статистически значимые различия на каждом уровне синтаксирования. Вычисление коэффициента ранговой корреляции (χ^2 -критерия Пирсона) позволило выявить корреляционную связь между всеми исследуемыми уровнями синтаксирования. Обнаружена зависимость сформированности уровня семантического синтаксирования от сформированности уровня смыслового синтаксирования у различных категорий детей, а также сформированности уровня формально-грамматического структурирования от сформированности семантического уровня.

В результате качественного и количественного анализа данных исследования были выделены четыре группы обучающихся 3—4-х классов с ТНР, различающиеся сформированностью уровней синтаксирования.

Первая группа, самая многочисленная (85 % от общего количества обучающихся с ТНР), — обучающиеся с дизартрией и с алалией с несформированностью всех трех уровней синтаксирования: смыслового, семантического и уровня формально-грамматического структурирования.

Вторая группа (5 % от общего количества обучающихся с ТНР) — обучающиеся с дизартрией с высо-

ким уровнем сформированности смыслового и семантического уровней, но недостаточной сформированностью уровня формально-грамматического структурирования.

Третья группа (5 % от общего количества обучающихся с ТНР) — обучающиеся с дизартрией с высоким уровнем сформированности смыслового синтаксирования, но недостаточным уровнем сформированности семантического уровня и уровня формально-грамматического структурирования.

Четвертая группа (5 % от общего количества обучающихся с ТНР) — обучающиеся с дизартрией с достаточной сформированностью всех трех уровней синтаксирования: смыслового, семантического и уровня формально-грамматического структурирования.

Была разработана дифференцированная методика логопедической работы по развитию синтаксического компонента языковой способности у обучающихся 3—4-х классов с ТНР, учитывающая распространенность и стойкость выявленных особенностей синтаксических нарушений в устной и письменной речи.

Теоретической основой логопедической работы явились методические разработки Т. В. Ахутиной [1], В. В. Богданова [3], В. К. Воробьевой [4], Р. И. Лалаевой [11], Л. В. Лопатиной [15], М. И. Моисеенко [17], М. П. Фео-

фанова [20], С. Н. Цейтлин [22], А. М. Шахнарвича [23], С. Б. Яковлева [24].

Данные исследования легли в основу определения направлений логопедического воздействия по развитию следующих операций синтаксического компонента языковой способности:

- 1) смыслового синтаксирования в устной и письменной речи;
- 2) семантического синтаксирования в устной и письменной речи;
- 3) формально-грамматического структурирования в устной и письменной речи.

Дифференцированное логопедическое воздействие было организовано в 2018/19 уч. г. в 3—4-х классах специальной (коррекционной) школы-интерната № 116 г. Новосибирска.

Группа обучающихся с тяжелыми нарушениями речи включала в себя несколько подгрупп.

Группа 1 (обучающиеся с алалией и с дизартрией с несформированностью всех трех уровней синтаксирования: смыслового, семантического и уровня формально-грамматического структурирования) — 34 обучающихся.

Группа 2 (обучающиеся с дизартрией с высоким уровнем сформированности смыслового синтаксирования, но недостаточным уровнем сформированности семантического уровня и уровня формально-грамматического структурирования) — 2 обучающихся.

Группа 3 (обучающиеся с дизартрией с высоким уровнем сформированности смыслового и семантического уровней, но недостаточной сформированностью уровня формально-грамматического структурирования) — 2 обучающихся.

Методика логопедической работы по развитию синтаксического компонента языковой способности включала в себя три раздела.

Первый раздел направлен на развитие операций смыслового синтаксирования; второй раздел направлен на развитие операций семантического синтаксирования; третий раздел направлен на развитие операций формально-грамматического структурирования. Каждый раздел включает в себя по два этапа, направленных на развитие операций каждого уровня в отдельных и связных высказываниях. Синтаксический компонент языковой способности развивается как в устной, так и в письменной речи.

У обучающихся группы 1, имеющих несформированность всех трех уровней синтаксирования, логопедическое воздействие начиналось с развития смыслового уровня, с создания внутренней речевой схемы высказывания. В дальнейшем работа велась по развитию семантического уровня синтаксирования, над процессом перевода смысловой программы высказывания в набор базовых

семантических признаков. Затем развивался уровень формально-грамматического структурирования — развивалось умение выражать содержание высказывания с помощью формально-грамматических средств.

У обучающихся группы 2, имеющих сформированный смысловой уровень, но несформированные семантический уровень и уровень формально-грамматического структурирования, логопедическое воздействие начиналось с развития операций семантического уровня синтаксирования, затем работа велась по развитию операций уровня формально-грамматического структурирования.

У обучающихся группы 3, имеющих достаточную сформированность смыслового и семантического уровней, но несформированность уровня формально-грамматического структурирования, работа велась по развитию операций данного уровня.

По окончании логопедической работы обучающиеся овладели различными типами синтаксических моделей предложений, лексическими и грамматическими средствами оформления высказывания, практическими навыками употребления различных типов предложений в устной и письменной речи, грамматически правильным оформлением предложений в рассказах, пересказах и активной речи.

С целью определения эффективности предложенной методики логопедической работы по развитию синтаксического компонента языковой способности младших школьников с ТНР было проведено повторное исследование по той же методике, результаты которого показали, что большинство обучающихся с ТНР достигли от среднего до высокого уровня сформированности. Обучающиеся с алалией с крайне низким уровнем сформированности всех трех уровней синтаксирования показали менее выраженную динамику, что говорит о необходимости продолжения логопедической работы.

Статистическая обработка данных повторного исследования с помощью t-критерия Стьюдента показала достоверность полученных результатов, что доказывает эффективность предложенной методики коррекционно-логопедического воздействия.

Таким образом, несформированность синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с ТНР имеет различную степень выраженности в зависимости от структуры речевого дефекта. Психолингвистический подход позволил выявить общие и специфические особенности сформированности синтаксического компонента языковой способности у обучающихся с дизартрией и алалией.

У большинства обучающихся с ТНР недостаточно сформирован смысловой уровень синтаксирования. У обучающихся наблюдается несформированность регулирующей функции речи. У обучающихся с ТНР выявлены трудности сукцессивных и симультанных процессов, в результате этого нарушается процесс структурирования ситуации, а в дальнейшем появляются ошибки формирования программы высказывания на доязыковом уровне.

У обучающихся с ТНР отмечается несформированность семантического уровня синтаксирования. В процессе исследования обнаружена корреляция между сформированностью семантического и смыслового уровня. У обучающихся с дизартрией несформированность данного уровня выражена в меньшей степени, чем у обучающихся с алалией.

У большинства обучающихся с ТНР выявлено нарушение оформления структуры высказывания с помощью синтаксических, морфологических и лексических средств языка, что свидетельствует о несформированности уровня формально-грамматического структурирования.

Дифференцированное логопедическое воздействие, направленное на развитие синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с ТНР, должно строиться на ос-

нове психолингвистического подхода. Приоритетами логопедического воздействия являются дифференцированный подход, учет общих и специфических особенностей уровней синтаксирования у обучающихся с алалией и дизартрией, взаимосвязь с развитием сукцессивных и симультанных процессов, лексической и морфологической систем языка.

Анализ результатов повторного исследования дает основание сделать вывод о том, что в результате проведенной дифференцированной логопедической работы количественные и качественные показатели сформированности всех трех уровней синтаксирования младших школьников с ТНР выросли. Это позволило сделать вывод об эффективности разработанной системы логопедического воздействия.

Литература

1. Ахутина, Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии: о механизмах построения высказывания : учебное пособие / Т. В. Ахутина. — М. : Тервинф, 2002. — Текст : непосредственный.
2. Ахутина, Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М. : Издательство ЛКИ, 2008. — Текст : непосредственный.
3. Богданов, В. В. Семантико-синтаксическая организация структуры предложения / В. В. Богданов. — Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. — Текст : непосредственный.
4. Воробьева, В. К. О некоторых особенностях построения фразы в устной речи детей алаликов / В. К. Воробьева // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С. С. Ляпидевского. — М. : Учпедгиз, 1967. — Текст : непосредственный.
5. Грибова, О. Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с ТНР / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова, Н. Л. Ипатова. — М. : АРКТИ, 1992. — Текст : непосредственный.
6. Гриншпун, Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б. М. Гриншпун. — Текст : непосредственный // Нарушение речи и голоса у детей / под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. — М. : Просвещение, 1975.
7. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. — М. : Просвещение, 1991. — Текст : непосредственный.
8. Жукова, Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастокова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург : АРД ЛТД, 1994. — Текст : непосредственный.
9. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи / Н. С. Жукова. — М. : УНПЦ «Энергомаш», 1998. — Текст : непосредственный.
10. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков. — СПб. : КАРО, 2006. — Текст : непосредственный.
11. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : Союз, 1999. — Текст : непосредственный.
12. Лалаева, Р. И. Теория речевой деятельности. Хрестоматия / Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Т. А. Титова. — М. : РГБ, 2009. — Текст : непосредственный.
13. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. — М. : Просвещение, 1967. — Текст : непосредственный.
14. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 2010. — Текст : непосредственный.
15. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Ло-

патина, П. В. Серебрякова. — СПб. : Союз, 2001. — Текст : непосредственный.

16. Лурия, А. Р. Проблемы и факты нейролингвистики / А. Р. Лурия. — Текст : непосредственный / Теория речевой деятельности: проблемы психолингвистики. — М. : АСТ : Астрель, 1968.

17. Моисеенко, М. И. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с ОНР в процессе логопедической работы / М. И. Моисеенко. — Текст : непосредственный // Современная логопедия: теория, практика, перспективы. — М. : НПО «Экран», 2002.

18. Орфинская, В. К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии / В. К. Орфинская. — Текст : непосредственный // Хрестоматия по логопедии. В 2 томах. Том 2 / Л. С. Волкова, В. И. Селивёрстов — М. : Владос, 1997.

19. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. — М. : Классикс стиль, 2003. — Текст : непосредственный.

20. Феофанов, М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы / М. П. Феофанов. — М. : АПН РСФСР, 1955. — Текст : непосредственный.

21. Цветкова, Л. С. Синтаксическое развитие ребенка раннего возраста / Л. С. Цветкова. — Текст : непосредственный // Проблемы детской речи — 1999. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.

22. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М. : Владос, 2000. — Текст : непосредственный.

23. Шахнарович, А. М. Семантический компонент языковой способности / А. М. Шахнарович. — Текст : непосредственный // Психолингвистические проблемы семантики. — М. : Наука, 1983.

24. Яковлев, С. Б. К вопросу об аграмматизме на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи / С. Б. Яковлев. — Текст : непосредственный // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. — Л. : Ленинградский педагогический институт, 1985.

References

1. Akhutina, T. V. Neyrolingvistiicheskiy analiz dinamicheskoy afazii: o mekhanizmax postroeniya vyskazyvaniya : uchebnoe posobie / T. V. Akhutina. — M. : Terevinf, 2002. — Tekst : neposredstvennyy.

2. Akhutina, T. V. Porozhdenie rechi: neyrolingvistiicheskiy analiz sintaksisa / T. V. Akhutina. — M. : Izdatel'stvo LKI, 2008. — Tekst : neposredstvennyy.

3. Bogdanov, V. V. Semantiko-sintaksicheskaya organizatsiya struktury predlozheniya / V. V. Bogdanov. — L. : Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1977. — Tekst : neposredstvennyy.

4. Vorob'eva, V. K. O nekotorykh osobennostyakh postroeniya frazy v ustnoy rechi detey alalikov / V. K. Vorob'eva // Ocherki po patologii rechi i golosa / pod red. S. S. Lyapidevskogo. — M. : Uchpedgiz, 1967. — Tekst : neposredstvennyy.

5. Gribova, O. E. Formirovanie grammaticheskogo stroya rechi uchashchikhsya nachal'nykh klassov shkoly dlya detey s TNR / O. E. Gribova, T. P. Bessonova, N. L. Ipatova. — M. : ARKTI, 1992. — Tekst : neposredstvennyy.

6. Grinshpun, B. M. O printsipakh logopedicheskoy raboty na nachal'nykh etapakh formirovaniya rechi u nachal'nykh alalikov / B. M. Grinshpun. — Tekst : neposredstvennyy // Narushenie rechi i golosa u detey / pod red. S. S. Lyapidevskogo, S. N. Shakhovskoy. — M. : Prosveshchenie, 1975.

7. Efimenkova, L. N. Korreksiya ustnoy i pis'mennoy rechi uchashchikhsya nachal'nykh klassov / L. N. Efimenkova. — M. : Prosveshchenie, 1991. — Tekst : neposredstvennyy.

8. Zhukova, N. S. Logopediya: preodolenie obshchego nedorazvitiya rechi u doskol'nikov / N. S. Zhukova, E. M. Mastuykova, T. B. Filicheva. — Ekaterinburg : ARD LTD, 1994. — Tekst : neposredstvennyy.

9. Zhukova, N. S. Otkloneniya v razvitiy det'skoy rechi / N. S. Zhukova. — M. : UNPTs «Energomash», 1998. — Tekst : neposredstvennyy.

10. Kovshikov, V. A. Ekspressivnaya alaliya i metody ee preodoleniya / V. A. Kovshikov. — SPb. : KARO, 2006. — Tekst : neposredstvennyy.

11. Lalaeva, R. I. Korrektsiya obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya) / R. I. Lalaeva, N. V. Serebryakova. — SPb. : Soyuz, 1999. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Lalaeva, R. I. Teoriya rechevoy deyatel'nosti. Khrestomatiya / R. I. Lalaeva, E. A. Loginova, T. A. Titova. — M. : RGB, 2009. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Levina, P. E. Osnovy teorii i praktiki logopedii / R. E. Levina. — M. : Prosveshchenie, 1967. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Leont'ev, A. A. Psikholingvisticheskie edinitsy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya / A. A. Leont'ev. — M. : Nauka, 2010. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Lopatina, L. V. Preodolenie rechevykh narusheniy u doshkol'nikov / L. V. Lopatina, P. V. Serebryakova. — SPb. : Soyuz, 2001. — Tekst : neposredstvennyy.
16. Luriya, A. R. Problemy i fakty neyrolingvistiki / A. R. Luriya. — Tekst : neposredstvennyy / Teoriya rechevoy deyatel'nosti: problemy psikholingvistiki. — M. : AST : Astrel', 1968.
17. Moiseenko, M. I. Formirovanie sintaksicheskoy struktury predlozheniya u doshkol'nikov s ONR v protsesse logopedicheskoy raboty / M. I. Moiseenko. — Tekst : neposredstvennyy // Sovremennaya logopediya: teoriya, praktika, perspektivy. — M. : NPO «Ekran», 2002.
18. Orfinskaya, V. K. Sravnitel'nyy analiz narusheniy rechi pri afazii i alalii / V. K. Orfinskaya. — Tekst : neposredstvennyy // Khrestomatiya po logopedii. V 2 tomakh. Tom 2 / L. S. Volkova, V. I. Seliverstov — M. : Vlados, 1997.
19. Sobotovich, E. F. Rechevoe nedorazvitiye u detey i puti ego korrektsii / E. F. Sobotovich. — M. : Klassiks stil', 2003. — Tekst : neposredstvennyy.
20. Feofanov, M. P. Ocherki psikhologii usvoeniya russkogo yazyka uchashchimisya vspomogatel'noy shkoly / M. P. Feofanov. — M. : APN RSFSR, 1955. — Tekst : neposredstvennyy.
21. Tsvetkova, L. S. Sintaksicheskoe razvitiye rebenka rannego vozrasta / L. S. Tsvetkova. — Tekst : neposredstvennyy // Problemy detskoj rechi — 1999. — SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 1999.
22. Tseytlin, S. N. Yazyk i rebenok: lingvistika detskoj rechi / S. N. Tseytlin. — M. : Vlados, 2000. — Tekst : neposredstvennyy.
23. Shakhnarovich, A. M. Semanticheskij komponent yazykovoy sposobnosti / A. M. Shakhnarovich. — Tekst : neposredstvennyy // Psikholingvisticheskie problemy semantiki. — M. : Nauka, 1983.
24. Yakovlev, S. B. K voprosu ob agrammatizme na pis'me u shkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi / S. B. Yakovlev. — Tekst : neposredstvennyy // Vyavlenie i korrektsiya nervno-psikhicheskikh i rechevykh rasstroystv u detey. — L. : Leningradskiy pedagogicheskij institut, 1985.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 377.1:376.1
ББК 4447.44

DOI 10.26170/sp19-04-09
ГСНТИ 14.01.75

Код ВАК 13.00.03

О. Г. Приходько **O. G. Prikhod'ko**
И. Ю. Левченко **I. Yu. Levchenko**
В. В. Мануйлова **V. V. Manuylova**
А. А. Гусейнова **A. A. Guseynova**
Москва, Россия Moscow, Russia

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ СРЕДЫ БАЗОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МУЛЬТИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ

ENVIRONMENTAL ACCESSIBILITY OF BASIC VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS FOR PERSONS WITH DISABILITIES UNDER THE CONDITIONS OF REALIZATION OF THE MULTIFUNCTIONAL MODEL

Аннотация. Статья посвящена раскрытию ключевых аспектов создания доступной среды для образовательных организаций среднего профессионального образования. Рассматриваются проблемы получения среднего профессионального образования лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, а также их профессионального обучения в условиях базовых профессиональных образовательных организаций. Освещаются вопросы создания базовых профессиональных образовательных организаций региональных систем инклюзивного среднего профессионального образования. Дается характеристика вариативных моделей

Abstract. The article highlights the key aspects of creating an accessible environment for education institutions of secondary professional education and dwells on the issues of secondary professional education and vocational training of persons with disabilities at the basic professional education institutions. The study covers the questions of creation of basic professional education organizations of the regional system of inclusive secondary professional training. The authors characterize variable models of basic professional education institutions of the subjects of the Russian Federation. They characterize the special educational needs of students with disabilities and disabilities of dif-

базовых профессиональных образовательных организаций субъектов Российской Федерации. Характеризуются особые образовательные потребности обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп; основное внимание уделяется перечню оборудования базовых профессиональных образовательных организаций, осуществляющих обучение лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Описывается вариативность специальных образовательных условий в мультифункциональном центре базовой профессиональной образовательной организации. Особое внимание в статье уделяется перечислению оборудования на территории образовательной организации, характеристике учебных помещений для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, для слепых и слабовидящих, умственно отсталых обучающихся, характеристике оснащения санитарных узлов. Дается примерный перечень специальных технических средств и программного обеспечения для обучения студентов различных нозологических групп.

Ключевые слова: доступная среда; базовые профессиональные образовательные организации; лица с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; инвалиды; студенты; специальные условия; инклюзивное образование; инклюзия; среднее профессиональное образование.

Сведения об авторе: Приходько Оксана Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: директор Института специального образования и ком-

ferent nosological groups; the focus is on the list of the special equipment of the basic professional education organizations that provide education for persons with disabilities. The study describes variability of special educational conditions at the multifunctional center of a basic professional education institution. Special attention is paid to the list of the necessary equipment on the territory of the education institution, to the educational facilities for students with disorders of the musculoskeletal system, for blind and visually impaired students and for students with intellectual disability and to the equipment of sanitary units. The article provides an approximate list of special technical means and software for teaching students of various nosological groups.

Keywords: accessible environment; basic vocational education institutions; persons with disabilities; disabilities; students; special conditions; inclusive education; inclusion; secondary vocational education.

About the author: Prikhod'ko Oksana Georgievna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Director of the Institute of Special Education and Com-

плексной реабилитации, зав. кафедрой логопедии, Московский городской педагогический университет.

Контактная информация: 119261, корп 2.

E-mail: ogprihodko@mail.ru.

Сведения об авторе: Левченко Ирина Юрьевна, доктор психологических наук, профессор.

Место работы: зав. лабораторией инклюзивного образования, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

Контактная информация: 119261, корп 2.

E-mail: ksp_defak_mgggu@mail.ru.

Сведения об авторе: Мануйлова Виктория Викторовна, кандидат педагогических наук.

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

Контактная информация: 119261, корп 2.

E-mail: m-v-d-2003@mail.ru.

Сведения об авторе: Гусейнова Ашча Айирмагомедовна, кандидат педагогических наук.

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

Контактная информация: 119261, корп 2.

E-mail: a-gyseynova@mail.ru.

prehensive Rehabilitation, Head of Department of Speech Therapy, Moscow City Pedagogical University.

Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8,

About the author: Levchenko Irina Yur'evna, Doctor of Psychology, Professor.

Place of employment: Head of Laboratory of Inclusive Education of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8,

About the author: Manuylova Viktoriya Viktorovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: associate Professor of the Department of speech therapy of the Institute of special education and comprehensive rehabilitation GAOU IN MSPU.

Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8,

About the author: Guseynova Ashcha Ayirmagomedovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Associate Professor of Department of Speech Therapy of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8,

Обеспечение безбарьерного доступа инвалидов к профессиональному образованию, в том числе среднему профессиональному, является одним из приоритетных направлений государственной политики в отношении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [5].

Для достижения поставленной цели Министерством просвещения Российской Федерации реализован ряд мероприятий: создание Федерального методического центра (далее ФМЦ) на базе ГАОУ ВО МГПУ, базовых профессиональных образовательных организаций (далее БПОО) и профильных ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования (далее РУМЦ СПО).

БПОО призваны обеспечить развитие региональных систем инклюзивного среднего профессионального образования [3].

Созданная сеть базовых профессиональных образовательных организаций и ресурсных учебно-методических центров становится основой для развития доступной инфраструктуры, которая призвана обеспечить сопровождение инвалидов при получении профессионального образования и содействие их трудоустройству в каждом субъекте Российской Федерации.

Возможными моделями функционирования базовых профес-

сиональных образовательных организаций субъектов Российской Федерации, на наш взгляд, можно считать следующие:

1) мультифункциональная модель (организация и осуществление обучения студентов из числа инвалидов и лиц с ОВЗ разных нозологий);

2) специализированная модель (организация и осуществление обучения студентов из числа инвалидов и лиц с ОВЗ одной нозологии).

Требование свободного доступа к образованию лиц с ограничениями жизнедеятельности в качестве важнейшей социальной проблемы выдвигает вопрос о создании специальных условий для получения качественного образования инвалидами разных категорий: с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальными нарушениями и др. [15].

К таким условиям относится создание доступной среды в образовательных организациях и использование специального оборудования в процессе обучения.

Мультифункциональный центр обеспечивает включение инвалидов и лиц с ОВЗ со всеми типами и количеством нозологий, поэтому в БПОО должно быть полное оснащение, учитывающее особые образовательные потребности обучающихся данной категории [6].

К числу образовательных потребностей, наиболее характерных

для всех категорий обучающихся с ОВЗ, можно отнести следующие:

– потребность в использовании педагогом таких образовательных технологий и методов обучения, которые способствовали бы не только успешному выполнению образовательных задач, но и создавали условия для накопления обучающимся социального опыта и развития навыков общения, эмоциональной сферы, коррекции негативных особенностей в развитии личности, познавательной деятельности;

– потребность в такой организации процесса обучения, которая, благодаря включению предварительного пропедевтического этапа, обеспечивает необходимую стартовую готовность обучающегося к усвоению программного материала;

– потребность в формировании и развитии познавательной мотивации, положительного отношения к учению, самостоятельности и навыков самоконтроля в познавательной деятельности;

– потребность в обеспечении замедленного темпа познавательной деятельности, когда новая информация предоставляется в виде небольших фрагментов, выполнению работы с которыми (изучение, анализ, запоминание, преобразование, практическое использование) способствует дозированная помощь педагога (пошаговый контроль, инструк-

ции, предъявление образца, совместное выполнение и др.);

– потребность в уменьшении, по сравнению с обычными обучающимися, интеллектуальной, эмоциональной и физической нагрузки в образовательном процессе;

– потребность в обеспечении более длительного, непрерывного и комплексного контролирующего сопровождения педагогом процесса познавательной деятельности;

– потребность в такой организации образовательного процесса, в которой обеспечивается полноценное и щадящее участие всех сохранных сенсорных систем обучающегося [1].

Значительное разнообразие особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ определяет и значительную вариативность специальных образовательных условий в мультифункциональном центре.

В базовой профессиональной образовательной организации для обучения лиц со всеми типами нозологий должно быть полное оснащение, учитывающее особые образовательные потребности обучающихся данной категории, и оно должно обеспечивать:

– санитарно-гигиенические нормы образовательного процесса с учетом потребностей обучающихся с ОВЗ (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т. д.);

–возможности для беспрепятственного доступа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к объектам инфраструктуры БПОО;

–санитарно-бытовые условия с учетом потребностей лиц с ОВЗ, обучающихся в БПОО (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т. д.);

–социально-бытовые условия с учетом конкретных потребностей лица с ОВЗ, обучающегося в данном БПОО (наличие адекватно оборудованного пространства, рабочего места и т. д.);

–пожарную и электробезопасность с учетом потребностей лиц с ОВЗ, обучающихся в данном учреждении [12].

Вся территория базовой профессиональной образовательной организации должна соответствовать условиям беспрепятственного, безопасного и удобного передвижения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [2]. Территорию БПОО необходимо оборудовать парковочными местами для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в непосредственной близости к административным зданиям, обратив внимание на следующее:

–ширина парковочного места — 2,9 м для инвалида, пользующегося тростью или костылями, для инвалида-колясочника — 3,5 м;

–парковочное место выделяется разметкой (желтого цвета) и

обозначается специальными символами (пиктограмма «инвалид»);

–съезд (пандус схода) инвалида на коляске с тротуара на парковку должен быть оборудован путем понижения бордюра;

–стоянка, оборудованная для инвалидов, должна быть обозначена специальным дорожным знаком («Парковка для инвалидов»).

Максимальная длина пандуса для инвалидов — 36 м (что соответствует 3 м высоты подъема) — данный норматив определен СанПин 59.13330.2012. При расчетной длине инвалидного пандуса более 36 метров необходима установка подъемных платформ — электрических подъемников для инвалидов. Ширина пандуса для инвалидных колясок (ширина между поручнями пандуса) регламентируется СанПин 59.13330.2012 и составляет от 0,9 м до 1 м. Данная ширина может меняться в допустимых СанПин пределах.

Проезжая часть на территории административных зданий должна быть оборудована знаками дорожного движения, оповещающими о возможном пути следования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Уклоны пешеходных дорожек и тротуаров не должны превышать: продольный — 5 %, поперечный — 1—2 %; пересечение пешеходных дорожек должно быть выполнено на одном уровне. В местах пересечения пеше-

ходных путей с проезжей частью улиц и дорог высота бордюрного камня не может превышать 4 см. Пониженный бордюр должен быть окрашен контрастной желтой краской, ширина пониженного бордюра — 0,9 м. Съезды с тротуара должны иметь уклон не более 1:10. Не допускается применение скошенного бортового камня и съездов, сужающих ширину проезжей части.

Двери в здания и помещения на путях движения не должны иметь порогов, а при необходимости их устройства высота порога не должна превышать 0,025 м. Следует предусмотреть устройство для автоматического открывания двери. Образовательная организация должна быть оснащена адаптированными лифтами; переходы, коридоры и лестничные проемы должны быть оснащены поручнями. Для лиц, передвигающихся в колясках, следует установить подъемные платформы.

Визуальная информация для инвалидов по зрению должна быть выполнена крупным (высота прописных букв не менее 7,5 см) рельефно-контрастным шрифтом (на белом или желтом фоне) и продублирована шрифтом Брайля.

Территория БПОО должна иметь наружное электрическое освещение. Уровень искусственной освещенности во время пребывания детей на территории должен быть не менее 10 лк на

уровне земли в темное время суток, для слабовидящих детей — не менее 40 лк. В целях сохранения воздушно-теплового режима в помещениях БПОО для обучающихся с ОВЗ в зависимости от климатических районов входы в здания должны быть оборудованы тамбурами или воздушными, воздушно-тепловыми завесами [9].

Учебные помещения для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слепых и слабовидящих, умственно отсталых обучающихся рекомендуются размещать в составе жилого блока в пределах одного этажа.

В каждом учебном помещении (в лекционных аудиториях, кабинетах для практических занятий, учебных мастерских, библиотеке и иных помещениях) необходимо предусматривать возможность оборудования по 1—2 местам для обучающихся по каждому виду нарушений здоровья — опорно-двигательного аппарата, слуха и зрения. Оборудование специальных учебных мест предполагает увеличение размера зоны на одно место с учетом подъезда и разворота кресла-коляски, увеличения ширины прохода между рядами столов, замену двухместных столов на одноместные. В общем случае в стандартной аудитории необходимо первые столы в ряду у окна и в среднем ряду предназначить для обучающихся с нарушениями зрения и слуха, а для обучающихся,

передвигающихся в кресле-коляске, выделить 1—2 первых стола в ряду у дверного проема.

Оборудование учебных помещений, рекреаций, учебно-производственных мастерских, отделка помещений, подбор учебной мебели (стулья, парты, столы или конторки) и ее расстановка в учебных помещениях, использование учебных досок должны соответствовать санитарно-эпидемиологическим требованиям к условиям и организации обучения в БПОО и требованиям санитарных правил [4]. На каждом этаже помещения образовательной организации необходимо обустройство минимум одной туалетной кабины, доступной для маломобильных обучающихся. В универсальной кабине и других санитарно-бытовых помещениях, предназначенных для пользования всеми категориями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, следует предусматривать возможность установки откидных опорных поручней, штанг, поворотных или откидных сидений. При оборудовании санитарно-гигиенических помещений для инвалидов необходимо обратить внимание на следующее: универсальная кабина уборной общего пользования должна иметь размеры не менее 1,65 м в ширину; 1,8 м в глубину; возле унитаза следует предусмотреть пространство для

размещения кресла-коляски; возле унитаза должны присутствовать поручни (один стационарный, один откидывающийся); кабина туалета должна быть оборудована поручнями, которые следует располагать на высоте 0,75 м, а также крючками для одежды, костылей и т. п.; в кабине туалета должно быть предусмотрено наличие кнопки вызова экстренной помощи; дверь санитарно-гигиенической комнаты должна открываться наружу; замок двери санитарно-гигиенической комнаты должен предусматривать возможность открытия снаружи при наступлении экстренного случая.

Санитарные узлы должны быть раздельно оборудованными для юношей и девушек из расчета: умывальных раковин — одна на 5 человек, унитазов — два на 15 девушек и два на 15 юношей, писсуаров — один на 15 юношей; кабина гигиены для девушек, оборудованная поддоном с гибким шлангом (биде) и умывальной раковиной. Умывальные раковины устанавливаются на высоте 0,7—0,8 м от пола до борта раковины для обучающихся с ОВЗ. Рядом с умывальными раковинами размещаются вешалки для индивидуальных полотенец. Мыло, туалетная бумага и полотенца должны быть в наличии постоянно. Допускается использование электро- или бумажных полотенец.

Температура воздуха в учебных помещениях и кабинетах, кабинетах специалистов сопровождения, лабораториях, актовом зале, столовой, рекреациях, библиотеке, вестибюле, гардеробе должна составлять 18—24 °С; в спортзале и комнатах для проведения секционных занятий, мастерских — 17—20 °С; раздевальных комнатах спортивного зала — 20—22 °С. Температура воздуха в гардеробных (раздевальных), жилых комнатах (спальнях), помещениях для отдыха должна составлять 20—22 °С; санитарных узлах, умывальных, комнате гигиены девочек — 19—21 °С; душевых — 24—26 °С. Относительная влажность воздуха помещений должна составлять 40—60 % во все периоды года, скорость движения воздуха — не более 0,1 м/сек. Помещения должны ежедневно проветриваться. Не допускается проветривание помещений через туалетные комнаты. Помещения должны иметь естественное и искусственное освещение. Уровни естественного и искусственного освещения в помещениях должны соответствовать гигиеническим требованиям к естественному, искусственному и совмещенному освещению жилых и общественных зданий. Здания организаций БПОО для обучающихся с ОВЗ оборудуются централизованными системами хозяйственно-питьевого

водоснабжения и канализацией. Устройство, содержание и организация работы столовой в части объемно-планировочных и конструктивных решений, санитарно-технического обеспечения, требований к оборудованию, инвентарю, посуде и таре, санитарному состоянию и содержанию помещений, мытью посуды, организации питания и питьевого режима, формированию примерного меню, условий и технологии изготовления блюд, требований к профилактике витаминной и микроэлементной недостаточности, соблюдению правил личной гигиены и прохождению медицинских осмотров персоналом, хранению и перевозке пищевых продуктов, ежедневному ведению документации пищеблока (бракеражные журналы, журнал здоровья и другие) должны соответствовать санитарно-эпидемиологическим требованиям к организации питания обучающихся в базовых профессиональных организациях. Площадь обеденного зала столовой на 1 посадочное место должна составлять не менее 1,6, для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата — не менее 2,3. Питьевой режим для обучающихся с ОВЗ должен быть организован круглосуточно.

Для реализации мероприятия по оснащению БПОО специальным, в том числе учебным, реабилитационным, компьютерным

оборудованием для обучения лиц с ограничениями по слуху, зрению и с нарушениями опорно-двигательного аппарата субъектами Российской Федерации приобретается специальное, в том числе учебное, реабилитационное, компьютерное оборудование, программное обеспечение:

– специальная мебель, в том числе столы с регулируемой высотой, наклоном столешницы, стулья, регулируемые по высоте;

– специализированные аппаратно-программные комплексы для детей-инвалидов;

– компьютерные логопедические, психологические программы для работы с детьми-инвалидами;

– учебные пособия для работы педагога-психолога, учителя-логопеда для работы с детьми с нарушениями речи, нарушениями познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы;

– наборы диагностических методик для определения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ;

– интерактивные доски с проекторами, ноутбуками и экранами;

– комплекты компьютерного, телекоммуникационного, специализированного оборудования и программного обеспечения;

– реабилитационное оборудование;

– кислородные концентраторы и коктейлеры;

– реабилитационные тренажеры (эллиптические эргометры, велозргометры, виброплатформы, беговые и массажные дорожки);

– специализированные реабилитационные многофункциональные оздоровительные комплексы;

– кабинеты логотерапевтической коррекции и коррекции психоэмоционального состояния;

– универсальные цифровые устройства для чтения;

– цифровые «говорящие» книги на флеш-картах SD;

– документ-камеры с компьютерами для зрительного увеличения мелких предметов и текста;

– портативные устройства для чтения плоскочечатных текстов;

– настольные электронные увеличительные устройства;

– цифровые модульные системы для работы с текстом и управления различными компонентами информационного пространства;

– слуховые тренажеры «Соло-01В» (М);

– аудиоклассы АК-3(М) «Сонет-01-1»;

– лингводидактические комплексы — и др.

Требования к оснащенности образовательного процесса инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях.

БПОО необходимо обеспечить:

а) возможность беспрепятственного входа в объекты и выхода из них;

б) возможность самостоятельного передвижения по территории БПОО в целях доступа к месту предоставления услуги, в том числе с помощью работников объекта, предоставляющих услуги, ассистивных и вспомогательных технологий, а также сменного кресла-коляски;

в) возможность посадки в транспортное средство и высадки из него перед входом в объект, в том числе с использованием кресла-коляски и, при необходимости, с помощью работников объекта;

г) сопровождение инвалидов, имеющих стойкие нарушения функции зрения, и возможность самостоятельного передвижения по территории объекта;

д) содействие инвалиду при входе в объект и выходе из него, информирование инвалида о доступных маршрутах общественного транспорта;

е) надлежащее размещение носителей информации, необходимой для обеспечения беспрепятственного доступа инвалидов к объектам и услугам, с учетом ограничений их жизнедеятельности, в том числе дублирование необходимой для получения услуги звуковой и зрительной информации, а также надписей, знаков и иной текстовой и графической информации знаками, выполненными рельефно-точечным шрифтом Брайля и на контрастном фоне;

ж) допуск на объект, в котором предоставляются услуги, собаки-проводника при наличии документа, подтверждающего ее специальное обучение, выданного по форме и в порядке, утвержденным приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 июня 2015 г. N 386 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 21 июля 2015 г., регистрационный номер 38115).

Примерный перечень специальных технических средств и программного обеспечения для обучения студентов с нарушениями слуха:

–мобильный радиокласс или мобильный радиокласс на основе FM-системы;

–акустическая система (Система свободного звукового поля);

–информационная индукционная система.

Рекомендуемый комплект оснащения учебной аудитории, в которой обучаются студенты с нарушением слуха: радиокласс, аудиотехника (акустический усилитель и колонки), видеотехника (мультимедийный проектор, телевизор), электронная доска, документ-камера.

Примерный перечень специальных технических средств и программного обеспечения для обучения студентов с нарушениями зрения:

–дисплей с использованием системы Брайля (рельефно-точеч-

ный шрифт) — 40-знаковый или 80-знаковый — или портативный дисплей;

–принтер с использованием системы Брайля (рельефно-точечный шрифт);

–программа экранного доступа с синтезом речи;

–программа экранного увеличения;

–редактор текста (программа для перевода обычного шрифта в брайлевский и обратно);

–программы синтеза речи TTS (Text-To-Speech);

–читающая машина;

–стационарный электронный увеличитель;

–ручное увеличивающее устройство (портативная электронная лупа) — электронный увеличитель для удаленного просмотра.

Рекомендуемый комплект оснащения стационарного рабочего места для незрячего или слабовидящего пользователя:

персональный компьютер с большим монитором (19—24", с программой экранного доступа «JAWS», программой экранного увеличения «MAGic») и дисплеем, использующим систему Брайля (рельефно-точечного шрифта). Рекомендуемый комплект оснащения для мобильного рабочего места для незрячего или слабовидящего пользователя: ноутбук (или нетбук) с программой экранного доступа «JAWS», программой экранного увеличения

«MAGic» и портативным дисплеем, использующим системы Брайля (рельефно-точечный шрифт).

Примерный перечень специальных технических средств и программного обеспечения для обучения студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

–специальная клавиатура: клавиатура с большими кнопками и разделяющей клавиши накладкой

и/или специализированная клавиатура с минимальным усилием для позиционирования и ввода

и/или сенсорная клавиатура;

–виртуальная экранная клавиатура;

–головная компьютерная мышь;

–ножная компьютерная мышь;

–выносные компьютерные кнопки;

–компьютерный джойстик или компьютерный роллер.

Рекомендуемый комплект оснащения для рабочего места для пользователя с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

персональный компьютер, оснащенный выносными компьютерными кнопками и специальной клавиатурой; персональный компьютер, оснащенный ножной или головной мышью и виртуальной экранной клавиатурой, персональный компьютер, оснащенный компьютерным джойстиком или компьютерным роллером и специальной клавиатурой.

Эти требования при оборудовании БПОО должны соблюдать-

ся для любой БПОО независимо от того, для обучающихся каких категорий они предназначены.

Литература

1. Левченко, И. Ю. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство : учебное пособие / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова, В. В. Мануйлова. — М., 2018. — (Сер.: Специальная психология). — Текст : непосредственный.
2. Левченко, И. Ю. Результаты мониторинга специальных условий инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова, Л. Ф. Холоднова. — Текст : непосредственный // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2017. — Т. 5. — № 6. — С. 34—40.
3. Левченко, И. Ю. Социально-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС / И. Ю. Левченко, А. А. Гусейнова, В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — 2016. — № 5. — С. 30—36.
4. Мануйлова, В. В. Актуальные вопросы организации инклюзивного среднего профессионального образования / В. В. Мануйлова. — Текст : электронный // Гуманитарные науки. — Ялта, 2017. — № 2 (38). — С. 23—30.
5. Мануйлова, В. В. Учебная лаборатория педагогического колледжа в системе подготовки воспитателей для специального дошкольного образования : дис. ... канд. пед. наук / Мануйлова В. В. — М., 2010. — Текст : непосредственный.
6. Мануйлова, В. В. Инновации в системе профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями: конкурсы профессионального мастерства / В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2017. — № 2 (72). — С. 40—53.
7. Мануйлова, В. В. Инклюзивное среднее профессиональное образование: опыт и перспективы развития / В. В. Мануйлова. — М.: Парадигма, 2017. — 114 с. — Текст : непосредственный.
8. Мануйлова, В. В. Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ / В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. — 2017. — № 4 (42). — С. 89—95.
9. Мануйлова, В. В. Специализированная модель базовых профессиональных образовательных организаций / В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2017. — № 4 (74). — С. 11—29.
10. Мануйлова, В. В. Актуальные вопросы развития инклюзивного среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации / В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Липькова. — 2018. — С. 217—222.
11. Мануйлова, В. В. Современные проблемы и перспективы развития инклюзивного среднего профессионального образования / В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // Современный научный аппарат изучения, обучения и социализации человека с ограниченными возможностями : материалы X Междунар. теоретико-методологического семинара. — 2018. — С. 157—164.
12. Мануйлова, В. В. Организационно-методические аспекты деятельности ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования / В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. — 2018. — № 3 (45). — С. 105—115.

13. Приходько, О. Г. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, А. А. Гусейнова, В. В. Мануйлова. — Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. — 2016. — № 10. — С. 46—52.

14. Приходько, О. Г. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство / О. Г. Приходько, Н. М. Назарова, Е. В. Ушакова, А. А. Гусейнова, Ю. А. Афанасьева, М. В. Браткова, Н. Ю. Григоренко, А. А. Еремина, Ж. И. Журавлева, О. В. Караневская, М. М. Семаго, О. В. Титова. — М., 2014. — Текст : непосредственный.

15. Рожков, А. И. Деятельность федерального методического центра в процессе сопровождения инклюзивного профессионального образования / А. И. Рожков, О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — № 53-11. — С. 34—39.

16. Рожков, А. И. Методические рекомендации по обеспечению реализации среднего инклюзивного профессионального образования и профессионального обучения : учебно-методическое пособие для руководителей, педагогов, мастеров производственного обучения системы среднего профессионального образования / А. И. Рожков, О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко, В. В. Мануйлова, А. А. Гусейнова. — М., 2017. — Текст : непосредственный.

References

1. Levchenko, I. Yu. Inklyuzivnoe obrazovanie: spetsial'nye usloviya vlyucheniya obuchayushchikhsya s OVZ v obrazovatel'noe prostranstvo : uchebnoe posobie / I. Yu. Levchenko, O. G. Prikhod'ko, A. A. Guseynova, V. V. Manuylova. — M., 2018. — (Ser.: Spetsial'naya psikhologiya). — Текст : непосредственный.

2. Levchenko, I. Yu. Rezul'taty monitoringa spetsial'nykh usloviy inklyuzivnogo

obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / I. Yu. Levchenko, O. G. Prikhod'ko, V. V. Manuylova, A. A. Guseynova, L. F. Kholodnova. — Текст : непосредственный // Standarty i monitoring v obrazovanii. — 2017. — Т. 5. — № 6. — С. 34—40.

3. Levchenko, I. Yu. Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detey doskol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh realizatsii FGOS / I. Yu. Levchenko, A. A. Guseynova, V. V. Manuylova. — Текст : непосредственный // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya. — 2016. — № 5. — С. 30—36.

4. Manuylova, V. V. Aktual'nye voprosy organizatsii inklyuzivnogo srednego professional'nogo obrazovaniya / V. V. Manuylova. — Текст : elektronnyy // Gumanitarnye nauki. — Yalta, 2017. — № 2 (38). — С. 23—30.

5. Manuylova, V. V. Uchebnaya laboratoriya pedagogicheskogo kolledzha v sisteme podgotovki vospitateley dlya spetsial'nogo doskol'nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk / Manuylova V. V. — M., 2010. — Текст : непосредственный.

6. Manuylova, V. V. Innovatsii v sisteme professional'nogo obrazovaniya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami: konkursy professional'nogo masterstva / V. V. Manuylova, A. A. Guseynova. — Текст : непосредственный // Korrektsionnaya pedagogika: teoriya i praktika. — 2017. — № 2 (72). — С. 40—53.

7. Manuylova, V. V. Inklyuzivnoe srednee professional'noe obrazovanie: opyt i perspektivy razvitiya / V. V. Manuylova. — M. : Paradigma, 2017. — 114 s. — Текст : непосредственный.

8. Manuylova, V. V. Aktual'nye voprosy organizatsii proforientatsionnoy raboty s litsami s invalidnost'yu i OVZ / V. V. Manuylova. — Текст : непосредственный // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. — 2017. — № 4 (42). — С. 89—95.

9. Manuylova, V. V. Spetsializirovannaya model' bazovykh professional'nykh obrazo-

vatel'nykh organizatsiy / V. V. Manuylova, A. A. Guseynova. — Tekst : neposredstvennyy // Korrektsionnaya pedagogika: teoriya i praktika. — 2017. — № 4 (74). — S. 11—29.

10. Manuylova, V. V. Aktual'nye voprosy razvitiya inkluzivnogo srednego professional'nogo obrazovaniya v sub"ektakh Rossiyskoy Federatsii / V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Aktual'nye problemy obrazovaniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem / pod red. E. G. Rechitskoy, V. V. Lin'kova. — 2018. — S. 217—222.

11. Manuylova, V. V. Sovremennyye problemy i perspektivy razvitiya inkluzivnogo srednego professional'nogo obrazovaniya / V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Sovremennyy nauchnyy apparat izucheniya, obucheniya i sotsializatsii cheloveka s ogranichennymi vozmozhnostyami : materialy X Mezhdunar. teoretiko-metodologicheskogo seminar. — 2018. — S. 157—164.

12. Manuylova, V. V. Organizatsionno-metodicheskie aspekty deyatel'nosti resursnykh uchebno-metodicheskikh tse ntrov srednego professional'nogo obrazovaniya / V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. — 2018. — № 3 (45). — S. 105—115.

13. Prikhod'ko, O. G. Usloviya dlya polucheniya kachestvennogo obrazovaniya litsami s invalidnost'yu v usloviyakh bazovoy

professional'noy obrazovatel'noy organizatsii / O. G. Prikhod'ko, I. Yu. Levchenko, A. A. Guseynova, V. V. Manuylova. — Tekst : neposredstvennyy // Srednee professional'noe obrazovanie. — 2016. — № 10. — S. 46—52.

14. Prikhod'ko, O. G. Deyatel'nost' spetsialistov soprovozhdeniya pri vkluchenii obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i detey-invalidov v obrazovatel'noe prostranstvo / O. G. Prikhod'ko, N. M. Nazarova, E. V. Ushakova, A. A. Guseynova, Yu. A. Afanas'eva, M. V. Bratkova, N. Yu. Grigorenko, A. A. Eremina, Zh. I. Zhuravleva, O. V. Karanevskaya, M. M. Semago, O. V. Titova. — M., 2014. — Tekst : neposredstvennyy.

15. Rozhkov, A. I. Deyatel'nost' federal'nogo metodicheskogo tsentra v protsesse soprovozhdeniya inkluzivnogo professional'nogo obrazovaniya / A. I. Rozhkov, O. G. Prikhod'ko, I. Yu. Levchenko, V. V. Manuylova, A. A. Guseynova. — Tekst : neposredstvennyy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2016. — № 53-11. — S. 34—39.

16. Rozhkov, A. I. Metodicheskie rekomendatsii po obespecheniyu realizatsii srednego inkluzivnogo professional'nogo obrazovaniya i professional'nogo obucheniya : uchebno-metodicheskoe posobie dlya rukovoditeley, pedagogov, masterov proizvodstvennogo obucheniya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya / A. I. Rozhkov, O. G. Prikhod'ko, I. Yu. Levchenko, V. V. Manuylova, A. A. Guseynova. — M., 2017. — Tekst : neposredstvennyy.

Е. Н. Соломина **E. N. Solomina**
Т. В. Шевырева **T. V. Shevyreva**
Москва, Россия Moscow, Russia

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ
И ИНВАЛИДНОСТЬЮ**

**PROVISION OF HIGH
QUALITY HIGHER
EDUCATION FOR STUDENTS
WITH DISABILITIES**

Аннотация. Модернизация системы образования в Российской Федерации предполагает внедрение новых подходов к реализации сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отмечается возросшая потребность в обеспечении всех обучающихся с ОВЗ и инвалидностью качественной профессиональной подготовки. В статье рассматриваются специальные условия учебной работы со студентами с особыми образовательными потребностями (нарушения слуха, нарушения зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра и другие) при получении высшего образования: необходимость подготовки обучающихся к усвоению образовательной программы; формирование учебной мотивации и положительного отношения к обучению; представление программного материала с учетом особенностей студентов; специальные средства организации занятий; контроль за пониманием обучающимися нового материала. Авторы описывают, опираясь на опыт организации обучения студентов с ОВЗ и ин-

Abstract. The modernization of the Russian educational system means introducing new approaches to the realization of support for students with disabilities. The study has revealed an increased demand for high quality professional training for all students with disabilities. The article deals with special pedagogical conditions for students with special educational needs (auditory or visual impairments, musculoskeletal disorders, autism spectrum disorder, etc.) during their undergraduate career: the need to prepare students for academic activity; formation of learning motivation and positive attitude to learning; presentation of academic material taking into account the specific features of the students; special resources for lesson organization; current control of the students' understanding of new material.

Drawing on the experience of organization of education of students with disabilities at Moscow State Pedagogical University, the authors describe the methods of teaching common for all students with disabilities and specific for the students of various nosological categories (auditory or visual impairments, musculoskeletal disorders, autism spec-

валидностью в Московском педагогическом государственном университете, приемы работы, как общие для всех обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, так и специфических для студентов различных нозологических категорий (нарушения слуха, нарушения зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, тяжелые нарушения речи, соматические заболевания). Показана возможность применения ассистивных технологий на занятиях с этой группой обучающихся в процессе организации инклюзивного образования на уровне высшей школы.

Ключевые слова: инклюзивное образование; лица с ОВЗ и инвалидностью; качество профессиональной подготовки; учебная работа со студентами; особые образовательные потребности обучающихся.

Сведения об авторе: Соломина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук.

Место работы: профессор кафедры олигофренопедагогики дефектологического факультета, Московский педагогический государственный университет.

Контактная информация: 119331, Россия, г.Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

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

Сведения об авторе: Шевырева Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук.

Место работы: профессор кафедры олигофренопедагогики дефектологического факультета, Московский педагогический государственный университет.

Контактная информация: 119331, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: tatiana.v.sh.@yandex.ru.

trum disorder, severe speech disorders and somatic diseases). The article demonstrates the opportunity of using assistive technologies in such groups of students in the process of organization of inclusive university education.

Keywords: inclusive education; disabilities; students with disabilities; higher education quality; special educational needs, inclusion.

About the author: Solomina Elena Nikolaevna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Professor of Department of Olygophrenopedagogy of the Faculty of Defectology, Moscow State Pedagogical University.

About the author: Shevyreva Tat'yana Vyacheslavovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Professor of Department of Olygophrenopedagogy of the Faculty of Defectology, Moscow State Pedagogical University.

Россия, ратифицировавшая в 2012 г. Конвенцию ООН о правах инвалидов, возложила на себя обязанность обеспечить для всех людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [7]. На современном этапе становится все более значимым повышение компетенций профессорско-преподавательского состава в области работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью.

В европейских школах, вузах и ресурсных центрах по обучению лиц с ОВЗ представлены разные модели их психолого-педагогического сопровождения [6].

В Великобритании широко используется тьюторство и ассистентство. Например, в Первом университетском колледже Лондона в штатном расписании представлены ставки тьютора и персонального ассистента, а также имеется отдел, который оказывает всевозможную помощь студентам с ограниченными возможностями здоровья. Ассистентами (помощниками) часто становятся свои же сокурсники, которым выплачивается соответствующее вознаграждение.

Учебная работа, включая процедуру аттестации, тщательно разработана и варьируется в со-

ответствии с нозологией человека с ОВЗ и инвалидностью. Имеется единая для всех вузов Великобритании база данных этих категорий студентов. Современные информационно-коммуникативные системы дополняют систему сопровождения инвалидов и лиц с ОВЗ. Например, в Лондонском университете разработан информационный электронный ресурс, предоставляющий информацию о туристических и культурно-исторических объектах Великобритании, оборудованных для инвалидов.

Модернизация высшего образования в Российской Федерации предполагает внедрение новых подходов к обеспечению качества профессиональной подготовки лиц с ОВЗ. Актуальным представляется положение о соединении теоретико-методологических и прикладных аспектов реализации обучения этой категории студентов в сфере высшего образования.

Одним из важнейших факторов профессиональной подготовки лиц с ОВЗ является индивидуализация учебной деятельности, которая реализуется с учетом особенностей их познавательной деятельности, интеллектуальных способностей, эмоционально-волевых и психофизических возможностей. В своих исследованиях Т. Г. Богданова отмечает, что при обучении студентов с

ОВЗ необходимо принимать во внимание соотношение вербальных и невербальных компонентов интеллекта, творческих и шаблонных способов решения интеллектуальных задач, особенности целеобразования в процессе интеллектуальной деятельности, сформированность понятий и интеллектуальных операций [2].

Потребность в организации специальных условий, необходимых для реализации когнитивных и других возможностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в отечественном специальном образовании входит в систему научных представлений об «особых образовательных потребностях». В. И. Лубовский определил их как потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических и эмоционально-волевых, включая мотивационные), которые может проявить человек с недостатками развития в процессе обучения [3]. Обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью невозможно без учета этих потребностей.

Опираясь на указанные В. И. Лубовским особые образовательные потребности, мы выделили следующие условия учебной работы со студентами с ОВЗ:

– необходимость подготовки обучающихся к усвоению образовательной программы;

– формирование учебной мотивации и положительного отношения к обучению;

– представление программного материала с учетом особенностей студентов;

– специальные условия организации занятий;

– контроль за пониманием обучающимися нового материала [3].

Далее рассмотрим условия обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

● **Необходимость подготовки обучающихся к усвоению образовательной программы**

На этом этапе большое значение имеет сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью специальными структурами, такими как центры сопровождения, которые оказывают разнообразную помощь данной категории обучающихся в вузе. Так, в начале учебного года студентов с ОВЗ и инвалидностью необходимо провести по университету/факультету, чтобы они запомнили месторасположение кабинетов и аудиторий, которыми будут пользоваться в дальнейшем. Сотрудники центров сопровождения должны осуществлять подобную работу в зависимости от нозологических групп обучающихся. Так, студентов с нарушениями зрения знакомят с новым помещением, описывая место и предупреждая о «препятствиях».

Например: «При входе в аудиторию площадка, затем 3 ступеньки» или «В пяти шагах от двери — кафедра, далее стеллажи с пособиями». Студентам с нарушениями опорно-двигательного аппарата указываются объекты, опасные при передвижении — ступеньки, колонны, выступающие части стен, острые углы и т. п.

Обучающихся с ограниченными возможностями здоровья полезно ознакомить с сайтом вуза и факультета как источником основной информации о студенческой жизни: графике учебного процесса, расписании/изменении занятий, пути получения социальной поддержки, новостях, информации о разнообразных мероприятиях, расписании работы секций и кружков, возможности получения дополнительного образования и т. д.

Во время проведения занятий преподавателю следует называть себя и представить студентов, находящихся в аудитории (это может быть обычная переключка, проверка присутствующих), а также остальных лиц, находящихся в помещении.

Для повышения эффективности организации учебного процесса необходимо опросить студентов с ОВЗ и инвалидностью и обследовать их потребности в стандартном / специальном оборудовании и программном обеспечении, провести поиск или разработать наглядные пособия для удовлетво-

рения выявленных запросов. В аудитории следует определить для студента с ОВЗ постоянное учебное место и обеспечить его техническими и программными средствами. А также предложить этим обучающимся самим подобрать комфортную позу для выполнения письменных и устных работ (сидя, стоя, облокотившись и т. д.).

● **Формирование учебной мотивации и положительного отношения к обучению**

Получение высшего образования для студентов с ОВЗ и инвалидностью означает не только овладение профессией, но и повышение социального статуса, накопление жизненного опыта, реализацию потребностей в коммуникации, формирование уверенности в себе как личности, социальную защищенность и трудовую мобильность. Качество и особенности протекания интеллектуальной деятельности зависят от конкретной цели, возникновение которой связано с мотивом деятельности. У студентов с ОВЗ в связи с более значимой мотивацией, как показали исследования Т. М. Богдановой, возрастает не только количество продуцируемых решений, беглость, но и изменяются качественные характеристики (оригинальность мышления и т. д.), а формирование в процессе обучения соревновательного мотива усиливает эти тенденции [2].

Преподаватель должен стремиться создавать эмоциональный контакт со студентами с ОВЗ и инвалидностью, поддерживать в них уверенность в том, что их понимают, учитывают их потребности. Для поддержания рабочего состояния у лиц этой категории в процессе учебной деятельности необходимо предлагать задания, в выполнении которых они будут успешны.

В усвоении, запоминании и сохранении информации обучающимися с особенностями развития большую роль играет значимость самой информации: например, возможность практического применения тех или иных знаний в различной этнокультурной среде и профессиональной самореализации в целом.

Для создания у студентов данной категории условий для развития инициативы, познавательной активности следует их привлекать к участию в различных (доступных) видах как учебной, так и внеучебной работы. Они нуждаются в более частом, чем однокурсники, положительном подкреплении своей деятельности, похвале, одобрении, аргументированной мотивирующей оценке.

• **Представление программного материала с учетом особенностей студентов**

Для обеспечения качества образования, по мнению В. И. Лубовского [3], Д. В. Лубовского [4],

важно, чтобы у профессорско-преподавательского состава имелись адекватные представления об общих и специфических закономерностях нарушенного развития, «к которым относятся замедленная скорость приема, переработки и использования информации, меньший объем запечатляемой и сохраняемой информации, отставание в развитии всех видов мыслительной деятельности, более низкая работоспособность, и более быстрая истощаемость, <...> своеобразные при каждом виде нарушенного развития недостатки речи (т. е. недостатки словесного опосредования), специфические недостатки моторики» [3, с. 84].

Известно, что студентам с ОВЗ и инвалидностью требуется большее количество повторений и тренировок для формирования профессиональных компетенций. На лекции/занятии желательно использовать более медленный темп речи и скорость преподнесения материала, преподаватель должен четко говорить, внятно произносить окончания слов, предлоги и местоимения. При устном общении необходимо учитывать особенности студентов с ОВЗ, например, со слабослышащими необходимо находиться на достаточно близком расстоянии, чтобы было видно лицо говорящего, так как люди с нарушениями слуха при воспри-

яти речевой информации задействуют как слуховой, так и зрительный анализатор. Если студент с сенсорными нарушениями не понял сказанное, то возможно перефразировать сообщение с использованием синонимов или лаконичной фразы. Применяя словесные методы при обучении студентов с ОВЗ, педагогу следует четко и ясно оформлять свои мысли, не допускать лишнего, ничего не значащих в данном контексте слов и выражений и делить информацию на небольшие логически и по смыслу законченные фрагменты.

Практика показывает, что у студентов с ОВЗ и инвалидностью быстрее наступает утомление, что снижает их работоспособность, поэтому преподавателю на лекциях и семинарах необходимо организовывать небольшие паузы или переключать обучающихся с одного вида деятельности на другой.

В процессе проведения занятий для лиц этой категории рекомендуется использовать разнообразный наглядный материал. Сложные для понимания темы должны быть снабжены большим количеством средств иллюстративной наглядности, в том числе анимацией и видеоматериалами. Преподавателю необходимо сочетать устную подачу материала с использованием визуальных опор (сурдоперевод вопросов и

ответов всех участников беседы; запись ключевых вопросов по теме обсуждения во время занятия; использование необходимых электронных материалов для иллюстрирования вопросов и контекста обсуждаемой проблемы, тактильное/брайлевское представление профессиональных терминов, имен собственных и т. п.). Информация, содержащая различные термины, названия, числа, адреса, фамилии, должна дублироваться в письменном виде на экране/доске или в специальных файлах, отправленных на персональное мобильное устройство / ПК обучающихся с ОВЗ.

Со студентами с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата целесообразно проводить занятия в мультимедийной аудитории, где имеется возможность подкрепления основных положений лекционного материала необходимым видео рядом.

Для обеспечения образовательных потребностей обучающихся с нарушенным развитием преподавателю следует подготовить:

- опорные конспекты лекций и практических (лабораторных) занятий, учитывающие речевые и познавательные особенности студентов данной нозологической группы;

- средства наглядности и соответствующие мультимедийные материалы к каждой теме.

Выполнение лабораторных и практических работ при изучении естественно-научных дисциплин можно проводить парами или «группами», в которых присутствует смешанный состав обучающихся, например, в паре оказываются студент с условно нормативным развитием и обучающийся с нарушениями зрения или «группа» включает 1—2 обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата и несколько студентов нормотипичных. Например, в процессе исследовательской деятельности студент с нарушениями опорно-двигательного аппарата моделирует дизайн опыта и прогнозирует конечный результат, а студент с нормотипичным развитием выполняет опыт.

Известно, что студентам с расстройствами аутистического спектра важны стереотипы в учебной деятельности, поэтому они нуждаются в четком расписании, заранее определенном алгоритме действий (план лекции, практического занятия, план выполнения работы). Для этой нозологической группы характерно лучшее усвоение учебных материалов, представленных в виде схем, алгоритмов, таблиц; в ряде случаев понимание прочитанного у лиц рассматриваемой категории значительно выше, чем понимание устной информации, поэтому при выполнении практических,

самостоятельных или контрольных работ необходимо использовать письменную инструкцию, дублируя ее на доске или персональном мобильном устройстве/ПК студентов с ОВЗ или на индивидуальной карточке. В тех случаях, когда человеку трудно отвечать перед аудиторией, ему можно предложить выполнить работу в письменном виде. Этим обучающимся необходимо заблаговременно предупреждать о происходящих изменениях (перестановки в расписании, замена аудитории, проведение проверочной работы и пр.).

При возникновении проблем в устном общении студенту с тяжелыми нарушениями речи (заикание, дизартрия и др.) необходимо предложить использовать письменную форму речи, и наоборот, если у студента имеются трудности графического оформления задания, можно использовать устную форму ответа.

В процессе занятий преподавателю следует учитывать объем и формы выполнения устных и письменных работ. Для выполнения письменных упражнений студентам с ОВЗ и инвалидностью необходимо резервировать больше времени, чем для остальной учебной группы, и предоставлять в случае необходимости дополнительные перерывы во время занятий (для приема необходимых лекарств, предупрежде-

ния возникновения утомления вследствие соматической ослабленности и др.).

● **Специальные условия организации занятий**

На современном этапе сопровождения инклюзивного высшего образования используется понятие «Универсальный дизайн» (UD). Как отмечает Л. А. Набокова, «это... идеология в строительстве, производстве товаров, услуг, продуктов интеллектуальной деятельности... лозунгом Универсального дизайна является „доступность для всех“. В идеологии универсального дизайна проявляется современное отношение в развитых странах к лицам с ОВЗ, ориентированное на всемерную интеграцию таких лиц в общество». Универсальный дизайн предполагает создание цифровой среды в образовательном процессе. На лекциях и практических занятиях с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью необходимо использовать современные информационно-коммуникативные технологии. Они позволяют:

а) визуализировать изучаемый объект (например, графики функций, геометрические тела);

б) осуществить контроль с обратной связью, диагностикой ошибок (представление на экране соответствующих комментариев) по результатам обучения и оценкой результатов учебной деятельности;

в) формировать культуру учебной деятельности, информационную культуру.

Учебная аудитория, в которой обучаются студенты с ОВЗ и инвалидностью, должна располагать современным технологическим оборудованием: радиоклассом, компьютерной техникой, аудиотехникой (акустический усилитель и колонки), видеотехникой (мультимедийной), электронной доской, мультимедийной системой.

С учетом типологических вариантов развития студентов разных нозологических групп в практику обучения необходимо включить электронные учебники, авторские цифровые ресурсы, образовательные платформы, цифровые лаборатории для организации коллективных и индивидуальных видов деятельности.

С целью улучшения разборчивости речи в условиях профессионального обучения для студентов с нарушениями слуха, опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи необходимо использовать технологии беспроводной передачи звука (FM-системы).

На лекциях и практических занятиях обучающимся с ОВЗ и инвалидностью следует разрешить обучающимся использовать звукозаписывающие и другие цифровые устройства как способ конспектирования учебной информации.

Рассмотрим специфику организации занятий для студентов **разных нозологических групп**.

Тифлотехнические средства, применяемые в учебном процессе студентов с нарушениями зрения, можно условно разделить на средства для усиления остаточного зрения и средства преобразования визуальной информации в аудио- и тактильные сигналы.

Электронные тифлотехнологии базируются на комплексе аппаратных и программных средств, которые обеспечивают преобразование компьютерной информации в удобные для незрячих и слабовидящих формы (звуковое воспроизведение, рельефно-точечный или укрупненный текст) и дают возможность им самостоятельно работать на обычном персональном компьютере с программами общего назначения.

При организации обучения слабовидящих студентов необходимо не только использовать цифровые средства, но и учитывать допустимую продолжительность непрерывной зрительной нагрузки. К дозированию зрительной работы необходимо подходить строго индивидуально, с учетом рекомендаций офтальмолога, на основании таких факторов, как офтальмологический диагноз, сохранность зрительных функций, общее соматическое состояние, характер деятельности и т. п.

Офтальмолог профессор Э. С. Аветисов считает, что «при прогрессировании близорукости необходимо, чтобы на каждые 20—25 минут зрительной работы приходилось не менее 5 минут отдыха. При высокой степени близорукости целесообразно сокращать время непрерывной зрительной работы до 15 минут, а время отдыха увеличивать до 10 минут. При хроническом конъюнктивите во время зрительной работы через каждые 30 минут глаза должны отдыхать 5—10 минут. Зрительная работа при глаукоме на близком расстоянии (чтение, письмо, рисование, шитье и т. п.), если она не приводит к переутомлению, вполне допустима и даже полезна» [1].

Для слабовидящих обучающихся необходимо равномерное освещение рабочей поверхности, нельзя допускать большую разницу в освещенности, так как подобное приводит к повышенному утомлению и снижению зрительной работоспособности.

На занятиях учебную информацию необходимо представлять исходя из специфики слабовидящего студента. Для презентации текстового материала надо использовать крупный шрифт (16—18 размер) для меньшего напряжения глаз при работе. Предпочтительнее использовать черные изображения на белом или желтом фоне, также все оттенки

светло-зеленого, темно-голубого, бежевого. Материал, предъявляемый студентам этой нозологической группы должен быть четкими, точным, ярким, без излишней детализации.

Для слабовидящих студентов в лекционных и учебных аудиториях необходимо организовать возможность ознакомления с информацией визуального доступа при помощи видеоувеличителей для удаленного просмотра или применения специальных программных средств или просмотр статических и динамических изображений на учебных досках и экранах отраженного свечения, работу с изображениями на индивидуальных мониторах, прослушивание аудиозаписей в наушниках.

Для незрячих обучающихся необходимо наличие брайлевской компьютерной техники, программ невидимого доступа к информации, программ-синтезаторов речи и другого цифрового контента.

При проведении опытов, лабораторных работ, реализации творческих проектов необходимо учитывать, что у лиц с нарушениями зрения в условиях повышенного уровня шума, вибрации, длительных звуковых воздействий часто развивается чувство усталости слухового анализатора, что может приводить к дезориентации в пространстве. Для сту-

дентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходима компьютерная техника, адаптированная для этой нозологической группы, со специальным программным обеспечением, альтернативные устройства ввода информации и другие технические средства приема-передачи учебной информации в доступных формах.

На занятиях для записи лекционного материала желательно использовать специальные возможности операционной системы *Windows*, такие как экранная клавиатура, с помощью которой можно вводить текст, настройку действий *Windows* при вводе с помощью клавиатуры или мыши. В учебном процессе могут быть эффективны ножные манипуляторы — мыши для ПК, мышью-джойстик, альтернативные клавиатуры, специально созданные для людей с серьезными нарушениями моторных функций; специальные приспособления для перелистывания книг; стеки для работы на клавиатуре без рук; электронные устройства для управления экранном указателем разными способами, что позволяет не только давать разнообразные команды ПК, но и вводить текст и данные.

Вся информация, представленная в визуальной форме, должна быть озвучена преподавателем или другими студентами.

Студентов с расстройствами аутистического спектра (РАС) необходимо ограждать от внешних раздражителей (шум, яркий свет, мигание лампочки, презентации с ярким фоном и спецэффектами). Учебные материалы для данной категории обучающихся должны быть смоделированы так, чтобы студент, исходя из своих образовательных потребностей, сам мог выбрать размер и тип шрифта при просмотре полученного материала на мониторе, убрать или переместить рисунки, изменить цвета, используемые при оформлении текста, подобрать степень яркости и контраста и т. д.

Для оптимизации учебного процесса и компенсации утраченной или нарушенной слуховой функции у глухих или слабослышащих студентов необходимо использовать сурдотехнические средства, такие как звукоусиливающая аппаратура, информационные телекоммуникационные технологии и другие технические средства приема-передачи учебной информации в доступных формах.

Наряду с использованием традиционных компьютеров (стационарных и ноутбуков), в процессе обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью возможно использовать девайсы нового поколения — планшетные компьютеры и смартфоны.

Они позволяют в разных цифровых формах эффективно, быстро и качественно выполнять воспроизведение/запись аудиофайлов, создание/редактирование видео- и фотофайлов, записывать/править заметки и рисунки на экране и т. п.

Различные варианты подобных мобильных и ассистивных устройств, работающих на базах операционных устройств *IOS* и *Android*, для лиц с ограниченными возможностями здоровья представлены в работах Л. А. Набоковой [5].

• **Контроль за пониманием обучающимися нового материала**

У студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью часто возникают трудности в понимании и применении учебного материала. Так, Т. Г. Богданова отмечает у обучающихся с нарушениями слуха «трудности оперирования вербальным материалом, сложности в реализации некоторых мыслительных операций — таких как абстракция, обобщение — независимо от того, на каком материале необходимо установить соответствующие отношения. Оперировать визуально представленным материалом лицам с нарушениями слуха относительно легче, чем вербальным в любой его форме — устной или письменной» [2, с. 29].

Для удовлетворения особых образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью используются специальные дидактические материалы, способствующие организации коммуникации и направленные на решение практических задач профессионального характера. Эти материалы подбираются преподавателями для осуществления фронтальных, индивидуальных, самостоятельных и контрольно-проверочных работ.

В качестве специальной помощи при выполнении самостоятельной работы можно рекомендовать единый методико-информационно-образовательный фонд различных средств для обучения молодежи с ОВЗ и инвалидностью: видеокурсы лекций, медиатеку с информационно-справочными базами, тренажеры для самоконтроля и самопроверки, электронные учебно-методические комплексы и т. д.

На занятиях требуется уделять повышенное внимание специальным профессиональным терминам и контролировать их усвоение. После изложения материала необходимо задавать вопросы, чтобы выяснить, как понимает информацию студент с ОВЗ.

Возможно составить терминологический тезаурус, в котором максимально полно представлены термины по изучаемой дисциплине с примерами их употреб-

ления в тексте — им студент будет пользоваться на протяжении всего курса. Для студентов с нарушениями слуха в качестве специального дидактического материала можно предложить электронную базу жестовых словарей с профессиональными терминами.

Если ответ или вопрос обучающегося с ОВЗ непонятен, можно попросить его повторить/записать/напечатать реплику, т. е. использовать письменную форму речи.

Организация контроля за пониманием учебного материала студентом с ОВЗ/инвалидностью включает специальные задания для самостоятельной работы в форме проектов, кейсов, составление и/или анализ портфолио, анализ видеозаписей выполнения работ/опытов/занятий и т. д. Контроль за освоением учебного материала включает устный фронтальный и/или индивидуальный опрос, письменные работы, тестовый контроль, самоконтроль и взаимопроверку, рецензирование (устного ответа, письменной работы, проекта другого студента), моделирование опытов, контроль за их выполнением и прогнозирование результатов (для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и/или зрения). Подготовка студентов с ОВЗ / инвалидностью, так же как и их нормотипичных сверстников, включает различные виды практики,

исследовательскую работу, а также экспериментальную составляющую курсового и дипломного проектирования, и учитывает их индивидуальные образовательные потребности.

Таким образом, создание специальных условий и учет образовательных потребностей студентов с ОВЗ и инвалидностью повышает эффективность мер, направленных на достижение качества образования лиц с ограниченными возможностями здоровья при получении высшего образования.

Литература

1. Аветисов, Э. С. Близорукость / Э. С. Аветисов. — М., 1999. — Текст : непосредственный.
2. Артемьева, Т. В. Психологическое сопровождение студентов в инклюзивном пространстве вуза / Т. В. Артемьева. — Текст : непосредственный // Инклюзивное профессиональное образование. — Челябинск : Изд-во Челябинского ун-та, 2015. — С. 161—164.
3. Богданова, Т. М. Структурная организация интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха на разных этапах психического развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Богданова Т. М. — СПб., 2010. — 32 с. — Текст : непосредственный.
4. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий : хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / под ред. Б. Б. Айсмонтаса. — М. : МГППУ, 2015. — 334 с. — Текст : непосредственный.
5. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский. — Текст : электронный // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2013. — № 5. — URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml> (дата обращения: 23.05.2019).
6. Лубовский, Д. В. Специальная психология и педагогика в современной школе / Д. В. Лубовский. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20. — № 3. — С. 79—87.
7. Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ : учеб. пособие для преподавателей КГПУ им. В. П. Астафьева, работающих со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ / под ред. О. А. Козыревой. — КГПУ, 2015. — 93 с. — Текст : непосредственный.
8. Набокова, Л. А. Зарубежные ассистивные технологии и компьютерные устройства нового поколения / Л. А. Набокова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2014. — № 1. — С. 84—91.
9. Паниокова, С. В. Создание специальных условий приема и итоговой аттестации для лиц с инвалидностью в вузе / С. В. Паниокова, В. С. Сергеева, Г. Г. Саитгалиева. — Текст : непосредственный // Организационно-методические и правовые аспекты обучения студентов с инвалидностью в вузе. — М. : МГППУ, 2017. — С. 42—44.
10. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». — Текст : непосредственный.
11. Речицкая, Е. Г. Организация высшего образования лиц с нарушениями слуха в Московском педагогическом государственном университете / Е. Г. Речицкая, Т. А. Соловьева. — Текст : электронный // Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Москва, 18 февраля 2017 года) / под ред. Е. Г. Речицкой ; Московский пед. гос. ун-т. — М., 2017. — С. 7—13. — URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=471772/>.

12. Соловьева, Т. А. Использование разных форм речи в современной системе образования глухих обучающихся / Т. А. Соловьева, Е. З. Яхнина // Наука и школа. — 2017. — № 1. — С. 99—108.

13. Соловьева, Т. А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2019 / Соловьева Т. А. — 42 с. — Текст : непосредственный.

14. Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса. — URL: [http://fdomgppu.ru/sites/default/files/2%20\(1\).pdf/](http://fdomgppu.ru/sites/default/files/2%20(1).pdf/). — Текст : электронный.

15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : от 29.12.2012 N 273-ФЗ ст 79 : (ред. от 17.06.2019). — Текст : непосредственный.

16. Федеральный закон от 3 мая 2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов». — Текст : непосредственный.

References

1. Avetisov, E. S. Blizorukost' / E. S. Avetisov. — М., 1999. — Текст : непосредственный.

2. Artem'eva, T. V. Psikhologicheskoe spravozhdenie studentov v inklyuzivnom prostranstve vuza / T. V. Artem'eva. — Текст : непосредственный // Inklyuzivnoe professional'noe obrazovanie. — Chelyabinsk : Izd-vo Chelyabinskogo un-ta, 2015. — S. 161—164.

3. Bogdanova, T. M. Strukturnaya organizatsiya intellektual'noy deyatel'nosti lits s narusheniyami slukha na raznykh etapakh psikhicheskogo razvitiya : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / Bogdanova T. M. — SPb., 2010. — 32 s. — Текст : непосредственный.

4. Inklyuzivnoe obrazovanie studentov s invalidnost'yu i OVZ s primeneniem elektronogo obucheniya, distantsionnykh

obrazovatel'nykh tekhnologii : khrestomatiya dlya prepodavateley sfery vysshego professional'nogo obrazovaniya, rabotayushchikh so studentami s invalidnost'yu i OVZ / pod red. B. B. Aysmontasa. — М. : MGPPU, 2015. — 334 s. — Текст : непосредственный.

5. Lubovskiy, V. I. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti / V. I. Lubovskiy. — Текст : elektronnyy // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. — 2013. — № 5. — URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.shtml> (data obrashcheniya: 23.05.2019).

6. Lubovskiy, D. V. Spetsial'naya psikhologiya i pedagogika v sovremennoy shkole / D. V. Lubovskiy. — Текст : непосредственный // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2015. — Т. 20. — № 3. — S. 79—87.

7. Metodicheskie rekomendatsii po obucheniyu studentov-invalidov i studentov s OVZ : ucheb. posobie dlya prepodavateley KGPU im. V. P. Astaf'eva, rabotayushchikh so studentami-invalidami i studentami s OVZ / pod red. O. A. Kozyrevoy. — KGPU, 2015. — 93 s. — Текст : непосредственный.

8. Nabokova, L. A. Zarubezhnye assistivnye tekhnologii i komp'yuternye ustroystva novogo pokoleniya / L. A. Nabokova. — Текст : непосредственный // Defektologiya. — 2014. — № 1. — S. 84—91.

9. Panyukova, S. V. Sozdanie spetsial'nykh usloviy priema i itogovoy attestatsii dlya lits s invalidnost'yu v vuze / S. V. Panyukova, V. S. Sergeeva, G. G. Saitgalieva. — Текст : непосредственный // Organizatsionno-metodicheskie i pravovye aspekty obucheniya studentov s invalidnost'yu v vuze. — М. : MGPPU, 2017. — S. 42—44.

10. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 goda № 996-r «Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda». — Текст : непосредственный.

11. Rechitskaya, E. G. Organizatsiya vysshego obrazovaniya lits s narusheniyami slukha v Moskovskom pedagogicheskom gosudarstvennom universite / E. G. Rechitskaya, T. A. Solov'eva. — Текст : elektronnyy // Aktual'nye problemy i innovatsionnye podkhody v obrazovanii lits s

ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (g. Moskva, 18 fevralya 2017 goda) / pod red. E. G. Rechitskoy ; Moskovskiy ped. gos. un-t. — M., 2017. — S. 7—13. — URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=471772/>.

12. Solov'eva, T. A. Ispol'zovanie raznykh form rechi v sovremennoy sisteme obrazovaniya glukhikh obuchayushchikhsya / T. A. Solov'eva, E. Z. Yakhnina // Nauka i shkola. — 2017. — № 1. — S. 99—108.

13. Solov'eva, T. A. Sistemnyy podkhod k organizatsii vklucheniya mladshikh shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nyu sredu : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — M., 2019 /

Solov'eva T. A. — 42 s. — Tekst : neposredstvennyy.

14. Trebovaniya k organizatsii obrazovatel'nogo protsessa dlya obucheniya invalidov i lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya, v tom chisle osnashchenosti obrazovatel'nogo protsessa. — URL: [http://fdomgppu.ru/sites/default/files/2%20\(1\).pdf/](http://fdomgppu.ru/sites/default/files/2%20(1).pdf/). — Tekst : elektronnyy.

15. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» : ot 29.12.2012 N 273-FZ st 79 : (red. ot 17.06.2019). — Tekst : neposredstvennyy.

16. Federal'nyy zakon ot 3 maya 2012 № 46-FZ «O ratifikatsii Konventsii o pravakh invalidov». — Tekst : neposredstvennyy.

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ СЕМЕЙ

УДК 376.1:364
ББК С993

DOI 10.26170/sp19-04-11
ГСНТИ 14.29.33 Код ВАК 13.00.03

В. А. Бронников **V. A. Bronnikov**
М. И. Григорьева **M. I. Grigor'eva**
В. Ю. Серебрякова **V. Yu. Serebryakova**
Пермь, Россия Perm, Russia

РАЗВИТИЕ ТРЕХУРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ РАННЕЙ ПОМОЩИ В ПЕРМСКОМ КРАЕ

DEVELOPMENT OF A THREE-LEVEL MODEL OF EARLY REHABILITATION IN PERM KRAY

Аннотация. В статье рассматриваются понятие и содержание технологии ранней помощи, проводится ретроспективный анализ ее развития в Российской Федерации и за рубежом. Представлен опыт организации системы ранней помощи в Пермском крае, сложившейся в виде трехуровневой модели. На макроуровне раскрывается содержание и специфика реализации механизмов межведомственного взаимодействия, обозначены проблемы и перспективы их реализации. Мезоуровень представляет собой организацию деятельности служб ранней помощи в учреждениях различной ведомственной принадлежности. Приводится характеристика развития и деятельности Службы ранней помощи в системе социального обслуживания, описываются результаты ее работы. В качестве микроуровня рассматривается оказание услуг ранней помощи ребенку и его семье. Описывается модель реализации технологии ранней помощи в Службе

Abstract. The article deals with the concept and the content of the technology of early rehabilitation and carries out a retrospective analysis of its development in the Russian Federation and abroad. The authors present the experience of organizing the system of early rehabilitation services in Perm Kray as a three-level model. At the macro-level, the model describes the content and the specificity of realization of the mechanisms of interdepartmental cooperation and highlights the problems and perspectives of their realization. The meso-level deals with the organization of activity of the services of early rehabilitation in institutions of various departments and agencies. The study characterizes the development and activity of the Service of early rehabilitation in the system of social services and describes the results of its work. The micro-level includes provision of early rehabilitation services to the child and their family. The process of development of the practice and the results of the Early Help Service in the system of

ранней помощи, действующей на базе учреждений социального обслуживания Пермского края. Содержательно раскрывается взаимосвязь макро-, мезо- и микроуровневой формирующейся системы ранней помощи, определяются механизмы взаимодействия элементов системы друг с другом, а также проблемные вопросы, связанные с развитием и реализацией данных механизмов. Обосновывается необходимость развития и поддержания этого взаимодействия в целях наиболее эффективной реализации технологии ранней помощи.

Ключевые слова: детская инвалидность; профилактика инвалидности; ранняя помощь; трехуровневая модель; межведомственное взаимодействие; служба ранней помощи; технологии ранней помощи; социальное обслуживание.

Сведения об авторе: Бронников Владимир Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор.

Место работы: профессор кафедры социальной работы и конфликтологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет; заведующий кафедрой медико-социальной экспертизы и комплексной реабилитации, Пермский государственный медицинский университет имени академика Е. А. Вагнера; директор ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов».

Контактная информация: 614042, Россия, г. Пермь, ул. Связистов, 11а.

E-mail: bronnikov66@mail.ru.

Сведения об авторе: Григорьева Милана Игоревна, аспирант.

Место работы: старший преподаватель кафедры социальной работы и

social services are described in this article too. A model of realization of the early rehabilitation technology in the Service of early rehabilitation functioning on the base of the institutions of social services of Perm Kray is given. The article describes the interconnection between the macro-, meso- and micro-levels of the system of early rehabilitation and determines the mechanisms of interaction of the elements of the system with each other, as well as the problematic issues associated with the development and realization of these mechanisms. The authors substantiate the need to develop and support this interaction with the purpose of more effective realization of the technology of early rehabilitation.

Keywords: childhood disability; disability prevention; early rehabilitation; three-level model; interdepartmental interaction; early rehabilitation service; early rehabilitation technologies; social service.

About the author: Bronnikov Vladimir Anatol'evich, Doctor of Medicine, Professor.

Place of employment: Professor of Department of Social Work and Conflictology, Perm State National Research University; Head of Department of Medico-Social Expertise and Complex Rehabilitation, Perm State Medical University named after E.A. Vagner, Director of the Center for Complex Rehabilitation of People with Disabilities.

About the author: Grigor'eva Milana Igorevna, Post-graduate Student.

Place of employment: Senior Lecturer of Department of Social Work and

конфликтологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет, и. о. начальника краевого ресурсно-методического центра ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов».

Контактная информация: 614042, Россия, г. Пермь, ул. Связистов, 11а.
E-mail: milanagrekhova@list.ru.

Сведения об авторе: Серебрякова Валерия Юрьевна, магистрант направления подготовки «Социальная работа».

Место работы: аналитик краевого ресурсно-методического центра ГБУ ПК «Центр комплексной реабилитации инвалидов».

Контактная информация: 614042, Россия, г. Пермь, ул. Связистов, 11а.
E-mail: sere.lerusa@yandex.ru.

В современном мире во многих странах неуклонно растет число новорожденных детей, имеющих отклонения в развитии. В России также сохраняются тенденции снижения уровня здоровья детей, количественно растет группа детей с выявленными ограничениями жизнедеятельности вследствие перинатального поражения центральной нервной системы, проявляющегося в постнатальном периоде различной по выраженности и тяжести неврологической патологией. Большое значение приобретает проблема детской инвалидизации: за последний год число детей-инвалидов выросло на 19 тыс. (2,8 %) и составляет по состоянию

Conflictology, Perm State National Research University; Head of the Regional Resource-Methodological Center for Complex Rehabilitation of People with Disabilities.

About the author: Serebryakova Valeriya Yur'evna, Master's Degree Student in Social Work.

Place of employment: Analyst of the Regional Resource-Methodological Center for Complex Rehabilitation of People with Disabilities.

на 1 января 2019 г. 670 006 тыс. чел. (2% от всех детей) [13].

В структуре причин инвалидности наиболее часто наблюдаются психические расстройства и расстройства поведения, врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения, болезни нервной системы. Сопутствующими проблемами при этом является рост младенческой и детской смертности, а также отказов от ребенка после его рождения [7]. В связи с этим мировым сообществом и современными учеными подчеркивается необходимость профилактики инвалидности на ранних этапах развития ребенка. Необходимы как предупреждение возникновения физиче-

ских, умственных, психических и сенсорных дефектов, так и предупреждение перехода дефекта в постоянное функциональное ограничение или инвалидность [11]. При этом заблаговременное выявление нарушений в развитии, оценка способностей ребенка, разработка и реализация программ, стимулирующих его развитие в самом раннем детстве, являются залогом успешной работы с данной категорией [8].

По современным представлениям, ранняя комплексная помощь представляет собой «быстро развивающуюся область междисциплинарного знания, рассматривающую теоретические и практические основы комплексного обслуживания детей первых месяцев и лет жизни из групп медицинского, генетического и социального риска отставания в развитии» [3, с. 7].

Стоит отметить, что развитие ранней помощи напрямую связано с изменением взгляда общества на проблемы людей, имеющих ограниченные возможности здоровья, который заключается в признании абсолютного права любого человека вне зависимости от природы его функционирования на обычную жизнь. Такое изменение общественного сознания определяется постепенным переходом от медицинской модели инвалидности к социальной модели. На сегодняшний день не во всех странах осуществляется

развитие концептуально нового понимания инвалидности.

Впервые ранняя комплексная помощь детям, имеющим нарушения в развитии, была организована за рубежом. Программы раннего вмешательства стали активно развиваться в странах Европы и США. В 1960—1980-х гг. учеными были сформулированы новые идеи, раскрывающие роль социума и ближайшего окружения ребенка при его развитии с самого рождения. Концептуально во исполнение принятых международных стандартов в отношении прав человека, прав инвалидов ранняя помощь стала необходимым условием нормализации жизни детей вне зависимости от характера и выраженности их нарушения и иных индивидуальных особенностей, а также их интеграции в общество. В рамках реализации программ раннего вмешательства семьи и близкие стали рассматриваться как важнейший фактор развития ребенка, становления его личности. Активное участие членов семьи в процессе оказания услуг ранней помощи, а также их консультирование по вопросам развития ребенка является залогом успешной коррекционной работы. Ребенок же стал рассматриваться как активный субъект в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой [14].

Многочисленные исследования, выполненные в ходе реализации семейно-центрированных

программ, свидетельствовали о том, что вмешательства являются эффективными, они представляют большую экономическую и социальную выгоду. Программы раннего вмешательства полностью окупаются и позволяют экономить средства в будущем. Так, «на каждый 1 \$, потраченный на профилактику, 19 \$ могут быть сохранены в будущем» [16]. При реализации программ раннего вмешательства в будущем не приходится тратить средства на содержание детей в домах ребенка и интернатах; потребуется меньше дорогостоящих лекарств и оборудования для поддержания жизнедеятельности ребенка; будет меньше затрат, связанных с организацией специального образования ребенка.

Доказав свою эффективность, программы раннего вмешательства в ряде зарубежных стран стали оформляться в целостную систему и на сегодняшний день реализуются в рамках слаженной работы медико-социальных и психолого-педагогических служб. Стоит отметить, что за рубежом основной формой работы служб ранней помощи является домашнее визирование: услуги ранней помощи оказывает один трансдисциплинарный специалист в естественных жизненных условиях конкретной семьи [15].

Зарубежный опыт реализации программ раннего вмешательства

был впоследствии внедрен в российскую практику. Зарубежному термину «раннее вмешательство» в России соответствует термин «ранняя помощь». Развитие ранней помощи в России началось с начала 1990-х годов, первым регионом, где начала развиваться практика ранней помощи и формировались методологические подходы к ее организации, стал Санкт-Петербург. По инициативе Правительства в Петербурге была создана социальная программа «Абилитация младенцев», для обеспечения научно-методического сопровождения и кадрового обеспечения служб ранней помощи был открыт Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства, который, активно сотрудничая с зарубежными специалистами, начал внедрять в России современные методы работы с детьми и их семьями. Так, Институтом была разработана Междисциплинарная модель раннего вмешательства, возможная для реализации в российских условиях, направленная на развитие функциональных возможностей ребенка, а не обучение его отдельным навыкам. В основе модели лежит функциональный, рутинно и семейно ориентированный подход к решению проблемы ребенка и его семьи, реализуемый при активном взаимодействии специалистов в области семьи и детства различных сфер теории и

практики, которые способны комплексно увидеть всю проблемную ситуацию, совместно определить цели и задачи ребенку и его семье, обозначить их в индивидуальной программе ранней помощи [9].

Институт раннего вмешательства в рамках своей деятельности активно помогал в различных регионах Российской Федерации развитию служб раннего вмешательства (ранней помощи), которые стали появляться в соответствии с ростом потребности в них семей с детьми, однако подходы в них были различны, услуги оказывались точно, в недостаточном объеме, при этом не соблюдались основополагающие принципы непрерывности и семейной ориентированности ранней помощи. Долгое время не были разработаны механизмы правового регулирования ранней помощи на федеральном и региональном уровнях, отсутствовали единые подходы к оказанию услуг ранней помощи, стандарты и нормы оказания услуг, не были определены механизмы межведомственного взаимодействия по вопросам организации сопровождения детей и их семей, нуждающихся в услугах ранней помощи. Таким образом, развитие ранней помощи до определенного времени осуществлялось фрагментарно и неединообразно, что препятствовало полноценному внедрению передовой технологии в российскую действительность.

Указанные проблемы обусловили необходимость формирования единой системы ранней помощи в Российской Федерации. Так, Министерством труда и социальной защиты совместно с Министерством здравоохранения и Министерством образования и науки Российской Федерации, Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, на основе опыта 76 регионов по внедрению практик ранней помощи в 2016 г. была разработана и утверждена Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года [4].

Другим важным с методологической точки зрения мероприятием, направленным на становление и развитие системы ранней помощи в Российской Федерации, стала реализация Пилотного проекта по отработке подходов к формированию системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, в Пермском крае и Свердловской области в 2017—2018 гг., где ранняя помощь стала рассматриваться как этап реабилитационного и абилитационного процесса в контексте раннего выявления нарушений развития детей и профилактики инвалидности. В рамках реализации Пилотного проекта регионам была поставлена задача апробировать Методические материалы по организации ранней помощи,

предоставленные Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации, рассмотреть с практической точки зрения предлагаемый пакет документов, выработать рекомендации по их усовершенствованию, на основе чего разработать пакет документов по организации системы ранней помощи в регионе [1, с. 25].

Барьером в процессе апробации методических материалов Минтруда РФ в ходе Пилотного проекта в Пермском крае стало то, что в системе российского законодательства отсутствуют правовые акты федерального и регионального уровня, регулирующие сферу ранней помощи. Услуги ранней помощи не являются государственными услугами, они отсутствуют в установленных Перечнях (классификаторах) государственных и муниципальных услуг и работ. Соответственно, отсутствует единая система нормирования и оплаты услуг ранней помощи. Механизм реализации и источник финансирования услуг ранней помощи служб различной ведомственной принадлежности определяются в соответствии с действующим нормативно-правовым регулированием в данной отрасли (разная классификация услуг: образовательные услуги, социальное обслуживание, услуги медицинской реабилитации). В связи с этим в данный момент не представляет-

ся возможным разработать и применить единый стандарт оказания услуг ранней помощи, как того требуют Методические материалы Минтруда РФ, что является основой реализации единого подхода к оказанию услуг ранней помощи, повышения их доступности и качества, а также основанием нормирования труда специалистов служб ранней помощи.

В Пермском крае в ходе реализации пилотного проекта сложилась система ранней помощи, которая может быть представлена в качестве трехуровневой модели, сочетающей в себе макро-, мезо- и микроуровень [2, с. 69].

Макроуровень представляет собой развитие системы ранней помощи в регионе в целом и предусматривает реализацию механизмов межведомственного взаимодействия трех ведомств: Министерства социального развития Пермского края, Министерства образования Пермского края, Министерства здравоохранения Пермского края, в ходе которого решаются задачи административного и законодательного характера. Все три участника призваны организовывать и координировать взаимодействие исполнительных органов государственной власти Пермского края, а также подведомственных им учреждений и организаций, других участников межведомственного

взаимодействия в целях выявления нуждающихся в услугах ранней помощи детей и семей и эффективного оказания им соответствующих услуг.

Задачи межведомственного взаимодействия заключаются в создании и расширении сети поставщиков услуг ранней помощи, действующих на единой методологической основе, обеспечении функционирования механизма выявления и маршрутизации детей и семей, нуждающихся в услугах ранней помощи, совместной работы трех ведомств, включенных в систему ранней помощи, повышении качества и эффективности услуг ранней помощи.

Базовым документом, закрепившим роли и функции участников межведомственного взаимодействия в Пермском крае, стало трехстороннее Соглашение о межведомственном взаимодействии в части реализации мероприятия 2.1.1.11 «Организация службы ранней помощи для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в возрасте от 0 до 4 лет», предусмотренного постановлением Правительства Пермского края от 03.10.2013 № 1316-п «Об утверждении государственной программы „Доступная среда. Реабилитация и создание условий для социальной интеграции инвалидов Пермского края“» [10]. В 2019 г. сложившаяся модель межведомст-

венного взаимодействия в Пермском крае была закреплена в виде Приказа Министерства социального развития Пермского края, Министерства здравоохранения Пермского края, Министерства образования и науки Пермского края «Об организации межведомственного взаимодействия по оказанию ранней помощи детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям в Пермском крае» от 4 июня 2019 г. СЭД-33-01-03-340.

Мезоуровень реализации мероприятий по ранней помощи в Пермском крае представляет собой организацию деятельности служб ранней помощи в учреждениях различной ведомственной принадлежности и межорганизационное взаимодействие в данной сфере. В 2017 г. с целью обеспечения преемственности в реализации мероприятий по раннему выявлению детей, нуждающихся в услугах ранней помощи, была изучена организация работы отделения катамнеза Краевого перинатального центра ГБУЗ ПК «Ордена „Знак Почёта“ Пермская краевая клиническая больница» и предоставление услуг ранней помощи в службах ранней помощи системы социального обслуживания.

Услуги ранней помощи детям и семьям в системе социального обслуживания предоставляют на базе отделений медико-социальной реабилитации ГБУ ПК

«Центр комплексной реабилитации инвалидов» (5 служб ранней помощи), детских реабилитационных центров (3 службы ранней помощи), центров помощи детям (5 служб ранней помощи). С целью обеспечения преемственности в оказании услуг ранней помощи в системе здравоохранения образовано 8 отделений раннего вмешательства, в системе образования — 84 отделения служб ранней помощи на базе детских дошкольных образовательных организаций, центров психолого-медико-социального сопровождения.

В качестве **организации деятельности служб ранней помощи на микроуровне** может быть рассмотрено оказание услуг ранней помощи ребенку и его семье. Технология ранней помощи представляет собой стандартную модель управления случаем (case management) [12, с. 149—154], которая состоит из нескольких этапов: выявление случая (вход), первичная оценка, дифференциальная оценка (углубленная оценка), написание и реализация индивидуальной программы ранней помощи, мониторинг и оценка эффективности, переход в ДОО (выход). Все этапы представляют собой единый и непрерывный процесс, сопровождающийся активным взаимодействием: специалист — ребенок — родитель (законный представитель).

В Пермском крае реализация технологии ранней помощи в зависимости от ситуации может складываться по трем маршрутам: краткосрочное предоставление услуг (без составления ИПРП); пролонгированное консультирование (без составления ИПРП); предоставление услуг ранней помощи в рамках ИПРП. Механизм маршрутизации представлен на рис. 1.

На протяжении реализации технологии ранней помощи и после ее завершения в отношении ребенка и его семьи специалисты фиксируют параметры, определяющие эффективность ее реализации. Развитие ребенка оценивается по Международной классификации функционирования жизнедеятельности и здоровья (МКФ) по основным доменам раздела «Активность и участие», а также по результатам проведения тестов с помощью диагностических шкал KID/RCDI. Эффективное функционирование системы ранней помощи детерминировано ее целесообразностью, своевременностью и результативностью, комплексностью, системностью и мультидисциплинарностью на всех уровнях.

Трехуровневая модель ранней помощи детям и семьям в Пермском крае схематично представлена на рис. 2.

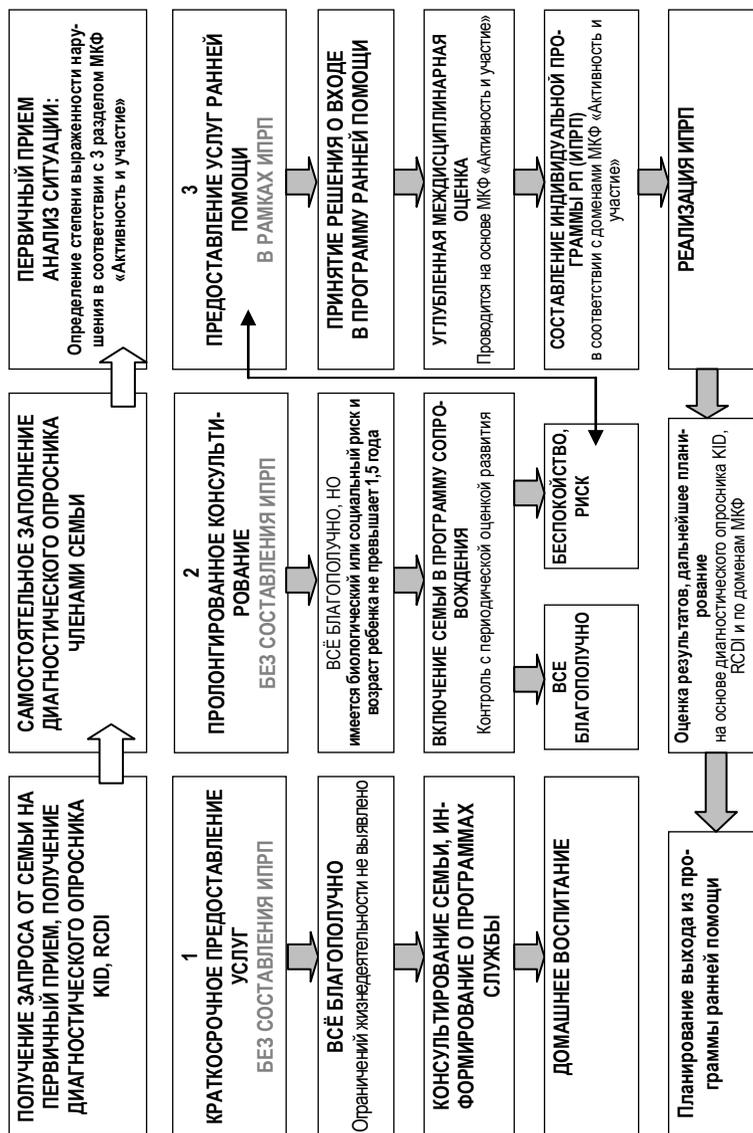


Рис. 1. Маршруты услуг ранней помощи

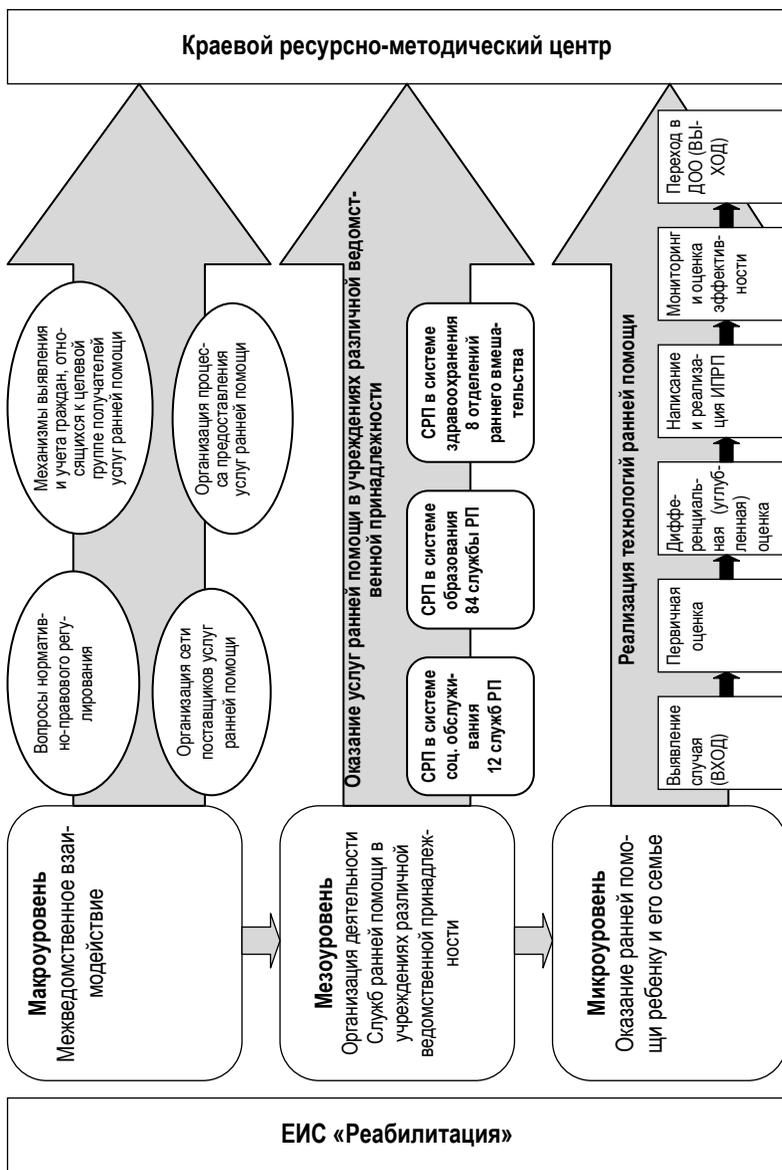


Рис. 2. Трехуровневая модель ранней помощи в Пермском крае

В итоге по состоянию на 1 ноября 2018 г. в услугах ранней помощи в Пермском крае нуждается 9 861 ребенок, из них 9 068 человек — дети с ограниченными возможностями здоровья от 0 до 3 лет, 627 человек — дети-инвалиды, 166 человек — дети «группы риска».

По данным на конец ноября 2018 г., получили услуги ранней помощи 4 390 детей в возрасте от 0 до 3 лет, что составило 45,9 % от имеющейся потребности в данных услугах. Из них 2963 ребенка получили услуги ранней помощи в отделениях раннего вмешательства системы здравоохранения Пермского края, 712 детей — в отделениях службы ранней помощи системы социального обслуживания Пермского края, 720 детей — в отделениях службы ранней помощи системы образования Пермского края [1, с. 28]. По данным же на конец 2018 г., услуги ранней помощи в пунктах службы ранней помощи системы социального обслуживания получили уже 764 ребенка, из них 75 человек — дети-инвалиды.

В период реализации Пилотного проекта в Пермском крае на основе методических рекомендаций Минтруда были разработаны проекты рекомендованных нормативно-правовых актов: проект Программы по развитию ранней помощи в Пермском крае, проект

Порядка межведомственного взаимодействия по ранней помощи детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. Настоящий Порядок содержит Регламент взаимодействия организаций, участвующих в процессе реализации услуг ранней помощи [6]. Несмотря на то, что утвержденный Порядок межведомственного взаимодействия определяет функции каждого из ведомств — участников формирующейся системы ранней помощи, Министерства в конечном итоге при реализации своих полномочий руководствуются действующими ведомственными нормативно-правовыми актами, которые регламентируют их собственную сферу деятельности.

В числе проектов документации, разработанных регионом, также стоит выделить стандарт услуг ранней помощи. В процессе апробации методических рекомендаций Минтруда РФ по ранней помощи специалистами службы ранней помощи было проведено соотнесение предлагаемого Минтрудом стандарта со стандартом услуг ранней помощи, используемым службами ранней помощи на базе отделений медико-социальной реабилитации КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов». На основе опыта оказания услуг ранней помощи в службах ранней помощи ГКАУ «Центр комплекс-

ной реабилитации инвалидов» были разработаны и экономически обоснованы три стандарта:

1. Краткосрочное предоставление услуг ранней помощи без составления индивидуальной программы ранней помощи.

2. Программа сопровождения семьи с составлением ИПРП.

3. Программа пролонгированного консультирования семьи (долгосрочного сопровождения).

Данные проекты легли в основу проекта Приказа Министерства социального развития Пермского края «О внесении изменений в Приказ Министерства социального развития Пермского края „Об утверждении Порядка предоставления социальных услуг в полустационарной форме социального обслуживания“ от 31 октября 2014 года N СЭД-33-01-03-555» в части осуществления услуг ранней помощи. Таким образом, регион реализует возможность становления услуги ранней помощи в качестве государственной. В соответствии с действующим законодательством стандарт услуг ранней помощи должен быть распределен по видам социальных услуг, а также соотнесен с утвержденными федеральными и региональными перечнями социальных услуг.

В рамках формирования механизмов межведомственного взаимодействия в Пермском крае сложился уникальный опыт вы-

явления и учета детей целевой группы, а также передачи их в службы ранней помощи. Пермский краевой перинатальный центр и детская краевая больница № 13 на сегодняшний день в рамках соглашения осуществляют активное сотрудничество со Службой ранней помощи на базе ГБУ ПК «ЦКРИ».

Необходимо отметить, что основу реализации функции межведомственного взаимодействия должна составлять единая информационная система, а также координационный орган, который будет реализовывать утвержденный механизм выявления и маршрутизации получателей услуг ранней помощи. В Пермском крае было принято решение возложения указанных функций на Краевую ресурсно-методический центр по организации межведомственного взаимодействия по вопросам комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и службы ранней помощи, который был создан в конце 2018 г. [5]. Центр выполняет координационную, информационно-методическую, статистическую, аналитическую, экспертную функции, организует деятельность по подготовке (переподготовке) и аттестации специалистов ранней помощи.

Таким образом, ранняя помощь в Пермском крае может рассматриваться как качественно новое эффективное направление

работы с ребенком и его семьей, которое стремительно развивается и структурно оформляется в виде целостной системы. На сегодняшний день необходимо решение существующих проблем методологического, организационного и правового характера в целях дальнейшего развития системы раннего выявления и оказания комплексной междисциплинарной помощи ребенку и его семье, позволяющей не только эффективно предупредить либо минимизировать имеющиеся у ребенка отклонения в развитии, но и способствовать максимально возможным достижениям в его развитии, поддержанию здоровья, а также успешной социализации и включению его в образовательную среду с последующей интеграцией в общество.

Литература

1. Бронников, В. А. Модель ранней помощи в Пермском крае: опыт и перспективы развития / В. А. Бронников, М. И. Григорьева, А. С. Морозова. — DOI 10.26211/2658-4522-2019-1-1-23-32. — Текст : непосредственный // Физическая и реабилитационная медицина. — 2019. — Т. 1. — № 1. — С. 23—32.
2. Заслонкина, О. В. Теория социальной работы : учеб.-метод. пособие / О. В. Заслонкина. — Орел : Изд-во Орловского филиала РАНХиГС, 2015. — 168 с. — Текст : непосредственный.
3. Лауткина, С. В. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / С. В. Лауткина. — Витебск, 2011. — 42 с. — Текст : непосредственный.
4. Концепция развития ранней помощи в Российской Федерации до 2020 года : Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 августа 2016 года N 1839-р. — URL: <http://docs.cntd.ru/>. — Текст : электронный.
5. О создании краевого ресурсно-методического центра по организации межведомственного взаимодействия по вопросам комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и службы ранней помощи, включая методическое сопровождение, разработку и реализацию образовательных программ, статистическую и аналитическую деятельность : приказ Министерства социального развития Пермского края от 28.12.2018 СЭД-33-01-03-1051. — URL: <http://docs.cntd.ru/>. — Текст : электронный.
6. Об организации межведомственного взаимодействия по оказанию услуг ранней помощи детям-инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям в Пермском крае : Трехсторонний приказ Министерства социального развития Пермского края, Министерства образования Пермского края, Министерства образования и науки Пермского края № СЭД-33-01-03-340 от 04.06.2019. — URL: <http://docs.cntd.ru/>. — Текст : электронный.
7. Распределение впервые признанных инвалидами детей в возрасте до 18 лет по причинам, обусловившим возникновение инвалидности / Федеральная служба государственной статистики. — URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#. — Текст : электронный.
8. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями // Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями «Доступность и качество». — Саламанка (Испания), 1994. — URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427rb.pdf>. — Текст : электронный.
9. Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства : официальный сайт. — URL: <http://eii.ru/about-us/our-history/>. — Текст : электронный.
10. Соглашение о межведомственном взаимодействии в части реализации меро-

приятия 2.1.1.11 «Организация службы ранней помощи для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в возрасте от 0 до 4 лет», предусмотренного постановлением Правительства Пермского края от 03.10.2013 № 1316-п «Об утверждении государственной программы «Доступная среда. Реабилитация и создание условий для социальной интеграции инвалидов Пермского края» // Официальный сайт Министерства социального развития Пермского края. — URL: http://minsoc.permkrai.ru/sites/default/files/documents/sogl_mv_ran_pom_MZ_MSR_MO.pdf. — Текст : электронный.

11. Стандартные правила ООН обеспечения равных возможностей для инвалидов : Резолюция 48/96 от 20 декабря 1993 года (резолюция 48/96). — URL: <http://docs.cntd.ru/>. — Текст : электронный.

12. Фирсов, М. В. Технология социальной работы : учебник / М. В. Фирсов, Е. Г. Студёнова. — М. : КНОРУС, 2016. — 344 с. — Текст : непосредственный.

13. Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, по субъектам Российской Федерации / Федеральная служба государственной статистики. — URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#. — Текст : электронный.

14. Moore, T. Rethinking early childhood intervention services : Implications for policy and practice 10th Biennial National Conference of Early Childhood Intervention Perth, Australia, 2012 / T. Moore. — URL: https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/profdev/ECIA_National_Conference_2012.pdf. — Text : electronic.

15. McWilliam, R. A. Early intervention in natural environments : A Five-Component Model / R. A. McWilliam // Early Steps Resource Bank / Florida Department of Health. — 2004. — URL: http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cms-kids/provider/early_steps/training/documents/early_intervention.pdf. — Text : electronic.

16. Svanberg P. O. Attachment, resilience and prevention / P. O. Svanberg // Journal of

Mental Health. — 1998. — Iss. 7 (7). — P. 543—578. — Text : direct.

References

1. Bronnikov, V. A. Model' ranney pomoshchi v Permskom krae: opyt i perspektivy razvitiya / V. A. Bronnikov, M. I. Grigor'eva, A. S. Morozova. — DOI 10.26211/2658-4522-2019-1-1-23-32. — Tekst : neposredstvennyy // Fizicheskaya i reabilitatsionnaya meditsina. — 2019. — T. 1. — № 1. — S. 23—32.

2. Zaslunkina, O. V. Teoriya sotsial'noy raboty : ucheb.-metod. posobie / O. V. Zaslunkina. — Orel : Izd-vo Orlovskogo filiala RANKhiGS, 2015. — 168 s. — Tekst : neposredstvennyy.

3. Lautkina, S. V. Rannaya kompleksnaya pomoshch' detyam s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya : ucheb.-metod. posobie / S. V. Lautkina. — Vitebsk, 2011. — 42 s. — Tekst : neposredstvennyy.

4. Kontsepsiya razvitiya ranney pomoshchi v Rossiyskoy Federatsii do 2020 goda : Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 31 avgusta 2016 goda N 1839-r. — URL: <http://docs.cntd.ru/>. — Tekst : elektronnyy.

5. O sozdanii kraevogo resursno-metodicheskogo tsentra po organizatsii mezhdomeystvennogo vzaimodeystviya po voprosam kompleksnoy reabilitatsii i abilitatsii invalidov i sluzhby ranney pomoshchi, vkladyachaya metodicheskoe soprovozhdenie, razrabotku i realizatsiyu obrazovatel'nykh programm, statisticheskuyu i analiticheskuyu deyatel'nost' : prikaz Ministerstva sotsial'nogo razvitiya Permskogo kraya ot 28.12.2018 SED-33-01-03-1051. — URL: <http://docs.cntd.ru/>. — Tekst : elektronnyy.

6. Ob organizatsii mezhdomeystvennogo vzaimodeystviya po okazaniyu uslug ranney pomoshchi detyam-invalidam, detyam s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ikh sem'yam v Permskom krae : Trekhstoronniy prikaz Ministerstva sotsial'nogo razvitiya Permskogo kraya, Ministerstva obrazovaniya Permskogo kraya, Ministerstva obrazovaniya i nauki Permskogo kraya № SED-33-01-03-340 ot 04.06.2019. — URL: <http://docs.cntd.ru/>. — Tekst : elektronnyy.

7. Распределение впервые признанных инвалидами детей в возрасте до 18 лет по причинам, обусловившим возникновение инвалидности / Федеральная служба государственной статистики. — URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#. — Текст : электронный.
8. Salamanskaya deklaratsiya o printsipakh, politike i prakticheskoy deyatel'nosti v sfere obrazovaniya lits s osobymi potrebnyami // Vsemirnaya konferentsiya po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnyami «Dostupnost' i kachestvo». — Salamanka (Ispaniya), 1994. — URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427rb.pdf>. — Текст : электронный.
9. Sankt-Peterburgskiy institut rannego vmeshatel'stva : ofitsial'nyy sayt. — URL: <http://eii.ru/about-us/our-history/>. — Текст : электронный.
10. Soglashenie o mezhvedomstvennom vzaimodeystvii v chasti realizatsii meropriyatiya 2.1.1.11 «Organizatsiya sluzhby ranney pomoshchi dlya detey s ograniченными возможностями zdorov'ya i detey-invalidov v vozraste ot 0 do 4 let», predusmotrennogo postanovleniem Pravitel'stva Permskogo kraya ot 03.10.2013 № 1316-p «Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy «Dostupnaya sreda. Reabilitatsiya i sozdanie usloviy dlya sotsial'noy integratsii invalidov Permskogo kraya» // Ofitsial'nyy sayt Ministerstva sotsial'nogo razvitiya Permskogo kraya. — URL: http://minsoc.permkrai.ru/sites/default/files/documents/sog_l_mv_ran_pom_MZ_MSR_MO.pdf. — Текст : электронный.
11. Standartnye pravila OON obespecheniya ravnnykh vozmozhnostey dlya invalidov : Rezolyutsiya 48/96 ot 20 dekabrya 1993 goda (rezolyutsiya 48/96). — URL: <http://docs.cntd.ru/>. — Текст : электронный.
12. Firsov, M. V. Tekhnologiya sotsial'noy raboty : uchebnyk / M. V. Firsov, E. G. Studenova. — M. : KNORUS, 2016. — 344 s. — Текст : neposredstvennyy.
13. Chislennost' detey-invalidov v vozraste do 18 let, po sub'ektam Rossiyskoy Federatsii / Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki. — URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/#. — Текст : электронный.
14. Moore, T. Rethinking early childhood intervention services : Implications for policy and practice 10th Biennial National Conference of Early Childhood Intervention Perth, Australia, 2012 / T. Moore. — URL: https://www.rch.org.au/uploadedFiles/Main/Content/ccch/profdev/ECIA_National_Conference_2012.pdf. — Text : electronic.
15. McWilliam, R. A. Early intervention in natural environments: A Five-Component Model / R. A. McWilliam // Early Steps Resource Bank / Florida Department of Health. — 2004. — URL: http://www.floridahealth.gov/alternatesites/cms-kids/providers/early_steps/training/document/s/early_intervention.pdf. — Text : electronic.
16. Svanberg P. O. Attachment, resilience and prevention / P. O. Svanberg // Journal of Mental Health. — 1998. — Iss. 7 (7). — P. 543—578. — Text : direct.

О. А. Красильникова
Г. Н. Пенин
А. З. Сverdlov
Санкт-Петербург, Россия

O. A. Krasil'nikova
G. N. Penin
A. Z. Sverdlov
Saint Petersburg, Russia

РУКОВОДСТВО СЕМЕЙНЫМ ВОСПИТАНИЕМ ПОЗДНООГЛОХШИХ ДЕТЕЙ

FAMILY EDUCATION MONITORING OF CHILDREN WITH LATE ONSET HEARING LOSS

Аннотация. В статье рассматривается многолетний опыт руководства семейным воспитанием позднооглохших детей, анализируются основные направления работы с детьми, утратившими слух, и их родителями. Новизна исследования заключается в выявлении реакции родителей на потерю слуха ребенка, особенностей их специального обучения, разработке программы коррекционной помощи семье. На основе комплексного изучения научно-теоретических и учебно-методических источников, практической деятельности с семьями позднооглохших детей раскрывается значимость восстановительно-коррекционного обучения позднооглохшего, преодоление болезненной реакции родителей на слухоречевые нарушения ребенка. Рассматриваются формы организации работы с родителями оглохшего, возможности их участия в восстановительном обучении ребенка, развитии его речевого общения и слухового восприятия. Важное место отводится индивидуальным и групповым занятиям с членами семьи по организации общения с позднооглохшим на основе чтения с губ, по развитию голоса и произношения. Убедительно показано, что полно-

Abstract. The article discusses longstanding experience of monitoring family education of children with late onset hearing loss and analyzes the main spheres of work with deaf children and their parents. The novelty of the study consists in identification of the parents' reaction to the loss of hearing by their child, the peculiarities of their special education, and the development of a special program of rehabilitation for the family. The significance of logopedic rehabilitation of children with late onset hearing loss and efforts to improve the parents' painful reaction to the loss of hearing by their children are revealed on the basis of a comprehensive study of scientific, theoretical and educational sources and practical experience of work with the families of such children. The article dwells on the forms of organization of the work with the parents and the opportunities of their participation in the child's rehabilitation and development of their verbal communication and auditory perception. An important place is given to individual and group classes with the family members on organization of communication with deaf children on the basis of lip reading, on training voice and pronunciation. It has been convincingly shown that the complete rehabili-

ценная реабилитация утратившего слух ребенка и получение им качественного образования возможны только при условии квалифицированного руководства семейным воспитанием позднооглохших детей. Результаты исследования могут найти применение в расширении методического кругозора сурдопедагогов и совершенствовании коррекционно-воспитательной работы с неслышащими детьми.

Ключевые слова: позднооглохшие дети; сурдопедагогика; дети с нарушениями слуха; нарушения слуха; семейное воспитание; коррекционное обучение; речевое общение; чтение по губам; психокоррекционная помощь.

Сведения об авторе: Красильникова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, доцент.

Место работы: заведующий кафедрой сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

Сведения об авторе: Пенин Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: профессор кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

Сведения об авторе: Сverdlov Abram Zalmanovich, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: профессор кафедры основ коррекционной педагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

tation of a child with late onset hearing loss and the chance to get a high quality education by them are possible only under the conditions of qualified monitoring of family education. The results of the study can find application in expanding the methodological horizons of special education teachers and improving the family education of children with late onset hearing loss.

Keywords: children with late onset hearing loss, surdopedagogy; children with hearing impairments; family education; special education; verbal communication; lip-reading; psychological rehabilitation.

About the author: Krasil'nikova Olga Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Head of Department of Surdopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia.

About the author: Penin Gennadiy Nikolaevich, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Professor of Department of Surdopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia.

About the author: Sverdlov Abram Zalmanovich, doctor of pedagogical sciences, professor.

Place of employment: professor of the department of fundamentals of correctional pedagogy, Institute of defectological education and rehabilitation of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen.

Контактная информация: 197046, Россия, Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26, ауд. 305.
E-mail: surdofcp@gmail.com.

Утрата слуха слышащими детьми в возрасте 5—7 лет или в школьном возрасте затрудняет восприятие ими словесной речи, нарушает общение с окружающими, отрицательно сказывается на дальнейшем общем и речевом развитии позднооглохших. Специалисты-сурдопедагоги отмечают, что сложившаяся ситуация создает множество трудностей в семье ребенка с нарушенным слухом [1; 2; 4; 5; 11]. Данное обстоятельство делает актуальным руководство семейным воспитанием позднооглохших детей. Исходя из темы исследования особую значимость приобретает рассмотрение ряда аспектов работы с семьей оглохшего ребенка.

Реакции родителей на потерю слуха у ребенка

Наблюдения, многолетний опыт практической работы с позднооглохшими позволили проанализировать и обобщить наиболее типичные проблемы, возникающие в семье оглохшего. Диагностирование у школьника приобретенной глухоты или тугоухости является неожиданностью для родителей. Внезапное понижение или потеря слуха ребенка в результате болезни либо

применения ототоксических антибиотиков, а также вследствие травмы головы или других причин приводит к тяжелым переживаниям родителей. У них возникает тревога за будущее ребенка. Такая семья нуждается в специальной помощи, в объяснении состояния и перспектив развития оглохшего ребенка [2; 4; 5; 8; 9; 13; 15].

Одним из факторов успеха коррекционной работы с оглохшим или слабослышащим является преодоление психической напряженности родителей, формирование у них положительного отношения к восстановительно-коррекционному обучению. Опыт работы с родителями позднооглохших свидетельствует о необходимости изучения отношения семьи к возникновению нарушения слуха у ребенка, выявления внутрисемейных отношений и положения ребенка в семье. Такой подход позволяет составить программу работы сурдопедагога с родителями, помочь им в семейном воспитании позднооглохшего ребенка.

При небольшом снижении слуха (до 30 дБ в речевом диапазоне) родители часто не понимают состояния ребенка, утратившего слух после болезни. Взрос-

лые члены семьи замечают, что ребенок стал чаще переспрашивать, отвлекаться и объясняют это его рассеянностью, невнимательностью, утомляемостью после болезни, а не ухудшением состояния слуха. Тем более что легкое снижение слуха не препятствует общению ребенка с родными, со сверстниками и не вызывает чувства беспокойства.

Оглухие дети со второй степенью тугоухости (по классификации Л. В. Неймана), с более выраженным снижением слуха, обнаруживают отклонения в речевом поведении и трудности в общении. Родители этих детей начинают быстрее выявлять и осознавать потерю их слуха. При внезапной потере слуха со второй или третьей степенью тугоухости у родителей порой возникает шок-овое состояние. У некоторых это проявляется в отрицании потери слуха ребенком. У других развивается болезненная реакция на нарушение слуха ребенка. Родители не могут смириться со случившимся, подвергают сомнению очевидное, ожидают, что слух вскоре возвратится.

В надежде на восстановление слуха ребенка близкие начинают консультироваться у разных специалистов, ищут нетрадиционные методы лечения слуха, теряя время для начала специального обучения. Некоторые не могут смириться с мыслью, что слух не

восстановится и ребенок будет обучаться в специальной школе. В результате таких переживаний нарушаются семейные отношения, ухудшается психическое состояние утратившего слух ребенка. Иногда возникает кризисная семейная ситуация. Необходимость участия матери в лечении и индивидуальном специальном обучении оглохшего ребенка зачастую приводят ее к необходимости смены профессии. Переживания оглохшего ребенка, трудности его речевого общения со сверстниками и взрослыми, тревожность родителей способствуют сужению круга знакомых и друзей семьи. Это отражается и на положении других членов семьи, в том числе детей. Однако адекватная реакция родителей на состояние ребенка, понимание причин потери слуха, значения индивидуального специального обучения в специальной школе для детей с нарушением слуха, активное участие в коррекционном обучении позволяют ребенку и его семье успешно преодолеть сложившуюся ситуацию [2; 4; 5; 7; 9; 10; 12].

Психокоррекционная помощь семье

Знание сурдопедагогом психического состояния родителей, их реакции на возникновение потери слуха у ребенка позволяет найти оптимальный подход к ру-

ководству семейным воспитанием оглохшего, определить разные формы эффективной помощи родителям, составить программу коррекционного обучения ребенка с привлечением членов семьи. Способность семейного окружения ребенка справиться с трудной жизненной ситуацией зависит от ряда факторов:

- а) степени, внезапности и времени потери слуха;
- б) уровня образования родителей, их ориентировки в медицинских и дефектологических проблемах, связанных с правильным пониманием лечения и восстановительного обучения оглохшего ребенка;
- в) климата внутрисемейных отношений, взаимопонимания, уважения между родителями и другими членами семьи;
- г) общего культурного уровня и благосостояния семьи, возможности индивидуального посещения коррекционных занятий у квалифицированных специалистов.

Наш опыт практической деятельности с семьями оглохших детей позволяет определить содержание коррекционной работы сурдопедагога с родителями на каждом из двух этапов специального обучения [4; 6; 8; 13; 14; 15]. На первом этапе, когда родители обнаружили потерю слуха у ребенка, большое внимание уделяется специальным занятиям в

сурдоцентре или в школе для слабослышащих, а также организации психологической помощи. Как правило, родители узнают диагноз от врача и получают краткое объяснение состояния ребенка. Задача врача-сурдолога и сурдопедагога — показать родителям важность специального обучения ребенка сразу после потери слуха. С другой стороны, не следует убеждать родителей в невозможности полного восстановления утраченного слуха с помощью медицинских процедур. Не отнимая надежды на положительный результат лечения, родителям и близким оглохшего ребенка объясняют значимость обучения новому способу общения — зрительному восприятию устной речи или слухо-зрительному с использованием индивидуального слухового аппарата при наличии остаточного слуха. С родителями проводятся занятия по сохранению голоса, речи оглохшего, по развитию у ребенка навыка речевого общения в условиях утраченного слуха. Поздно-оглохший нуждается в коррекционном обучении независимо от результатов лечения, которое сочетается с обучением [1; 3; 6; 7; 8; 10; 12].

Психолого-педагогическая помощь сурдопедагога родителям начинается с первой же встречи, которая имеет большое психотерапевтическое значение. В про-

цессе обследования ребенка с ними проводятся разъяснительные беседы. Однако информация, получаемая от сурдопедагога, оказывается не всегда понятной родителям. Зачастую они забывают важные педагогические рекомендации. Поэтому необходимая для родителей информация записывается сурдопедагогом в рабочую тетрадь или представляется в электронном виде, повторяется и разъясняется.

Практический опыт работы показывает, что родителей следует привлекать к психолого-педагогическому обследованию оглохшего ребенка, к исследованию состояния его слуха шепотной и разговорной речью в кабинете или в домашних условиях. В этом случае они начинают адекватно понимать состояние своего ребенка.

Для позднооглохшего ребенка и его родителей составляется программа индивидуального восстановительного обучения с учетом возраста, времени и степени потери слуха, состояния речи, психического своеобразия и уровня обучаемости ребенка. При этом учитывается и психологический климат в семье, возможность участия родителей в восстановительном обучении.

В качестве главных форм организации работы с родителями на первом этапе обучения, когда оглохший и его близкие усваива-

ют основы восстановительно-коррекционной работы, широко практикуются индивидуальные беседы-информации с одним из родителей, с обоими родителями или всеми членами семьи. В беседах анализируется ситуация в семье, обращается внимание на положение ребенка в семейной среде, отношение к нему ближайшего окружения, на эмоциональную поддержку оглохшего.

В беседах-информациях раскрываются последствия утраты слуха для дальнейшего развития ребенка и возможные виды помощи, роль участия родителей в коррекционном обучении. Разъясняются психологические особенности оглохших, состояние их «оглушенности», причины отказа от речевого общения, вызванного внезапным переходом в мир тишины и непониманием окружающих. Состояние замкнутости, раздражительности, отказа ребенка от речевого общения объясняется невозможностью или затруднениями в понимании речи близких. Это создает у ребенка ощущение одиночества, изоляции от родных, подавленное настроение. Родителям объясняются приемы организации речевого общения неслышащего в семье, приемы воспитания речевого поведения в целях преодоления трудностей периода адаптации утратившего слух ребенка к своему новому состоянию. Восста-

новительное обучение позднооглохшего ребенка направлено на развитие речевого общения и компенсацию нарушенного слуха. Оно может быть успешным, если новые умения и навыки устного общения, формируемые на основе чтения с губ и остаточного слуха, закрепляются и развиваются в семье, в ситуациях общения с близкими людьми. Родителям не следует менять привычный для оглохшего ребенка уклад жизни. Нежелательны также смена близкого окружения ребенка, перевод его в другой детский сад или в другую школу. Привычная обстановка, как правило, способствует становлению речевого общения и сохранению речи позднооглохших детей [4; 7; 8; 9; 10; 12].

Специальное обучение родителей

Родителям раскрывается роль зрительного анализатора, который позволяет неслышащему ребенку восполнить утраченный слух и сформировать новый способ общения — восприятие речи по движениям губ говорящего. Для этого необходимо использовать специальные упражнения и приемы активизации общения оглохшего в семье. Выясняется также значение сохранения речи ребенка, роль речедвигательного анализатора в ее восприятии.

На первом этапе коррекционного обучения для родителей

проводят индивидуальные и групповые обучающие занятия. Они обязательно присутствуют на индивидуальных занятиях с ребенком, изучают приемы, побуждающие оглохшего к общению, способствующие формированию его связных высказываний. Родители получают задания для самостоятельных занятий с ребенком и инструкции по их выполнению. Кроме того, им рекомендуется доступная специальная литература по методике обучения позднооглохших [4; 9; 13; 14; 15].

Сначала обучающие занятия проводятся с одним из родителей, далее привлекаются и другие члены семьи. В сюжетно-ролевых играх с ребенком, в ролевом обыгрывании ситуаций общения формируется речевое поведение оглохшего и его близких, общение на основе зрительного и слухозрительного восприятия речи. Во взаимодействии с ребенком рекомендуется спокойный, доброжелательный, без отрицательных эмоций стиль общения. Необходимо также постоянное использование одобрения даже небольших успехов в его обучении и в общении. В целях организации в семье общения оглохшего на основе чтения с губ рекомендуется вовлекать ребенка в практическую деятельность, в самостоятельную творческую работу с опорой на игры, рисование, лепку. Особое внимание при этом

уделяется преодолению ребенком трудностей в новом способе общения, адекватному его реагированию на свои ошибки и поиску способов их исправления.

На втором этапе обучения оглохшего главной задачей родителей является развитие у ребенка навыка зрительного восприятия речи, его совершенствование, вовлечение обучаемого в общение не только с сурдопедагогом, родителями, членами семьи, но и с учителями и сверстниками. На этом этапе обучения родители привлекаются к групповым занятиям сурдопедагога с оглохшими детьми. Психокоррекционная работа с семьей оглохшего способствует изменению родительских позиций, адекватному пониманию состояния ребенка, перспектив его дальнейшего обучения. Успехи в коррекционном обучении ребенка повышают уверенность родителей в возможности преодоления последствий потери слуха.

На втором этапе коррекционного обучения позднооглохшего особую актуальность приобретают задачи совершенствования общения, способов восприятия речи, развития голоса и произношения. При этом используются групповые и индивидуальные консультации родителей по вопросам специального обучения и воспитания детей в условиях се-

ми. Проводятся также родительские семинары, включающие обсуждение вопросов организации педагогической, медицинской, социальной помощи семье. Уделяется внимание изучению положительного опыта семейного воспитания оглохших детей, их успехов в жизненном самоопределении. Сурдопедагог совместно с сурдологом и психологом помогает родителям решить вопрос о перспективе обучения позднооглохшего в школе общего типа или в школе для слабослышащих с учетом индивидуальных особенностей ребенка, состояния его здоровья, динамики слухового восприятия, развития речи, степени сформированности навыка чтения с губ и умения пользоваться индивидуальным слуховым аппаратом. Успех сотрудничества сурдопедагога с семьей оглохшего ребенка во многом зависит от его личностных и профессиональных качеств, умения построить с родителями отношения взаимопонимания и доверия. Наше исследование убедительно показывает, что реабилитация утратившего слух ребенка и получение им качественного образования возможны только при условии квалифицированного руководства семейным воспитанием позднооглохших детей и разноплановым социальным партнерством семьи и школы.

Литература

1. Багрова, И. Г. Развитие речевого слуха слабослышащих школьников / И. Г. Багрова. — М., 1993. — 136 с. — Текст : непосредственный.
2. Богданова, Т. Г. Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников / Т. Г. Богданова, Н. В. Мазурова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1998. — № 3. — С. 40—43.
3. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика / Л. А. Головчиц. — М.: Владос, 2001. — 304 с. — Текст : непосредственный.
4. Королева, И. В., Янн П. А. Дети с нарушением слуха. Книга для родителей и педагогов / И. В. Королева, П. А. Янн. — СПб.: КАРО, 2011. — 240 с. — Текст : непосредственный.
5. Корсунская, Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б. Д. Корсунская. — М.: Педагогика, 1970. — 192 с. — Текст : непосредственный.
6. Красильникова, О. А. Формирование речевых умений слабослышащих и позднооглохших обучающихся : учебно-методическое пособие / О. А. Красильникова, Г. А. Киреева. — СПб.: Архей, 2014. — 223 с. — Текст : непосредственный.
7. Леонгард, Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. — М.: Просвещение, 1991. — 317 с. — Текст : непосредственный.
8. Люкина, А. С. Развитие коммуникативных умений у детей с кохлеарными имплантами в образовательном пространстве школы для слабослышащих и позднооглохших обучающихся / А. С. Люкина, О. А. Красильникова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 127 с. — Текст : непосредственный.
9. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Москвина ; под ред. В. И. Селиверстова. — М.: Владос, 2003. — 408 с. — Текст : непосредственный.
10. Метт, А. И. Зрительное восприятие устной речи / А. И. Метт, Н. А. Никитина. — М.: Просвещение, 1974. — 208 с.
11. Миронова, Э. В. Обучение внезапно оглохших (детей и взрослых) восприятию устной речи : учеб.-метод. пособие / Э. В. Миронова. — М.: Институт учебника «Пай-дейя», 2000. — 303 с. — Текст : непосредственный.
12. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушением слуха / Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц. — М.: Владос, 2004. — 344 с. — Текст : непосредственный.
13. Пономарева, З. А. Направления коррекционной работы с родителями оглохшего ребенка / З. А. Пономарева, Е. Т. Логинова. — Текст : непосредственный // Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом. — СПб.: Образование, 1997. — С. 126—135.
14. Содержание и организация дошкольного образования детей с нарушением слуха / О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин, А. А. Коржова, А. С. Люкина. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 292 с. — Текст : непосредственный.
15. Шматко Н. Д., Красильникова О. А. Дети с нарушением слуха : учебное пособие для общеобразовательных организаций / Н. Д. Шматко, О. А. Красильникова. — М.: Просвещение, 2019. — 80 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Bagrova, I. G. Razvitie rechevogo slukha slaboslyshashchikh shkol'nikov / I. G. Bagrova. — M., 1993. — 136 s. — Tekst : neposredstvennyy.
2. Bogdanova, T. G. Vliyanie vnutrisemeynykh otnosheniy na razvitie lichnosti glukhikh mladshikh shkol'nikov / T. G. Bogdanova, N. V. Mazurova. — Tekst : neposredstvennyy // Defektologiya. — 1998. — № 3. — S. 40—43.
3. Golovchits, L. A. Doshkol'naya surdopedagogika / L. A. Golovchits. — M.: Vlados, 2001. — 304 s. — Tekst : neposredstvennyy.
4. Koroleva, I. V., Yann P. A. Deti s narusheniem slukha. Kniga dlya roditeley i peda-

- gogov / I. V. Koroleva, P. A. Yann. — SPb. : KARO, 2011. — 240 s. — Tekst : neposredstvennyy.
5. Korsunskaya, B. D. Vospitanie glukhogo doshkol'nika v sem'e / B. D. Korsunskaya. — M. : Pedagogika, 1970. — 192 s. — Tekst : neposredstvennyy.
6. Krasil'nikova, O. A. Formirovanie rechevykh umeniy slaboslyshashchikh i pozdnooglokhshikh obuchayushchikhsya : uchebno-metodicheskoe posobie / O. A. Krasil'nikova, G. A. Kireeva. — SPb. : Arkhey, 2014. — 223 s. — Tekst : neposredstvennyy.
7. Leongard, E. I. Razvitie rechi detey s narushennym slukhom v sem'e / E. I. Leongard, E. G. Samsonova. — M. : Prosveshchenie, 1991. — 317 s. — Tekst : neposredstvennyy.
8. Lyukina, A. S. Razvitie kommunikativnykh umeniy u detey s kokhlearnymi implantami v obrazovatel'nom prostranstve shkoly dlya slaboslyshashchikh i pozdnooglokhshikh obuchayushchikhsya / A. S. Lyukina, O. A. Krasil'nikova. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2019. — 127 s. — Tekst : neposredstvennyy.
9. Mastjukova, E. M. Semeynoe vospitanie detey s otkloneniyami v razvitii : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / E. M. Mastjukova, A. G. Moskovkina ; pod red. V. I. Seliverstova. — M. : Vlados, 2003. — 408 s. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Mett, A. I. Zritel'noe vospriyatие ustnoy rechi / A. I. Mett, N. A. Nikitina. — M. : Prosveshchenie, 1974. — 208 s.
11. Mironova, E. V. Obuchenie vnezapno oglokhshikh (detey i vzroslykh) vospriyatiyu ustnoy rechi : ucheb.-metod. posobie / E. V. Mironova. — M. : Institut uchebnika «Paydeyya», 2000. — 303 s. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Noskova, L. P. Metodika razvitiya rechi doshkol'nikov s narusheniem slukha / L. P. Noskova, L. A. Golovchits. — M. : Vlados, 2004. — 344 s. — Tekst : neposredstvennyy.
13. Ponomareva, Z. A. Napravleniya korektsionnoy raboty s roditelyami oglokhshogo rebenka / Z. A. Ponomareva, E. T. Loginova. — Tekst : neposredstvennyy // Innovatsionnye podkhody k obucheniyu i vospitaniyu detey s narushennym slukhom. — SPb. : Obrazovanie, 1997. — S. 126—135.
14. Soderzhanie i organizatsiya doshkol'nogo obrazovaniya detey s narusheniem slukha / O. A. Krasil'nikova, G. N. Penin, A. A. Korzhova, A. S. Lyukina. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2018. — 292 s. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Shmatko N. D., Krasil'nikova O. A. Deti s narusheniem slukha : uchebnoe posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy / N. D. Shmatko, O. A. Krasil'nikova. — M. : Prosveshchenie, 2019. — 80 s. — Tekst : neposredstvennyy.

МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕФЕКТОЛОГИИ

УДК 376.42-053"465.07/11"
ББК 4455

DOI 10.26170/sp19-04-13
ГСНТИ 14.29.21

Код ВАК 13.00.03

Д. С. Матасова **D. S. Matasova**
А. Г. Малов **A. G. Malov**
Е. В. Деева **E. V. Deeva**
Пермь, Россия Perm, Russia

ОПТИМИЗАЦИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

OPTIMIZATION OF NEUROPSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Аннотация. В работе изучена эффективность комплексного нейропсихологического коррекционного воздействия на невербальные и вербальные высшие психические функции (ВПФ) детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости (УО) в сравнении с воздействием исключительно на вербальные ВПФ этой же категории детей. Нейропсихологическая коррекция ВПФ проводилась по программе, разработанной М. В. Евлампиевой, Т. Н. Ланиной, М. В. Черенковым для детей 5—10 лет (2007). В качестве критериев эффективности оценивалось улучшение показателей шкал по методике «Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста», предложенной Ж. М. Глоzman и А. Е. Соболевой (2014). Впервые изучена взаимосвязь невербальных и вербальных ВПФ у младших школь-

Abstract. The article studies the effectiveness of complex neuropsychological rehabilitative impact on the nonverbal and verbal higher mental functions (HMFs) in junior schoolchildren with mild intellectual disability (ID) in comparison with the impact exclusively on the verbal HMFs in the same category of children. Neuropsychological rehabilitation of HMFs was carried out according to the program developed by M.V. Evlampieva, T.N. Lanina and M.V. Cherenkov for children 5-10 years of age (2007). The improvement of scale indicators according to the method of "Neuropsychological diagnostics of school-age children" suggested by J.M. Glozman and A.E. Soboleva (2014) was used as performance criteria. The interrelation between nonverbal and verbal HMFs in junior schoolchildren with mild ID "before" and "after" neuropsychological rehabilitation was studied for the first

ников с легкой степенью УО «до» и «после» именно нейропсихологической коррекции, а также произведена оценка эффективности комплексной и изолированной коррекции нарушений ВПФ. При анализе полученных данных убедительно доказана эффективность именно комплексного подхода к коррекции ВПФ. У детей 1-й группы (комплексная коррекция ВПФ) в сравнении с детьми 2-й группы (коррекция исключительно вербальных ВПФ) наблюдаются улучшение нейропсихологических показателей и усиление связей ВПФ между собой. У младших школьников с легкой степенью УО в той или иной мере нарушены все ВПФ. Выяснилось, что изолированное воздействие исключительно на вербальные ВПФ у данной категории детей явно недостаточно и малоэффективно.

Ключевые слова: высшие психические функции; нейропсихология; олигофренопедагогика; умственная отсталость; умственно отсталые дети; младшие школьники; нейропсихологическая диагностика; нейропсихологическая коррекция.

Сведения об авторе: Матасова Дарья Сергеевна, клинический психолог.

Место работы: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат № 113 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми.

Контактная информация: 614042, Россия, г. Пермь, ул. Богдана Хмельницкого, 13.

E-mail: dashadeeva.23@mail.ru.

Сведения об авторе: Малов Александр Германович, доктор медицинских наук, доцент.

Место работы: профессор кафедры общей и клинической психологии,

time. The effectiveness of complex and isolated rehabilitation of HMF disorders was also evaluated. The analysis of the data obtained has convincingly proved the effectiveness of the complex approach to rehabilitation of the HMFs. The children of the 1st group (complex HMF rehabilitation) demonstrated higher neuropsychological indicators and stronger connections between the HMFs when compared to the 2nd group (only verbal HMF rehabilitation). In junior schoolchildren with mild ID, all HMFs are impaired to a greater or lesser degree. It has turned out that isolated intervention involving only verbal HMFs in this category of children is saliently insufficient and ineffective.

Keywords: higher mental functions; neuropsychology; oligophrenopedagogy; intellectual disability; children with intellectual disability; junior schoolchildren; neuropsychological diagnostics; neuropsychological rehabilitation.

About the author: Matasova Dar'ya Sergeevna, Clinical Psychologist.

Place of employment: Perm Boarding School No. 113 for Students with Disabilities.

About the author: Malov Aleksandr Germanovich, Doctor of Medicine, Associate Professor.

Place of employment: Professor of Department of General and Clinical

Пермский государственный национальный исследовательский университет; доцент кафедры неврологии им. В. П. Первушина, Пермский государственный медицинский университет им. академика Е. А. Вагнера Минздрава России.

Контактная информация: 614007, Россия, г. Пермь, 25 Октября, 42.

E-mail: malovag1959@mail.ru.

Сведения об авторе: Деева Елена Валерьевна, учитель.

Место работы: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат № 113 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Пермь.

Контактная информация: 614042, Россия, г. Пермь, ул. Богдана Хмельницкого, 13.

E-mail: deeva11.12@mail.ru.

По статистике Всемирной организации здравоохранения за 2015—2018 гг., с каждым годом в мире рождается все больше детей с отклонениями в развитии [5]. Умственно отсталые дети — одна из наиболее многочисленных категорий детей, имеющих отклонения в своем развитии. Они составляют 2,5 % от общего количества детей [5]. Одной из основных причин синдрома психического недоразвития, т. е. олигофрении, являются наследственные заболевания [8].

В современном значении под термином «умственная отсталость» (УО) понимается состояние неполного умственного развития, которое характеризуется

Psychology, Perm State National Research University; Associate Professor of Department of Neurology named after V. P. Pervushin, E. A. Vagner Perm State Medical University.

About the author: Deeva Elena Valer'evna, Teacher.

Place of employment: Perm Boarding School No. 113 for Students with Disabilities.

ухудшением навыков, возникающих в процессе развития, и навыков, определяющих общий уровень интеллекта, т. е. познавательных способностей, речи, когнитивных способностей и социальной дееспособности [12]. Согласно МКБ-10, выделяют несколько видов умственной отсталости (F70-F79): УО легкой степени (F70), УО умеренная (F71), УО тяжелая (F72), УО глубокая (F73), другие формы УО (F78) и УО неуточненная (F79) [12]. В данной статье рассматривается именно легкая степень УО (F70 по МКБ-10), так как именно она поддается наиболее успешной коррекции.

Существуют разнообразные отклонения и аномалии в психи-

ческом развитии такого ребенка. Они могут касаться различных сторон психофизического развития: зрительного восприятия, слуховой и речевой систем, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, двигательной системы. Ю. Т. Матасов [10], проводивший исследование на данную тему, доказал, что во всех взаимосвязанных компонентах мыслительной деятельности — мотивационном, операционном, индивидуально-психологическом — имеются существенные недостатки. По особенностям своего поведения дети с УО совсем не однородны: одни возбудимы, импульсивны, недостаточно дисциплинированы; другие более уравновешенны, спокойны и дисциплинированы; есть крайне вялые, заторможенные, медлительные [3].

Что касается речи умственно отсталых детей, то, по мнению С. Я. Рубинштейн [13], основными причинами недоразвития речевых функций является слабость замыкательной функции коры головного мозга, медленная выработка новых дифференцированных связей во всех анализаторах. Вследствие медленно развивающихся связей области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не различает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих. Л. А. Брюховских [2]

утверждает, что нарушения речи у детей с отклонениями в интеллектуальном развитии носят системный характер, они затрагивают как фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую, так и семантическую стороны речи. Существенно страдает весь процесс смыслового восприятия речи как сложной перцептивно-когнитивной, мнестической, аффективной деятельности.

Младшие школьники с УО характеризуются недостаточностью развития произвольности познавательных процессов [9]. Для детей с данной аномалией свойственно стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности. Таким образом, у детей с УО нарушены или частично нарушены все высшие психические функции.

Под термином «высшие психические функции» (ВПФ) понимаются сложные системные психические процессы (сознательные формы психической деятельности), формирующиеся в процессе развития человека под влиянием общества, связанные с употреблением знаков, обеспечивающие пластичность и адаптивность поведения [6]. Исходя из вышесказанного, можно говорить о произвольности ВПФ. Они получают свое развитие только в процессе деятельности, взаимодействия людей [11]. Такими исследователями, как Д. Б. Элько-

нин, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко и другими, выделяются черты, характеризующие ВПФ как сложные, системные, социальные, произвольные и опосредованные процессы [15].

Безусловно, нужно уточнить, что детская нейропсихология отличается от традиционной клинической нейропсихологии. А. В. Астаева и соавторы [1] выделили одно из основных отличий, которое заключается в незавершенном характере развития как мозга в целом, так и различных систем ВПФ. Это приводит к тому, что нарушение или запаздывание в развитии одной функции ведет к нарушению развития и других, связанных с нею функций. Проблема изучения ВПФ у умственно отсталых детей является проблемой нейропсихологии, специальной психологии, патопсихологии, педагогики, дефектологии, медицины и характеризуется высоким уровнем прикладного значения, так как состояние названных функций имеет свою стратегию развития, а значит и индивидуальные возможности коррекции.

Влияние речи на развитие всех ВПФ изучалось в работе А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович [7]. Авторами было доказано, что овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка. Речь является действительно

сильным фактором, формирующим психическую деятельность ребенка и создающим новые формы внимания, памяти, воображения, мышления и действия. Поэтому в норме речь взаимосвязана со всеми ВПФ. Как писал Л. С. Выготский [3], в норме речь занимает ключевое место в системе ВПФ и является основным механизмом мышления, сознательной деятельности человека. Вне речи невозможно формирование личности. Из сказанного следует, что речь не только сама является высшей психической функцией, но и способствует переходу в эту категорию других психических функций.

В связи с вышеизложенным целью нашей работы являлось изучение эффективности комплексного нейропсихологического коррекционного воздействия на невербальные и вербальные ВПФ детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости в сравнении с воздействием исключительно на вербальные ВПФ этой же категории детей.

Новизна данной работы заключается в том, что впервые изучена взаимосвязь невербальных и вербальных ВПФ у младших школьников с легкой степенью УО «до» и «после» именно нейропсихологической коррекции, а также произведена оценка эффективности комплексной и изолированной коррекции нарушений ВПФ.

Проблема коррекции нарушений ВПФ у младших школьников с УО заключается в том, что традиционные общепринятые психолого-педагогические методы коррекции во многих случаях перестали приносить результаты как в процессе обучения, так и в процессе направленной коррекции. То есть на данный момент в детской части населения активизируются какие-то дизонтогенетические механизмы, не позволяющие эффективно воздействовать на тот или иной дефицит психической деятельности ребенка непосредственно, по типу «симптом — мишень» [14].

Гипотеза исследования: исходя из того, что все высшие психические функции развиваются во взаимодействии друг с другом, комплексная нейропсихологическая коррекция всех ВПФ будет эффективнее, чем избирательная коррекция только вербальных ВПФ.

Изучение результативности при проведении нейропсихологической коррекции проходило в несколько этапов.

1. Исследование актуального состояния ВПФ.

2. Нейропсихологическая коррекция детей в группах, получающих комплексную коррекцию ВПФ и коррекцию только вербальных ВПФ.

3. Контрольное исследование состояния ВПФ у детей обеих групп.

Материал и методы исследования

Эмпирическое исследование ВПФ у младших школьников с легкой степенью УО проводилось на базе МБОУ «Школа-интернат № 113 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», которое находится в Кировском районе г. Перми. В исследовании принимали участие дети младшего школьного возраста (8 и 9 лет). Дети разделены на 2 группы: группа 1 — дети с легкой степенью УО 8 и 9 лет (10 человек), которые получали комплексную коррекцию, и группа 2 — дети с легкой степенью УО 8 и 9 лет (10 человек), у которых проводили коррекцию только вербальных ВПФ. Оценка ВПФ проводилась по методике Ж. М. Глоzman, А. Е. Соболевой «Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста» [4].

Далее в течение 2017/18 уч. г. (с 30 октября 2017 по 14 марта 2018 г.) проводились занятия по программе нейропсихологической коррекции для детей 5—10 лет, разработанной М. В. Евлампиевой, Т. Н. Ланиной, М. В. Черенковым [14]. После этого проводился контрольный замер характеристик.

Авторы коррекционной программы поясняют, что возможно как параллельное, так и последовательное (два цикла длительностью 2,5—3 месяца каждый) проведение данной программы.

В данной работе мы использовали последовательные циклы. Программа нейропсихологической коррекции включает 17 разделов, которые направлены на развитие всех высших психических функций. Для 1 группы проводилась коррекция по всем 17 разделам, для группы 2 — только разделы, относящиеся к коррекции вербальных ВПФ. Внутри тематических разделов упражнения структурированы по возрастам детей (от 5 до 10 лет) и распределены по подразделам.

Сбор данных во время диагностики проходил в специально оборудованном кабинете психолога в дообеденное время с перерывами на отдых. Диагностика, а далее и коррекционная работа проводилась индивидуально с каждым ребенком, без присутствия посторонних. Длительность проведенных занятий в обеих группах была одинаковой. Все дети посещали занятия в одинаковых условиях в одно и то же время.

Математическая обработка данных происходила с помощью редактора данных IBM SPSS Statistics 22 версии. Для определения нормальности распределения использован одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова. По итогам обработки данных статистика Колмогорова — Смирнова не значима, следовательно, гипотеза о том, что соответст-

вующее распределение нормально, не отвергнуто. Поэтому было принято решение использовать параметрические критерии.

Для того чтобы определить наличие или отсутствие линейной связи между двумя количественными показателями, а также оценить ее тесноту и статистическую значимость, был использован коэффициент корреляции Пирсона. Для определения статистической значимости различий средних величин использовался t-критерий Стьюдента.

Результаты

По итогам обработки статистических данных выяснилось, что значимых различий между 1-й и 2-й группой до коррекционного воздействия не было. Среднее значение общих баллов по методике обследования ВПФ составляло: группа 1 — 34 балла; группа 2 — 33,9 баллов. В таблицах 1 и 2 представлены результаты оценки ВПФ в 1-й и 2-й группах. В данной методике меньшее количество баллов является лучшим результатом.

Также была проведена математическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Пирсона, которая продемонстрировала сходные результаты в обеих группах (см. рисунок 1). Уровень значимости корреляционных связей колебался от 0,01 до 0,05.

Таблица 1
Результаты нейропсихологической диагностики 1 группы
до коррекции.

До коррекции, 1 группа	ОХР	Внимание	Праксис	Гнозис	Речь	Память	Интеллект	Сумма
1	2,0	1,5	12,0	6,0	6,0	8,5	7,5	43,5
2	3,0	2,0	11,0	6,0	5,5	9,0	8,0	44,5
3	2,0	2,5	10,0	7,5	5,0	9,0	8,0	44,0
4	2,5	1,0	9,5	7,5	7,0	8,5	7,5	43,5
5	2,0	2,0	7,0	5,5	5,5	9,0	7,0	38,0
6	2,0	2,0	4,5	5,0	4,5	6,5	6,5	31,0
7	2,5	1,0	6,0	4,5	3,0	5,0	5,5	27,5
8	2,0	1,0	5,0	4,0	4,0	5,5	5,5	27,0
9	1,0	0,5	4,5	3,5	2,5	4,5	3,5	20,0
10	1,0	0,5	4,5	4,0	2,5	5,0	3,5	21,0
Ср. знач.	2,0	1,4	7,4	5,35	4,55	7,05	6,25	34,0

Здесь и далее: ОХР — общая характеристика ребенка.

Таблица 2
Результаты нейропсихологической диагностики 2 группы
до коррекции

До коррекции, 2 группа	ОХР	Внимание	Праксис	Гнозис	Речь	Память	Интеллект	Сумма
1	2,5	2,0	11,0	8,0	7,5	9,0	8,0	48,0
2	2,5	1,0	9,5	8,5	7,0	8,5	6,5	43,5
3	2,0	2,5	9,0	8,0	5,0	9,5	7,0	43,0
4	2,0	2,5	10,0	7,5	5,0	9,0	7,5	43,5
5	2,0	2,0	6,5	5,0	4,5	7,5	7,0	34,5
6	2,0	1,5	6,0	4,5	3,0	6,5	5,0	28,5
7	1,0	1,0	7,0	4,0	4,0	7,0	4,0	28,0
8	2,5	1,0	6,0	4,5	3,0	5,0	5,5	27,5
9	1,0	1,0	4,5	4,0	2,5	5,0	3,5	21,5
10	0,5	1,0	4,5	4,0	2,5	5,0	3,5	21,0
Ср. знач.	1,8	1,55	7,4	5,8	4,4	7,2	5,75	33,9

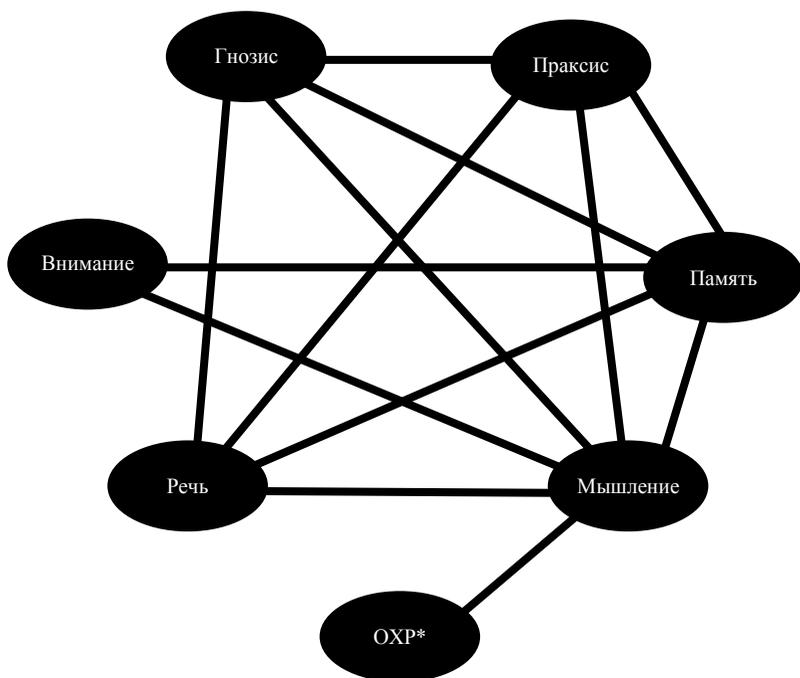


Рис. 1. Корреляционные связи в 1 и 2 группах до коррекции

Как мы знаем, нарушения зрительного гнозиса обязательно приводят к трудностям овладения номинативной стороной речи (названием предметов). Это обусловлено тем, что слово как номинация приобретает на основе ассоциативной связи между зрительным образом предмета и его звуковой «оболочкой». Поэтому показатель «Гнозис» имеет сильную корреляционную связь на уровне значимости 0,01 с такими шкалами, как «Практис», «Речь», «Память» и «Интеллект». По шкале «Практис» наблюдается сильная прямая кор-

реляционная связь с такими показателями, как «Гнозис», «Речь», «Память» и «Интеллект».

Уровень развития внимания у обучающихся школы для детей с интеллектуальными нарушениями весьма низок. Умственно отсталые дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. Поэтому по шкале «Внимание» наблюдается сильная прямая корреляционная связь с

такими показателями, как «Память» и «Интеллект». По шкале «Память» наблюдается сильная прямая корреляционная связь с такими показателями, как «Внимание», «Практисис», «Гнозис», «Речь» и «Интеллект».

Как уже говорилось ранее, в норме речь взаимосвязана со всеми ВПФ. У умственно отсталых младших школьников развитие речи существенно отличается от развития речи у их нормативно развивающихся сверстников. Поэтому наблюдаются следующие результаты: по шкале «Речь» наблюдается сильная прямая корреляционная связь с такими показателями, как «Практисис», «Гнозис», «Память» и «Интеллект».

Мышление есть высшая форма отражения окружающей действительности. В самом определении умственной отсталости содержится указание на то, что первейшим ее признаком является нарушение познавательной деятельности. Несмотря на это, полученные статистические данные позволили установить, что интеллект находится в зависимости от всех ВПФ на уровне значимости 0,01. То есть можно говорить о том, что чем ниже показатели по шкале «Интеллект», тем ниже показатели по всем другим шкалам данной методики.

У умственно отсталого ребенка слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Его деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Шкала «Общая характеристика ребенка» имеет сильные корреляционные связи с показателем «Интеллект» и слабые корреляционные связи на уровне значимости 0,05 с показателем «Речь».

Таким образом, до нейропсихологической коррекции в группах детей с легкой степенью умственной отсталости показатели не отличались друг от друга, а линейные связи наблюдались только у части показателей.

Оценка ВПФ после коррекционного воздействия в течение полугодия в группах испытуемых дала следующие результаты. Между группами испытуемых были выявлены значимые различия. Причем группа 1, в которой проводилась комплексная нейропсихологическая коррекция, опережала по результативности группу 2, в которой проводилась коррекция только вербальных ВПФ. Среднее значение в группе 1 стало 29,8; в группе 2 — 33,7. Результаты представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Результаты нейропсихологической диагностики в 1 группе
после коррекции

После коррекции, 1 группа	ОХР	Внимание	Праксис	Гнозис	Речь	Память	Интеллект	Сумма
1	2,0	1,0	11,0	5,5	5,0	7,0	7,0	38,5
2	2,5	1,5	10,0	5,0	5,0	8,0	7,5	39,5
3	2,0	1,5	9,5	7,0	5,0	8,0	7,5	40,5
4	2,0	1,0	9,0	7,0	5,5	7,0	6,0	37,5
5	1,5	1,5	7,0	5,0	5,0	8,0	6,0	34,0
6	2,0	1,0	4,0	4,5	4,0	6,0	5,5	27,0
7	1,5	0,5	5,0	4,0	2,5	3,5	4,0	21,0
8	1,5	1,0	4,5	4,0	3,5	5,0	5,0	24,5
9	1,0	0,5	4,0	3,0	2,0	4,0	3,0	17,5
10	1,0	0,5	4,0	3,5	2,5	4,0	3,0	18,5
Ср. знач.	1,7	1,0	6,8	4,85	4,0	6,05	5,45	29,85

Таблица 4

Результаты нейропсихологической диагностики во 2 группе
после коррекции

После коррекции, 2 группа	ОХР	Внимание	Праксис	Гнозис	Речь	Память	Интеллект	Сумма
1	2,5	2,0	11,0	8,0	7,5	9,0	8,0	48,0
2	2,5	1,0	9,5	8,5	7,0	8,5	6,5	43,5
3	2,0	2,5	9,0	8,0	5,0	9,5	7,0	43,0
4	2,0	2,5	10,0	7,5	5,0	9,0	7,5	43,5
5	2,0	2,0	6,5	5,0	4,0	7,5	7,0	34,0
6	2,0	1,5	6,0	4,5	3,0	6,5	5,0	28,5
7	1,0	1,0	7,0	4,0	4,0	7,0	4,0	28,0
8	2,5	1,0	6,0	4,5	3,0	5,0	5,5	27,5
9	1,0	1,0	4,5	4,0	2,0	5,0	3,5	21,0
10	0,5	1,0	4,5	4,0	2,0	5,0	3,5	20,5
Ср. знач.	1,8	1,55	7,4	5,8	4,25	7,2	5,75	33,75

Показательно, что во 2-й группе, в которой проводилась коррекция только вербальных ВПФ, значимых различий «до» и «после» нейропсихологической коррекции выявлено не было (см. таблицы 2 и 4). Это может говорить о том, что коррекции исключительно вербальных ВПФ

для улучшения результатов было недостаточно.

В группе 1, в которой проводилась комплексная коррекция ВПФ, «до» и «после» нейропсихологической коррекции выявлены достоверные различия (см. таблицы 1 и 3). Значимые различия средних значений по сравнению с

показателями до коррекции в таблице 3 выделены жирным шрифтом. Сравнение в целом по группе показало, что рассчитанное значение парного t-критерия Стьюдента равно или больше критического, найденного по таблице. Следовательно, можно сделать вывод о статистической значимости различий между сравниваемыми величинами.

Кроме того, в 1 группе появились новые линейные связи (ко-

эффициент корреляции Пирсона) по шкале «Речь» со всеми показателями: «Практисис», «Гнозис», «Внимание», «Память», «Интеллект» и «Общая характеристика ребенка» (см. рис. 2). Таким образом, у детей 1-й группы (проводилась комплексная коррекция ВПФ) в сравнении с детьми 2-й группы (проводилась коррекция вербальных ВПФ) наблюдается более сильная связь ВПФ между собой.

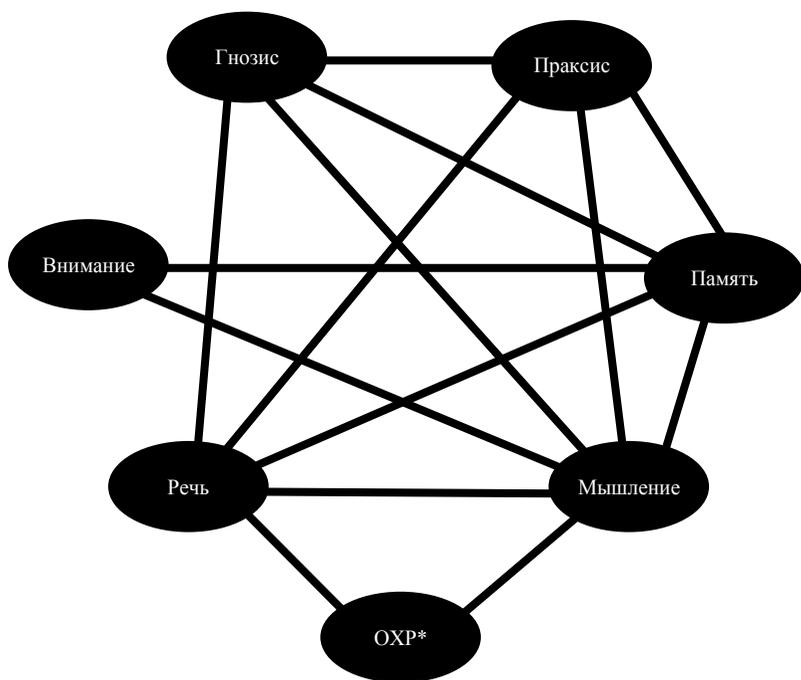


Рис. 2. Корреляционные связи в 1 группе после коррекции

Выводы

Нарушение тех или иных параметров психической деятельности сопровождаются любой формой дизонтогенеза, т. е. индивидуального развития, отклоняющегося от нормы. У младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в той или иной мере нарушены все ВПФ.

В системе ВПФ при нормальном развитии ребенка речь занимает ключевое место и является основным механизмом мышления, сознательной деятельности человека. Вне речи невозможно формирование личности. Из сказанного следует, что речь не только сама является ВПФ, но и способствует переходу в эту категорию других психических функций. Однако, как мы выяснили, изолированное воздействие исключительно на вербальные ВПФ у умственно отсталых младших школьников явно недостаточно и неэффективно.

При анализе полученных нами данных можно сделать вывод, подтверждающий выдвинутую нами изначально гипотезу о том, что комплексная коррекция ВПФ эффективнее, чем избирательная коррекция только вербальных ВПФ. Помочь таким детям может только комплексная индивидуализированная нейропсихологическая коррекция. Необходимо понять и преодолеть все то, что ме-

шает ребенку жить в гармонии и согласии с его непосредственным окружением.

Для школьников с умственной отсталостью также характерна асинхрония развития, т. е. выраженное опережение развития одних психических функций и свойств формирующейся личности и значительное отставание темпа и сроков созревания других функций и свойств. Изолированная функция, лишенная воздействий со стороны других функций, останавливается в своем развитии, теряет адаптивный характер. При этом изолированной может оказаться не только поврежденная функция, но и сохраняемая, если для ее дальнейшего развития необходимы координирующие воздействия со стороны нарушенной функции. В таком случае комплексная нейропсихологическая коррекция является эффективнее, так как происходит работа со всеми ВПФ и их взаимодействие. Вследствие этого повышается результативность коррекционной работы с умственно отсталыми младшими школьниками. Современная детская нейропсихология предлагает определенные диагностические методики и комплексы упражнений, которые направлены на раннее выявление нарушений и своевременное принятие мер, которые приводят к лучшим и стабильным результатам.

Литература

1. Астаева, А. В. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи / А. В. Астаева, Д. И. Воронкова, М. Б. Королева. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Психология». — 2010. — № 27.
2. Брюховских, Л. А. Особенности понимания речи у детей с умственной отсталостью / Л. А. Брюховских. — Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2009. — № 1.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт : Наука, 1999. — Текст : непосредственный.
4. Глоzman, Ж. М. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста / Ж. М. Глоzman, А. Е. Соболева. — М. : Научно-исследовательский Центр детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия, 2014. — Текст : непосредственный.
5. Здравоохранение в России. 2017 : стат.сб. / Росстат. — М., 2017. — Текст : непосредственный.
6. Калягин, В. А. Логопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. — М. : Академия, 2006. — Текст : непосредственный.
7. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. — М. : АПН РСФСР, 1956. — Текст : непосредственный.
8. Малов, А. Г. Патогенез психического недоразвития при наследственных болезнях с поражением головного мозга / А. Г. Малов. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2018. — № 3.
9. Масалович, Ю. М. Особенности прогностической деятельности умственно отсталых младших школьников / Ю. М. Масалович, Т. А. Фотекова. — Текст : электронный // Актуальные вопросы современной психологии : материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). — Челябинск : Два комсомольца, 2011. — URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/182/> (дата обращения: 07.10.2018).
10. Матасов, Ю. Т. Развитие мышления умственно отсталых школьников : дис. ... д-ра психол. наук / Матасов Ю. Т. — СПб., 1997.
11. Мишина, Г. А. К проблеме генезиса высших психических функций / Г. А. Мишина. — Текст : непосредственный // Вестник РГГУ. Сер. «Психология. Педагогика. Образование». — 2012.
12. МКБ-10. — URL: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4001>. — Текст : электронный.
13. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1986. — Текст : непосредственный.
14. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. — М. : Академия, 2002. — Текст : непосредственный.
15. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. — 4-е изд. — СПб. : Питер, 2005. — Текст : непосредственный.

References

1. Astaeva, A. V. Neyropsikhologicheskii analiz razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy u detey v norme i s obshchim nedorazvitiem rechi / A. V. Astaeva, D. I. Voronkova, M. B. Koroleva. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. «Psikhologiya». — 2010. — № 27.
2. Bryukhovskikh, L. A. Osobennosti ponimaniya rechi u detey s umstvennoy otstalost'yu / L. A. Bryukhovskikh. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. — 2009. — № 1.
3. Vygotskiy, L. S. Myshlenie i rech' / L. S. Vygotskiy. — M. : Labirint : Nauka, 1999. — Tekst : neposredstvennyy.
4. Glozman, Zh. M. Neyropsikhologicheskaya diagnostika detey shkol'nogo vozrasta / Zh. M. Glozman, A. E. Soboleva. — M. :

- Nauchno-issledovatel'skiy Tsentri detskoy neyropsikhologii im. A. R. Luriya, 2014. — Tekst : neposredstvennyy.
5. Zdravookhranenie v Rossii. 2017 : stat.sb. / Rosstat. — M., 2017. — Tekst : neposredstvennyy.
6. Kalyagin, V. A. Logopsikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / V. A. Kalyagin, T. S. Ovchinnikova. — M. : Akademiya, 2006. — Tekst : neposredstvennyy.
7. Luriya, A. R. Rech' i razvitie psikhicheskikh protsessov u rebenka / A. R. Luriya, F. Ya. Yudovich. — M. : APN RSFSR, 1956. — Tekst : neposredstvennyy.
8. Malov, A. G. Patogenez psikhicheskogo nedorazvitiya pri nasledstvennykh boleznyakh s porazheniem golovnogogo mozga / A. G. Malov. — Tekst : neposredstvennyy // Spetsial'noe obrazovanie. — 2018. — № 3.
9. Masalovich, Yu. M. Osobennosti prognosticheskoy deyatelnosti umstvenno otstalykh mladshikh shkol'nikov / Yu. M. Masalovich, T. A. Fotekova. — Tekst : elektronnyy // Aktual'nye voprosy sovremennoy psikhologii : materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, mart 2011 g.). — Chelyabinsk : Dva komso-
- mol'tsa, 2011. — URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/182/> (data obrashcheniya: 07.10.2018).
10. Matasov, Yu. T. Razvitie myshleniya umstvenno otstalykh shkol'nikov : dis. ... d-ra psikh. nauk / Matasov Yu. T. — SPb., 1997.
11. Mishina, G. A. K probleme genezisa vysshikh psikhicheskikh funktsiy / G. A. Mishina. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik RGGU. Ser. «Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie». — 2012.
12. MKB-10. — URL: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4001>. — Tekst : elektronnyy.
13. Rubinshteyn, S. Ya. Psikhologiya umstvenno otstalogo shkol'nika : ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov po spets. № 2111 «Defektologiya» / S. Ya. Rubinshteyn. — 3-e izd., pererab. i dop. — M. : Prosveshchenie, 1986. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Semenovich, A. V. Neyropsikhologicheskaya diagnostika i korrektsiya v detskom vozraste / A. V. Semenovich. — M. : Akademiya, 2002. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Khomskaya, E. D. Neyropsikhologiya / E. D. Khomskaya. — 4-e izd. — SPb. : Piter, 2005. — Tekst : neposredstvennyy.

УДК 373.016 :821.151.1-31 (Вотрин В.)

ББК Ш33(2 Рос=Рус)64-8,44р

DOI 10.26170/sp19-04-14

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08; 13.00.02

А. В. Кубасов, О. А. Михайлова

Екатеринбург, Россия

A. V. Kubasov, O. A. Mikhaylova

Ekaterinburg, Russia

ЛОГОПЕДАМ О «ЛОГОПЕДЕ»

Аннотация. Статья посвящена проблеме читательской деятельности студентов нефилологических факультетов. Цель авторов — показать возможности повышения мотивации студентов к изучению дисциплин общекультурного и профессионального циклов за счет выявления междисциплинарных связей. На материале романа Валерия Вотрина «Логопед» (2013) рассматриваются философские вопросы связи языка и менталитета, влияния языка на формирование национальных базовых ценностей и аксиологических предпочтений. Показано, что материал романа позволяет также поставить ряд вопросов, важных для профессии логопеда: возможности адекватно передавать на письмо особенности различных логопедических диагнозов, ценности орфоэпических норм и особенностей коммуникативного поведения. Материал статьи может быть положен в основу внеаудиторных мероприятий (дискуссии, круглого стола, диспута), направленных на подготовку студентов к профессиональной деятельности, на формирование мировоззренческих убеждений в области языка и речи. Данный в конце статьи глоссарий позволяет закрепить и

WHAT SPEECH THERAPISTS NEED TO KNOW ABOUT “THE LOGOPEDIST”

Abstract. The paper is devoted to the issue of reading by the students of non-philological faculties. The authors' objective is to show the opportunities for increasing the students' motivation to study universal cultural and professional courses by means of revealing interdisciplinary links. The novel “The Logopedist” written by Valeriy Votrin in 2013 is taken as a basis for discussion of the philosophical issues of connection between language and mentality, the role of the language in shaping the basic national values and axiological preferences. The authors show that the novel's narrative also allows raising a number of issues, which are important for the job of a speech therapist, namely, the possibility to correctly render in writing the peculiarities of various logopedic diagnoses, the significance of pronunciation norms, and the peculiarities of communicative behavior. The paper may be used as a guide for extracurricular activities (such as debate, roundtable discussion, or dispute) aimed at preparing students for their professional career and at shaping worldview beliefs in the field of language and speech. The glossary given at the end of the paper allows the teacher to consolidate and to widen the professional vocabulary of the students.

расширить профессиональный тезаурус студентов.

Изучение романа В. Вотрина открывает возможности для развития общекультурной компетенции студента Института специального образования, выпускника направления «Специальное (дефектологическое) образование», его способности использовать философские, социогуманитарные, естественно-научные знания для овладения научным мышлением и ориентирования в современном информационном пространстве.

Ключевые слова: читательская деятельность; массовая литература; романы; русская литература; русские писатели; логопеды; орфоэпия; антиутопии; студенты.

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

Место работы: зав. кафедрой теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 118.

E-mail: kubas2002@mail.ru.

Сведения об авторе: Михайлова Ольга Алексеевна, доктор филологических наук, профессор.

Место работы: профессор кафедры русского языка, общего языкознания и речевой коммуникации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Контактная информация: 620075, Россия, Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, каб. 312.

E-mail: oamih@yandex.ru.

The study of the novel by V. Votrin opens major opportunities for the student of the Institute of Special Education of the Ural State Pedagogical University and the graduate in the area of “Special (Defectological) Education” to develop their general cultural competences and their ability to use philosophical, socio-humanitarian, and scientific knowledge for mastering academic thinking and orientation in the contemporary educational space.

Keywords: reading; mass literature; novels; Russian literature; Russian writers; logopedists; orphoepics; dystopias; students.

About the author: Kubasov Alexander Vasilyevich, Doctor of Philology, Professor.

Place of employment: Head of Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University.

About the author: Mikhaylova Olga Alekseevna, Doctor of Philology, Professor.

Place of employment: Professor of Department of Russian Language, General Linguistics and Speech Communication, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin.

В учебном плане всех профилей Института специального образования есть дисциплины, которые носят как общекультурный характер, так и одновременно профессионально направленный. Это связано с актуальностью антропоцентрической парадигмы современного образования. Она воплощается в целом блоке дисциплин гуманитарного направления, в частности в курсах «Русский язык и культура речи», а также «Отечественная литература», целиком сосредоточенных на проблемах личности, социума и их взаимоотношений.

В процессе педагогической практики в речевой школе студенты Института специального образования, которые обучаются по профилю «Логопедия», дают, помимо прочих, уроки литературного чтения, а потому от них требуется профессиональная филологическая подготовка достаточно высокого уровня. Очевидно, что простое повторение (даже более углубленное) школьного курса литературы студентам неинтересно — они хотят узнавать новое, знакомиться с современными авторами. Обновление учебной дисциплины «Литература с основами литературоведения» возможно за счет включения в программу актуальных ху-

дожественных произведений отечественной литературы XX в. Мотивировать студентов к чтению можно, обращаясь и к произведениям массовой литературы, которые вызывают интерес в современном обществе и затрагивают профессионально значимые проблемы.

В данной статье анализируется произведение, которое не может не привлечь внимание логопедов, поскольку название их профессии вынесено в заглавие. Речь пойдет о романе Валерия Вотрина «Логопед» [3]. Безусловно, это произведение послужит материалом не для основного, а для дополнительного чтения, для расширения кругозора студента; вместе с тем оно может стать отправной точкой для размышлений и свободной дискуссии о миссии профессиональных логопедов.

Краткая справка об авторе романа. Валерий Генрихович Вотрин родился в 1974 г. После окончания факультета романо-германской филологии Ташкентского университета работал переводчиком, координатором экологических программ. Позже защитил магистерскую и докторскую диссертации в Брюссельском университете (Бельгия) по направлению «Экология». Начал

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00399 А «Аксиологический потенциал современной русской метафоры».

© Кубасов А. В., Михайлова О. А., 2019

публиковаться с 1995 г., его первое произведение вышло в литературно-художественном журнале «Звезда Востока». В настоящее время Валерий Вотрин живет и работает в Великобритании. В России он известен как автор оригинальных текстов, а также переводчик ряда произведений.

В одном из своих интервью Вотрин сказал: «Ответственно заявляю: я — *сомнамбулический реалист*, в прозе и в переводах» [16]. Ключевое слово в этом высказывании — «сомнамбулический». Дотошный студент, обратившийся к Интернету, может узнать, что «сомнамбулизм» включен в МКБ-10 под кодом F 51.3. Англоязычный перевод этого слова весьма прозрачен («*sleepwalking*») и позволяет понять суть сомнамбулизма, не углубляясь особенно в медицинский аспект. Да этого и не нужно: понятно, что в интервью писателя слово «сомнамбулический» употреблено не в терминологическом значении, а образно. Скорее всего, Вотрин просто постеснялся охарактеризовать свое творчество как «фантастический реализм» в силу того, что это понятие прочно связывают с прозой Ф. М. Достоевского. Хотя слова «фантазия» и «реализм» воспринимаются как антонимическая пара, тем не менее во многих художественных произведениях они нераздельно слиты и определяют характер

повествования и поведение героев. В полной мере сказанное относится «к зарождающемуся на наших глазах жанру „лингвистической антиутопии“» [15], образцом которой является роман «Логопед».

Анонс книги должен не только заинтересовать читателя, но и в полной мере заинтриговать его: «Действие романа разворачивается в государстве, управляемом законами орфоэпии. Умение следовать правилам пунктуации и орфографии определяет социальное положение граждан, а необходимость контролировать их соблюдение создает развитую систему надзорных и регулирующих органов». Проблематике романа изначально задается общегосударственный масштаб, так как анализ языка дает ключ к пониманию социологии и философии повседневной жизни. В то же время сразу становится ясна и фантастическая интрига, определяющая место романа в мейнстриме массовой культуры: «Обширность участия масскульта в процессе социального конструирования обуславливается тем, что он как ведущая форма презентации массового сознания, непременным атрибутом которого выступает мифичность, активно способствует превращению мифа в коммуникативную стратегию. Мифичность сознания проявляет себя в восприятии реальности

через устойчивые структуры, которые порождают мифы и стереотипы» [1, с. 5].

Привлечь внимание к книге могут в большей степени отзывы не профессиональных критиков и литературоведов, а обычных читателей, познакомившихся с текстом романа. Несмотря на то что отзывов на роман пока немного (роман не был как следует «раскручен» в медиапространстве), среди них встречаются глубокие размышления над поставленными проблемами.

Вот, например, отзыв, датированный 28 января 2019 г. Читатель, скрывшийся под никнеймом Felosial, предпослал своему отзыву креативный эпиграф: «Скажи-ка, дядя, ведь не даром ты говоришь сейчас „Не даром“?» (в цитируемых отзывах сохраняется орфография и пунктуация авторов. — А. К., О. М.). Весьма своеобразно и начало отзыва, написанное вполне в манере автора рецензируемого романа: «Страшные времена грядут. На смену царице Языковой норме грядет Народный язык и его многочисленные приспешники: Афазия, Алалия, Брадилалия, Логоневроз, Дизартрия, Риолалия, Тахилалия» [13]. Читая отзыв, не будем, однако, забывать о том, что Вотрин — все-таки писатель, а не практикующий логопед, поэтому все логопедические диагнозы в той или иной мере услов-

ны. Однако за условностью скрывается острая современная проблема, которую Felosial чутко улавливает и ясно пишет о ней: «Вообще интересная тема для антиутопии — язык. В современном реальном мире нередки случаи, когда через язык страна или народ пытаются показать свою независимость. Например, баскский язык в Стране Басков, которая на самом деле хоть и автономная область, но часть Испании. Спроси любого испанца что-то по-баски, и он вряд ли поймет» [13]. Современный читатель легко спроецирует эту проблему на более близкое и болезненное явление: ситуацию с русским языком в современной Украине и на Донбассе, где проблема «народного языка» показала свой взрывной характер в прямом значении этого выражения. Приведем окончание нетривиального отзыва Felosial: «Кто-то картавит, кто-то гундосит, тарабары болтают, лингвары говорят на идеальном языке — и никто не понимает друг друга. Вавилонская башня взлетела до небес, а основание рушится, да его уже и нет, ведь последний кирпичик этой Дженги — старинная книга, был сожжён на языческом костре. Самая страшная сцена — когда пришли шепелявые каратели и изъяли книги у одного из героев, а потом сожгли всё дотла». И итоговая оценка романа: «Кни-

га чудо как хороша, и если не увязнуть в канцелярских завитушках <...>, то можно насладиться довольно нетривиальной антиутопией с филологическим уклоном» [13].

Независимые читатели на платформе *LiveLib* выставляют оценки прочитанным книгам по пятибалльной системе. Несмотря на свой блестящий отзыв, Felosial поставил роману все-таки только 3,5 балла, но зато получил 41 лайк.

«Четверочным» признал роман другой читатель — Xobotok58. Приведем из его рецензии только «логопедическую часть»: «Высшая власть — у логопедов, касты, которая борется за чистоту языка. Не соблюдаешь нормы орфоэпии — пойдешь под суд. Действующие части системы — речесправительное ведомство, логопедическая милиция, институт земских логопедов. Однако все кандидаты в правящую партию („палтию“, как она правильно называется) чаще всего косноязычны (шепелявят, цокают, гнусавят). Но так как стране нужны верховоды, от логопедов требуют проявлять побольше лояльности. В итоге все встает с ног на голову: косноязычие становится нормой жизни, а говорящих, с нашей точки зрения, правильно преследуют и высылают из страны в 24 часа. Тут вам — и трагедия маленького человека, и тема диссидентства, и реалии заграничной

жизни, дающей приют противникам логопедического режима (представителям сект болтунов и тарабаров). В общем, „влаги клугом, вледители“. <...> В общем, рекомендую роман к прочтению!» [13].

И последний отзыв. Из него приведем фрагмент, в котором говорится о героях романа. С ними некоторые студенты Института специального образования (как очного отделения, так и заочного) могут в определенной мере самоидентифицироваться: «2 линии в романе: потомственный логопед, который все хочет ввести в норму народный язык и учитель, который хочет стать логопедом... Линия логопеда очень политическая, там и съезды, сборы, разборки... А у учителя все романтической и прекрасней...» [13].

Материал для размышления над проблематикой романа могут дать и немногочисленные интервью с Валерием Вотриным. Приведем выдержки из одного, данного писателем в 2013 г., вскоре после выхода романа «Логопед». Интервьюер задал вопрос о том, «что делать, если изменение языка (пусть даже благое) связано с насилием, тем более государственным»? На что последовал ответ: «Нужно помнить, что язык в романе — самостоятельный и страшный персонаж, паразит сознания. Это народный язык, персонифицированное просторечие,

с помощью своих носителей продающееся к власти. И это вовсе не метафора. Потому что и в реальности люди приходят во власть со своим языком. А если люди находятся во власти долго, то их язык становится нашим. Происходит культурное насилие, но не над большинством — ведь это его язык приходит во власть. Насилие совершается над меньшинством, носителями условно книжного языка. Но культура — не политика, в культуре меньшинство — всегда большинство, оно выступает хранителем письменного наследия, этого свода культурных законов. В романе это каста логопедов, призванных следить за чистотой языка. <...> Думаю, что всякая власть стремится говорить с народом на его языке. Это неплохо для власти, не всегда плохо для народа и в конечном итоге всегда плохо для литературного языка. Там, где народная речь пронизана воровским сленгом, этот язык неизбежно зазвучит с властных трибун. А поскольку слово, каждое слово способно нанести рану, оно и наносит — и конкретным людям, и всему телу книжного языка. Создается новое языковое поле — но оно создается не на пустом месте. Оно вытпывается в литературном языке. Ретранслировала власть словцо „хотелки“ — и оно проникло в газеты, книги и умы. На радость электро-

рату» [2]. Поставленные и художественно решенные в романе проблемы связи языка и мировоззрения, языковой политики государства, влияния языка на формирование национальных базовых ценностей становились предметом научного осмысления [6; 7; 8; 9; 10; 11; 14; 17], и результаты этих исследований могут быть сопоставлены с метафорическим представлением логопедических вопросов в романе.

Одной из форм работы с романом В. Вотрина может стать «круглый стол» как дискуссия по литературным и логопедическим проблемам. Предлагаем примерный материал для его проведения.

Вопросы для обсуждения и задания для выполнения

1. В каком значении употреблено слово «логопед» в одноименном романе В. Вотрина?

2. Можно ли поставить логопедический диагноз персонажам романа на основании передачи их речи в тексте романа? Насколько адекватно устную речь конкретного человека можно передать в форме письменной речи? Какие составляющие устной речи не передаются на письме?

3. Как Вы думаете, повышает ли интерес к работе логопеда данный роман? Обоснуйте свой ответ.

4. Прокомментируйте слова из работы Л. С. Выготского «Мышление и речь» (1934) о том, что «мысль не выражается, но со-

вершается в слове» [5, с. 356]. Проиллюстрируйте свои соображения материалом романа.

5. Сформулируйте значения используемых в романе слов *орфоэпия*, *просторечие*, *языковая норма*. Сравните их со значениями соответствующих научных терминов.

6. Критический отзыв Андрея Никитина о романе заканчивается вопросами, обращенными к читателю: «...как человек относится к языку? Если все вокруг будут произносить „черное кофе“, значит ли это, что надо изменить привычному (и когда-то нормативному) произношению: „черный кофе“? Остаться белой вороной или считать, что, раз все так говорят, это и есть новая норма?» [12]. Какова Ваша позиция? Обоснуйте ее.

7. Как Вы понимаете словосочетание *речевое насилие*? Проиллюстрируйте свои соображения материалом романа.

8. Прочитайте клятву логопеда в романе. Напишите Ваш вариант клятвы для настоящих логопедов.

9. Зарегистрируйтесь под каким-либо никнеймом на платформе *LiveLib* и напишите свой отзыв о романе Вотрина.

10. Если Вас заинтересовало творчество Валерия Вотрина, прочитайте его фантастический рассказ «Ленин в Тюмени» [4].

11. При подготовке к дискуссии используйте материал данного ниже **гlossария**:

Антиутопия — слово с противоположным значением по отношению к «утопии». В утопии создается образ идеального будущего, а в антиутопии — страшного и отталкивающего.

Коммуникативное поведение — совокупность норм и традиций речевого общения того или иного народа, группы и отдельной языковой личности.

Манипуляция — речевой способ психологического воздействия с целью изменения поведения индивида и его мировидения.

Ортология — раздел языкознания, изучающий нормы языка, а также отступления от норм, речевые неправильности.

Орфоэпия — совокупность правил литературного произношения звуков и звукосочетаний, а также (при широком понимании) правила ударения, ритмики, интонирования.

Просторечие — устная некодифицированная сфера городской коммуникации; речь необразованных горожан.

Пунктуация — система знаков препинания и исторически сложившихся правил их применения в письменной речи.

Регулятивные универсальные учебные действия — целеполагание, саморегуляция, планирование, прогнозирование, коррекция, оценка.

Речь — реализация языка в конкретных ситуациях общения.

Речевой портрет — речевая характеристика личности, которая позволяет определить уровень ее культуры, ценности, социально-профессиональную принадлежность и т. д.

Язык — система знаков и способов их соединения, которая служит инструментом выражения мыслей и чувств людей и является важнейшим средством общения.

Языковая личность — индивид, оцениваемый как типичный, образцовый или самобытный носитель данного языка и представляемый в совокупности своих речевых характеристик, а также совокупность способностей человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов).

Языковая норма — общепринятые в данную эпоху правила устной и письменной речи.

Языковая политика — совокупность принципов и конкретных мероприятий, лежащих в основе решения языковых проблем в обществе.

Литература

1. Бреева, Т. Н. «Русский миф» в славянском фэнтези / Т. Н. Бреева, Л. Ф. Хабидулина. — М.: Флинта, 2016. — 184 с. — Текст : непосредственный.

2. Валерий Вотрин: «Достаточно разбудить того, кто видит сон, и мир закончится» : интервью Денису Ларионову. — URL: http://www.litkarta.ru/dossier/dostatos-hno-razbudit-togo/dossier_7563/ (дата обращения: 20.04.2019). — Текст : непосредственный.

3. Вотрин, В. Логопед / В. Вотрин. — М.: Новое литературное обозрение, 2012. — 248 с. — Текст : непосредственный.

4. Вотрин, В. Ленин в Тюмени / В. Вотрин. — Текст : электронный // Новый мир. — 2018. — № 5. — URL: http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2018_5/Content/Publication6_6900/Default.aspx (дата обращения: 20.04.2019).

5. Выготский, Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 2 / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с. — Текст : непосредственный.

6. Дементьев, В. В. Русский новояз в свете теории коммуникативных ценностей / В. В. Дементьев. — Текст : непосредственный // Политическая лингвистика — 2010. — № 3 (34). — С. 24—40.

7. Ермакова, О. П. Семантические оппозиции как отражение жизни русского общества в последние десятилетия XX века / О. П. Ермакова. — Текст : непосредственный // Procesy innowacyjne w językach Słowiańskich. — Warszawa : Sławiściyczny Ośrodek Wydawniczy, 2003. — С. 51—62.

8. Кубасов, А. В. Союз в тексте М. М. Жванецкого как отражение менталитета советского человека / А. В. Кубасов. — Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. — 2017. — № 1. — С. 121—126.

9. Купина, Н. А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции / Н. А. Купина. — Изд. 2-е, испр. и доп. — Екатеринбург, 2015. — 185 с.

10. Купина, Н. А. Октябрьская революция: словарные толкования и аксиологические суждения на шкале времени / Н. А. Купина. — Текст : непосредственный // Политическая лингвистика — 2017. — № 5. — С. 35—45.

11. Михайлова, О. А. Идеологическая адаптация православной лексики в советских и постсоветских словарях / О. А. Михайлова, Ю. Н. Михайлова. — Текст : непосредственный // Przegląd Wschodnioeuropejski. — 2017. — VIII/2. — С. 297—305.

12. Никитин, А. «Покази язык!» / Андрей Никитин. — Текст : электронный // Знамя. — 2013. — № 12. — URL: <http://maga>

zines.russ.ru/znamia/2013/12/17v.html (дата обращения: 20.04.2019).

13. Рецензии на книгу «Логопед». — URL: <https://www.livelib.ru/book/1000569794-logoped-valerij-votrin> (дата обращения: 18.04.2019). — Текст : электронный.

14. Советское прошлое и культура настоящего : моногр. : в 2 т. / отв. ред. Н. А. Купина, О. А. Михайлова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2009. — Текст : непосредственный.

15. Черняк, М. А. «Если тебе дадут линованную бумагу, пиши поперек»: традиция Рея Бредбери в современной русской литературе / М. А. Черняк. — Текст : непосредственный // Филологический класс. — 2014. — № 1 (35). — С. 85—91.

16. «Я сторонник глубоководного ныряния в русский язык». Беседовала Елена Калашникова. — URL: http://old.russ.ru/krug/20030826_kalash.html (дата обращения: 18.04.2019). — Текст : электронный.

17. Язык советской эпохи: истоки, традиции, современное восприятие / отв. ред. В. Д. Черняк. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 264 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Breeva, T. N. «Russkiy mif» v slavyanskom fentezi / T. N. Breeva, L. F. Khabibulina. — М. : Flinta, 2016. — 184 s. — Текст : непосредственный.

2. Valeriy Votrin: «Dostatochno razbudit' togo, kto vidit son, i mir zakonchitsya» : interv'yu Denisu Larionovu. — URL: http://www.litkarta.ru/dossier/dostatochno-razbudit-togo/dossier_7563/ (дата обращения: 20.04.2019). — Текст : непосредственный.

3. Votrin, V. Logoped / V. Votrin. — М. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2012. — 248 s. — Текст : непосредственный.

4. Votrin, V. Lenin v Tyumeni / V. Votrin. — Текст : электронный // Novyy mir. — 2018. — № 5. — URL: http://www.nml1925.ru/Archive/Journal6_2018_5/Content/Publication6_6900/Default.aspx (дата обращения: 20.04.2019).

5. Vygotskiy, L. S. *Sobr. soch. V 6 t. T. 2 / L. S. Vygotskiy.* — М. : Pedagogika, 1982. — 504 s. — Текст : непосредственный.

6. Dement'ev, V. V. *Russkiy novoyaz v svete teorii kommunikativnykh tselestnoy / V. V. Dement'ev.* — Текст : непосредственный // *Politicheskaya lingvistika* — 2010. — № 3 (34). — С. 24—40.

7. Ermakova, O. P. *Semanticheskie oppozitsii kak otrazhenie zhizni rossiyskogo obshchestva v poslednie desyatiletiya XX veka / O. P. Ermakova.* — Текст : непосредственный // *Procesy innovatsyjne w językach Słowiańskich.* — Warszawa : Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, 2003. — С. 51—62.

8. Kubasov, A. V. *Sotsyaz v tekste M. M. Zhvanevskogo kak otrazhenie mentaliteta sovetskogo cheloveka / A. V. Kubasov.* — Текст : непосредственный // *Politicheskaya lingvistika.* — 2017. — № 1. — С. 121—126.

9. Kupina, N. A. *Totalitarnyy yazyk: slovar' i rechevye reaktsii / N. A. Kupina.* — Izd. 2-e, ispr. i dop. — Ekaterinburg, 2015. — 185 s.

10. Kupina, N. A. *Oktyabr'skaya revolyutsiya: slovarnye tolkovaniya i aksiologicheskie suzheniya na shkale vremeni / N. A. Kupina.* — Текст : непосредственный // *Politicheskaya lingvistika* — 2017. — № 5. — С. 35—45.

11. Mikhaylova, O. A. *Ideologicheskaya adaptatsiya pravoslavnoy leksiki v sovetskikh i postsovetskikh slovaryakh / O. A. Mikhaylova, Yu. N. Mikhaylova.* — Текст : непосредственный // *Przegląd Wschodnioeuropejski.* — 2017. — VIII/2. — С. 297—305.

12. Nikitin, A. «Pokazi yazyk!» / Andrey Nikitin. — Текст : электронный // *Znamya.* — 2013. — № 12. — URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2013/12/17v.html> (дата обращения: 20.04.2019).

13. Retsenzii na knigu «Logoped». — URL: <https://www.livelib.ru/book/1000569794-logoped-valerij-votrin> (дата обращения: 18.04.2019). — Текст : электронный.

14. *Sovetskoe proshloe i kul'tura nastoyashchego* : monogr. : v 2 t. / отв. ред. Н. А. Купина, О. А. Михайлова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2009. — Текст : непосредственный.

15. Chernyak, M. A. «Eсли тебе dadut lino-vannuyu bumagu, pishi poperek»: traditsiya Reya Bredberi v sovremennoy russkoy litera-

ture / M. A. Chernyak. — Tekst : neposredstvennyy // Filologicheskyy klass. — 2014. — № 1 (35). — S. 85—91.

16. «Ya storonnik glubokovodnogo nyryaniya v russkiy yazyk». Besedovala Elena Kalashnikova. — URL: <http://old.russ.ru/kr>

[ug/20030826_kalash.html](http://old.russ.ru/kr) (data obrashcheniya: 18.04.2019). — Tekst : elektronnyy.

17. Yazyk sovetskoy epokhi: istoki, traditsii, sovremennoe vospriyatie / otv. red. V. D. Chernyak. — SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2018. — 264 s. — Tekst : neposredstvennyy.

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ



ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ПРОФИЛЬ: «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»**
- **ПРОФИЛЬ: «ЛОГОПЕДИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «ТИФЛОПЕДАГОГИКА»**

МАГИСТРАТУРА

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ:

- **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**
- **ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Наш адрес:
620017, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
Институт специального образования.
Факультет коррекционной педагогики.
Тел.: (343) 336-14-38

Приемная комиссия УрГПУ:
620017, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
кабинет 152.
Тел.: (343) 235-76-43

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.

Редакция журнала «Специальное образование» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата с авторов, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файлы с этими материалами);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы (**должен содержать не менее 15 источников**) приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.05—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>.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: journals.uspu.ru.

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прилагается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):

- фамилия, имя, отчество полностью;
- ученая степень, звание, должность;
- полное и точное место работы;
- контактная информация (e-mail, номер телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

Примечание 1. ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

Примечание 2. В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов)** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (**5—7 слов**).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).

Обязательным условием публикации является наличие рецензии доктора наук.

В рецензии отражается:

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

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

Уважаемые читатели!

Научно-методический журнал «**Специальное образование**»
включен в Объединенный каталог «Пресса России» —
подписной индекс 81956.

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

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция). Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

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

Электронная почта: specobr@uspu.me

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

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

Цена свободная

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 4 (56)**

Адрес учредителя: 620017, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 17.12.2019. Формат 60x90 1/16.
Дата выхода в свет: 20.12.2019.

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 11,6. Уч.-изд. л. 10,7. Тираж 500 экз. Заказ 5094.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
по адресу 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: uspu@uspu.me