

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 4

серия педагогика

Санкт-Петербург
2008

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 4

**Основан в 2006 году
серия педагогика**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени
А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов (главный редактор),
Е. С. Нарышкина (зам. главного редактора),
Н. В. Поздеева (отв. секретарь),
Л. Л. Букин, Т. В. Мальцева, Г. П. Чепуренко

Редакционный совет:

О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;
Г. Д. Кириллова, доктор педагогических наук, профессор;
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент;
Р. И. Лалаева, доктор педагогических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;
В. А. Мосолов, доктор педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск)
А. С. Галышева, кандидат педагогических наук, доцент;
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Л. П. Назарова, кандидат педагогических наук, профессор

Отв. редактор А. А. Беляева

Редактор А. А. Титова

Технический редактор Н. В. Чернышева

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-34
[http: // www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2008

Содержание

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ

Л. С. Измайлова

Система педагогической реабилитации неслышащих учащихся
разного возраста в школе-интернате в Республике Ингушетия 7

О. В. Зорина

Перспективы интегрированного обучения детей с речевыми
нарушениями в общеобразовательных школах
Вологодской области 15

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Л. Баранова

Модель деятельности службы ранней психолого-педагогической
помощи в дошкольном образовательном учреждении 24

И. А. Григорьева

Логопедическая работа в дошкольном образовательном
учреждении общего вида 31

М. Ю. Данилкина

Социально-культурная деятельность как средство формирования
трудовой мотивации у учащихся с ограниченными возможностями
здоровья 39

О. А. Денисова, И. А. Яруничева

Учет состояния произносительной стороны речи и слухового
восприятия глухих учащихся при обучении произношению
(индивидуальный и дифференцированный подходы) 48

В. В. Заболтина

Эмоционально-нравственное воспитание дошкольников
с нарушениями слуха 53

Т. В. Захарова

Формирование образной выразительности речи у детей старшего
дошкольного возраста с речевыми нарушениями 62

С. В. Зорина

Специфика усвоения морфологической системы языка старшими
дошкольниками с задержанным развитием 72

Е. Б. Карпушина

Формирование представлений об окружающем мире у детей
дошкольного возраста с недостатками зрения 82

Л. М. Кобрин

Высшее специальное профессиональное образование в условиях
перехода на двухуровневую систему 95

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

И. А. Бучилова, И. Н. Герман

Отношение студентов дефектологического и инженерного факультетов к лицам с ограниченными возможностями здоровья 100

Е. Т. Логинова

Уровень готовности специалистов для работы с детьми с комплексными нарушениями развития..... 106

В. Н. Поникарова

Особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального развития 115

Р. А. Самофал

Факторы дифференциации отношения педагогов к учащимся начальных классов с задержкой психического развития..... 123

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ

Н. А. Борисова

Развитие способности к замещению как необходимый элемент коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью..... 138

А. К. Кушев, И. А. Токарева, Т. В. Загоскина, О. В. Зорина

Мониторинг качества сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении 152

О. Л. Леханова

Использование невербальных средств общения в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи 159

Ю. М. Миланич

Развитие коммуникативной сферы дошкольников с детским церебральным параличом 172

Л. А. Пепик

Моделирование пространства как средство коррекции недостатков умственной деятельности дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии 180

Сведения об авторах..... 194

CONTENTS

DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN REGIONS

L. S. Izmailova

The system of pedagogical rehabilitation of the deaf students of various ages at boarding-school in the Republic of Ingushetia7

O. V. Zorina

Prospects for integrated education of children with speech disorders in Vologodskaya region general education schools..... 15

THE ORGANIZATION AND THE VOCATION EDUCATION

MAINTENANCE

M. L. Baranova

The model of psychological and educational assistance service in the pre-school educational institutions.....24

I. A. Grigor'eva

Logopaedics work in pre-school educational institutions of general form.....31

M. Y. Danilkina

Socio-cultural activities as a means of creating work motivation in students with limited health39

O. A. Denisova, I. A. Yarunicheva

Testing the pronunciation and audio-perception of deaf students (individual and differentiated approaches).....49

V. V. Zabol'tina

Emotional and moral education of preschool children with hearing impairment.....54

T. V. Zakharova

Forming shaped expressive language in senior preschool children with speech disorders.....63

S. V. Zorina

The specificity of the morphological system of language learning by senior preschool children with impaired development.....72

E. B. Karpushina

The formation of perceptions about the world by pre-school children with vision disabilities.....82

L. M. Kobrina

Higher professional education in the period of transition to a two-tier system.....95

PROBLEMS OF PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS IN THE VOCATIONS EDUCATION

I. A. Buchilova, I. N. Herman

Attitudes towards persons with disabilities health the students
of defektology and engineering faculties.....100

E. T. Loginova

The level of specialists readiness to work with children with complex
disorders of development 106

V. N. Ponikarova

Features of complex behavior of defectologists at different stages
of professional development 115

R. A. Samofal

Factors of differentiating the attitude of teachers to primary students
with mental retardation 123

INTEGRATED DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF DEVELOPMENT

N. A. Borisova

Developing the ability to replace as a necessary element of remedial
work with children suffering from intellectual deficiency 138

A. K. Kushev, I. A. Tokareva, T. V. Zagoskina, O. V. Zorina

Monitoring the quality of disabled children in educational
institutions..... 152

O. L. Lehanova

Non-verbal means of communication in developing remedial work with
preschool children suffering from general undevelopment
of speech.....159

Y. M. Milanich

The development of the communicative sphere of preschool children
with cerebral palsy.....172

L. A. Pepik

Environment modeling as a way of correcting the shortcomings of pre-
school children with mental problems.....180

About authors.....194

РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ

УДК 376.1–056.263(470.66)

Л. С. Измайлова

Система педагогической реабилитации неслышащих учащихся разного возраста в школе-интернате в Республике Ингушетия

В статье представлен опыт организации дифференцированного подхода к реабилитации неслышащих детей, обусловленный национальными, географическими и социально-политическими условиями в данном регионе.

The article presents the experience of a differentiated approach to the rehabilitation of deaf children, caused by national, geographic and socio-political conditions in the region.

Ключевые слова: реабилитация, дифференцированный подход, индивидуальный подход, глухота, неслышащие школьники.

Key words: rehabilitation, differential approach, an individual approach, deafness, deaf students.

Для полноценного развития ребенка огромное значение имеет микросоциальное окружение, в котором он находится. Л.С. Выготский придавал большое значение организации той социокультурной среды, в которой развивается ребенок с проблемами в развитии. В своих трудах он неоднократно указывал, что развитие высших психических функций аномального ребенка проходит длительный путь и преимущественно зависит от условий окружающей социальной среды.

При этом среда выступает не только как условие, но и как источник развития ребенка. Она по праву расценивается как значимый фактор возникновения и преодоления особенностей психического развития ребенка.

Для усвоения ребенком знаний, умений, навыков, а также усвоения им правил поведения в обществе, навыка межличностного общения, накопления определенного культурного минимума немаловажна комфортность обучения. Под комфортностью обучения (по Ю.К. Бабанскому) подразумевается наличие такого режима в школе, когда ребенку даются посильные интеллектуальные и физические нагрузки, когда воспитанник не замыкается в себе, а стремится к общению со сверстниками, с окружающими его людьми. Комфортность обучения – это те микросреда и микросоциум в школе, в которых ребенок имеет возможность раскрыть и реализовать свой природный творческий потенциал.

Для ребенка с нарушением слуха окружающая его социокультурная среда приобретает первостепенное значение.

Таковой, безусловно, является школа-интернат, где ребенок включается в адекватный его собственным особенностям развития педагогический процесс, который строится с учетом уровневой дифференциации, направленной на максимальное развитие когнитивных и креативных возможностей воспитанника, и обеспечивает ему овладение навыками общения и поведения в социуме.

В школе-интернате на воспитанников оказывается непрерывное и долговременное воздействие, здесь обеспечивается единство действий обучающихся и воспитывающих, создается слухо-речевая среда, что часто недостижимо в условиях, когда глухой или слабослышащий ребенок лишь посещает уроки, а воспитание его предоставлено семье, не владеющей необходимыми умениями по формированию у неслышащего ребенка словесной речи.

При этом нужно учесть, что в Северо-Кавказском регионе семьи многодетные и родители, как правило, не могут уделять столько внимания ребенку с нарушением слуха, сколько требует наличие дефекта. Северо-Кавказский регион – это сельскохозяйственная область без крупных промышленных центров и мегаполисов. В Республике Ингушетия нет города, который насчитывал бы свыше ста тысячи человек населения. Соответственно, для каждого населенного пункта нет возможности организации специального коррекционного учреждения.

Наличие в республике единственного коррекционного учреждения для детей с нарушением слуха позволяет решать проблемы оказания им квалифицированной педагогической помощи. Круглосуточное пребывание в школе-интернате обеспечивает возможность обучения тех детей, которые проживают в отдаленных от школы районах.

Исходя из возможностей детского коллектива, мы определяем содержание обучения, учебные планы, программы, виды деятельности, методическое обеспечение уроков, разумное чередование учебной деятельности и отдыха, создание системы воспитания и развития творческих способностей детей, необходимых и возможных в условиях нашей республики.

В своей работе школа опирается на традиционную систему обучения и воспитания неслышащих детей, но мы ищем пути совершенствования этой системы с целью создания благоприятной педагогической среды для каждого ребенка. Признание уникальности и самоценности человеческой личности, переориентация учебно-воспитательного процесса на личность ребенка требует поиска новых педагогических технологий. Воспитание и обучение глухого ребенка базируется на общих принципах дидактики, но в узкой

дидактико-методической области иногда возникает необходимость отступления от стандарта обучения. Так, если обучение глухого ребенка по программам коррекционных школ начинается с семи лет, в некоторых случаях мы начинаем его с гораздо более позднего возраста. Кроме того, у всех детей, поступающих в школу, не сформирована словесная речь. С точки зрения возрастной психологии (Выготский Л.С.) у этих детей упущен сенситивный период формирования речи, и учебная деятельность еще не стала ведущим типом деятельности.

Такая ситуация характерна для большинства республик региона в связи с тем, что не развита сеть коррекционных дошкольных учреждений.

На протяжении пяти лет работы школы в нее каждый год поступают дети разного возраста. При этом, возраст учащихся, впервые переступивших порог школы, часто не соответствует нормативному возрасту поступления в первый класс.

В связи с разнородностью контингента детей, оказывающихся в коррекционном учреждении, как по возрасту, так и по уровню речевого и психического развития, проблема их реабилитации решается разными путями.

Соответственно, возникают и требуют решения и проблемы просвещения общественности; изучение потенциальных возможностей детей с нарушением слуха; включения их в систему специальной коррекционной помощи.

Эта работа осуществляется в следующих направлениях:

- просветительская деятельность с целью распространения знаний об особенностях и возможностях развития детей с нарушением слуха, необходимости их раннего обучения. Это осуществляется через работу со средствами массовой информации, специалистами республиканских поликлиник, республиканским сурдоцентром, работу с родителями;

- изучение семьи ребенка, определение социального статуса семьи, её педагогических возможностей и социально-бытовых условий. Такое знакомство с семьёй позволяет выстроить индивидуально-дифференцированные программы реабилитации в соответствии с целевыми установками и запросами семей, имеющих детей с нарушением слуха;

- изучение особенностей психического развития детей с нарушением слуха и возможностей наиболее полной их реабилитации. Комплексное психолого-педагогическое исследование является начальным звеном в системе педагогической помощи детям, его результаты определяют форму обучения, становятся основой для комплектации классных коллективов.

В основе психолого-педагогического изучения детей лежит диагностика их обучаемости (Л.С. Выготский), направленная на выявление потенциальных возможностей каждого ребенка и подростка в процессе развития и обучения.

Развитие каждого ребенка рассматривается по различным показателям: взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми; навыки самообслуживания; физическое развитие (основные движения, мелкая моторика рук); предметно-игровая деятельность; изобразительная деятельность; конструктивная деятельность; познавательные процессы (восприятие, внимание, мышление, память); количественные представления и счет; устная (импрессивная и экспрессивная) речь; письменная речь (чтение). Методика предъявляемых заданий предполагает использование словесно-жестовых инструкций, что позволяет обеспечить их понимание детьми. Психолого-педагогическое изучение позволяет характеризовать состояние разных видов детской деятельности (предметно-игровой, изобразительной, конструктивной); физическое развитие; познавательное развитие; состояние речи.

При оценке выполнения заданий учитывалось качество их выполнения и возможности использования помощи взрослого. По оценке можно судить об обучаемости ребенка. Самостоятельное выполнение заданий определяло актуальный уровень развития ребенка. Возможности выполнения заданий с помощью взрослого характеризовали зону ближайшего развития (Л.С. Выготский). На основании анализа результатов изучения детей определялся педагогический прогноз, разрабатывались формы и содержание индивидуально-дифференцированных программ социально-педагогической реабилитации ребенка с нарушением слуха.

В соответствии с полученными результатами выполнения заданий по всем показателям выделены следующие группы:

I группа – дети 6–7 лет;

II группа – дети 8–13 лет, обучавшиеся в общеобразовательных школах, владеющие в какой-либо мере речью;

III группа – дети 8–13 лет ранее нигде не обучавшиеся, с отсутствием или недоразвитием речи;

IV группа – подростки 14–17 лет.

Выделение таких групп позволяет определять конкретные возможности каждого ребенка, определять виды ведущей деятельности и организовывать его обучение с учетом их речевого и интеллектуального развития и социальной направленности.

За основу мы брали технологию работы с детьми с особыми образовательными потребностями, которая включает в себя по определению Г.К. Селевко:

- выявление первичного нарушения в развитии с помощью медико-психологической и социально-педагогической диагностики;
- применение специального обучения и психолого-педагогической поддержки сразу же после диагностики;
- реабилитация по индивидуальной программе;
- использование различных средств, «обходных путей» в обучении, применение такого содержания, которое не включается в образование нормального ребенка;
- регулярный контроль, мониторинг хода развития в процессе реабилитации;
- особые формы организации образовательной среды и жизненного пространства, адекватные нарушению и ненужные нормально развивающемуся ребенку;
- интеграция усилий семьи и специалистов, участие окружающих взрослых в процессе реабилитации;
- дифференциация каждого из возрастных периодов;
- пролонгированное образование и его выход за рамки школьного возраста.

Кроме специалистов педагогов, к осуществлению учебно-воспитательно-реабилитационного процесса подключаются специалисты: медики, психологи, социальные работники.

Различные способности детей потребовали внутренней дифференциации, то есть объединения учащихся даже внутри одного класса в гомогенные группы. Дифференцированный подход в обучении позволил в рамках единого образовательного стандарта на основе программы для специальных коррекционных школ составлять индивидуальные программы, различающиеся различным уровнем сложности содержания. Дифференцированный подход позволяет варьировать учебные задачи и содержание учебно-воспитательной работы, используя разные методы, приемы и организационные формы для обеспечения компенсации и коррекции развития каждого глухого ребенка и подростка.

Ведущим критерием эффективности дифференцированного подхода является темп продвижения учащихся в овладении знаниями, в развитии познавательной активности, самостоятельности, интеллектуальных возможностей глухих.

Уже с первого года обучения в классе обнаруживается несколько групп детей, нуждающихся в дифференцированном подходе. В соответствии с уровнем общего и речевого развития, а также успеваемости проводится дифференциация по объему, степени сложности предлагаемых заданий по характеру деятельности учащихся и степени самостоятельности её выполнения.

Весь педагогический процесс пронизывает коррекционная функция, заключающаяся в поддержке фундаментальных способностей глухого учащегося, позволяющей ему усвоить объем знаний, требуемых программой, а также достичь уровня развития, необходимого для интеграции в общество. Эффективность и качество подготовки учащихся достигается за счет совместной деятельности учителей и воспитателей в решении задач обучения и воспитания. Дополнительное образование осуществляется руководителями кружков. Комплексное воздействие на личность ребенка в специально организованном процессе обучения и воспитания, обогащение мотивационно-потребностного плана взаимосвязанных видов деятельности в учебном процессе позволяют приблизить неслышающего ребенка к естественному пути развития. Данный процесс обучения длится для каждой группы и для каждого ребенка разное количество времени.

Обучение детей I группы продолжается 12 лет и начинается с усвоения программы подготовительного класса.

Обучение детей II группы продолжается 11 лет и начинается с усвоения программы 1-го класса.

Длительность обучения детей и подростков 3-й, 4-й групп зависит от закономерностей индивидуального развития каждого обучающегося.

Программы составляются на 7–10 лет для класса-группы и индивидуально на каждого ребенка по годам обучения.

При определении содержания образования для этих групп учитывается их общее и речевое развитие, подготовленность к восприятию учебного материала, насколько развита у них способность овладения социальным опытом и составляющими его элементами: знаниями о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру.

Формами обучения преимущественно являются групповая и индивидуальная. Понятие форма обучения в дидактике рассматривается как особая конструкция, имеющая внутреннюю организацию содержания, реализуемого в процессе взаимодействия учителя с учениками при работе над определенным учебным материалом.

Индивидуальная форма организации обучения позволяет осуществлять учебную деятельность ученика с учетом его интересов, потребностей, стиля и темпа работы, познавательных возможностей. Она дает возможность учителю найти подход к каждому ученику, формируя его как личность.

При групповой форме работы в условиях коллективной деятельности глухие учащиеся овладевают опытом социального поведения, что, в свою очередь, содействует развитию

самостоятельности, инициативности, ответственности и готовности к взаимопомощи.

В начальных классах школы с целью более полной реабилитации учащихся наряду с базовым планом обучения предусматривается более тщательное изучение возможностей детей, развитие их индивидуальных способностей, творческой деятельности. Это осуществляется, в первую очередь через развитие внеклассной и внешкольной деятельности.

Особого внимания требует работа с подростками, пришедшими в школу в 10–15 лет.

В качестве критерия возрастной периодизации А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин рассматривали ведущие виды деятельности, которые и определяют возникновение и формирование основных психических новообразований, главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии, конкретном этапе развития. Согласно данной теории ведущим типом деятельности в подростковом возрасте (10–15 лет) является социально значимая деятельность, заключающаяся в построении отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, которые опосредствуют поступки подростков. В соответствии с целями нашего исследования, для детей с нарушением слуха 10–15 лет мы используем такую деятельность в системе образовательно-воспитательного процесса, в структуре внеклассной деятельности и системе дополнительного образования. Особая значимость специально организованной деятельности по решению игровых искусственно созданных ситуаций, заключается в подготовке неслышащих детей к решению жизненных проблем. Тем самым, реализуются методологические положения о социальных целях образования и воспитания – формирование все-сторонне развитой личности.

Организовывая игровую деятельность, сурдопедагог решает следующие конкретные задачи:

- расширяет знания учащихся по определенным темам;
- дает им представления о функциональном назначении и сфере использования изучаемых объектов;
- развивает в ходе игр словесное общение детей;
- учит использовать ранее усвоенный словарь и развивать специфический, связанный с сюжетом игры;
- развивает активность, самостоятельность, когнитивное и креативное мышление, формирует познавательный интерес.

После окончания I ступени обучения подростки, поступившие в школу в 16–17 лет достигают 20–21 года, получают образование в объеме младшей школы (0–4 классы школы для глухих), начальную трудовую подготовку, основные навыки социально-бытовой ориентации.

Остальные подростки продолжают обучение в основной школе. С целью развития наиболее подготовленных учащихся организуется их разносторонняя познавательная деятельность, и создаются благоприятные условия для активизации речевого развития. Им предоставляется возможность выполнять учебные задания в несколько большем объеме и повышенной сложности, так как они опережают основной состав класса в темпе учебной деятельности. Это позволяет данным учащимся усвоить программу основной первой школы за гораздо меньший срок и дает возможность перевода детей в класс, соответствующий их статическому возрасту.

Особое значение придается формированию у подростков определенных социальных умений и навыков, профессиональной профориентации. Это работа по коррекции поведения и общения; помощь подросткам в выборе дополнительных занятий на базе других образовательных и культурных учреждений (ДК, ПТУ); привлечение учащихся к районной и республиканской общественной жизни, участие в мероприятиях, выставках, ярмарках; профилактика вредных привычек (курение, алкоголь, наркотики); ознакомление с правами и обязанностями граждан РФ, получение паспорта, пенсионного свидетельства; работа по предпрофильной подготовке учащихся (беседы, экскурсии в ПТУ, на предприятия).

По окончании I основной ступени образования часть детей, достигшая возраста 21 года, выбывает из школы, им оказывается помощь в определении будущей профессии. Остальные подростки переходят на II ступень основной школы.

При положительной динамике в освоении образовательной программы учащиеся переводятся в класс, соответствующий их физическому возрасту и уровню развития.

Опыт обучения глухих детей и разработанные коррекционные пути педагогического воздействия, в том числе развитие нарушенной слуховой функции, доказали возможность сглаживания последствий основного дефекта у детей и подростков, их реабилитации при условии специально организованной коррекционной работы.

Осуществление социально-педагогической реабилитации детей на базе нашего учреждения мы понимаем как специфическое направление социальной политики, так как здесь, кроме педагогической, осуществляются и другие виды реабилитационной деятельности: медицинская реабилитация, т. е. осуществление лечебно-профилактических и восстановительных мероприятий в отношении лиц с нарушением слуха; инженерная (техническая) реабилитация, т. е. разработка и внедрение специальных технических средств, расширяющих социальные возможности инвалидов по слуху; психологическая реабилитация, то есть осуществление

психодиагностических, психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий в отношении инвалидов по слуху.

Таким образом, система обучения и воспитания детей с нарушениями слуха на базе нашей школы-интерната – это совокупность целостных, последовательных, структурных, структурированных, соподчиненных, взаимосвязанных компонентов, направленная на реализацию общепедагогических, коррекционно-развивающих, профилактических, оздоровительных, профориентационных, реабилитационных, социальных задач и на достижение положительных результатов в последующей интеграции и социализации ребенка с отклонениями в развитии.

УДК 376.1–058.264(470.12)

О. В. Зорина

Перспективы интегрированного обучения детей с речевыми нарушениями в общеобразовательных школах Вологодской области

Статья посвящена рассмотрению проблем организации интегрированного обучения в Вологодской области. Описан практический опыт, выделена целостная модель образовательной интеграции.

This article is devoted to addressing the problems of integrated education in the Vologda region. A hands-on experience provided an integrated model of educational integration.

Ключевые слова: интеграция, тяжелые нарушения речи, структурно-содержательные условия, психолого-педагогические условия, учебно-воспитательные условия.

Key words: integration, graviorous speech impediments, structural and content conditions, psycho-pedagogical conditions, educational environment.

Поиски путей совершенствования системы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, отличающие современный этап развития общества, вызваны значительными социально-экономическими преобразованиями нашего государства, реорганизацией и обновлением системы специального образования на основе принципов гуманизации и демократизации, признания права каждого ребенка на образование, соответствующее его познавательным возможностям и отвечающее требованиям времени.

Анализ теории и практики образования детей с особыми нуждами свидетельствует о том, что образование в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, с одной стороны, создает

особые условия для удовлетворения потребностей учащихся указанной категории в педагогических и медицинских услугах, а, с другой – препятствует их социальной интеграции, ограничивает жизненные шансы, затрудняет дорогу к полноценной жизни. В общеобразовательных учреждениях (ОУ) не всегда в полном объеме могут быть реализованы общие и специфические цели образования данной категории детей, направленные на коррекцию и компенсацию недостатков развития педагогическими средствами, социальную реабилитацию, воспитание у них чувства собственного достоинства, формирование адекватных форм социального поведения. Следует отметить, что идет стихийная интеграция: проблемные дети попадают в массовую школу не потому, что там созданы адекватные условия для их обучения и воспитания, а потому, что родители не в полной мере осознают проблему ребенка.

Организация интегрированного обучения требует создания благоприятной социальной ситуации для развития детей с речевыми нарушениями и обеспечения им равноправия в получении образовательных услуг. Необходимость создания специальных условий обучения и воспитания детей с отклонениями в речевом развитии в условиях общеобразовательной школы диктуется отсутствием специальных (коррекционных) учреждений по месту их жительства или нежеланием родителей переводить детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) в специальные учреждения в силу их удаленности. Педагогические коллективы общеобразовательных школ не готовы к педагогической деятельности с учениками, имеющими особые образовательные потребности, и не способны самостоятельно изменить технологии и подходы к преподаванию учебных предметов и воспитанию детей данной категории [4]. До настоящего времени обучение и воспитание большинства детей с отклонениями в речевом развитии осуществляется в общеобразовательных школах без соблюдения всех условий интегрированного обучения (организационно-педагогических, кадровых, материально-технических и др.), без оказания им комплексной психолого-медико-социальной помощи со стороны специалистов – учителей-логопедов, педагогов-психологов, нейропсихологов.

Изучение проблемы интеграции детей с особенностями речевого развития в общеобразовательную школу, анализ современного состояния и перспектив образования, прогнозирование развития специального образования являются важнейшими факторами улучшения качества образования и открытости образовательных перспектив для детей с речевой патологией.

Вопросы сложной структуры речевого нарушения и социогенных потребностей ребенка, компенсации и коррекции имеющихся отклонений, личностно-деятельностного и интегративного подходов к

обучению нашли отражение в исследованиях П.К. Анохина, Л.С. Выготского, К.С. Лебединской, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, В.И. Лубовского, Н.Н. Малофеева, М.С. Певзнер, Е.С. Слепович и др.

В настоящее время имеется большое количество исследований, обосновывающих возможность интегрированного обучения, при условии раннего выявления нарушений у ребенка, опоры на его потенциальные возможности и обеспечении коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса (Л.П. Григорьева, Н.М. Назарова, О.С. Никольская, Л.И. Солнцева, Е.А. Стребелева, Л.И. Тигранова, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицина, Н.Д. Шматко); раскрывающих основные положения и теоретические модели образовательной интеграции (О.А. Денисова, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, А.Н. Коноплева, А.Г. Литвак, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, В.И. Селиверстов, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко).

Вместе с тем недостаточная теоретическая и практическая разработанность научно-методических и организационно-содержательных основ интегрированного обучения, необходимость создания целостной модели эффективной интеграции обучающихся с речевыми нарушениями в общеобразовательную школу, высокий процент детей с речевыми нарушениями стали основой для определения и изучения данной проблемы.

По результатам исследования «Первоклассник – 2007», проведенного во всех школах города Вологды, было выявлено, что полностью готовы к школе по уровню развития речи лишь 45 % первоклассников. Такая ситуация является типичной для России в целом. По данным Института возрастной физиологии РАО около 60 % детей в возрасте 6–7 лет имеют нарушения речевого развития [2].

Частично сформированную речевую готовность (нарушения звукопроизношения, фонематическое недоразвитие лёгкой степени выраженности) имеют 43 % детей, поступивших в 1-е классы г. Вологды. Качественное логопедическое сопровождение данной группы обучающихся с первых дней пребывания в школе является залогом успешности овладения детьми школьными программами. Коррекционно-развивающая работа с первоклассниками должна стать приоритетным направлением деятельности каждого учителя-логопеда.

Условная речевая готовность была выявлена у 10 % первоклассников. Их речевые нарушения (общее недоразвитие речи, дизартрия, заикание, комплексные речевые диагнозы) будут служить серьезным препятствием для успешного обучения в школе. Именно эта группа детей (230 первоклассников) нуждается в организации интегрированного обучения в условиях общеобразовательной школы.

Исходя из положения о деятельностной и средовой обусловленности развития детей с психофизическими нарушениями, можно

предположить, что определение и применение адекватных путей, форм, средств интегрированного обучения поможет учащимся в полной мере овладеть школьными программами, навыками межличностного общения, улучшит процессы абилитации и реабилитации, способствует формированию социально адаптированной личности [5].

Образовательная интеграция детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) окажется возможной и эффективной при выполнении следующих условий:

- создании нормативно-правовой базы с определением объективных оснований для финансового, кадрового и материально-технического обеспечения интегрированного обучения;
- обеспечении учителем-логопедом, нейропсихологом разнообразных диагностических и коррекционно-образовательных услуг, определяемых потребностями обучающихся с речевыми нарушениями, включёнными в образовательную среду нормально развивающихся сверстников;
- использовании специальных программ, отражающих комплексную ориентацию на коррекцию имеющихся отклонений в речевом развитии, актуализацию компенсаторных механизмов, практическую и социальную направленность учебного процесса.

Условием эффективного применения адекватных условий для интеграции детей с речевыми нарушениями является своевременная квалифицированная диагностика школьных проблем. Существующие методы исследования трудностей детей с ТНР в усвоении знаний в общеобразовательной школе – медицинские, педагогические, психологические – оказываются не в силах решить проблему причин роста количества неуспевающих или слабоуспевающих в обучении в школе детей, даже при условии логопедической поддержки.

Нейропсихологический анализ состояния основных психических процессов может дать существенный материал для выявления факторов, вызывающих затруднения в формировании учебных навыков. Кроме того, он дает возможность выделить те методы, с помощью которых эти трудности могут быть ликвидированы [1, 6].

В связи с этим для обоснования коррекционно-развивающей работы в условиях интегрированного обучения детей, имеющих речевые нарушения, было проведено эмпирическое исследование, цель которого – изучение нейропсихологических особенностей психической сферы детей младшего школьного возраста, не успевающих по русскому языку и чтению. Исследование подтвердило, что у детей младшего школьного возраста, не успевающих по русскому языку и чтению, недостаточно сформированы нейропсихологические факторы, обеспечивающие процессы письма и чтения:

слуховой модальностеспецифический, пространственный, кинетический, произвольной регуляции психической деятельности.

Стандартизированное нейропсихологическое исследование по методике А. В. Семенович [8] проводилось с 54 учащимися 3–4 классов общеобразовательной школы в возрасте от 9 до 10 лет, из которых были сформированы контрольная и экспериментальная группы, однородные по возрастным и гендерным признакам. Существенные отличия групп выявлены по неврологическому статусу, речевым диагнозам и дошкольной подготовке детей, участвующих в эксперименте.

Практическая часть обследования проводилась по методике А.В. Семенович [8], адаптированной для детей младшего школьного возраста с некоторыми изменениями. В частности, исследование письма и чтения проводилось на материале, предложенном А.Н. Корневым [6]. В общей сложности было проведено 57 субтестов, сгруппированных в 10 блоков обследования: сформированность двигательных функций; состояние тактильных и соматогностических функций; исследование зрительного гнозиса, пространственных представлений, слухового гнозиса, памяти, состояния речевых функций, интеллектуальных функций; изучение уровня сформированности навыков письма и чтения.

При проведении нейропсихологического обследования по каждому ребёнку был составлен протокол исследования, в который подробным образом заносились все результаты обследования, реакции ребёнка на предложенные задания, фиксировалось время выполнения задания. На этапе обработки данных все полученные сведения были переведены в балльные оценки и занесены в сводные таблицы с балльными оценками за каждый субтест по каждой группе (по системе балльных оценок, предложенных А.В. Семенович).

Дальнейшая деятельность по обработке и анализу результатов экспериментального исследования показала следующее. Менее всего у детей экспериментальной группы сформированы мнестические процессы (разброс значений от 1,3 балла до 3 баллов), письмо – 1 балла до 2,66, чтение – от 1,4 до 2,5 баллов.

По степени сформированности психических функций было выделено 4 группы испытуемых. I группа – дети, успешно справившиеся со всеми заданиями (вся контрольная группа), что подтверждает зависимость между сформированностью ВПФ и успешностью обучения. II группа – 52 % детей экспериментальной группы, выполнивших задания на нижней границе нормы. Можно предположить, что здесь находит своё выражение закон «перехода количества в качество», когда каждая составляющая психической сферы находится на нижней границе возрастных норм, что вкуче обуславливает неуспешность обучения этих детей. III группа – 33 % детей экспери-

ментальной группы, у которых уровень сформированности психических функций в целом находится ниже границы возрастных норм, что препятствует успешному обучению детей в школе. IV группа – 15 % школьников, не сумевших выполнить предложенную экспериментальную программу по нескольким направлениям исследования, что обнаруживает неуспешность в учёбе как следствие несформированности многих психических функций.

Средние значения по каждой психической функции в контрольной и экспериментальной группах испытуемых имеют принципиальное отличие. Психическая сфера детей контрольной группы имеет хорошие показатели по всем параметрам. У детей экспериментальной группы недостаточно сформированы все психические функции в разной степени. В большей мере сформированы базовые психические функции, такие как двигательные, тактильные, соматогностические параметры психики. Пространственные представления и перцептивные психические функции сформированы на уровне нижней нормативной границы. Наибольшую дефицитарность имеют высшие психические процессы: память, речь и её производные – чтение и письмо.

Таким образом, нейропсихологический функциональный синдромный анализ возрастной динамики выполнения проб позволил вскрыть слабые и сильные звенья в развитии высших психических функций. Детям с недостаточной сформированностью нейропсихологических факторов, обеспечивающих процессы письма и чтения, рекомендуется дополнительное формирующее или коррекционно-развивающее обучение по формированию отстающих в развитии психических функций.

Следовательно, важнейшим условием эффективности образовательной интеграции является комплексная системная коррекционно-педагогическая работа, осуществляемая всей «командой» школьных педагогов и специалистов – службой психолого-медико-социального сопровождения образовательного учреждения. Ведущая роль в этом процессе отводится учителю-логопеду, задача которого – обеспечить специальную (коррекционную) помощь детям с речевыми нарушениями, испытывающим трудности в обучении.

Деятельность учителя-логопеда в общеобразовательной школе базируется на ряде федеральных, региональных и локальных актов. Среди документов Министерства образования основным является инструктивное письмо от 14.12.2002 «Об организации работы логопункта в ОУ», которое определяет основные организационно-педагогические условия деятельности логопеда в школе. Инструктивные письма и положения о деятельности классов компенсирующего обучения (ККО), специальных (коррекционных) классов (СКК)

V, VII вида, школьного психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) определяют формы работы логопеда.

Цель логопедической коррекции – успешное овладение школьными программами через развитие и совершенствование устной и письменной речи детей: формирование правильного произношения, фонематических, морфологических, лексических, синтаксических представлений, на базе которых осуществляется коррекция письма и чтения, развитие связной речи.

Традиционно деятельность учителя-логопеда в ОУ реализуется по следующим этапам: диагностико-проективный этап, его цель – оценить актуальный уровень речевого развития ребёнка, выяснить причины выявленных проблем; определить содержание и методы коррекционной работы в зоне ближайшего развития; коррекционно-педагогический этап, цель которого – устранение пробелов в развитии устной и письменной речи и обусловленных ими затруднений в программном материале; этап рефлексии – оценивание результативности логопедической коррекции.

Профессиональная компетентность учителя-логопеда (наличие специального дефектологического образования, постоянное повышение квалификации через курсовую подготовку, активное участие в работе методических объединений, самообразование и др.) обеспечивает правильную диагностику, оптимальное комплектование групп, системность и комплексность в коррекционно-педагогической работе; взаимодействие с медицинским персоналом школы и поликлиник, педагогом-психологом, учителем-дефектологом, социальным педагогом, классным руководителем, воспитателями ГПД, учителями-предметниками через школьный консилиум, городские ПМПк и др.

Целесообразное использование материально-технических ресурсов: логопедический кабинет площадью, отвечающей санитарно-гигиеническим нормам, кабинеты других специалистов службы комплексного сопровождения, специальное оборудование – является необходимым условиями эффективной интеграции детей с ТНР в общеобразовательную школу.

Структурно-содержательные условия образовательной интеграции детей с речевыми нарушениями включают в себя: организационно-педагогические, психолого-педагогические, учебно-воспитательные, социально-адаптирующие, личностно-развивающие, лечебно-оздоровительные условия.

Организационно-педагогические условия реализуются через применение базисного учебного плана и программ для специальных (коррекционных) классов V вида для детей с ТНР; через отражение в плане работы школы и плане внутришкольного контроля учебно-воспитательного процесса детей с речевыми нарушениями; через

создание охранительного режима (соблюдение гигиенических условий – низкий уровень шума, достаточная освещённость, соответствующие размеры мебели и др.; учебно-организационные факторы – меньшая наполняемость классов интегрированного обучения, рациональное расписание уроков, распределение нагрузки по дням недели, первая смена; психолого-педагогический комфорт в школе и классе и др.).

Обеспечение психолого-педагогических условий интеграции заключается в построении педагогической деятельности на уроке и во внеурочное время с учётом нейропсихологических, психофизиологических особенностей детей, их индивидуальных возможностей; создании атмосферы толерантности в классе, группе, школе; в реализации личностно-ориентированного стиля общения педагогов с учащимися; в сопровождении образовательного процесса специалистами через функционирование школьного ПМП консилиума, разработку индивидуальных маршрутов развития ребёнка, коррекционно-развивающих программ.

Реализация учебно-воспитательных условий интеграции прослеживается через особенности коррекционно-развивающего урока, отражающиеся в особых требованиях к организации, структуре, критериям эффективности урока, к оценочной деятельности учителя; через потенциал внеурочной деятельности (программы коррекционно-воспитательной работы по формированию учебной мотивации, толерантного взаимоотношения, здорового образа жизни; психолого-педагогической компетентности родителей).

Социально-адаптирующие и личностно-развивающие условия интеграции детей с речевыми нарушениями отражаются в социально-психологических тренингах и программах, программах социальной и семейной педагогики, в индивидуальных и групповых адаптирующих занятиях, занятиях по общесоматическому и сенсомоторному развитию ребёнка.

Обязательным компонентом образовательной интеграции являются лечебно-оздоровительные и профилактические условия – организация лечения соматических, нервно-психических заболеваний у врачей-специалистов, общеукрепляющее лечение, витаминизация под наблюдением школьного медработника, организация занятий по лечебной физкультуре и классического массажа; диагностика, мониторинг состояния здоровья и т. д.

Таким образом, целостная модель образовательной интеграции направлена на реализацию общепедагогических, коррекционно-развивающих, профилактических, оздоровительных, профориентационных, реабилитационных, социализирующих задач; основывается на системно-комплексном и личностно ориентированном подходах; отражает структурно-функциональную и социальную

направленность образовательного процесса, организацию обучения с учетом психофизиологических возможностей интегрируемых учащихся; представляет собой совокупность целостных, последовательных, структурированных, соподчиненных, взаимосвязанных компонентов образовательного процесса.

Список литературы

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л. С. Цветкова, А. В. Семенович, С. Н. Котягина и др.; под ред. Л. С. Цветковой. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: АСТ, 2004.
3. Денисова О.А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.
4. Кобрина Л.М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006.
5. Коноплева А.Н. Структурно-содержательные особенности интегрированного обучения детей с психофизическими нарушениями: дис. ... канд. пед. наук. – Минск, 2001.
6. Корнев А.Н. Нарушения письма и чтения у детей. – СПб.: Речь, 2003.
7. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. – М.: Академия, 2007.
8. Семенович А. В. и др. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002.
9. Ястребова А.В., Бессонова Т.В. «Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе». – М., 1996.

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373:37.015

М. Л. Баранова

Модель деятельности службы ранней психолого-педагогической помощи в дошкольном образовательном учреждении

В статье представлена модель оказания психолого-педагогической помощи детям раннего возраста, которая может быть оказана в рамках дошкольного образовательного учреждения. Выделены основные направления функционирования такого рода службы.

The article presents a model of psychological and educational assistance to young children that could be provided through pre-school educational institution. Identified the main areas of operation of this kind of service.

Ключевые слова: ранний возраст, дошкольное образовательное учреждение, психолого-педагогическая помощь.

Key words: early age, preschool educational, enterprise, psycho-pedagogical assistance.

Ранняя психолого-педагогическая помощь определяется нами как комплекс диагностических, коррекционно-развивающих и организационно-методических мероприятий, нацеленных на создание оптимальных условий психического и социального развития ребёнка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, стимуляции его потенциальных возможностей в процессе специально организованного взаимодействия ребёнка с родителями и окружающим миром.

Эволюция проблемы ранней психолого-педагогической помощи обусловлена результатами фундаментальных исследований отечественных учёных в области педагогики раннего детства, позволившими выявить основные закономерности и нормативы нервно-психического развития ребёнка раннего возраста (Ф.И. Фрадкина, Г.Л. Лямина, К.Д. Губерт, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, Ш. Абдуллаева, Е.И. Разина, Г.В. Пантюхина и др.) и последующим изучением ранних проявлений нарушения основных систем и функций организма ребёнка (Э.И. Леонгард, Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко, Л.М. Кобрина). Результаты этих исследований позволили в дальнейшем разработать методологию ранней диагностики особенностей развития детей в возрасте от рождения до 3 лет и коррекционно-

развивающей помощи (Е.М. Мастюкова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, М.В. Браткова, Е.В. Кожевникова, Е.Ф. Архипова, О.Г. Приходько и др.). Исследования отечественных учёных, с убедительностью доказавшие, что психолого-педагогическая помощь именно в раннем возрасте позволяет предупредить возникновение вторичных нарушений или значительно их сгладить, позволили назвать её самым эффективным средством коррекции нарушения развития (Н.Н. Малофеев, И.С. Кривояз, Э.И. Леонгард, Т.В. Пелымская, Л.И. Солнцева, Н.Д. Шматко, С.Л. Хорош, Л.М. Кобрина, Г.А. Мишина и др.). Уникальность отечественного подхода к проблеме ранней психолого-педагогической помощи заключается ещё и в том, что ранняя психолого-педагогическая помощь рассматривается как основное средство образовательной интеграции и успешной социализации детей с нарушениями в развитии (Н.Н. Малофеев). Последующая динамика проблемы связана с развитием организационных форм ранней помощи, которое в настоящее время происходит на основе интеграции формирующегося отечественного и имеющегося зарубежного опыта. Современный этап эволюции проблемы характеризуется поиском наиболее эффективных организационных форм психолого-педагогической помощи детям раннего возраста и совершенствованием её технологического компонента.

В Ростовской области складывается ступенчатая система ранней психолого-педагогической помощи, которая представлена областным центром раннего выявления и психолого-педагогической помощи детям в возрасте от рождения до 3-х лет, а также службами ранней психолого-педагогической помощи дошкольных образовательных учреждений. Постепенно к этой работе начинают подключаться штатные ПМПК области и ППМС-центры. Но основным базовым компонентом системы остаются на сегодняшний день службы ранней психолого-педагогической помощи ДООУ.

Целостная модель деятельности службы ранней психолого-педагогической помощи детям в возрасте от 0 до 3 лет в условиях ДООУ, разработанная нами совместно с Макаровой Н.В., представлена единством содержательного, организационного и управленческого (динамического) компонентов. Цель деятельности службы ранней психолого-педагогической помощи, отражённая в её определении, достигается в процессе реализации ряда функций: диагностической, развивающей, коррекционной, пропедевтической, консультативной, координационной.

Диагностическая функция службы обеспечивает, прежде всего, определение уровня развития ребенка, его соответствие нормативным показателям ведущих для данного возраста линий развития. В зависимости от полученных результатов определяется характер

психофизического развития – его нормативность, наличие опережения либо задержки, как в целом, так и по отдельным линиям. При этом учитывается степень имеющихся отличий, сочетание различных вариантов развития (норма, задержка, опережение) по отдельным линиям.

Анализ получаемых данных, а также результатов специальной психолого-педагогической диагностики позволяет выявить и осуществить психолого-педагогическую квалификацию ведущих, ядерных (Л.С. Выготский) нарушений развития ребенка, их соотношения со вторичными нарушениями. В процессе диагностики определяются социальные и биологические факторы, значимые для здоровья и развития ребенка.

Реализуется диагностическая функция в ходе индивидуального педагогического обследования уровня психофизического развития ребенка, углубленной психолого-педагогической диагностики отклонений в развитии, проводимой также в индивидуальной форме, в ходе педагогических наблюдений за ребенком в естественной и специально организованной деятельности, при проведении эпикризной и рубежной (при переходе на следующий возрастной этап) диагностики.

Субъектами диагностической деятельности являются специалисты, педагоги Службы и родители ребенка. Роль родителей особенно значима при проведении наблюдений за ребенком в разнообразных естественных ситуациях. При этом заранее должны быть определены как задачи наблюдения, так и его конкретный предмет (способы деятельности, формы и характер взаимодействия с окружающими, интересы и др.). Результаты таких наблюдений наиболее точно помогают определить динамику развития ребенка, а, следовательно, и эффективность ранней психолого-педагогической помощи, оказываемой ребенку.

Диагностическая функция обеспечивает возможность прогнозирования дальнейшего развития ребенка, появления у него в будущем тех или иных затруднений, обусловленных выявленными особенностями развития самого ребенка и социальной ситуации его воспитания и развития. Учет характера испытываемых ребенком и его семьей трудностей позволяет определить наиболее оптимальные психолого-педагогические условия его воспитания и развития, содержание и объем необходимой семье психолого-педагогической помощи.

Диагностическая функция является базовой по отношению ко всем остальным функциям Службы, определяя содержательную основу их реализации.

Развивающая функция направлена на стимуляцию потенциальных возможностей ребенка, создание психолого-педагогических

условий своевременного появления и развития у него ведущих психологических новообразований данного возраста, овладение ребенком соответствующими формами деятельности и общения.

Содержание развивающей работы определяется в соответствии с возрастными особенностями ребенка и его индивидуальными особенностями. Ведущей задачей развивающей работы является максимальное приближение показателей развития ребенка к возрастным нормативам, овладение им умениями и навыками, характерными для данного возраста.

Реализуется развивающая функция в процессе индивидуальных и групповых занятий педагога и развивающего взаимодействия родителей с ребенком. Индивидуальные занятия с ребенком педагог службы проводит в присутствии родителей. Такие занятия выполняет обучающую функцию, помогая родителям ребенка освоить развивающие способы взаимодействия с ним. Наряду с индивидуальными, задачи стимуляции развития решаются на групповых занятиях, проводимых педагогами в группах раннего возраста или кратковременного пребывания.

Субъектом развивающей деятельности являются педагоги Службы и родители ребенка, совместно создающие необходимую ребенку развивающую среду.

Развивающая функция реализуется как в отношении детей с близким к нормативному или нормативным развитием, так и в отношении детей, имеющих значительные отклонения от возрастных показателей (дисгармоничное или задержанное развитие).

Коррекционная функция предполагает целенаправленную работу по изменению развивающей среды, адаптации ее к возможностям и потребностям ребенка с ограниченными возможностями здоровья, создание психолого-педагогических условий преодоления имеющихся у ребенка трудностей в овладении деятельностью, способами и средствами взаимодействия с окружающими, развитию психологических функций.

Задачи, содержание и средства коррекционной работы определяются структурой первичного и вторичного нарушений, степенью их выраженности и причинами, обусловившими появление этих нарушений.

Реализуется коррекционная функция в процессе специальной организации предметно-пространственной, коррекционно-развивающей среды, специально организованного взаимодействия взрослых (родителей) с ребенком, а также в ходе коррекционных занятий специалистов и педагогов Службы. Такие занятия могут быть индивидуальными или подгрупповыми и решать наряду с коррекционными задачи, задачи обучения родителей проведению

коррекционной работы в домашних условиях, организации дома соответствующей коррекционно-развивающей среды.

Субъектами коррекционной деятельности являются специалисты и педагоги Службы и родители ребенка раннего возраста.

Эффективность коррекционной и развивающей функций напрямую зависит от взаимодействия сотрудников службы и родителей детей. Данное условие является определяющим в работе с детьми любого возраста, но особенно важным оно является в отношении с детьми раннего возраста. Это объясняется той ролью, которую играют родителями в развитии ребенка младенческого и раннего возраста, глубокой биологической и психологической зависимостью малыша от родных, и прежде всего – матери.

Консультативная функция направлена на создание необходимого информационного и мотивационного поля ранней психолого-педагогической помощи, активное включение родителей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в целенаправленный коррекционно-развивающий процесс. Решение этих задач обеспечивается разнонаправленностью консультативной помощи. Ее адресатами являются как родители детей раннего возраста, так и педагоги, медики, сотрудники других институтов детства, связанных с проблемами здоровья и развития детей.

Содержание консультативной помощи может включать информацию о закономерностях развития ребенка в раннем и младенческом возрасте, об индивидуальных особенностях развития ребенка, задачах, направлениях и средствах развивающего взаимодействия взрослых с ребенком, информацию об услугах оказываемых детям раннего возраста специалистами службы, а также других, внешних учреждений и служб. Консультативная помощь может ориентировать педагогов и родителей в научно-методических, нормативно-правовых и организационных аспектах ранней психолого-педагогической помощи, материально-технических условиях ее реализации.

Консультативная функция реализуется в процессе индивидуальных и групповых консультаций родителям и педагогам. Консультации могут быть разовыми и регулярными. В первом случае они носят в основном информационный и рекомендательный характер. Регулярные консультации, проводимые с определенной периодичностью, кроме информационных, решают еще и обучающие, организационные задачи разработки и периодической корректировки индивидуальной программы психолого-педагогической помощи ребенку.

Субъектами консультативной деятельности являются педагоги и специалисты Службы.

Пропедевтическая функция службы обеспечивает профилактику возникновения отклонений в развитии ребенка вторичного характера, обусловленных несоответствием требований среды реальным возможностям ребенка. Базовым условием реализации функции является знание особенностей развития ребенка, его реальных и потенциальных возможностей и основанный на этом знании прогноз дальнейшего развития малыша. Возможность предвидеть появление у ребенка в дальнейшем тех или иных трудностей во взаимоотношениях с окружающими, эмоционально-личностном либо когнитивном развитии позволяет таким образом организовать среду развития ребенка, чтобы предотвратить их возникновение.

Обеспечивается пропедевтика возможных нарушений через целенаправленную стимуляцию развития тех функций, видов деятельности, характеристик эмоционально-волевой и личностной сферы, которые могут оказаться нарушенными вследствие имеющегося у ребенка ведущего, первичного нарушения.

Средствами пропедевтики могут выступать специально организованная предметно-пространственная среда, развивающее взаимодействие, сотрудничество взрослых с ребенком в различных видах деятельности, индивидуальные и групповые развивающие занятия, проводимые специалистами службы во время развернутых, обучающих консультаций, либо в группах раннего возраста или кратковременного пребывания. В целом, пропедевтическая функция службы тесно связана и взаимозависима со всеми основными функциями: диагностической, развивающей, коррекционной, консультативной. И ее субъектами являются участники реализации этих функций – педагоги, специалисты службы и родители детей раннего возраста.

Эффективность реализации пропедевтической функции, как и всех других функций, в значительной степени обусловлено координацией деятельности всех основных субъектов ранней психолого-педагогической помощи - педагогов, специалистов службы, родителей, а также специалистов внешних по отношению к ДООУ организацией и служб разной ведомственной подчиненности, участвующих в решении проблем, связанных с развитием и здоровьем детей раннего возраста. И в этом проявляется еще одна функция службы - *координационная функция*.

Прежде всего, эта функция предполагает координацию деятельности педагогов и специалистов службы, участвующих в разработке реализации индивидуальной программы психолого-педагогической помощи ребенку и составляющих единую междисциплинарную команду. От слаженной деятельности членов такой команды (чаще всего помощь ребенку и его семье оказывает не один, а несколько специалистов разного профиля деятельности)

зависит ее результативность. Каждый из сотрудников службы должен не только четко представлять особенности развития ребенка, задачи коррекционно-развивающей работы с ним и его семьей, но и свое место в решении этих задач, согласовывать содержание и методы своей деятельности с деятельностью других.

Не менее важна координация и кооперация деятельности сотрудников службы и родителей ребенка раннего возраста. В процессе такого взаимодействия совместно определяются содержание психолого-педагогической помощи, ее продолжительность и формы осуществления. Согласуются задачи родителей и сотрудников службы в совместной работе по преодолению возникающих у ребенка затруднений. На основе совместно разработанной стратегии определяется характер взаимодействия родителей и специалистов с ребенком, предполагающее целенаправленное решение развивающих задач. Обеспечивается единство требований к ребенку со стороны педагогов и родителей, а также проведение родителями систематических развивающих и коррекционных занятий с ребенком в соответствии с рекомендациями специалистов службы.

Координация осуществляется также на уровне деятельности службы ранней психолого-педагогической помощи и других служб ДОО, прежде всего ПМП консилиума, психологической, коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной служб. Взаимодействие на этом уровне обеспечивает, с одной стороны, непрерывность и преемственность психолого-педагогической помощи на разных возрастных этапах развития ребенка (ранний возраст – дошкольный возраст), а также вариативность организационных форм помощи (консультативная, группы раннего возраста, кратковременного пребывания, домашнее визитирование) и расширение спектра услуг, оказываемых детям раннего возраста и их родителям (помимо развивающих и коррекционных занятий, обеспечение необходимыми развивающими играми, игрушками и методической литературой из лекотеки, посещение адаптационных групп перед поступлением в ДОО, осуществление оздоровительных мероприятий на базе лечебно-оздоровительного комплекса ДОО и др.)

Наконец, еще одной важной линией реализации данной функции является координация деятельности Службы ДОО со службами и специалистами других учреждений, принимающих участие в работе по сохранению и укреплению здоровья ребенка, его развитию.

Структурно-организационная модель службы ранней психолого-педагогической помощи представлена тремя взаимосвязанными блоками, соответственно трём векторам, направлениям её деятельности. Первый блок ориентирован на помощь детям раннего возраста, которая реализуется в условиях консультативно-диагностического пункта, домашнего визитирования, групп кратковременного пребывания, групп раннего возраста. Второй блок

ориентирован на оказание помощи педагогам, работающим с детьми раннего возраста, и реализуется через деятельность консультативно-диагностического пункта, стажёрских площадок для педагогов, деятельность лекотеки. Третий блок в организационной структуре ориентирован на помощь родителям детей раннего возраста, которая оказывается в условиях консультативно-диагностического пункта, школы молодых родителей, досугового родительского клуба.

УДК 373.2:376.112.4

И. А. Григорьева

Логопедическая работа в дошкольном образовательном учреждении общего вида

Статья содержит результаты педагогического мониторинга состояния речи детей, посещающих группу «неправильное произношение отдельных звуков», который осуществлялся на протяжении 7 лет. Автор показывает, что в коррекции речевых нарушений у данной категории детей значительное внимание необходимо уделять отбору речевого материала, на основе которого осуществляется развитие речи. Описаны требования к нему.

This article contains the results of monitoring the status of teacher speech of children attending the group «incorrect pronunciation of individual sounds», which was carried out over 7 years. The author shows that the correction of speech disorders among this category of children, considerable attention should be paid to the selection of speech material through which the development of speech. We describe the requirements for it.

Ключевые слова: речевой материал, общее недоразвитие речи, дошкольное образовательное учреждение, неправильное произношение отдельных звуков.

Key words: speech material, general undevelopment of speech, pre-school educational institutions, incorrect pronunciation of some sounds.

Современная система образования позволяет части детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями получать логопедическую помощь в условиях массового детского сада. Многие родители считают это достаточно удобным, так как снимается вопрос о переводе ребёнка в другое учреждение, часто связанный с проблемами психологического плана. «Положение о временной группе» по Санкт-Петербургу предусматривает, что в такие группы (НПОЗ – неправильное произношение отдельных звуков) принимаются дети с дефектами произношения 1–2 групп звуков без выра-

женных нарушений фонематической, лексической и грамматической сторон речи.

В течение 7 лет (1999–2006) нами обследована речь 212 дошкольников старшей и подготовительной групп (5–6 лет), посещающих группу «неправильное произношение отдельных звуков» в детском саду общего вида. Анализ данных позволяет сделать определённые выводы о нарушениях как звуковой (фонетика и фонематика), так и смысловой стороны речи (лексика, грамматика) у таких детей. Заметим, что детей с «диагнозами» ФФНР и ОНР среди них не было.

В отношении фонетической стороны речи у детей наблюдается моно- (95 человек – 44,81 %) и полиморфное (117 человек – 55,18 %) нарушения звукопроизношения. Выделяются дислалии (124 человека – 58,49 %) и стёртые дизартрии (88 человек – 41,51 %). Выявилась также несформированность фонематической системы. Из 212 человек у 85 фонематические функции в той или иной степени оказались не соответствующими возрастной норме (при этом учитывался возраст ребёнка).

Следствием искажённого и затруднённого произношения и связанных с этим фонематических функций является нередко наблюдаемая ограниченность словарного запаса. У 62 человек (29,5 %) наблюдались пробелы в формировании лексического строя. Чаще всего это касается употребления слов-антонимов (48 человек), особенно прилагательных (наиболее часто неадекватно подбирают антонимы к словам «узкий» (5) и «широкий» (7), однако 4 человека не смогли подобрать антоним к наиболее употребительному прилагательному «большой»). Номинативный словарь также не всегда соответствует возрасту. 38 человек не могли обобщить по категориям, причём чаще всего затруднения возникали при подборе обобщающих слов «мебель» (9 дошкольников подготовительной группы), «школьные принадлежности» (6 человек ограничились ответом типа «чтобы писать...»), «транспорт», «профессии» (по 4 человека). Кроме этих довольно сложных лексических тем вызывали затруднения и такие слова как «посуда» (3 человека), «овощи» (2 человека), «обувь» (3 человека), занятия по изучению которых проводились как в старшей, так и в подготовительной к школе группах.

У 25 дошкольников наблюдались вербальные парафазии, причём, в основном, по смысловому признаку. Это и замена обобщающего слова словом более конкретного значения – *обувь-ботинки* и наоборот, конкретного существительного *гусь* не совсем адекватным обобщающим словом *зверь*; и замена названия предмета другим по внешнему сходству, более частотным, – *сорока-ворона*; и наоборот, менее частотным – *деревья – растения*. В трех случаях у детей смешивались существительные и глаголы: *птицы – летают*,

коза, овца – блекает (в данном случае имеет место и несформированность грамматического строя).

У 30 человек обнаружилась частичная несформированность атрибутивного словаря в отношении формы и цвета. При нормальном предметном и зрительном гнозисе 10 человек не могли дать названия цветам и оттенкам: 5 человек не назвали *фиолетовый* цвет, по 2 человека – *голубой и синий* и 1 человек – *серый*. Среди незнания названий предметов по форме 1 место занимает слово *овальный* – не назвали 10 человек, затруднения вызывают также слова *треугольный* и *прямоугольный*.

Предикативный словарь у детей относительно сохранен. Дети подбирали адекватные глаголы движения. Лишь в двух случаях наблюдались аграмматизмы: машет – *махает*, что связано с употреблением наиболее продуктивных способов словообразования.

Такого же рода проблемы возникли у 9 человек при образовании глаголов звучания: 6 человек – *мычит – мукает*; 3 человека – *ржёт – игогочет*.

Ограниченность словарного запаса и недостаточное овладение звуковым составом слова может затруднять нормальный ход овладения грамматическим строем языка, что ведёт к аграмматизмам. У 75 детей (35,5 %) были не сформированы функции словоизменения, у 96 (45,4 %) – функции словообразования.

Наибольшие затруднения для детей представляли формы множественного числа существительных именительного и, особенно, родительного падежей. 72 человека (34,21 %) затрудняются при согласовании существительных с числительными 2 и 5. При этом с наибольшим количеством ошибок согласовывались слова: «озеро» (15 человек), «ключ» (15 человек), «дерево» (8 человек), «кукла» (7 человек) – дети использовали наиболее продуктивный суффикс данного падежа *-ов* (*озеров, кулков, ключов*), в 7 случаях *-ев* (*ключев*). Всего, таким образом, изменяли 15 слов в 70 случаях. Формообразование без выпадения корневой гласной наблюдались в двух словах: *5 лезов* (3 случая), *5 пеней*. В трех случаях дети подбирали одну и ту же форму существительного для форм родительного падежа и в единственном, и во множественном числе (*2 речки, 5 речки; 2 льва, 5 льва; 2 озера, 5 озера*).

Аналогичные ошибки возникали при согласовании существительных с наречием «много»: *-ов* (много деревьев) – 20 слов в 53 случаях; *-ей* (деревей) и при изменении существительных по падежам: *у меня нет ягодов*.

При образовании существительных множественного числа именительного падежа наиболее распространёнными ошибками являлись:

- использование наиболее продуктивных флексий *-и, -ы* (*цыплёнки, деревья, стулы, дома, рукавы* (4 случая));
- игнорирование беглости гласных в основе (*соны; пени, роты* (по 8 случаев));
- употребление уменьшительно-ласкательной формы исходного существительного во множественном числе – замены словоизменения словообразованием (*кукольки, листики, воробушки, пеньки*). Это явление может объясняться достаточно высокой частотностью употребления слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами в речи взрослых, общающихся с дошкольниками;
- нарушение чередования при сохранении основы ед. ч. (*ухи – 4 случая*);
- повтор слова-стимула (*пень, воробей*).

Всего ошибки такого рода были допущены 35 детьми в 17 словах.

При исследовании согласования существительных с прилагательными детьми было допущено небольшое количество ошибок. Более всего страдало различие и использование формы среднего рода прилагательного (6 случаев: *красный кресло, старое дерево и т. п.*). Можно предположить, что ошибки связаны с более поздним усвоением значения среднего рода существительных в онтогенезе. В одном случае встретились своеобразные словосочетания: *зелёнаево лист, жёлтаева кофта*, связанные, очевидно, с формой *лист зелёного цвета* и т. п.

При употреблении предложно-падежных конструкций допустили ошибки 28 человек (13,15 %). Некоторые предлоги дети употребляли с ошибками, или не употребляли вообще: *между* (12 человек), *изпод* (8), *около* (5), *перед*, *из-за* (по 3 человека).

Анализ полученных данных показал, что наименее сформированными у дошкольников оказались формы родительного падежа единственного и множественного числа. Ошибки в образовании форм родительного падежа можно объяснить разнообразием флексий данного падежа в языке в зависимости от рода и фонетических особенностей основы слова. Это приводит к тому, что окончания родительного падежа усваиваются более длительное время и часто смешиваются.

Наибольшее количество и разнообразие ошибок выявилось при исследовании функций словообразования.

85 человек (40,13 %) затруднялись при образовании притяжательных прилагательных. 24 человека образовывали их с помощью суффикса *-ч-* и флексий *-ий, -йа, -йи* (*белчий*); 13 человек – с помощью суффикса *-ин-* (*волкин*); шесть – с помощью двух суффиксов *-ин-* и *-н-* (*оленинный*). Встречались единичные ответы с использованием других суффиксов (*собачкин, волчатый, лошачий, зайчон-*

ный, медвежья, лошади, лисья). Восемь человек заменяли словообразование словоизменением: *нора у медведя, грива у льва*.

При образовании прилагательных от существительных допустили ошибки 64 человека (30,26 %). Наиболее частотными были суффиксы *-ов-* (*стекловый*) – 20 ошибок у восьми человек; *-ист-* (*соломистый*) – 10 ошибок у четырех человек; *-н-* (*шерстный*) – пять ошибок у трех человек. Встречались и другие варианты суффиксов: *шерстивый, мехалическая, пухонная* (у семи человек), *пухнатый, мехайный, соломиный, резиновый*.

По 60 человек допустили ошибки при образовании слов, называющих детёнышей животных и «маленьких вещей» с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов: *-очк-* (*куклочка*) – 21 человек, *-чик-* (*стольчик*) – 13 человек, *-онк-* (*ежонки*) – 13 человек, *-чк-* (*волчки*); смешение суффиксов одушевлённых и неодушевлённых имён существительных единственного *-онок-* (*шкафёнок* – шесть человек, *белёнок* – 15 человек) и множественного числа – *ата-* (*ушата, овчата* – 10 человек). Типичны и трудности при образовании детёнышей животных супплетивным способом – 55 случаев, причём ошибки учитывались только у детей подготовительной группы.

Префиксальный способ образования у детей данной группы является более сформированным. Лишь 18 человек затрудняются при образовании глаголов движения, в основном со сложными приставками *пере-, подо-, обо-*.

Таким образом, у детей данной группы выявляется отчётливая тенденция к употреблению наиболее продуктивных способов словоизменения и словообразования. Выраженное отставание в развитии словоизменения и словообразования детей, а также недоразвитие активного словаря и фонематических функций у 40 % дошкольников с неправильным произношением отдельных звуков (85 человек) может быть оценено как нерезковыраженное общее недоразвитие речи (НОНР) или, по терминологии Т.Б. Филичевой, общего недоразвития речи, IV уровень речевого развития. Такие дети входят в группу риска по возникновению нарушений письменной речи в период школьного обучения.

Принимая это во внимание, следует учесть, что логопедическая помощь детям не может ограничиваться устранением непосредственно выраженных недостатков (в данном случае недостатков звукопроизношения). По словам Н.А. Никашиной, «исходя из принципа взаимосвязи и взаимодействия всех компонентов языка, логопедические занятия для всех категорий детей должны иметь целью развитие логически правильной выразительной связной речи». Только включённое в предложение слово становится выразителем конкретного смысла, а употреблённое в различных

контекстах оно приобретает для ребёнка обобщённое содержание, чего и недостаёт детям с НОНР.

Так как в группы НПОЗ поступают дети только с отдельными пробелами или частичным недоразвитием отдельных сторон речи на фоне сравнительно правильной речи, то нет необходимости организации последовательного изучения всех сторон языка от самых изначальных форм и категорий, как это организуется, например, в группах ОНР специальных детских садов.

В этой связи большое значение приобретает речевой материал, на основе которого осуществляется развитие речи детей. Он должен отвечать нескольким требованиям: с одной стороны, быть простым и понятным ребёнку (для облегчения автоматизации звуков, более эффективного развития фонематического анализа), с другой – пополнять его словарный запас, способствовать усвоению грамматических форм и категорий, развивать культуру речи ребёнка. Для этих целей мы использовали русские пословицы и поговорки, наиболее полное собрание которых представлено в книге В.И. Даля «Пословицы русского народа». По нашему мнению, пословицы наиболее полно отражают весь спектр жизненных ситуаций и в то же время показывают внутреннюю грамматическую связь слов, тем самым, представляя собой богатый материал для автоматизации звуков в предложениях. Среди всего многообразия нами отбирались наиболее приемлемые с грамматической и лексической точек зрения варианты. Для более удобного использования материала, внутри каждой тематической группы была проведена классификация поговорок по звукам, чаще всего встречающихся в словах пословиц и поговорок. Исходя из частоты нарушений звукопроизношения были выделены пословицы и поговорки «на [р]», «на [л]», «на шипящие», «на свистящие» и «аффрикаты». Пословицы постепенно вводятся в речь ребёнка, объясняются и заучиваются. Показателем для введения той или иной пословицы, а также своеобразной «программой» обучения служит «Месяцеслов» В.И. Даля, основанный на народном календаре и также включающий пословицы и поговорки. Естественно, все занятия проходили в игровой форме с использованием наглядного материала, в том числе мнемотаблиц, картинок, иллюстрирующих поговорки, использовались также изображения детьми «сюжета» пословицы или поговорки. Параллельно на том же материале проводилась работа по развитию произвольного и непроизвольного внимания, зрительной и слуховой памяти, логического мышления.

Необходимо, однако, учесть, что работа над поговорками начинается после того, как звуки были поставлены и автоматизированы в слогах и словах.

Упражнения для развития артикуляционных органов, автоматизации и дифференциации звуков и для развития фонематического

анализа подбираются с учётом соответствующих лексических и грамматических тем. На этой же базе основывается введение в речь детей пословиц и поговорок и использование их в играх и рассказах. На соответствующих этапах указанные виды работы проводятся параллельно или последовательно в зависимости от задач каждого периода. Работа над формированием каждой стороны речи строится с учётом характера дефекта в каждом конкретном случае.

Схематично систему преодоления недоразвития фонетико-фонематических и лексико-грамматического строя можно представить в следующем виде:

| Этапы коррекции | Подэтапы | Фонетика Фонематика | Лексика Грамматика |
|--|-------------------------------------|--|--|
| I этап Подготовительный | Развитие артикуляционного аппарата | Формирование артикуляционных укладов исправляемых звуков | Подбор артикуляционных упражнений на заданную лексическую тему |
| | Развитие фонематического восприятия | Формирование и закрепление навыка фонематического анализа на базе правильно произносимых звуков | Подбор для фонематического анализа слов, соответствующих лексической и грамматической темам |
| II этап Формирование первичных произносительных умений и навыков | Постановка | См. I этап | |
| | Автоматизация | Введение слов с поставленным звуком в материал для фонематического анализа | 1) подбор для автоматизации слов, соответствующих лексической и грамматической темам занятия; 2) активное введение в речь детей пословиц насыщенных определённым звуком |
| | Дифференциация | Уточнение акустических и артикуляционных признаков сравниваемых звуков, сравнение слов с указанными звуками | |
| III этап Формирование коммуникативных произносительных умений и навыков | | Использование пословиц на заданную тему, насыщенных изучаемым поговорок на заданную тему в играх, инсценировках, составление рассказов, содержащих пословицы и поговорки | |

В таком распределении материала осуществляется прежде всего единство развития всех сторон речи в процессе коррекции звукопроизношения.

Результаты эксперимента показали, что развитие речи с учётом вышеперечисленных условий проходило эффективнее, чем при механистическом исправлении недостатков звукопроизношения.

В условиях временной группы (НПОЗ) указанная методика позволяет в короткие сроки добиться не только «чистой речи» детей, но и развить у них и способности познавательной деятельности, дать толчок к дальнейшему усвоению системы языка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учёт взаимосвязи всех компонентов речевой системы определяет подход к пониманию функциональной дислалии и стёртой дизартрии как к нерезко выраженному общему недоразвитию речи, нарушению, при котором в недостаточной мере сформированы как произношение и фонематические функции, так и лексико-грамматический строй речи. Недоразвитие речи носит вторичный характер, обусловленный произносительным дефектом. Устранение недостатков звукопроизношения должно протекать в процессе общего речевого развития и формирования навыков практического пользования средствами языка, познавательной деятельности детей в области речевых звуков.

Таким образом, даже в условиях массового детского сада возможно развитие всех сторон речи ребёнка параллельно с коррекцией основного дефекта. Не секрет, что дети, занимающиеся в речевой группе, даже имея серьёзные речевые расстройства, приходят в школу более подготовленными, чем их сверстники из детских садов общего вида, так как с ними занимаются специалисты компетентные в особенностях речевого развития. Группы НПОЗ и логопункты призваны в какой-то мере восполнить этот пробел. В настоящее время много говорится о необходимости грамотной интеграции детей с особенностями развития в массовые учреждения. Несмотря на кажущуюся «лёгкость» данных речевых нарушений, их объём и распространённость заставляют обращать внимание специалистов на ребёнка, посещающего массовый детский сад. Эта наиболее благополучная с точки зрения дефектологов категория детей также имеет право на квалифицированную помощь. Вот почему, как нам представляется, важно способствовать дальнейшему распространению дошкольных логопедических пунктов.

Социально-культурная деятельность как средство формирования трудовой мотивации у учащихся с ограниченными возможностями здоровья

В статье автором показаны возможности социально-культурной деятельности в формировании адекватных установок на труд у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

In this article the author shows the possibilities of socio-cultural activities in the formation of adequate facilities to work with students with limited health.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, трудовая мотивация, ограниченные возможности здоровья, социализация.

Key words: socio-cultural activities, work motivation, the limited capacities of health, socialization.

Для подготовки детей с ограниченными возможностями к жизни, их успешной социализации и интеграции в общество необходимо не только дать детям определенные знания и выработать соответствующие навыки и умения, но и подготовить их к трудовой деятельности, сформировать мотивированное жизненно-заинтересованное отношение к труду, а также соответствующие качества личности: трудолюбие, умение взаимодействовать с другими людьми, планировать и контролировать свою деятельность, целеустремленность, инициативность. Социально-трудовая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья состоит не только в эффективной форме профессиональной подготовки, но и в развитии адаптивной личности, умеющей понимать место труда в жизни и общественные нормы в трудовой деятельности.

Поэтому актуальным является поиск условий, способствующих приобретению новых трудовых и профессиональных навыков, их применению, а также саморазвитию личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья путем создания избыточных социальных условий, стимулирующих личностное развитие.

Современная система специального образования предполагает создание таких условий, при которых ребенок с ограниченными возможностями здоровья получит возможность реализации своих личностных ценностей (Л.С. Выготский, Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицына, С.Г. Шевченко, Е.А. Стребелева). Под специальным образованием сегодня понимается обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, направленное на их наиболее полную социализацию и интеграцию в общество с учетом

индивидуальных особенностей детей с целью достижения максимально возможного уровня образованности и самореализации личности (Н.М. Назарова, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.).

Одним из приоритетных направлений специального (коррекционного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья наряду с общим образованием является обеспечение для них реальной возможности получения профессиональной подготовки. Это обусловлено тем, что большинству выпускников только трудовое обучение в специальных (коррекционных) общеобразовательных школах, школах-интернатах, направленное на профессиональную подготовку, коррекцию и компенсацию недостатков их умственного и физического развития, обеспечивает возможность трудоустройства в сфере материального производства.

Система специального образования является центральным звеном подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к жизни. Ее задача состоит не только в том, чтобы дать детям определенные знания и выработать соответствующие навыки и умения, но и подготовить их к трудовой деятельности. Отметим, что современный уровень организации трудового обучения детей с ограниченными возможностями здоровья не всегда соответствует требованиям их подготовки к самостоятельной жизни: вместо подготовки к трудовой деятельности, формирования положительной мотивации к труду школа осуществляет раннюю профессионализацию, вырабатывает только исполнительские навыки, что затрудняет формирование потребности к трудовой деятельности учащихся, вырабатывает у них негативное отношение к трудовым усилиям и в конечном итоге препятствует социализации и интеграции в общество ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе обучения в специальной школе ребенка с ограниченными возможностями здоровья необходимо добиваться, чтобы в ходе изучения учебных предметов у него формировались такие сложные личностные качества, как трудолюбие, умение доводить начатое дело до конца, целеустремленность, инициативность, умение взаимодействовать с другими людьми по разным проблемам, планировать и контролировать свою деятельность.

Задачами трудовой подготовки учащихся с ограниченными возможностями здоровья являются не только коррекция и компенсация средствами трудового обучения недостатков физического и умственного развития и профессиональная подготовка к производительному труду, позволяющая выпускникам работать на производстве в современных экономических условиях, но и овладение детьми такими категориями, как экономика, культура, здоровый образ жизни, воспитание правовой культуры, моральных норм поведения, потребности осознанно готовиться к взрослой жизни, мотивированного жизненно-

заинтересованного отношения к труду, а также формирование соответствующих качеств личности (умения работать в коллективе, чувства самостоятельности, самоутверждения, ответственности и пр.).

Важность решения этих задач в отношении учащихся с ограниченными возможностями здоровья обусловлена особенностями детей, которые в силу своих психофизических, интеллектуальных и прочих особенностей наиболее уязвимы в плане обеспечения общего образования, трудовой подготовки и особенно трудоустройства.

Таким образом, социально-трудовая адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья состоит не только в эффективной форме профессиональной подготовки, но и в развитии адаптивной личности, умеющей понимать место труда в жизни и общественные нормы в трудовой деятельности.

У многих учащихся с ограниченными возможностями здоровья общественные и личные мотивы деятельности развиты недостаточно. Поэтому без специальной усилий, направленных на повышение у них уровня мотивации к труду, нельзя успешно решить задачи подготовки учащихся специальных коррекционных школ к профессиональной деятельности.

При анализе процесса развития мотивов учебной деятельности ребенка А.Н. Леонтьев различает мотивы «знаемые» и «действенные». Первые не совпадают с внутренними побуждениями детской личности и поэтому не оказывают действительного влияния на его поведение и деятельность. Для того чтобы мотивы были действительными, они должны находить живой отклик у ребенка, побуждать его к активной деятельности. Под влиянием школьного обучения и воспитания у нормально развивающегося ребенка мотивы учебной деятельности значительно изменяются, причем «знаемые» мотивы становятся «действенными». Соотношение «знаемых» и «действенных» мотивов у школьников с ограниченными возможностями здоровья иное, чем у нормально развивающихся сверстников. Зачастую, руководствуясь ближайшими задачами в процессе деятельности и не проявляя правильного отношения к трудностям и результатам, ребенок с ограниченными возможностями здоровья не осознает поставленную задачу как проблему. «Знаемые» мотивы еще не стали для него «действенными», они не отражают внутренние потребности личности школьника, не побуждают его к активной целеустремленной деятельности.

Недостатки общего психического развития создают большие трудности для школьников с ограниченными возможностями здоровья: в процессе обучения и трудовой подготовки им часто приходится терпеть неудачи, сталкиваться с низкой оценкой окружающими их способностей и достижений. Трудности, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе учения, трудовой и даже игровой деятельно-

сти, эмоциональные переживания, вызываемые частыми неудачами и отрицательной оценкой окружающих, являются источником возникновения у них сомнений в полезности и важности своей деятельности. Изменения в мотивах деятельности оказывают большое положительное влияние на развитие произвольности познавательных процессов и поведения учащихся. Поэтому формирование положительной учебной и трудовой мотивации учащихся с детей с ограниченными возможностями здоровья является важной задачей специальной школы. Однако создание в специальной (коррекционной) школе благоприятной мотивационной среды требует приложения технологий, основанных на психологических и педагогических методиках.

В современной научной литературе отсутствует единое понимание содержания мотивационного процесса и механизмов его осуществления, однако практически все исследователи отмечают, что в его основе лежит стремление индивида к удовлетворению потребностей.

Создано множество мотивационных теорий, каждая из которых объясняет поведение человека: теория психоанализа (З. Фрейд, У. Макдауголл, К. Лоренц, Э. Фромм, К. Хорни, К. Юнг, Х. Салливан), поведенческая (Д. Уотсон, Э. Толмен, К. Халд, Б. Скиннер) и побудительная (А. Адлер) теории мотивации, конституциональная психология (Кречмер, Шелдон), теория высшей нервной деятельности (И.П. Павлов, П.К. Анохин и др.), «теория поля» К. Левина и др. Применительно к трудовой мотивации наиболее часто обращаются к содержательным (А. Маслоу, Д. Макклелланд, Ф. Герцберг, К. Альдерфер) и процессуальным (теория ожиданий В. Врума, теория справедливости Дж. Адамса, теория Портера-Лоулера, комплексная модель Э. Шейна, теория постановки целей Э. Лока) теориям мотивации.

Наряду с понятиями «мотив» и «потребности» все теории оперируют термином «вознаграждение», которым является все то, что работник считает для себя ценным: внутренние (чувство самоуважения, удовлетворенность достигнутым результатом, ощущение содержательности и значимости своего труда, ответственность и неформальное общение) и внешние (материальное вознаграждение за труд, продвижение по службе, символы статуса и престижа, похвалы и признания и пр.).

Процесс мотивации имеет вероятностный характер. Общеизвестных количественных методов определения «уровня», «степени» мотивации (мотивированности) не определено. Существуют личностные и ситуационные детерминанты мотивации, выступающие как «реальные факторы» «жизненного пространства» (К. Левин), – все физические или социальные факторы, воздейст-

вующие на человека и его состояние. Поэтому ситуацию необходимо рассматривать с точки зрения ее смысла для личности.

Мотивация трудового поведения рассматривается как совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих отдельного исполнителя или группы людей к трудовому поведению, способствующему достижению целей организации. Способы её осуществления – стимулирование и поддержание внутренних побудителей к труду с учетом значения так называемого оптимума мотивации (Ж. Пиаже, П. Фресс, Линдслей, Даффи, Стеннетта, Фримен, Шлосберг, В.Г. Асеев), так как интенсивная стимуляция отрицательно сказывается на адаптации к задачам, которые ставит перед человеком среда. Трудовое поведение характеризуется такими категориями, как «отношение к труду» (В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Ю.Л. Неймер и др.), «трудовая установка» (Д.Н. Узнадзе), которые, в свою очередь, определяются степенью удовлетворенности трудом.

В совокупности условий и факторов, оказывающих влияние на выбор работником типа поведения, кроме материального вознаграждения за труд, можно выделить еще группы факторов: характер работы, возможности личного и профессионального роста, статус работника в коллективе, причастность к общему делу, коммуникативные факторы, личностные и психологические особенности работника.

Успешная трудовая деятельность предполагает удовлетворение различных потребностей, в том числе таких, как потребности в уважении, признании референтной группой, доверии, причастности к общему делу, достижении, в самовыражении через творчество, самореализации, самоутверждении, самоактуализации. Удовлетворение этих высших потребностей осуществляется путем достижения целей, связанных как с профессиональными интересами, так и склонностями личности вне работы и переживается как личный успех.

В качестве средства мотивации к труду можно рассматривать социально-культурную деятельность: свободное время является сильнейшим мотиватором в силу своей нерегламентированности, коммуникативной природы, субъективной привлекательности. Досуговое объединение может выступать средой удовлетворения потребностей в общении, достижении, признании, доминировании, успехе, аффилиации, творческой самореализации, самоутверждении личности, которые не всегда удовлетворены в сфере трудовой и учебной. Коллективные взаимоотношения в сфере досуга создают поле взаимопомощи и взаимоподдержки независимо от учебных и трудовых успехов человека, что в дальнейшем может быть перенесено в сферу делового общения.

Социально-культурная деятельность обладает значительным потенциалом для удовлетворения высших потребностей личности,

обеспечивает удовлетворение и дальнейшее обогащение духовных интересов и потребностей человека, стимулирование развития его творческих потенций благодаря включению его в разнообразные формы культурного творчества. Социально-культурная деятельность позволяет создать условия, способствующие саморазвитию социально-культурного субъекта (в данном случае личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, родителей, образовательного учреждения) посредством решения или предупреждения проблем, характеризующих неблагоприятные обстоятельства его жизнедеятельности путем создания избыточных социальных условий, стимулирующих личностное развитие.

Различные нюансы процесса саморазвития фиксируют множество терминов: самореализация, самосовершенствование, самопрезентация, самовыражение, самоутверждение, самоактуализация и др. Наиболее важными и описывающими саморазвитие достаточно полно являются такие его формы, как самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализация. Самоутверждение дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности. Самосовершенствование выражает стремление приблизиться к некоторому идеалу. Самоактуализация позволяет выявить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни (К. Гольдштейн), реализовать то, что в человеке заложено, в соответствии с собственными высшими потребностями: истиной, красотой, совершенством (метапотребностями, по теории самоактуализации А. Маслоу) и т. д.

Особенности мотивационной сферы детей с нормальным интеллектом и с отклонениями в развитии рассматриваются в работах Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, Б.И. Пинского, Н.Г. Морозовой, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.А. Власовой, И.П. Ушаковой, В.П. Ермакова, А.П. Гозовой и др. Мотивации посвящены исследования А. Маслоу, Д. Макклелланда, Д. Маккгрегора, У. Оучи, В. Врума, Дж. С. Адамса, Ф. Герцберга, Л. Портера, Э. Лоулера, Л.С. Выготского и др. На мотивации труда сосредоточено внимание представителей школы «человеческих отношений» (Д. Муни, П. Слоун, Э. Мейо, М. Фоллетт, Ф. Ротлисбергер) и школы «поведенческих наук» (М. Вебер, Р. Лайкерт, К. Аргирис, Д. Макгрегор, Ф. Герцберг, У. Оучи).

Труды М.А. Ариарского, Д.М. Генкина, А.С. Запесоцкого, А.Д. Жаркова, Т.Г. Киселевой, А.А. Сукало, В.Я. Суртаева, Б.А. Титова раскрывают самореализационный потенциал досуга. Классификация культурно-досуговых занятий, детерминированных возрастом, образованием, характером профессионально-трудовой деятельности и спецификой интересов и потребностей личности, обоснована Г.А. Евтеевой. Досуг как средство снятия физической,

психологической, интеллектуальной усталости рассматривают Ж. Фридман и Ж. Дюмазедье.

Однако охарактеризованные выше исследования не рассматривают в качестве самостоятельного предмета социально-культурную деятельность как средство мотивации к труду вообще и учащихся с ограниченными возможностями здоровья в частности, что обусловлено традиционной трактовкой подходов к мотивации труда и недооценкой мотивационного потенциала социально-культурной деятельности. Разрешение проблемы сдерживается недостаточным уровнем ее теоретического осмысления и методического оснащения.

В теории и практике коррекционной педагогики в настоящее время определился целый ряд противоречий:

- между потребностями детей с ограниченными возможностями здоровья и возможностями социума создать необходимые условия для наиболее полной их социализации и интеграции в общество;
- между возросшим уровнем требований общества к профессиональной подготовке учащихся с ограниченными возможностями здоровья в новых экономических условиях и недостаточной эффективностью использования педагогами технологий, обеспечивающих мотивацию учащихся к труду;
- между потенциалом социально-культурной деятельности как средства трудовой мотивации и степенью его реализации в практике учебной, психокоррекционной и воспитательной работы;
- потребностью в расширении арсенала средств и методов мотивации учащихся с ограниченными возможностями здоровья к труду и отсутствием технологий использования социально-культурной деятельности как средства трудовой мотивации;
- между возрастающей значимостью функции семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и недооценкой родителями своей роли в данном процессе.

Необходимость разрешения этих противоречий и создания оптимальных условий для мотивации учащихся с ограниченными возможностями здоровья к труду обуславливают актуальность исследования в данном направлении.

С нашей точки зрения, основными задачами, которые подлежат решению, выступают: уточнение содержания основных понятий исследования в свете современных ориентаций специального образования; анализ содержания и структуры образовательной и социально-культурной среды специального коррекционного учреждения; характеристика сложившихся в науке подходов к трудовой мотивации и современные мотивационные теории; изучение особенностей отношения к труду учащихся с ограниченными возможностями здоровья, дифференциация учащихся на типологические

группы в рамках различных вариантов дизонтогенеза; определение основных факторов оптимизации мотивационной среды специального коррекционного учреждения; оценка объективного потенциала социально-культурной деятельности как средства трудовой мотивации учащихся с ограниченными возможностями здоровья; анализ состояния образовательного процесса в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях с целью выявления предпосылок построения социально-культурного пространства как условия трудовой мотивации учащихся с ограниченными возможностями здоровья; выявление теоретических предпосылок моделирования социально-культурного пространства как средства мотивации к труду учащихся с ограниченными возможностями здоровья; основания для использования социально-культурной деятельности как средства мотивации к труду и построения социально-культурного пространства для учащихся с ограниченными возможностями здоровья; особенности использования социально-культурной деятельности как средства мотивации к труду школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального (коррекционного) учреждения; разработка концептуальных положений построения социально-культурного пространства, способствующего мотивации к труду учащихся с ограниченными возможностями здоровья, включающие систему методов, принципов, направлений; создание модели социально-культурного пространства для субъектов социально-культурной деятельности, отражающую взаимосвязь функций, направлений, механизмов, форм, условий психолого-педагогического воздействия, способствующих мотивации к труду учащихся с ограниченными возможностями здоровья; обоснование содержательных и технологических аспектов совершенствования педагогической деятельности субъектов в социально-культурном пространстве; разработка механизма продуктивного взаимодействия между различными уровнями и субъектами деятельности в социально-культурном пространстве.

Продвижение в разработке комплекса педагогических мероприятий, позволяющих решить поставленные задачи, позволит значительно повысить мотивацию к труду учащихся с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, окажет влияние на трансформацию иждивенческих установок у данной категории лиц.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Личность и значимость побуждений. – М., 1993.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Межд. пед. академия, 1995.

4. Букун Н.И. Основы трудовой деятельности при нарушениях слуха / отв. ред. А.П. Гозова. – Кишинев: Штиинца, 1988.
5. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
6. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: сб. науч. тр. / под ред. А.Г. Литвака. – Л., 1981.
7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // собр. соч.: в 6 т. – Т. 3 / отв. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983.
8. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. – М.: Просвещение, 1990.
9. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1969.
10. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
11. Ильин Е.П. Сущность и структура мотива // Психологический журн. – 1995. – № 2.
12. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М., 1988.
13. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М., 1991.
14. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности личности. – Л., 1983.
15. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2002.
16. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
17. Маслоу А. Психологические резервы личности. – М., 1986.
18. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудоового обучения во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1988.
19. Научно-практические проблемы эстетического и этического воспитания детей и молодежи с нарушениями зрения: сб. ст. / под ред. В.З. Кантора. – М.: ИПТК Логос ВОС, 2001.
20. Никитина М.И., Пенин Г.Н. Трудовое и профессиональное обучение в Петербургском училище глухих: [страницы истории шк.-интерната № 1 для глухих детей (бывшее училище глухонемых) Санкт-Петербурга] // Инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом. – СПб., 1997. – С. 54–60.
21. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969.
22. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности и учащихся вспомогательной школы. – М., 1969.
23. Плаксина Л.И., Григорян Л.А. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения. – М.: ВОС, 1995. – С. 5–28.
24. Платонов К. К. Вопросы психологии труда. – М., 1976.
25. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. Исениной; общ. ред. И. Е. Исенина. – М.: Прогресс, 1994.
26. Триодин В. Е. Клуб и свободное время. – М., 1982.
27. Трудовое обучение во вспомогательной школе. Книга для учителя. Из опыта работы / сост. Ковалева Е.А. – М.: Просвещение, 1988.
28. Трудовое обучение и воспитание в школе слабослышащих : из опыта работы : сб. / ред.-сост. К.Г. Коровин, Л.В. Николаева. – М.: Просвещение, 1987.

29. Формирование социально-адаптивного поведения у учащихся с нарушением зрения в начальных классах / под ред. Л.И. Плаксиной. – Калуга: Адель, 1998.

30. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология: сб. ст. / общ. ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1973.

31. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / пер. с нем.; под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика, 1986.

УДК 376.1–058.264:612.858.7

О. А. Денисова, И. А. Яруничева

Учет состояния произносительной стороны речи и слухового восприятия глухих учащихся при обучении произношению (индивидуальный и дифференцированный подходы)

В статье представлены результаты комплексного анализа развернутого педагогического изучения состояния произносительной стороны речи (всех её компонентов и характеристик) и состояния слухового восприятия глухих учащихся. Авторы выделяют четыре группы детей, которые нуждаются в реализации дифференцированного подхода при обучении произношению.

The article presents the results of comprehensive analysis of a pedagogical investigation proiznositelnoy part of speech (all of its components and characteristics) and the status of auditory perception of deaf students. The authors single out four groups of children who need to implement a differentiated approach to teaching pronunciation.

Ключевые слова: обучение произношению, речевое дыхание, голос, внятность речи, разборчивость речи, глухие учащиеся, дифференцированный подход.

Key words: teaching pronunciation, speech breathing, voice, speech audibility, clearness of speech, deaf students, differentiated approach.

Свое исследование мы посвятили выявлению критериев деления глухих школьников на группы с целью использования дифференцированного подхода в формировании произношения.

Экспериментальное исследование проводилось в МОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат 1 вида» г. Череповца Вологодской области.

Анализ анамнестических данных позволил сделать вывод, что учащиеся, обучающиеся в одном классе, имеют различную структуру дефекта: отличаются по состоянию слуха; некоторые дети имеют сопутствующие нарушения психофизического развития, хронические соматические заболевания; различный уровень овладения произносительными навыками (восприятия и воспроизведения устной речи);

выявлены различные социальные условия; не со всеми детьми проводилась коррекционно-развивающая работа до поступления в школу, что значительно влияет на уровень их развития. Как правило, учащиеся имеющие значительные остатки слуха, сохраненный интеллект, обучающиеся в специализированном дошкольном учреждении до поступления в школу, имеющие родителей, которые принимают участие в их воспитании и обучении, обладают более развитой устной речью и успешнее овладевают произносительными навыками.

Результаты педагогического обследования состояния слуха показали, что у всех учащихся сформирована стойкая условно-двигательная реакция на речевые стимулы. Результаты восприятия на слух различных по фонетическому составу групп слов соотнесли с данными тональной пороговой аудиометрии. Нами выявлено, что учащиеся, воспринимающие ограниченный диапазон частот (до 500 Гц), различают, иногда с трудом, только первую группу слов. Учащиеся, воспринимающие более широкий диапазон частот (до 1000 Гц), различают на слух слова первой и второй групп, но испытывают затруднения при различении третьей группы слов. Учащиеся, воспринимающие широкий диапазон частот (до 4000–6000 Гц), различают слова первой, второй и третьей групп.

Исследование результатов исследования речевого *дыхания* показало, что ведущим показателем во всех классах является показатель: «не всегда правильно использует в своей речи длительный, экономный выдох». Это говорит о том, что усвоение длительного, экономного выдоха, характерного для нормальной речи, представляет для учащихся с нарушением слуха определённые трудности. В каждом классе имеются учащиеся, обладающие и не обладающие длительным, экономным выдохом. Невладение учащимися длительным, экономным выдохом снижает эффективность работы над слитностью речи, мешает правильному членению фразы и т. д., а это, в свою очередь, отражается на низкой внятности речи учащихся.

Голос у детей оказывается очень различным по своей силе, высоте и тембру. Характер голоса у глухих детей в значительной мере зависит от состояния слуха и времени его потери. Процент учащихся разных классов, обладающих нормальным голосом, очень мал. Такие дефекты голоса, как: «громкий голос», «хриплый голос», не обнаружены у наблюдаемой группы детей. Часто встречается «гну-савый голос» и «сдавленный». Большое влияние при формировании голоса имеет слуховое развитие глухих учащихся. Так, учащиеся с диагнозом «двусторонняя нейросенсорная тугоухость IV степени» имеют нормальный голос уже на первом году обучения в школе. Учащиеся, имеющие диагноз «глухота» имеют голосовые нарушения. Проблемы с голосом выявлены и у учащихся со сниженным вниманием, несформированной потребностью в речевом общении,

негативным отношением к учебе. Не все учащиеся умеют воспроизводить речевой материал нормальным, громким и тихим голосом, испытывают существенные затруднения при воспроизведении речевого материала более высоким или низким голосом, понижении голоса от высокого и среднего уровней.

Анализ результатов обследования произношения звуков речи наших испытуемых показывает, что степень овладения правильным произношением у учащихся одного класса неодинакова по отношению к различным звукам. Учащиеся, имеющие меньшую потерю слуха, не имеющие дополнительных нарушений, заинтересованные процессом обучения овладевают большим количеством звуков. У учащихся одного класса разное по качеству произношение речевого материала. Уровень его восприятия и воспроизведения у учащихся одного класса существенно отличается.

Результаты педагогического обследования состояния и резервов развития слухового восприятия речи зависят от: состояния слуховой функции учащихся, состояния устной речи (словарный запас, разборчивость устной речи), сохранности интеллекта, от предыдущей работы с учащимися, об этом свидетельствуют результаты обследования. Учащиеся, имеющие значительные остатки слуха, хороший словарный запас, сохраненный интеллект, правильно воспринимают на слух большее количество слов; в большем количестве слов в ошибочных ответах дети воспроизводят слогоритмическую структуру слов, отдельные звукокомплексы. У них имеются хорошие потенциальные возможности для развития речевого слуха.

У учащихся, имеющих незначительные остатки слуха, скудный словарный запас, снижение интеллекта, в отдельных случаях воспроизводят слогоритмическую структуру слов, отдельные звукокомплексы, а иногда отказываются от ответов и произносят отдельные звукосочетания, не связанные с предъявленными речевыми стимулами.

По результатам педагогического обследования произносительной стороны самостоятельной связной речи и слухозрительного восприятия текста учащихся начальных классов можно сделать следующие выводы: в одном классе обучаются дети, имеющие разный уровень развития самостоятельной связной речи и слухозрительного восприятия текста. Некоторые учащиеся самостоятельно правильно раскладывают серию картин; воспринимают и воспроизводят текст; в речи преобладают простые распространенные предложения. Речь достаточно разборчивая. Отдельные учащиеся раскладывают серию картин, пытаются воспроизвести текст, в речи преобладает короткая фраза с аграмматизмами. Речь недостаточно разборчива. У большинства учащихся существенно затруднена уст-

ная коммуникация (слухозрительное восприятие текста не развито, отдельные фразы воспринимают с трудом, иногда не воспринимают, речь маловнятная), имеется определенное отставание в слухоречевом развитии.

Таким образом, в классе есть учащиеся как с развитой самостоятельной речью, воспринимающие слухозрительно речевой материал текста, так и учащиеся, самостоятельная связная речь которых находится на низком уровне, слухозрительное восприятие текста не развито, учащиеся не могут передать основное содержание текста.

Результаты исследования разборчивости устной речи учащихся свидетельствуют, что у большинства учащихся речь неразборчива или недостаточно разборчива, что существенно затрудняет общение учащихся с нарушениями слуха со слышащими людьми.

По результатам обследования мы выяснили, что развитие устной речи (её восприятие и воспроизведение) не у всех учащихся происходит одинаково успешно: наряду с учащимися, достаточно свободно владеющими устной речью, имеются ученики, испытывающие существенные затруднения в устном общении и избегающие устных контактов со слышащими людьми.

Результаты обследования позволили выявить у учащихся разные уровни состояния слуховой функции, речевого развития, произносительных навыков.

Как показывает практика работы с учащимися, имеющими принципиально разный уровень восприятия и воспроизведения устной речи, выполнение единых программных требований, ориентированных на определенные сроки обучения, неэффективно, поскольку в большинстве случаев сформированные у учащихся навыки закрепляются недостаточно. В результате нестойкие умения быстро утрачиваются, и у учеников снова появляются те же дефекты в речи. Увеличение из года в год трудностей приводит к развитию у учащихся неуверенности в возможности овладения устной речью.

Полученные результаты позволили нам выделить группы учащихся с учетом неоднородности их развития, индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития, состояния слуховой функции, уровня речевого развития, а также возможностей овладения учебным материалом.

Первая группа учащихся. В самостоятельной речи фразы нет, слова часто произносят с искажением звуко-буквенного состава. В общении устной речью не пользуются. Речь в большинстве случаев невнятная, темп речи замедленный, имеются нарушения голоса. Слова в большинстве случаев произносят неслитно; словесное ударение и орфоэпические правила не соблюдают, звуковой состав с грубыми нарушениями. На слух контрольные слова (три группы)

воспринимают по-разному, в зависимости от состояния тонального слуха. Контрольные слова (списки Л.В. Неймана) на слух не воспринимают, у части детей не сформирован навык отвечать словом на предъявленный речевой стимул. Контрольный текст слухозрительно не воспринимают. Уровень разборчивости устной речи низкий.

Вторая группа учащихся. В самостоятельной речи – короткая фраза с аграмматизмами и отдельные слова. В устном общении испытывают существенные затруднения. Речь маловнятная или невнятная, темп речи замедленный, иногда нормальный. В большинстве случаев имеются нарушения голоса. Слова произносятся слитно, иногда по частям и по слогам; словесное ударение и орфоэпические правила соблюдают только в отдельных знакомых словах, звуковой состав в большинстве случаев с грубыми нарушениями. Ритмико-мелодическая структура фраз не сформирована. У учащихся стойкая условно-двигательная реакция при восприятии на слух речевых стимулов. На слух контрольные слова воспринимают по-разному, в зависимости от состояния тонального слуха. Контрольные слова (списки Л.В. Неймана) на слух частично воспринимают, в ряде случаев правильно воспринимают слогоритмическую структуру слов и отдельные звукокомплексы. Контрольный текст слухозрительно целиком не воспринимают, но отдельные слова и фразы из текста воспринимают правильно. Устная речь в большинстве случаев недостаточно разборчива.

Третья группа учащихся. В самостоятельной речи развернутая или короткая фраза с аграмматизмами. Дети охотно вступают в устное общение. Речь, как правило, достаточно внятная, но у отдельных учащихся маловнятная, темп речи замедленный, иногда нормальный, иногда торопливый. Голос в отдельных случаях с нарушениями. В большинстве случаев слова произносятся слитно, словесное ударение и орфоэпические нормы соблюдают на знакомом материале и по подражанию. Фразовое ударение воспроизводят на знакомом речевом материале и по подражанию. У всех учащихся стойкая условная двигательная реакция при восприятии на слух речевых стимулов. На слух контрольные слова воспринимают по-разному, в зависимости от состояния тонального слуха и уровня развития слухового восприятия. Контрольные слова на слух воспринимают в отдельных случаях, но слогоритмическую структуру слов и отдельные звукокомплексы правильно воспринимают в большинстве случаев. Часто также отвечают словом на предъявленный речевой стимул. Основное содержание контрольного текста слухозрительно воспринимают.

Четвёртая группа учащихся. В самостоятельной речи развернутая или короткая фраза. Дети охотно вступают в устное общение. Речь, как правило, достаточно внятная, иногда маловнятная; темп

речи нормальный. Голос без нарушений. Произношение слов слитное, словесное ударение и орфоэпические нормы в большинстве случаев соблюдаются правильно. У всех учащихся стойкая условная двигательная реакция при восприятии на слух речевых стимулов. На слух контрольные слова воспринимают по-разному, в зависимости от состояния тонального слуха и уровня развития слухового восприятия. Контрольные слова на слух воспринимают в большинстве случаев, правильно воспринимают слогоритмическую структуру слов и отдельные звукокомплексы. Всегда отвечают словом на предъявленный речевой стимул. Основное содержание контрольного текста слухозрительно воспринимают.

Таким образом, мы полагаем, что учет характеристик произносительной стороны устной речи и возможностей слухового восприятия глухих учащихся будет способствовать реализации индивидуального и дифференцированного подходов в обучении произношению.

Список литературы

1. Волкова К.А., Казанская В.Л., Денисова О.А. Методика обучения глухих детей произношению. – М.: Владос, 2008.
2. Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., Шевцова О.В. Развитие устной речи у глухих школьников. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.
3. Пеннин Г.Н., Пономарева З.А., Красильникова О.А. и др. Воспитание учащихся с нарушениями слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. – СПб.: Каро, 2006.
4. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений 1 вида. – М.: Просвещение, 1997.
5. Рау Ф.Ф. Устная речь глухих. – М.: Педагогика, 1973.
6. Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981.
7. Слезина Н.Ф. Формирование произношения у глухих школьников. – М.: Просвещение, 1984.
8. Сурдопедагогика / под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Владос, 2004.

УДК 376.1–056.263

В. В. Заболтина

Эмоционально-нравственное воспитание дошкольников с нарушениями слуха

Статья посвящена рассмотрению таких средств эмоционально-нравственного воспитания как пример со стороны взрослого, игра и руководство деятельностью ребенка и возможностей их использования в работе с детьми с нарушениями слуха.

This article is devoted to the consideration of such means of emotional and moral education as an example of the adult, gambling, and management of the child and their use in working with children with hearing impairment.

Ключевые слова: эмоционально-нравственное воспитание, дошкольный возраст, нарушение слуха, игра, эмоционально-нравственное развитие, развитие речи.

Key words: emotional and moral education, preschool age, the violation hearing, game, emotional and moral development, speech development.

Игре как средству эмоционально-нравственного развития дошкольников с отклонениями в развитии придается особое значение, при этом подчеркивается эффективность влияния театрализованных игр на процесс нравственного воспитания, их роль в формировании личностных качеств и поведения детей (Л.Б. Баряева, И. Вечканова, Г.Л. Выгодская, О.П. Гаврилушкина, Б.Д. Корсунская, Е.А. Медведева, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева). В игре происходит формирование различных сторон личности ребенка. Принятие на себя различных ролей, воссоздание поступков людей способствует проникновению в их чувства, сопереживанию им, что в конечном итоге влияет на развитие «социальных» эмоций, начал нравственности. Большое влияние данный вид деятельности оказывает на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми. В процессе игрового общения ребенок приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми, а также овладевает навыками произвольного поведения – учится управлять собой, сдерживая свои непосредственные желания ради поддержания совместной игры со сверстниками.

В процессе нравственного воспитания дошкольников с нарушениями слуха необходимо решать следующие задачи: учить понимать и давать оценку поступкам персонажей; понимать их эмоциональные состояния и выражать свое понимание с помощью образных и речевых средств; формировать в игре представления о правилах доброжелательного поведения, уметь применять их в реальных ситуациях.

В основе организации работы должен лежать комплексный подход, в соответствии с которым в качестве основного условия повышения эффективности процесса эмоционально-нравственного воспитания выступает целенаправленная организация различных видов деятельности, широкое использование игры, сочетание игровых, невербальных и вербальных средств.

Центральное место в экспериментальной работе отводится различным видам *театрализованных игр*: играм в кукольный театр, играм-драматизациям, играм-спектаклям. Их использование в целях эмоционально-нравственного воспитания детей требует соблюдения следующих условий: создание предметно-игровой среды; под-

бор специальных текстов и моделирование проблемных ситуаций с доступным нравственным содержанием, лежащих в основе театрализованных игр; включение в театрализованную игру эмоционально-экспрессивных, предметно-действенных и речевых средств взаимодействия. Все поставленные задачи необходимо реализовывать в совместной деятельности педагогов, психолога, музыкального работника, учителя по физическому воспитанию.

Содержание эмоционально-нравственного воспитания должно определяться комплексом его компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. На всех этапах работы по эмоционально-нравственному воспитанию используются:

- эмоционально-выразительный пример взрослого как метод стимулирования чувств и отношений детей;
- игра-беседа с персонажами как метод формирования нравственного сознания;
- упражнение и руководство деятельностью как методы формирования нравственного поведения.

Работу по эмоционально-нравственному воспитанию детей среднего и старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха с использованием театрализованных игр необходимо проводить последовательно в три этапа.

На *первом этапе* работы основное внимание важно уделять формированию интереса к действиям и общению с куклами; знакомству с эмоциональными состояниями, способами их невербального и вербального выражения, а также образцами поведения по отношению к кукле и игрушкам-животным; оценке поведения персонажей. На данном этапе можно использовать игры дошкольников с куклами, режиссерские игры педагога, игру-драматизацию с участием детей подготовительной группы на основе специально составленных рассказов («Кукле и зайке весело (грустно)», «Злой Бубу и добрый зайка», «Вместе весело!», «Помоги Кате» и др.) и адаптированных текстов Л. Толстого («Чиж» и др.), А. Барто («Мишка», «Мяч» и др.).

На *втором этапе* у детей развивают интерес к эмоциональным проявлениям и поведению персонажей; учат их использовать мимику и пантомимику для выражения эмоций персонажей в процессе перевоплощения в театрализованной игре; определять значимые мотивы взаимоотношений персонажей. В процессе работы рекомендуется использовать самостоятельные игры дошкольников с куклами и театральными игрушками, игры-имитации, режиссерские, образные и ролевые игры с активным участием взрослого. В качестве литературной основы театрализованных игр на данном этапе можно предложить рассказы Б.Д. Корсунской («Чашка», «Обманул», «Нельзя бросать друзей» и др.) и специально составленные небольшие

тексты с нравственным содержанием («Упрямые бараны», «Ссора», «Друг» и др.), а также адаптированную сказку «Курочка Ряба».

На *третьем этапе* работы по нравственному воспитанию детей необходимо акцентировать внимание на совершенствовании понимания эмоциональных состояний (радость, грусть, гнев, страх, удивление) по мимике, пантомимике и смысловому контексту ситуации, на анализе их причин; на обучении технике создания целостного игрового образа посредством мимической, пантомимической и речевой выразительности в процессе театрализованных игр. Дошкольников важно учить анализировать поступки детей и взрослых, оценивать их с точки зрения усвоенных норм и правил поведения. В основу театрализованных игр могут быть положены специально разработанные рассказы «Почему Нате грустно?», «Синие листья», «Сломал» и др. Помимо режиссерских и ролевых игр на заключительном этапе обучения широко используются игры-спектакли («Три поросенка», «Маша и медведи» и др.) и театрализованные действия на праздниках и развлечениях («Праздник вежливости», «Мамин день» и др.).

Работу по эмоционально-нравственному воспитанию необходимо начинать со знакомства дошкольников с текстом рассказа или сказки. Для этого в зависимости от возраста и возможностей воспитанников можно использовать инсценированный рассказ педагога, пояснительное или самостоятельное чтение по методике Б.Д. Корсунской. Так детям среднего дошкольного возраста педагог может продемонстрировать режиссерскую игру на основе специально разработанных небольших текстов со знакомыми им персонажами-игрушками (белка, заяка, мишка, кукла и др.). При этом для лучшего понимания воспитанниками сюжета, эмоций, характеров и отношений персонажей рекомендуется использовать игрушки, музыкальные фрагменты, иллюстрации, таблички. Эту работу можно осуществлять на занятиях по развитию речи, игре, музыкальных занятиях и в свободное от занятий время. Важно отметить, что во время знакомства детей с текстом психологу необходимо отслеживать их эмоциональные, двигательные и поведенческие реакции, отмечать направленность и глубину их переживаний, а педагогу создавать условия для проявления активности в выражении ими чувств, отношений к персонажам и содействия им.

После этого проводится игра-беседа с персонажами, где воспитанники не только отвечают на вопросы по поводу причин эмоциональных состояний персонажей и их поступков, но и самостоятельно действуют с игрушками и куклами. Это способствует поддержанию интереса детей к игре, уточняет понимание характеров персонажей и нравственный смысл текста, помогает оценить поступки персонажей и вспомнить схожие ситуации из их собственного опыта. Затем необхо-

димо осуществить повторное чтение-разыгрывание текста с использованием настольного театра с картонными изображениями персонажей, а в некоторых случаях – слушание и сравнение музыкальных отрывков, демонстрирующих особенности персонажей, что будет способствовать более полному пониманию нравственно ценного сюжета и подбору совместно с воспитателем или музыкальным работником характерных для персонажей выразительных движений и речи.

В процессе работы важно использовать слова и фразы, необходимые для формирования представлений об эмоциональных состояниях и правилах поведения, для оценки поступков персонажей: грустный, веселый, грустно, весело, грустит, веселится, рада, доволен, приятно, неприятно, помогает, заботится, добрый, заботливый и др.

Подводя ребенка к театрализованной игре, воспитателю следует уделять особое внимание эмоциональной стороне и нравственно ценным мотивам взаимоотношений персонажей: «Кукла жалеет зайку. Молодец, кукла, пожалела зайку». Кроме того, взрослый помогает детям создать игровую ситуацию и войти в роль: «Почему кукла плачет? Что случилось?», «Пожалеем куклу».

Воспитателю необходимо оказывать дошкольникам помощь в подборе атрибутов и выразительных средств для передачи эмоционально-нравственного содержания текста, а затем и в распределении ролей. Для этого на физкультурных и музыкальных занятиях можно широко использовать игры-имитации и игры-импровизации под музыку с использованием деталей костюмов, где детей учат выразительно передавать настроение и характер персонажей с помощью мимики, пантомимики и голоса.

На данном этапе работы можно применять режиссерские игры преимущественно с реалистичными театральными куклами (проволочные, пластилиновые, би-ба-бо и др.) и игры-драматизации по сюжетам небольших рассказов и сказок, а также по знакомым ситуациям из жизни дошкольников. Важно отметить, что педагог должен активно участвовать в этих играх вместе с детьми, способствуя усвоению эмоционально-нравственного сюжета через образы персонажей. Сначала игра с участием дошкольников проводится в упрощенном варианте. Затем, по мере овладения ролью и действиями с театральными игрушками всеми воспитанниками, в более развернутом и разнообразном.

Для лучшего понимания детьми смысла взаимодействия и взаимоотношений персонажей можно использовать обучающие режиссерские игры, в которых с помощью фигурок плоскостного театра или кукол би-ба-бо воспитателем эмоционально разыгрываются нравственно насыщенные ситуации. Для дошкольников, испытывающих трудности в освоении ролевого поведения, используется совместная игра с воспитателем в свободное время, в кото-

рой детям демонстрируются способы ролевого поведения с использованием выразительной пантомимики, мимики, жестов и речи. При этом воспитатель должен эмоционально и достоверно передавать образ персонажа, сопровождая свои действия выразительной речью. Вместе с тем он вызывает активность ребенка, вовлекая его в ролевой диалог, а также в решение игровой проблемной ситуации.

Кукла Таня плачет. Давай спросим Таню: «Что случилось? Почему ты плачешь?» Она упала? Её обидели? Нужно пожалеть Таню. Вытрем ей слезы, погладим её по голове. Вот так, ласково: «Не плачь, Таня!» Ты – молодец, поступил хорошо: пожалел Таню.

Постепенно посредством подобного активизирующего влияния воспитатель содействует нахождению детьми новых вариантов решения нравственных игровых проблемных ситуаций, закрепляет новые формы игрового общения через роли и ролевое взаимодействие.

Особое внимание на данном этапе необходимо обращать на связь между настроением персонажей и особенностями вербальной и невербальной выразительности (пантомимика, мимика, сила голоса, темп, интонационное и логическое ударение). Для этого можно использовать элементы фонетической ритмики, разыгрывание отдельных сценок, где подчеркиваются особенности ситуации мимикой (например, «покажи, как зайка испугался»), а также ролевые диалоги по иллюстрациям с использованием вербальных средств выразительности и отдельные роли с использованием невербальных средств. Кроме того, в занятия важно включать игры-имитации и подвижные игры с сюжетным содержанием, в которых все движения дети сопровождают речью, что помогает воссоздавать образ персонажа, которому они подражают в движениях, жестах, мимике, и усваивать ролевые формы поведения. Созданию образов персонажей также способствуют следующие приемы: игра-беседа с персонажами, рассматривание иллюстраций, участие взрослого в детских играх с целью демонстрации образа, в том числе речевого; совместное обсуждение с детьми ролевого поведения после проведенной игры; выполнение ими разных ролей в рамках одного сюжета. Эта работа стимулирует развитие творческого воображения, речи и её выразительной интонации, мимики, передачу взаимоотношений между персонажами.

Усложнению сюжетов игр способствует не только создание предметно-игровой среды, но и чтение рассказов и сказок, обсуждение и фиксирование в виде небольших текстов-сценариев проблемных ситуаций из жизни детей, просмотр театральных мини-спектаклей на основе проблемных ситуаций. На занятиях по развитию речи педагогу необходимо учить дошкольников связно и последовательно пересказывать рассказ, сказку, выразительно

передавать диалоги действующих лиц, рассказывать о настроении и характере персонажей, высказывать собственное отношение к поступкам персонажей, описывать ситуации, находить выход из проблемных ситуаций, изложенных в тексте.

На данном направлении работы можно использовать режиссерские игры преимущественно со схематизированными куклами (фанерные, картонные, типа «берегиня»), изготовленными дошкольниками на занятиях по изобразительной деятельности и труду. Помимо инсценирования рассказов и сказок применяются игры-драматизации на основе ситуаций из жизни детей и проблемных ситуаций. Работу с ними рекомендуется строить следующим образом: педагог демонстрирует картину, изображающую конфликтную ситуацию (*дети дерутся*), которая внимательно рассматривается детьми. Затем взрослый спрашивает их о том, кто изображен на картинке и что случилось. С помощью игрушек он демонстрирует и рассказывает, как произошел конфликт, используя при этом таблички с написанными предложениями. В итоге получается небольшой рассказ, который является основой для последующей режиссерской игры. В дальнейшем совместно с психологом дошкольники обсуждают и проигрывают различные конструктивные варианты выхода из конфликтной ситуации, которые затем реализовываются в играх-драматизациях.

В качестве заключительного этапа по сюжету рассказа или сказки проводится театрализованная игра-спектакль, которая может выступать как развлечение или фрагмент праздничного концерта. В подготовке к ней могут участвовать все дети и взрослые. Часть дошкольников выполняет роли актеров театра, другая часть, а также сотрудники учреждения и родители – роли зрителей. На занятиях по ознакомлению с окружающим важно расширять представления детей о правилах поведения в театре и его атрибутах. На занятиях по труду и изобразительной деятельности дошкольники совместно с воспитателем изготавливают декорации, билеты, афиши, цветы для актеров. В свободное время и на занятиях по развитию речи дети-актеры могут «репетировать» ролевые диалоги, на занятиях по игре – ролевое поведение. После «спектакля» дети и взрослые обмениваются своими впечатлениями; интересуются, какую роль выполнял тот или иной ребенок; что было самым интересным в спектакле; изображают понравившиеся им моменты сюжета или роли. Это общение способствует закреплению чувств и эмоций, которые дошкольники испытывали в процессе игры.

Таким образом, осуществление работы в соответствии с описанными направлениями будет вызывать у детей потребность в активном выражении чувств, сопереживании персонажам; стимулировать не только мыслительную деятельность, но и пробу-

ждать воображение, что необходимо для эмоционально-нравственного воспитания и развития игры как деятельности. Эффективность этих процессов зависит от содержания работы, суть которой в создании игровых ситуаций с нравственным содержанием с целью формирования у дошкольников «эмоциональных образов» проблемной ситуации и соответствующих ей действий.

Использование театрализованных игр важно сочетать с другими направлениями работы по нравственному воспитанию. Параллельно обучению театрализованной игре необходимо *развивать сюжетно-ролевую игру*, в которой дети учатся использовать игрушки и предметы-заместители, принимать на себя роль, действовать в соответствии с ней, обогащать своё ролевое поведение за счет выразительных движений и жестов. Большое внимание следует уделять обучению навыкам взаимодействия со сверстником и взрослым, развитию способности к эмоциональной децентрации, необходимой для принятия ролевой позиции в игре. Для стимулирования воображения детям можно предлагать игры, которые требуют перевоплощения, умения создавать образы на основе уже имеющихся впечатлений, а также нахождения различных вариантов поведения персонажа в соответствии с нравственной ситуацией игры.

Важным аспектом нравственного воспитания является обогащение представлений детей о взаимоотношениях людей, их чувствах, переживаниях в процессе ознакомления с окружающим миром, просмотра мультфильмов, организации праздников.

На всех этапах коррекционной работы особое внимание должно уделяться *обучению дошкольников пониманию текста и развитию их речи*. В ходе работы над текстом в первую очередь необходимо обеспечить понимание фактического содержания, что является основой для появления первоначальных нравственных представлений, введения соответствующего словаря. Для этого можно использовать разработанные Б.Д. Корсунской (1985) специальные тексты, методические средства и приёмы: инсценированный рассказ, анализ иллюстраций к текстам, рассказывание, ответы на вопросы и другие задания, уточняющие содержание рассказа.

Важное значение имеет *развитие эмоциональной выразительности речи и движений* на музыкальных и физкультурных занятиях. Дошкольников необходимо учить использовать различные средства эмоциональной выразительности в процессе музыкально-ритмических движений, во время игры на музыкальных инструментах, музыкально-двигательных игр по сюжетам рассказов и сказок с нравственным содержанием. Развитие речевых и интонационных средств выразительности речи достигается с помощью речевой ритмики. В процессе работы над произношением на материале текстов, игровых ситуаций можно вести работу по развитию логическо-

го ударения, изменению силы и высоты голоса, овладению темпоритмической стороной речи. Важно широко использовать игры-имитации и подвижные игры, которые сочетаются с выразительными движениями и речью.

Большое внимание необходимо уделять *художественно-образному использованию представлений в изобразительной деятельности*. В процессе рисования можно учить детей с помощью цвета передавать эмоциональные состояния персонажей, а также создавать серии иллюстраций по сюжетам прочитанных текстов. В лепке следует учить передавать пантомимические проявления эмоциональных состояний, а также замечать изменения позы у пластилиновых персонажей. Дошкольникам предлагаются задания, требующие понимания и самостоятельного создания пиктограмм, схематичных изображений людей, реальных предметов, нахождения сходства и различий в изображениях эмоций персонажей, рассматривания готовых рисунков и поделок, их обыгрывания. Особая роль на данных занятиях должна принадлежать развитию осмысленного восприятия художественных образов на основе комплекса зрительных, тактильно-двигательных ощущений и словесных характеристик.

Таким образом, комплексная работа по эмоционально-нравственному воспитанию дошкольников с нарушениями слуха с использованием театрализованной игры будет в значительной мере способствовать расширению и закреплению их представлений об эмоциях и правилах поведения, развитию и обогащению игры, формированию моторных навыков, развитию речи, а также расширению возможностей слухового восприятия и общения. Это в конечном итоге усилит общий коррекционно-развивающий эффект обучения и воспитания, и будет способствовать совершенствованию всего процесса дошкольного образования детей с нарушениями слуха.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Загребаяева Е.В., Зарин А.П. Театрализованные игры-занятия с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии. – СПб.: Союз, 2001. – 310 с.
2. Выгодская Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. – М.: Просвещение, 1975. – 174 с.
3. Заболтина В.В. Театрализованная игра как средство эмоционально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
4. Заболтина В.В. Театрализованные игры – средство эмоционально-нравственного воспитания детей с нарушениями слуха // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 7. – С. 70–74.
5. Корсунская Б.Д. Читаю сам: Книга для чтения для глухих дошкольников: в 3 кн. – М.: ВЛАДОС, 2000.

6. Соколова Н.Д. Формирование нравственно-волевых предпосылок к обучению в школе у умственно отсталых дошкольников // Коррекционно-воспитательная работа в подготовительных группах специальных дошкольных учреждений для детей с нарушениями слуха и интеллекта / под ред. Л.П. Носковой. – М.: Педагогика, 1990. – С. 131–149.

УДК 376.1–058.264

Т. В. Захарова

Формирование образной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями

В статье рассмотрены нетрадиционные технологии развития образной выразительности речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Особый акцент сделан на выборе технологий на основе базисного принципа коррекционно-развивающего обучения – связи речи с другими видами деятельности.

The article deals with the development of innovative technologies like expressive speech in preschool children with general speech underdevelopment. Particular emphasis is placed on the choice of technologies based on basic principle of developing remedial training – of speech communication and other activities.

Ключевые слова: дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, образная выразительность речи, метод развития творческого воображения, теория решения изобретательских задач.

Key words: pre-school age, the general undevelopment of speech, figurative expressive speech, the method of creative imagination, the theory of inventive problems solutions.

В настоящее время одной из сложных и актуальных проблем коррекционной педагогики является создание условий для формирования у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) способности к овладению средствами образной выразительности речи, как необходимой предпосылки гармоничного развития и социализации личности.

Анализ литературы свидетельствует о наличии интереса отдельных педагогов и психологов к проблеме овладения детьми эмоционально-экспрессивными средствами языка и формирования творческого отношения к слову (Л.И. Айдарова, Н.В. Гавриш, К.Т. Патрина, И.Н. Позерт, О.В. Постникова, Н.А. Туранина, К. Фюнфштюк, В.К. Харченко, К.Е. Хоменко и др.). [1, 3, 7]. Однако данные исследования посвящены развитию выразительности речи детей дошкольного и младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием.

Несформированность фонетико-фонематического, лексического, грамматического компонентов речевой системы детей с ОНР оказывает отрицательное воздействие на развитие их связной речи и существенно влияет на речевое поведение. Данные недостатки в речевой системе приводят к обеднению экспрессивной лексики у детей с общим недоразвитием речи и создают затруднения в овладении средствами выразительности связного высказывания, какими являются эпитеты, сравнения, метафоры, олицетворения, антонимы и синонимы.

В результате исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.И. Жаренкова и др.) [6] в специальной литературе сформулировано теоретическое обоснование общего недоразвития речи, обозначены причины возникновения и клинические типы ОНР (Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.) [5], предложена психолого-педагогическая типология детей с ОНР (Г.С. Гуменная). На основе изучения психических особенностей детей данной группы (Р.И. Мартынова, О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, Л.Э. Царгуш и др.) решаются вопросы дифференциальной диагностики ОНР со сходными по проявлениям нарушениями. Имеются данные о необходимости формирования интонационной выразительности речи у детей с отклонениями в речевом развитии (Е.В. Лаврова, О.С. Орлова, С.Л. Таптапова и др.). Проведены катанестические исследования социальной адаптации выпускников школ для детей с тяжелыми нарушениями речи (Л.Р. Давидович, Н.М. Уманская и др.), обозначены направления коррекционно-педагогической работы (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) [2, 4, 10].

Несмотря на достаточно полное освещение вопросов, касающихся развития речи и речемыслительной деятельности детей с ОНР, до настоящего времени не сложилось целостной картины особенностей овладения экспрессивными средствами языка и способов коррекции имеющихся нарушений. До сих пор отсутствует единое, научно обоснованное содержание и методика, которые помогли бы решить проблему творческой деятельности детей с нарушениями речи.

Одним из необходимых условий формирования способности к овладению выразительными средствами речи является использование изобразительной деятельности, так как она имеет соотносящиеся с речевой деятельностью этапы становления и общие с ней средства достижения выразительности. Основой творческой деятельности, как речевой, так и изобразительной, является воображение. Обогащение обучения специальным содержанием может привести к существенной динамике речемыслительной деятельности ребенка с ОНР в целом, гармонизации его личности.

Таким образом, актуальность избранной нами темы обусловлена необходимостью обогащения связной речи детей с речевым недоразвитием средствами образной выразительности (сравнениями, эпитетами, олицетворениями, метафорами, синонимами и антонимами) на материале изобразительной деятельности; недостаточной разработанностью вопросов развития языковой компетенции дошкольников с ОНР, прагматический компонент которой включает овладение экспрессивными средствами и наличие развитого «языкового чутья»; универсальным значением способности к творческому воображению для формирования выразительных средств речи и изобразительной деятельности.

С целью выявления особенностей овладения средствами образной выразительности детьми старшего дошкольного возраста было проведено исследование на базе дошкольного учреждения № 38 компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в речевом развитии воспитанников, а также в дошкольных образовательных учреждениях № 21, 76 Управления образования мэрии г. Череповца. На разных этапах в исследовании участвовало 148 детей 6 и 7-летнего возраста: 36 детей с нормальным речевым развитием, 56 детей с общим недоразвитием речи, обучающихся с пятилетнего возраста в течение двух лет, и 56 детей с общим недоразвитием речи, обучающихся с шести лет в течение одного года.

Констатирующий эксперимент проводился в два этапа. Первый этап был направлен на изучение особенностей оперирования лексикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях заданного ассоциативного эксперимента. На втором этапе изучались возможности использования выразительных средств языка и изобразительной деятельности старшими дошкольниками с речевым недоразвитием.

В соответствии с выдвинутой целью поставлены задачи 1 этапа: 1) изучить особенности оперирования лексикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР одного и двух лет обучения в условиях заданного ассоциативного эксперимента с предъявлением картинного материала и без такового; 2) выяснить, насколько полученные данные соотносятся с нормальным речевым развитием; 3) осуществить качественный анализ смысловых парадигматических связей. Задачи 2 этапа: 1) определить особенности связного речевого высказывания детей с нарушениями речи в процессе самостоятельного воспроизведения авторского текста; 2) определить уровень образности речи детей с ОНР в самостоятельных высказываниях при составлении рассказа по картине и серии картин; 3) изучить возможности использования выразительных средств изобразительной деятельности детьми с ОНР.

Помимо экспериментального изучения проводились специально организованные наблюдения за детьми на занятиях, а также в свободное от занятий время.

Полученные данные свидетельствуют о значительных трудностях оперирования лексикой в условиях заданного ассоциативного эксперимента, а также использования выразительных средств языка и изобразительной деятельности при составлении связных высказываний и создании рисунков детьми с ОНР одного и двух лет обучения. Результаты анализа обучения в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи показали, что, несмотря на организованное обучение, усвоение детьми образного строя языка остается фрагментарным, у них не складывается способность к анализу оттенков значений и особенностей употребления слов в тексте, к постижению способов образования средств образной выразительности и активному их употреблению в собственной речи.

Необходимо также отметить ограниченность в выборе методов и приемов обучения, при которой ощущается недостаток творческих, проблемных заданий, требующих от ребенка активного анализа речевой действительности. При проведении коррекционной работы педагогами преимущественно применяются репродуктивные, а не творческие задания, которые осуществляются в заданном алгоритме и почти не допускают поисков собственных решений.

На основании сделанных выводов была разработана система коррекционно-развивающего воздействия, направленная на обогащение связных высказываний дошкольников с ОНР средствами образной выразительности в аспекте формирования творческого отношения к слову на материале изобразительной деятельности.

Экспериментальное обучение было направлено на приобретение детьми практического опыта, овладение различными приемами создания образа, формирование на этой основе способов восприятия и преобразования средств образной выразительности; повышение эффективности взаимосвязи в работе логопеда, воспитателей и родителей по развитию творческого отношения к слову у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В основу коррекционно-развивающего обучения был положен принцип связи речи с другими видами деятельности. При этом мы опирались на положения отечественной психологии о порождении психических чувственных образов в процессе деятельности, о роли овладения различными видами знака в культурном развитии ребенка, на необходимость создания новых коррекционно-педагогических технологий, обеспечивающих гармоническое развитие ребенка в дошкольном возрасте. Комплекс коррекционно-развивающего воздействия разрабатывался с учетом общих черт в развитии речи и рисования.

Содержание обучающего эксперимента реализовывалось в рамках общей системы занятий, входящих в учебный план дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида с приоритетным осуществлением квалифицированной коррекции отклонений в физическом и психическом развитии воспитанников. Основной формой экспериментальной работы стали фронтальные и индивидуальные занятия логопеда по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи с использованием приемов рисования, что способствовало комплексному решению поставленных задач.

С целью развития способностей к изобразительной деятельности, включающих способность эмоционально окрашенного восприятия, двигательные способности, способность к образному мышлению и воображению, в экспериментальных группах была организована работа кружка «Страна Рисования». На занятиях дети знакомились с выразительными средствами изобразительного искусства (цветом, линией, композицией) и овладевали нетрадиционными техниками изобразительной деятельности (тампонирование, набрызг, монотипия, кляксография, рисование по мокрой бумаге, граттаж, рисование свечой или восковыми мелками, колпачками от ручек и фломастеров, пальцами, клеевой кистью).

Овладение способами деятельности (различными техниками), наряду с развитием эстетического восприятия, эмоционального отношения к объектам эстетического характера (искусство, жизнь, природа), образного мышления и воображения, необходимо для формирования творчества детей дошкольного возраста.

Кроме перечисленных форм работы, обучение также осуществлялось на вечерних коррекционных занятиях воспитателя, в игровой и совместной художественной деятельности детей и взрослых.

В работе над средствами художественной выразительности было выделено три этапа: ознакомительный, ориентировочный и исследовательский.

Важнейшей задачей ознакомительного этапа являлось знакомство детей с изобразительно-выразительными средствами языка (сравнением, эпитетом, олицетворением, метафорой), выразительными средствами изобразительной деятельности (цветом, линией, композицией) и жанрами живописи (натюрмортом, портретом, пейзажем); формирование умения самостоятельно вычленять выразительные средства в художественных произведениях разных жанров литературы и искусства.

Основной задачей ориентировочного этапа являлось обучение адекватному использованию образных слов и выражений при составлении связных высказываний; развитие оценки художественного образа, эмоционального отклика на образное содержание;

знакомство с изобразительными и выразительными возможностями различных художественных материалов и нетрадиционной техники рисования.

На исследовательском этапе экспериментального обучения решались следующие задачи: развивать у детей стремление к точному словоупотреблению на основе осознания прямых и переносных значений слов и словосочетаний; развивать умение, используя разнообразные образные средства, составлять связное высказывание на заданные и свободные темы; развивать умение легко и быстро создавать, комбинировать, изменять образы в соответствии с замыслом и содержанием рисунка, используя выразительные средства изобразительной деятельности.

Выделенные этапы работы позволили создать систему упражнений, отобрать и структурировать методы и приемы обучения, определить элементы творческой деятельности на каждом этапе. Наиболее эффективным приемом формирования образной выразительности речи детей с ОНР на материале изобразительной деятельности в процессе коррекционного обучения явилось использование методов развития творческого воображения (РТВ): метод морфологического анализа, фокальных объектов, каталога, синектики, фантастического эвритма, приемов типового фантазирования, обучение творческому рассказыванию по картине. Общей чертой всех технологических цепочек методов, осуществляющей взаимосвязь речевой и изобразительной деятельности, является итог, содержащий придумывание истории с использованием одного из перечисленных приемов и рисование, лепку, аппликацию, конструирование объекта или сюжета, претерпевших преобразование.

На ознакомительном этапе особое место в работе занимали дидактические игры и упражнения, направленные на активизацию процессов восприятия. На занятиях воспитателя по ознакомлению с окружающим, развитию речи широко использовалось чтение и рассказывание художественных произведений, рассматривание картин различных жанров, подобранных в соответствии с изучаемой лексической темой. При обсуждении содержания прочитанных текстов и представленных картин педагог обращался к детям с вопросами семантического характера. В процессе беседы воспитатель задавал также вопросы, при ответах на которые ребенок использовал образные выражения из текста. Развитию у детей способности воспринимать литературное произведение в единстве содержания и художественной формы, делать элементарный эмоционально-образный анализ текста во многом способствовали занятия по обучению пересказу. Внимание детей при этом обращалось на точное воспроизведение текста с использованием авторских образных слов и выражений. Отсутствие у детей с речевым недоразвитием знаний о композиционном построении художественного произведения оп-

ределило проведение специальных занятий по ознакомлению с композицией сказки и рассказа.

Во время проведения занятий по изобразительной деятельности, а также на занятиях кружка «Страна Рисования» широко использовались художественно-развивающие игры и упражнения, в процессе которых уточнялись жанровые особенности произведений изобразительного искусства. Для формирования у детей с ОНР знаний о слове как выразительном средстве нами использовались такие методические приемы, как словесное «рисование» и рисование красками серии иллюстраций к сюжету литературных произведений.

Использование предложенных разработчиками технологии ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) и методов РТВ (развития творческого воображения) Т.А. Сидорчук и А.Б. Кузнецовой игр на определение состава картины, установление взаимосвязей между объектами, описание картины с точки зрения восприятия изображенного различными анализаторами способствовало закреплению умения самостоятельно выделять выразительные средства в художественных произведениях разных жанров литературы и искусства [8].

На ориентировочном этапе на занятиях логопеда по развитию связной речи приемы изобразительной деятельности были представлены в двух вариантах: 1) при составлении детьми описательно-повествовательных рассказов и распространении предложений рассказа определениями, наречиями, эпитетами и сравнениями педагог в присутствии детей рисовал картинно-графический план рассказа (В.К.Воробьева) с использованием знакомых детям символов, обозначающих определения (красный кружок), наречия (красный треугольник) и сравнения (красный кружок со словом КАК); 2) дети рисовали картинку к составленному на заданную тему рассказу, составляли рассказы по собственным сериям картинок [2].

С целью расширения объема словарного запаса, его активизации, уточнения значений слов, формирования семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального), совершенствования процессов поиска слова и закрепления связей между словами в процессе экспериментального обучения нами использовались ассоциативно-вербальные игры на построение и упорядочение рядов синонимов, на создание бинама антонимов и упражнения по лексической сочетаемости слов типа «Так говорят?». Постепенно, учитывая возможности детей, их учили самостоятельно воспроизводить текст с заменой авторских слов и выражений на собственные, подходящие по смыслу. После выполнения такого рода заданий детям предлагалось составить рассказ или сказку по аналогии с известным произведением, с использованием Волшебника Наоборот (Т.А. Сидорчук [8]).

Для закрепления умения создавать необычные сочетания слов, развивающиеся дальше путем свободных ассоциаций, использовался метод фокальных объектов, представляющий собой игры с наугад выбранными двумя-тремя объектами, у которых выделяются специфические признаки (свойство, функции и т. д.) и поочередно переносятся на рассматриваемый объект, находящийся, как бы, в фокусе внимания.

Не менее интересным и важным для развития образного строя языка являлось использование в работе с детьми с речевыми нарушениями метода синектики (аналогии). Из четырех типов операций (эмпатия, прямая аналогия, символическая аналогия, фантастическая аналогия), лежащих в основании представления незнакомого – знакомым, а привычного – чуждым, особого внимания с нашей стороны заслуживала символическая аналогия, предполагающая описание выбранного объекта с помощью поэтических образов, метафор, сравнений. В дальнейшем на основе прямой или символической аналогии и бинама антонимов дети составляли загадки о выбранных объектах.

С целью введения в речь детей пословиц, поговорок и фразеологических оборотов применялось разъяснение значения некоторых из них, составление детьми рассказов с использованием устойчивых сочетаний и рисование на темы пословиц и фразеологизмов. Большой интерес вызывали такие виды работ, как прием исправления ошибки и уточнение-выбор (Н.В. Гавриш [3]).

Особое место в работе занимали игры «Магазин игрушек», «Магазин посуды», «Магазин одежды», «Художественный салон» и т. д., в которых основным игровым действием являлось самостоятельное составление загадок на основе сравнения. По мере усвоения прямого и переносного значения слов, их многозначности, соединения слова с образами разных модальностей расширялись возможности для использования в работе с детьми с нарушениями речи серии игр «Да – нет» на заданное слово, на неизвестное слово, при кодировке литературных текстов и разгадывании кода, при отгадывании и составлении метафорических загадок об объектах картины. Следующим шагом в развитии словесного творчества с опорой на образительное искусство был подбор сравнений «Что на что похоже?», выбор из предложенных пословиц и поговорок тех, которые подходят ко всей картине целиком или к какому-либо отдельному ее объекту.

Одним из условий возникновения словесного творчества детей О.С. Ушакова выделила развитие поэтического слуха. Именно поэтому уделялось большое внимание сочинению лимериков – коротких стихов из пяти строк [9]. Причем при сочинении разных видов лимериков (от нелепиц до смысловых по мотивам знакомых литера-

турных произведений) использовались и различные рисунки детей (предметные с натуры, по представлению; сюжетно-реалистические и фантастические).

С целью предоставления возможности использовать различные техники, приемы и материалы в изобразительной деятельности проводились различные виды рисования: рисование на заданную тему с выбором методов, приемов и материалов по своему усмотрению; рисование на свободную тему с использованием определенной техники и материала. Появляющиеся в изобразительной деятельности возможность видеть объект целиком и способность переносить черты этого объекта реальности на другой используется детьми и в создании продуктов речевой деятельности. Это явление наблюдалось при составлении детьми связных текстов диалектического характера методом фантастического эвритма, на занятиях по сочинению историй методом каталога, конфликтных и нравственно-этических сказок. Обязательное иллюстрирование составленных историй способствовало запоминанию сюжетной канвы текста и художественных средств, использованных для характеристики героев, места событий и явлений. Особый интерес у детей вызывали занятия-игры «Экскурсия в картинную галерею», где в качестве экспонатов были представлены рисунки детей, и экскурсоводами были сами дети.

С целью выявления коррекционно-развивающего эффекта обучения был проведен контрольный эксперимент, в ходе которого положительная динамика была отмечена у всех участвовавших в экспериментальном обучении детей.

Воспитанники обеих экспериментальных групп в ходе контрольного обследования обнаруживали интерес к предложенным заданиям и выглядели более раскрепощенными в процессе их выполнения. В отличие от испытуемых, принимавших участие в обучении, дети контрольных групп выглядели менее благополучно. Они уступали своим сверстникам в организованности, целенаправленности поведения, в устойчивости интереса, в эмоциональности, в продолжительности выполнения задания.

Представляется чрезвычайно важным, что позитивные изменения касались не только мотивации и эмоционального отношения к происходящему, но и повышения внимания к речи говорящего. Слово стало восприниматься и использоваться детьми более осмысленно. В ситуациях общения, где требовалось более точно передать свои впечатления, дети активно применяли усвоенные на занятиях образные выражения, адекватно реагировали на оценку своих действий взрослыми или детьми, высказанную в шуточной форме с использованием метких выражений.

Наличие высокого уровня выполнения задания в экспериментальных группах, идентичных во многих заданиях результатам группы нормально развивающихся детей, убедительно свидетельствует об эффективности проведенной работы.

Таким образом, результаты экспериментального обучения продемонстрировали потенциальные возможности детей с речевым недоразвитием, достаточные для овладения способами восприятия, воспроизведения и преобразования средств образной выразительности речи, использования их в изобразительно-выразительных целях. Подтвердилось наше предположение о том, что использование изобразительной деятельности в процессе формирования выразительных средств речи позволяет сформировать у детей с ОНР умение самостоятельно выделять выразительные средства в художественных произведениях разных жанров литературы и искусства, адекватно использовать их при составлении связных высказываний и создании рисунков на заданные и свободные темы, что свидетельствует о положительном влиянии проведенного обучения на обогащение эмоциональных проявлений, гармонизацию личностной сферы в целом.

Следует отметить, что комплекс педагогических воздействий оказал позитивное влияние не только на учебную, специально организованную, но и самостоятельную деятельность детей, участвовавших в обучении. Во время общения со сверстниками и взрослыми, в свободной художественной деятельности наши воспитанники уместно использовали в своих высказываниях образные слова и выражения для передачи своего эмоционального отношения к происходящим событиям. По сравнению с испытуемыми из контрольных групп они чаще проявляли инициативу при выполнении заданий творческого характера, демонстрировали потребность в творческом поиске, стремление к нахождению своих, нестандартных решений в различных видах деятельности.

Список литературы

1. Айдарова Л.И. Маленькие школьники и родной язык. – М., 1983.
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2006.
3. Гавриш Н.В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: автореф. ... канд. наук. – М., 1991.
4. Глухов В.П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с ОНР в процессе предметно-практической деятельности / Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи; отв. ред. Л.И. Белякова. – М., 1987.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.
6. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968.

7. Патрина К.Т. Особенности понимания значения слова детьми старшего дошкольного возраста: автореф. ... канд. наук. – М., 1955.
8. Сидорчук Т.А., Кузнецова А.Б. Обучение дошкольников творческому рассказыванию по картине. – Ульяновск, 1997.
9. Ушакова О.С. Развитие поэтического слуха как одно из условий словесного творчества детей 6–7 лет: автореф. ... канд. наук. – М., 1973.
10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. – М.: МГЗПИ, 1991.

УДК 376.1–056.36:81

С. В. Зорина

Специфика усвоения морфологической системы языка старшими дошкольниками с задержанным развитием

Статья посвящена выявлению особенностей овладения функцией словоизменения дошкольниками с задержкой психического развития. Предлагаются пути коррекции расстройств грамматического строя речи у данной категории детей.

This article is devoted to the identification of features to master inflection function of preschool children with mental retardation. There are ways of correcting disorders of the grammatical structure of speech in this category of children.

Ключевые слова: грамматический строй речи, дошкольный возраст, задержка психического развития, морфологический строй языка, коррекционно-развивающая работа.

Key words: grammatical structure of speech, pre-school age, mental retardation, morphological structure of a language, remedial developing work.

Одной из важнейших задач коррекционной педагогики является совершенствование педагогической работы с детьми дошкольного возраста с целью наиболее эффективной коррекции имеющихся нарушений в речевом развитии и познавательной деятельности, обеспечивающей условия для дальнейшего школьного обучения.

В настоящее время отмечается стойкая тенденция увеличения числа детей со сложными нарушениями познавательного и речевого развития, в том числе и детей с задержкой психического развития (ЗПР) (В.П. Глухов, М.Н. Смирнова и др.) Преодоление ЗПР является одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики. Это объясняется, с одной стороны, большой распространенностью этой формы психического дизонтогенеза, с другой – трудностями воспитания, образования, социальной адаптации и дальнейшей реабилитации детей с ЗПР.

Особенности познавательной деятельности детей с ЗПР, сниженная (по сравнению с нормой) способность к приему и переработке воспринимаемой информации, недостаточное развитие операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования и обобщения обуславливают отклонения в речевом развитии данной категории детей. Нарушения речевого развития при ЗПР в большинстве случаев носят системный характер, входят в структуру дефекта и обусловлены комплексом патологических факторов (характером этиологии, клинической картины ЗПР, психологических особенностей, наличия неврологической симптоматики и др.). Следует отметить, что характер нарушений речевого развития у детей с ЗПР может быть самым разным, так же как может быть разным соотношение нарушений отдельных компонентов языковой системы.

По мнению многих авторов (Н.Ю. Борякова, С. В. Зорина, Р.И. Лалаева, Г.Н. Рахмакова, У.В. Ульяновка, С.Г. Шевченко и др.), дети с ЗПР к началу школьного обучения не достигают необходимого уровня психологической и речевой готовности, в том числе и достаточного уровня сформированности грамматического строя речи.

В свою очередь несформированность грамматического строя речи отрицательно сказывается на школьной успеваемости данной категории детей, задерживает и затрудняет овладение школьной программой, усугубляя негативное отношение к учебной деятельности.

Результаты проведенного нами обследования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР свидетельствуют, что процесс овладения детьми с ЗПР морфологической системой языка характеризуется, по сравнению с нормальным онтогенезом, не только задержкой развития, но и качественным своеобразием.

Усвоение содержательной стороны грамматической категории становится доступным детям после достижения ими определенного уровня когнитивного развития. Прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен сначала понять, что она означает. Этим объясняется тот факт, что дети с ЗПР, как и дети с нормальным психическим развитием, лучше дифференцируют языковые единицы в импрессивной, чем в экспрессивной речи. В то же время интеллектуальная недостаточность детей с ЗПР обуславливает значительно более низкий уровень развития не только экспрессивной, но и импрессивной речи.

Общие закономерности и тенденции усвоения словоизменения существительных в онтогенезе оказываются в основном характерными и для процесса овладения функцией словоизменения детьми с ЗПР. Однако при этом можно отметить и специфические особенности, в частности, более значительную зависимость от факторов, усложняющих образование форм словоизменения.

Многочисленные ошибки, допущенные детьми с ЗПР в употреблении предлогов, свидетельствуют о существенном недоразвитии у них процесса формообразования. Характерной особенностью является большой разрыв между дифференциацией предлогов в импрессивной речи и их употреблением в экспрессивной речи. В процессе устной речи дошкольники с ЗПР часто опускают предлоги *в, из*, не используют предлоги *из-под, около, перед, за*, смешивают предлоги *из и в, на и в*, заменяют предлог *перед* предлогом *на*, предлог *под* предлогом *в*, предлог *около* предлогом *на*, предлог *за* предлогом *на*.

Наиболее характерными ошибками в употреблении предложно-падежных конструкций дошкольниками с ЗПР являются:

1) пропуск предлога при правильном употреблении флексии (*кубик ... коробке* (на коробке), *мяч ... стола* (около стола), *кисточку ... альбом* (в альбом));

2) правильное употребление простых предлогов при неправильном выражении падежных окончаний управляемых слов (*кубик лежит на коробка; кубик лежит в коробка; кисточка под альбому*);

3) замена требуемого предлога другим, при этом флексия не соответствует использованному предлогу (*мяч лежит на столом* (под столом); *взяла кисточку в альбома* (из альбома));

4) замещение требуемого предлога гласными звуками (чаще всего *а, и, у*) при правильном флективном оформлении предложной конструкции (*а столом* (под столом); *и альбома* (из альбома); *и коробке* (в коробке));

5) замена одной предложно-падежной конструкции другой, правильно оформленной, но с иным значением (*на альбоме* (взяла с альбома); *в альбоме* (взяла из-под альбома)). При этом наблюдается смешение значений места и приведенные ошибки свидетельствуют о трудностях, которые испытывают дети с ЗПР при одномоментном различении двух элементов, выражающих языковое значение, таких, как предлог и флексия, один из которых является служебным словом, а другой выполняет лишь формально-языковую функцию. Таким образом, у детей с ЗПР к старшему дошкольному возрасту в целом не сформирована система предлогов языка.

Можно выделить два уровня нарушений в усвоении предложно-падежных конструкций у детей с ЗПР: а) семантические нарушения; б) нарушения на формально-языковом уровне. Нарушения в усвоении предлогов на уровне семантики проявляются:

1) в пропуске предлога;

2) в нарушении дифференциации предлогов одного общего значения.

Причем дети с ЗПР допускают замены как семантически близких предлогов, например, *на – в, в – из* (со значением направления),

так и предлогов семантически далеких, например, *под* – *в*, *за* – *на*, *перед* – *на* (со значением места);

3) в трудностях дифференциации при употреблении одного и того же предлога, но с различным значением, например, предлог *в* в значении места и направления (*в альбом* (в альбоме));

4) неувоение различия антонимичных предлогов (*под стол* (из-под стола)).

Нарушения на формально-языковом уровне проявляются в неправильном употреблении флексий, в несоответствии флексии употребляемому предлогу (*в коробка, под альбому*). Исследование употребления предложно-падежных конструкций позволяет говорить о трех вариантах вышеназванных нарушений у данной категории дошкольников.

Первый вариант характеризуется тем, что предлоги воспроизводятся лучше, чем формальные элементы словоизменения – флексии. Этот факт противоречит тенденциям нормального онтогенеза. Известно, что при нормальном речевом развитии усвоение предлогов осуществляется после того, как усвоены многие флексии родного языка. Объяснением этого факта может служить то, что предлоги, являясь словом, обладают более выраженной и конкретной семантикой, в отличие от отвлеченного, абстрактного грамматического значения флексий. Таким образом, если при нормальном развитии речи дети первоначально усваивают окончания слов, как наиболее значимые элементы по своей функции в структуре языкового знака, то при нарушенном развитии речи внимание детей может сдвигаться в сторону семантически более яркого и значимого элемента – предлога.

При втором варианте наблюдается отсутствие, неточное употребление предлогов при правильном оформлении соответствия предлога и флексии (вместо *из-под альбома* – в альбоме, вместо *с альбома* – на альбоме).

Третий вариант (наиболее распространенный) проявляется в хаотичном использовании предлога и флексии. Дети с ЗПР не замечают, что предлог и флексия связаны отношением симультанности, что их комбинация выражает единое грамматическое значение словоформы.

Среди форм словоизменения во множественном числе наиболее усвоенными являются формы единственного и множественного числа именительного падежа существительных.

При этом степень трудности дифференциации в речи форм существительных единственного и множественного числа именительного падежа определяется такими факторами, как родовая принадлежность (формы среднего рода усваиваются хуже, чем формы мужского и женского рода), сходство звуковой структуры

форм слова в целом и окончаний, в частности, характер окончания. Например, ударное окончание в одной из форм именительного падежа облегчает дифференциацию.

Характерными особенностями дифференциации единственного и множественного числа существительных в именительном падеже выступают:

1) замена форм множественного числа на *-а/-я* формами на *-ы/-и* (платьи, дереви, листы, платы, ружьи, глаза, ведры, зеркали). При этом наблюдаются смешения твердого и мягкого конечного согласного корня (платы, зеркали). Предпочтение, отдаваемое формам на *-ы/-и* дошкольниками с ЗПР, видимо, можно объяснить более ранним появлением данных форм в онтогенезе, как более продуктивных в русском языке;

2) употребление вместо множественного числа существительного единственного числа существительного в именительном падеже (ружье, стул, одеяло, зеркало);

3) употребление во множественном числе уменьшительно-ласкательной формы исходного существительного (листочки, глазки, пеньки, домики, яблочки, зеркальцы);

4) замена флексии на более продуктивное окончание *-ы/-и* с одновременным нарушением акцентуации (зеркалы, окна, глаза);

5) замена флексии на продуктивное окончание *-ы/-и* с одновременным нарушением акцентуации и чередования (ведры);

6) нарушение акцентуации (глаза, платья, зеркала). Часто у дошкольников с ЗПР отмечается стремление сохранить неподвижное ударение, то есть единый звуковой облик основы слова в разных его формах;

7) недостаточная дифференциация твердого и мягкого согласного корня, что проявляется в смешении окончаний *-ы/-и* (рукы, скамейкы);

8) нарушения чередования при сохранении основы единственного числа (ухи, пени);

9) искажение звуковой структуры корня с одновременной заменой флексии (ружва, соловики).

Таким образом, замены флексии осуществляются преимущественно внутри парадигмы форм именительного падежа множественного числа. Это свидетельствует о том, что у детей с ЗПР даже в семилетнем возрасте усвоение системы окончаний множественного числа еще не закончено.

Среди форм словоизменения существительных множественного числа наиболее трудным для дошкольников с ЗПР является употребление формы родительного падежа множественного числа. Это связано с тем, что парадигма форм родительного падежа множественного числа дифференцируется с учетом признака рода

(столов, кукол, деревьев) и включает большое количество непродуктивных форм (окон, пней, куриц).

В большинстве случаев старшие дошкольники с ЗПР смешивают формы мужского и женского, мужского и среднего рода (руков, окон, собак, кукол, одеялов), употребляя вместо форм женского и среднего рода форму мужского рода. Это свидетельствует о том, что у дошкольников с ЗПР выделена и усвоена форма родительного падежа множественного числа мужского рода (продуктивная форма). Формы существительных родительного падежа множественного числа женского и среднего рода выделяются и усваиваются позднее.

Можно отметить следующие, наиболее часто встречающиеся, ошибки при употреблении существительных родительного падежа множественного числа:

1) замена продуктивным окончанием *-ов* всех других типов окончаний (в этом находит свое проявление тенденция к унификации форм во множественном числе) (одеялов, лампов, листов, деревьев, бочков, курицов, мячов);

2) отсутствие беглого гласного (кукл, бочк);

3) нарушение чередования одновременно с неправильным воспроизведением окончаний (пений, пенев);

4) замена окончанием *-ей* окончания *-ов/-ев* или нулевого окончания (в единичных случаях) (арбузей, домей, листьев, стулей);

5) употребление существительного в именительном падеже множественного числа как с нормативным, так и с ненормативным окончанием (много платъи, много бочки, много глаза);

6) замена словоизменения словообразованием (глазик, мячики, яблочко).

В целом, большое количество ошибок при употреблении форм родительного падежа множественного числа связано с вариативностью грамматических форм данного падежа. При этом дошкольники с ЗПР долго не усваивают правила подклассов и пользуются наиболее продуктивными, частотными окончаниями.

Обладая многочисленными грамматическими категориями и широкой системой форм, глагол представляет собой одну из самых сложных грамматических категорий языка. Овладение парадигмой глагола связано с усвоением большого числа языковых обобщений, поэтому словоизменение глагола является важным компонентом морфологической системы языка. Кроме того, усвоение глагола способствует формированию синтаксической структуры предложений, так как глагол чаще всего выступает в роли предиката в структуре предложения.

Система словоизменения глагола у детей с ЗПР сформирована лучше, чем система словоизменения существительного, что связано с большим объемом и сложностью парадигмы форм существительных.

Допущенные ошибки проявляются, главным образом, в недостаточно точном употреблении глаголов (дети катаются – дети едут, мальчик собирает – мальчик убирает), в нарушении дифференциации глаголов единственного и множественного числа (мальчик рисует – мальчик рисуют, девочки читают – девочки читает), в нарушении чередования в основе глагола (мальчик бежит – дети бежат; дети бегут – мальчик бегит). Большое количество ошибок при дифференциации глаголов прошедшего времени мужского, женского и среднего рода можно объяснить трудностями дифференциации глаголов прошедшего времени по родам, несформированностью обобщенного значения категории рода существительных.

Таким образом, в процессе дифференциации глагольных форм дошкольники с ЗПР проходят те же этапы формирования речевой функции, что и нормально развивающиеся дети, но прохождение этих этапов задерживается во времени и имеет ряд особенностей. Неспособность различать глагольные формы у детей с ЗПР также обусловлена несформированностью морфологических обобщений и отсутствием так называемого «чувства» языка (языковой компетентности), с помощью которого нормально развивающийся ребенок усваивает практическим путем всю сложную систему русского языка.

Прилагательные появляются в речи детей с нормальным развитием позднее существительных и глаголов. В целом формирование прилагательных вызывает у детей с ЗПР 5–7 лет меньшее число ошибок, чем процесс словоизменения существительных. Это отчасти объясняется более простым построением системы парадигмы прилагательного. Отдельные формы прилагательных образуются от единой основы, ударение остается неподвижным, ограничений и запретов на образование форм нет. Данный факт можно объяснить также и более поздним появлением прилагательных в речи ребенка, когда им уже усвоены некоторые правила формообразования существительных.

При согласовании прилагательного с существительным старшие дошкольники с ЗПР пользуются формами как единственного, так и множественного числа, однако часто допускают их смешение. Это обусловлено тем, что каждая из этих форм не связывается в достаточной степени с морфологическими признаками имени существительного. В заданиях на согласование прилагательного с существительным дети с ЗПР в одних случаях правильно употребляют словосочетания (железные замки), а в других – существительное и прилагательное употребляются в разных числах (синий варежки, железные замок). Отдельную группу составляют ошибки замены полной формы прилагательного усеченной формой (железны замки, сини варежки).

Еще большие трудности отмечаются при согласовании прилагательных с существительными в роде. Все ошибки, допущенные детьми с ЗПР, можно объединить в две группы. К первой группе относятся ошибки, указывающие на то, что употребление рода прилагательных не соотносится с родом существительных. Дошкольники смешивают формы женского и мужского рода, женского и среднего рода, мужского и среднего рода (красная яблоко, синий ведро, красная шар, синий банка). Наиболее страдает различение и использование формы среднего рода прилагательных.

Вторую группу составляют ошибки, связанные с тем, что полная форма прилагательного заменяется усеченной формой (синя банка, железна замок, красно яблоко, железно ведро).

Даже в семилетнем возрасте дошкольники с ЗПР испытывают значительные трудности при согласовании прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа.

Характерными ошибками в этом случае оказываются:

1) правильное употребление окончания прилагательного и неправильное употребление окончания существительного, которое чаще всего заменяется на продуктивную флексию -ов существительного мужского рода множественного числа родительного падежа (больших яблоков, еловых шишков, красных ягодов, больших ветков). Такого рода ошибки, возможно, могут быть связаны с неувоением значения рода существительных и с большой вариативностью окончаний существительных в родительном падеже множественного числа;

2) правильное употребление окончания существительного и неправильное употребление окончания прилагательного (большие яблук, лесные цветов, красный ягод);

3) замена словосочетанием в именительном падеже множественного числа (лесные цветы, красные ягоды);

4) неправильное употребление окончаний существительного при нарушении согласования прилагательного с существительным (красные ягодов, еловая шишков, лесные цветков);

5) замена словосочетания прилагательного с существительным одним существительным в форме именительного падежа множественного числа (листья, грибы);

6) замена исходного прилагательного другим (в корзине много больших яблук – в корзине много вкусных яблук, в корзине много лесных цветов – в корзине много желтых цветов).

Причиной данных ошибок, на наш взгляд, является недостаточная сформированность у детей речеслуховой памяти, а также атрибутивных семантических отношений, хотя формальные предпосылки употребления словосочетаний, состоящих из прилагательного и существительного, у определенной части детей имеются.

Таким образом, в процессе словоизменения при дифференциации грамматических форм в ходе восприятия и порождения речи дети с ЗПР используют лишь некоторые дифференциальные семантические признаки и не используют всю совокупность сем, позволяющих отличать одну форму слова от другой формы. Парадигма форм словоизменения у детей с ЗПР очень ограничена, недостаточно устойчива, характеризуется большим количеством смешений, флексийных парафазий.

К специфическим тенденциям характерным только для детей с ЗПР, можно отнести: а) преобладание немотивированного (случайного) формообразования с использованием морфем, существующих в языке; б) использование морфем, не представленных в языке; в) большое количество морфемных парафазий, семантически далёких, не входящих в парадигму морфем данного значения; г) в процессе словоизменения детей с ЗПР слабо представлена генерализация (или сверхгенерализация), т. е. выявление правил и закономерностей функционирования языковых единиц и их обобщение в процессе продуцирования речи; е) для процессов словоизменения дошкольников с ЗПР характерна языковая асимметрия, т. е. ярко выраженное отступление от регулярности, единообразия в строении и функционировании языковых знаков.

Проведенное нами исследование позволяет утверждать, что в качестве психологического механизма нарушений морфологической стороны речи у дошкольников с ЗПР выступает недоразвитие аналитико-синтетической деятельности, что выражается в трудностях анализа, сравнения, дифференциации грамматических форм, выделения морфем и соотнесения их со значением, выделения общих правил словоизменения при восприятии речи, обобщения этих правил и их использования в процессе порождения речи. Наиболее нарушенными у детей с ЗПР являются процессы анализа, сравнения речевых единиц, выделения языковых правил, их обобщение, формирование моделей словоизменения на основе этих правил.

У старших дошкольников с ЗПР оказываются несформированными многие языковые процессы: дифференциация лексического и грамматического значения; дифференциация отдельных грамматических значений; соотнесение значения морфем с их звуковой оболочкой; интеграция грамматических значений в структуре значения словоформы; формирование парадигмы формообразования; процессы интериоризации речевых умений.

Таким образом, в структуре расстройств грамматического строя речи у старших дошкольников с ЗПР преобладающим является нарушение семантического уровня морфологической системы языка, а именно, трудности дифференциации грамматических значений, а также организации языковой системы.

Выявленные в ходе экспериментального исследования специфические нарушения в усвоении морфологической системы языка у дошкольников с ЗПР позволяют сделать вывод о необходимости проведения специального коррекционного воздействия по формированию и дифференциации грамматических форм слова у данной категории детей с учетом выделенных механизмов и структуры расстройств грамматического строя речи, связи речи с другими познавательными процессами, а также с учетом системного воздействия в развитии различных компонентов речи.

В процессе коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с ЗПР основной целью является формирование, с одной стороны, психологических механизмов овладения системой языка (формирование операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения), с другой стороны, усвоение правил, организующих морфологическую и синтаксическую систему языка (Лалаева Р.И., Зорина С.В. и др.).

Необходимо осуществлять поэтапное формирование тех речевых предпосылок, которые определяют овладение парадигмой словоизменения, а также выбор правильной формы слова в процессе порождения речи. На начальном этапе коррекционно-логопедической работы в качестве таких предпосылок рассматривается уточнение лексического значения слова, отдельных грамматических значений, закрепление связи отдельного грамматического значения с его звуковой формой параллельно с уточнением звуковой структуры слова и морфемы. Эти предпосылки дают возможность перейти к дифференциации форм слов на основе комплекса грамматических значений, определяющих форму слова (формирование парадигмы словоизменения и словообразования). В дальнейшем проводится закрепление операции выбора и комбинирования правильных грамматических словоформ в словосочетаниях, предложениях, связной речи.

Тесное взаимодействие в работе учителя-дефектолога, педагога-психолога, музыкального руководителя, воспитателей в определении содержания, последовательности коррекционно-логопедического воздействия, форм и методов работы, повторяемости (с определенной модификацией) игровых упражнений позволяет не только закреплять речевой материал, но и развивать операции мыслительной деятельности (анализ и синтез, классификация, сравнение), внимание, память. Особое внимание следует уделять использованию направляющей помощи: разнообразной наглядности, простых инструкций, анализа допущенных детьми в ходе выполнения задания ошибок с целью предупреждения их в дальнейшем, создания эмоционально-положительного фона совместной деятельности. Исходя из психологических особенностей данной категории дошкольников, важным моментом в коррекционно-логопедической работе с ними можно считать вызывание

и поддержанию интереса к выполнению предлагаемых заданий, что, в свою очередь, создает положительный эмоциональный фон деятельности и повышает эффективность коррекционного воздействия. Вместе с тем, наряду с игровой деятельностью, в коррекционно-логопедическую работу со старшими дошкольниками с ЗПР необходимо включать и фрагменты учебной деятельности, что обеспечивает формирование предпосылок школьного обучения этих детей дошкольников.

Список литературы

1. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 9–15.
2. Глухов В.П., Смирнова М.Н. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2005. – № 3(9). – С. 13–24.
3. Лалаева Р.И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития. – СПб.: Образование, 1992.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: ВЛАДОС, 2003.
5. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2003.
6. Рахмакова Г.Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 3–9.
7. Ульяновская У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород: НГПУ, 1994.
8. Шевченко С.Г. Отражение в творческих играх шестилетних детей с задержкой психического развития знаний и представлений об окружающем мире // Психологические особенности шестилетних детей с нормальным и задержанным темпом психического развития. – Горький: ГПИ им. А.М. Горького, 1988. – С. 41–51.

УДК 376.1–056.262:502/504

Е. Б. Карпушина

Формирование представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с недостатками зрения

В статье представлены результаты экспериментального исследования особенностей представлений об окружающем мире у младших дошкольников, формируемых в условиях зрительной депривации. Автор определяет пути коррекции выявленных нарушений.

The article presents the results of experimental investigation of perceptions about the world junior kindergarten, formed in conditions of visual deprivation. The

author identifies ways to correct the identified violations, and the basic ways of their correction.

Ключевые слова: представления об окружающем мире, дошкольный возраст, коррекционно-развивающее обучение, педагогическое воздействие.

Key words: representations of the world, pre-school children, developing remedial education, teacher effects.

Предметные представления, с одной стороны, составляют фундамент общего умственного развития ребенка, с другой – имеют самостоятельное значение. Представления, обладая образностью, наглядностью и высокой обобщенностью предметного мира, являются переходной ступенью от образов восприятия к мышлению (Б.Г. Ананьев, И.М. Соловьев, Е.Е. Букина, А.И. Зотов, Х.М. Гафурова и др.). Отсюда следует, что нарушение деятельности какого-либо анализатора (в нашем исследовании у детей нарушена деятельность зрительного анализатора) в процессе восприятия приводит к трудностям формирования представлений об окружающем, что отрицательно влияет на ход других психических процессов и в целом на познавательную деятельность ребенка. Полноценные представления необходимы как для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе так и для его социальной адаптации. Это важно учитывать при определении содержания и принципов специального коррекционного обучения детей с недостатками зрения.

Проблема выявления запаса представлений об окружающем мире у детей младшего дошкольного возраста с недостатками зрения в настоящее время является одной из основных проблем дошкольной тифлопедагогики. Тот факт, что взаимодействие субъекта и объекта восприятия зависит от состояния первого и сложности второго, не требует специальных доказательств, хотя и здесь существуют нюансы, до сих пор не получившие достаточного отражения в тифлопсихологической литературе. Дело в том, что адекватность представлений при нарушениях зрения постулируется на основе экспериментов, доказывающих возможность правильного восприятия величины, формы, удаленности, одновременности или последовательности событий и ряда материальных свойств, т. е. отдельных параметров мира. Но известно, что восприятие отдельных свойств и даже объектов окружающей действительности еще не свидетельствует об адекватности представления мира в целом. Отсюда следует необходимость изучения вопроса формирования представлений у детей с недостатками зрения не только об отдельных параметрах объектов, но и о предметах окружающего мира в целом.

Целью констатирующего эксперимента стало выявление у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста реального уровня представлений о предметах окружающей действительности. Получение этих данных позволяло правильно определить содержание, найти оптимальные средства и методы коррекционно-педагогической работы по формированию представлений об окружающей действительности у этих детей.

Определяя этапы констатирующего эксперимента, мы учитывали принятую в психологии классификацию представлений, а также последовательность формирования видов представлений у детей. Методика эксперимента предполагала последовательное выявление «представлений действием», «иконических представлений», «символических представлений» [6, с. 113]. Разрабатывая методику констатирующего эксперимента, мы исходили из того, что, по мнению многих авторов (Б.Г. Ананьев, А.И. Зотов, Е.И. Игнатъев, Е.Е. Букина, Х.М. Гафурова, А.Г. Литвак, В.А. Феоктистова, и др.), о представлениях наиболее точно можно судить по их реализации.

Наличие представлений проверялось с помощью экспериментальных заданий, при выборе которых мы учитывали:

- круг знаний, умений и навыков, который очерчен как в программе массового ДООУ, так и в программах, предложенных Институтом коррекционной педагогики РАО для специализированных ДООУ IV вида;

- рекомендации Л.П. Григорьевой, Л.И. Плаксиной и др. исследователей по вопросам обучения и воспитания детей с недостатками зрения;

- возраст и особенности психофизического развития испытуемых, участвующих в нашем эксперименте.

Исходя из этих положений, исследование запаса представлений о предметном мире у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста осуществлялось следующим образом.

Первый этап включал в себя *задание № 1* и предполагал изучение «представлений действием», то есть выявлялось умение детей использовать предметные представления в практической деятельности. «Представление действием», согласно Дж. Брунеру, связано с пониманием тех аспектов окружения, которые мы постигаем при помощи психомоторной деятельности. «Через физическое взаимодействие с объектами мы достигаем высокого уровня адаптации к окружающему миру» [2, с. 113]. Этот вид представлений формируется у ребенка в первую очередь, и именно им чаще всего пользуются дети младшего дошкольного возраста.

Выявление уровня сформированности «представлений действием» происходило в ходе наблюдений за действиями детей в двух практических ситуациях: «Накрой стол для куклы» и «Наведи

порядок». Предполагалось уточнить, обобщают ли дети свой опыт практических действий с предметами, и как его используют для решения поставленных задач.

Ребенку предлагалось активно действовать в двух практических ситуациях, опираясь на свои представления о назначении предметов и опыт их практического использования. Последовательно создавались практические, реальные ситуации, в которых ребенку давался набор одних и тех же предметов ближайшего окружения. Использовались следующие предметы: блюдце, мыло в мыльнице, полотенце, салфетка, зубная щетка, чашка, чайная ложка, тарелка, вилка, карандаш, кастрюля, лото игровое, платье, сахарница, кубик. Предметы последовательно раскладывались экспериментатором на стол и назывались. В процессе проведения задания отводилось время для ознакомления ребенка с предметами.

Ситуация № 1 («Накрой стол для куклы»): на столе раскладывался набор предметов. Испытуемый получал инструкцию отобрать только те предметы, которые необходимы для того, чтобы напоить куклу чаем. Затем ребенку предлагалось «напоить куклу чаем».

Ситуация № 2 («Наведи порядок»): на столе раскладывался тот же набор предметов. Ребёнку говорили: «На столе много вещей. Это беспорядок. Помоги мне навести порядок. Разложи все вещи по местам».

В ходе наблюдений за выполнением ребенком данных практических ситуаций нами фиксировалось: особенности осуществления действий; словесные высказывания; обращение за помощью к взрослому; время, затраченное на выполнение задания; удалось ли получить результат и какого качества.

Второй этап включал в себя задания № 2 и № 3 и предполагал выявление «иконических представлений», т. е. образов-представлений, запечатленных в памяти. Данный вид представлений позволяет успешно оперировать образами предметов в мыслительном плане. В ходе выполнения заданий данного этапа, оценивалось умение детей применять предметные представления при решении умственных задач. С данной целью нами использовались следующие задания: «Подходит – не подходит», предметная классификация.

Задание № 2. Для данного задания были подобраны пары предметов, которые отличались друг от друга только одним – один предмет был исправным, а другой – неисправным и его нельзя было использовать по назначению. Задание предлагалось ребенку в форме игры: «Подходит – не подходит». Предъявлялись следующие неисправные предметы: стул без ножки, чашка без ручки, платье с оторванным рукавом, ботинок без шнурка.

В ситуации № 1 испытуемому давали неисправный предмет, и ему предъявлялась инструкция: «Что это? Что делают с ...? Можно ли им пользоваться?». Ребенку предлагалось оценить функциональную пригодность предмета. Если он затруднился определить неисправность предмета и не справился с заданием, то использовалась ситуация № 2.

В ситуации № 2 ребенку давалась эта же пара предметов (неисправный и исправный), предлагалось практически действовать с этими предметами и оценить их функциональную пригодность. Использовалась та же инструкция, что и в ситуации № 1.

Задание № 3 («Группировка предметов») предполагало проведение предметной классификации предложенных предметов. Перед ребенком раскладывалось 7 предметов, относящихся к двум смысловым группам: посуда и одежда. Испытуемый рассматривал их, называл. Далее взрослый предлагал ребенку разложить предметы по двум коробкам. Ребенку давалась следующая инструкция: «Разложи предметы в две коробочки, что куда подходит. Какие предметы ты сложил сюда, почему? Как их можно назвать одним словом?»

Третий этап был направлен на изучение «символических представлений», то есть представлений, запечатленных в речи. На данном этапе изучалось умение детей актуализировать имеющиеся у них предметные представления при назывании конкретных предметов и обобщающих их понятий. Предполагалось выяснить, знают ли дети названия предметов ближайшего окружения, умеют ли обозначать группы этих предметов обобщающими словами, в чем преимущественно проявляются их затруднения. Для изучения интересующих нас вопросов были отобраны пять родовых понятийных (классификационных) групп: игрушки, одежда, посуда, мебель, обувь.

Задание № 4: ребенку предлагалось назвать предъявляемые предметы, обозначать группы предметов обобщающим словом. Предполагалось выяснить наличие у детей умений соотносить слова – наименования с соответствующими предметами, а также уточнить знания ими слов, обобщающих различные группы предметов. По отдельности ребенку предлагались группы из 4–6 предметов: одежды, обуви, посуды, мебели, игрушек. Дети должны были: рассмотреть предметы; сказать, что это за предметы; подумать и назвать эти объекты одним словом.

Проведение всех этапов эксперимента предварялось вступительной беседой, которая проводилась в непринужденной форме с целью установления положительного контакта с ребенком и более полного выявления его общей ориентировки в окружающей обстановке. Стимульный материал (натуральные объекты) был подобран с учетом состояния зрения детей. Применялись методы индивидуального эксперимента с элементами обучения. Работа по заданиям

проводилась на фоне благожелательного отношения с ребенком, с учетом его работоспособности и интереса к происходящему, его личностных типологических особенностей, учитывались офтальмо-гигиенические рекомендации. В ходе выполнения заданий ребенку оказывалась дозированная индивидуальная помощь, предусмотренная методикой эксперимента.

Изучение индивидуальных карт развития детей подтвердило данные многих исследователей (Э.С. Аветисова, Л.П. Григорьевой, Л.В. Рудаковой, Л.И. Плаксиной, В.А. Феоктистовой, и др.) о том, что дети с недостатками зрения представляют особую категорию, требующую индивидуального и дифференцированного подхода. Это связано: во-первых, с тем, что нарушение функций зрения у этих детей влечет за собой снижение скорости, точности, а также дифференцированности восприятия, трудности в ориентировки в окружающем мире, в выполнении практических действий; во-вторых, с тем, что у этих детей, помимо нарушения зрения, отмечаются различные сопутствующие заболевания и недостатки развития.

Анализ условий семейного воспитания и обучения детей с недостатками зрения в специализированном ДОО показал, что не всегда учитываются особенности психофизического развития этих младших дошкольников, иногда к их знаниям предъявляются такие же требования, как и к их нормально развивающимся сверстникам.

Выявление у детей с недостатками зрения реального уровня представлений о предметах окружающей действительности, позволило бы нам правильно определить содержание, найти оптимальные средства и методы коррекционно-педагогической работы с ними, использовать сформированные у них представления в различных видах деятельности, что позволило бы развивать личность ребенка в целом.

Анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента данных свидетельствует о том, что дети с недостатками зрения имеют определенный запас общих представлений о предметах ближайшего окружения. Представления о предметах ближайшего окружения как у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста, так и у их нормально видящих сверстников формируются по общим закономерностям.

У определенной части испытуемых обеих экспериментальных групп формирование предметных представлений происходит неравномерно: у одних быстрее и качественнее, у других – значительно медленнее и на качественно более низком уровне. В тоже время у детей с недостатками зрения существуют определенные особенности формирования представлений о предметном мире по сравнению с представлениями их нормально видящих сверстников.

Прежде всего, у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста по сравнению с нормально видящими сверстниками отмечалось отставание в темпе развития и качестве предметных представлений. В доказательство этого приведем данные изучения различных видов представлений.

Выявление «представлений действием» показало, что дети с недостатками зрения в ситуациях, когда необходимо было актуализировать имеющиеся представления о действиях с предметом, испытывали больше затруднений, чем их нормально видящие сверстники. Они повторяли однообразные действия с предметами и не стремились развернуть сюжет за счет введения других действий. Часть детей с недостатками зрения конкретные действия заменяла речевым описанием, чего не отмечалось у нормально видящих. При этом дети не затруднялись в указании функционального назначения предметов, то есть представления об этих предметах дети имели, но затруднялись применить их в практической ситуации. У детей с недостатками зрения при выполнении этих заданий отчетливо проявилась неточность, некоординированность, нарушение ритма и скорости движений в пространстве. У них отмечалась нерациональность действий, из-за чего на выполнение этих задания они затратили в 2–3 раза больше времени, чем их нормально видящие сверстники.

Кроме вышеуказанных недостатков предметных действий детей с нарушением зрения, у них отмечалась несформированность контроля за результатом действия. Среди детей с недостатками зрения экспериментальной группы не все имели устойчивые представления, навыки, умения и потребности в самостоятельной предметно-практической деятельности. Больше половины детей с недостатками зрения (56 %) при каждом затруднении обращалась за помощью к экспериментатору. Подобного поведения у нормально видящих детей почти не встречалось.

Наблюдения за выполнением задания № 1 детьми с недостатками зрения позволило выявить основные причины трудностей осуществления ими предметной деятельности: опора при восприятии окружающих предметов на неточное зрительное восприятие и недостаточное использование сохранных анализаторов; небольшой запас представлений о предметах и способах действия с ними; нарушение микро и макрокоординации движений; снижение интереса к деятельности и к ее результату.

Выявление «иконических представлений», т. е. образов-представлений, запечатленных как образы памяти (задание № 2 и № 3) показало, что при выполнении детьми с недостатками зрения этого задания выявилась определенная связь между зрительным нарушением и уровнем выявления существенных признаков

предмета: дети с более низкой остротой зрения хуже справились с заданием. При недостатке зрительного восприятия окружающего мира и трудностях анализа многие признаки предметов ускользают из поля зрения (цвета, отдельные слабо выраженные части предметов и т. п.). Некоторые младшие дошкольники с недостатками зрения

опирались лишь на отдельные признаки, качества, свойства предметов без их взаимосвязи при сопоставлении предметов и их отнесение в ту или иную группу. Вследствие этого продуктивность выполнения данных заданий у детей с недостатками зрения 3–4 летнего возраста была ниже, чем у них нормально видящих сверстников. Они затратили на выполнение заданий в два раза больше времени, чем и нормально развивающиеся сверстники. Число дошкольников с недостатками зрения, которые не смогли обобщить свои представления о предметах и опыт практического действия с ними и воспользоваться ими для решения умственной задачи по группировке предметов, было почти в шесть раз больше, чем среди их нормально видящих сверстников. Этой группе детей справиться с заданием не помогла даже помощь экспериментатора. Кроме того, дети с недостатками зрения при выполнении этих заданий затратили в два–три раза больше времени, чем их нормально видящие сверстники. Они низко наклонялись к предметам, подносили их к глазам, долго перебирали предметы, прежде чем приступить к выполнению задания. Эти характеристики деятельности детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста отмечались и при выполнении ими предыдущих заданий.

Результаты выполнения детьми заданий № 2 и № 3 второго этапа эксперимента позволили выделить причины недостаточной сформированности представлений детей с недостатками зрения о существенных признаках предмета: ограниченность чувственного опыта, отсутствие четких наглядных представлений. Оценка сформированности у детей с недостатками зрения «символических представлений», т. е. образов-предметов, запечатленных в речи, показала следующее. У них больше выражены индивидуальные различия словарного запаса, связанного с ближайшим окружением, чем у нормально развивающихся детей. Выяснилось, что словарный запас, обозначающий предметы ближайшего окружения у детей с недостатками зрения менее точен по сравнению словарным запасом их нормально видящих сверстников. При выполнении задания №4 дети с недостатками зрения допустили в два раза больше ошибок, чем их нормально развивающиеся сверстники. Они допускали ошибки, связанные с недостаточно четкой дифференцировкой предметов. Большинство их ответов не могло быть отнесено к самостоятельным. Для этих детей было характерно не отсутствие в

словарном запасе родового термина, а недостаточно уверенное и активное его использование.

Результаты выполнения детьми с недостатками зрения данных заданий позволили считать, что недостаток зрительного восприятия не только ограничивает их непосредственное знакомство с предметами окружающего мира, но и отрицательно влияет на развитие речи. Кроме того, приведенные данные также показывают отрицательные результаты обучения детей с недостатками зрения в условиях, когда слово не сочетается с обследованием предметов и формированием эталонных представлений об их свойствах.

Количество детей с низким уровнем выполнения всех заданий составило 15 % общего числа младших дошкольников с недостатками зрения. Среди нормально видящих младших дошкольников низкий уровень выполнения всех заданий продемонстрировало 5 % детей всей группы. Анализ анамнестических данных детей с недостатками зрения показал, что выявленная у этих младших дошкольников временная задержка в психическом развитии может быть связана с врожденным характером зрительной патологии и с влиянием тех негативных факторов, которые ее вызвали. Среди нормально видящих младших дошкольников, продемонстрировавших низкий уровень представлений о предметах окружающего мира, были часто болеющие дети и дети из неблагополучных семей.

По результатам анализа экспериментальных данных 46 % детей с недостатками зрения демонстрировали в ходе выполнения всех заданий высокий уровень представлений. Число нормально видящих детей с таким уровнем выполнения всех заданий составило 71 %. Эти данные свидетельствуют о том, что при создании соответствующих условий обучения и воспитания, начиная с раннего дошкольного возраста, возможно достижение детьми с недостатками зрения уровня психического развития, свойственного уровню психического развития нормально видящих детей.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил нам сделать следующие выводы:

1. В исследовании была установлена и подтверждена зависимость уровня развития предметных представлений от содержания сенсорного, практического и житейского опыта детей младшего дошкольного возраста. Обедненность опыта детей с недостатками зрения проявилась в недостаточной сформированности способов и приемов восприятия объектов, слабой вариативности и осмысленности приобретенных практических и житейских представлений. Этим объясняются трудности, которые испытывали дошкольники в процессе актуализации своих представлений.

2. Подтвердилось выдвинутое в ходе эксперимента предположение о том, что недоразвитии операционной и функциональной

сторон представлений детей с недостатками зрения, их пассивность в приобретении опыта предметной деятельности являются следствием нарушения у них зрительных функций. Кроме того, возможно, что в некоторых случаях на процесс формирования у детей с недостатками зрения представлений о предметах окружающего мира могла повлиять не выявленная у них задержка в психическом развитии. Об этом свидетельствовал более низкий уровень представлений этих детей по сравнению с уровнем представлений нормально развивающихся детей.

3. Полученные данные доказывают необходимость организации специальной коррекционно-компенсаторной работы, направленной на формирование способов зрительного восприятия и развития полисенсорных способов восприятия предметов, обеспечивающих качественное предметно-практическое действие, а также работы по обогащению опыта практической деятельности детей. Это предполагает: тщательный отбор методов обучения (предпочтение должно отдаваться наглядно-действенному методу), а также создание условий для самостоятельной познавательной активности детей со стороны педагогов специализированного ДООУ и родителей.

Анализ материалов исследований, посвященных изучению особенностей психического развития детей с различными проблемами [1, 3, 5 и др.], позволил выделить следующие положения. Эти дети испытывают определенные трудности в процессе познания окружающего мира, как в дошкольном, так и в школьном возрасте. Следовательно, раннее начало обучения и воспитания в их развитии приобретает большую значимость. Ранняя коррекция недостатков психического развития детей с нарушением зрения, а в частности, недостатков представлений, позволит ребенку быстрее достичь оптимально возможный для него уровень общего развития, что в современных условиях является важной задачей специального образования.

Целью коррекционно-педагогической работы стало формирование у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста в ходе специально организованной предметной деятельности представлений о предметах окружающего мира.

Фундаментальное положение психологии о деятельностном подходе к любому взаимодействию с окружающим миром (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) является основополагающим при конструировании всех компонентов методической системы ознакомления детей с действительностью, отражено в ряде современных образовательных программ для дошкольных учреждений («Развитие», «Детство», «Радуга» «Детский сад – дом радости» и др.) [4]. Это положение нашло практическое воплощение в разрабатываемых и используемых нами средствах

обучения, формах его организации, структуре занятий и применяемых методах и приемах.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию представлений о предметах окружающего мира у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста проводилась по четырем направлениям [2].

Первое направление коррекционно-педагогического воздействия имело целью формирование интереса у детей младшего дошкольного возраста с недостатками зрения к окружающим предметам и практической деятельности с ними. Выделение данного этапа работы было обусловлено тем, что большое значение для формирования представлений имеет личностный смысл образов, который определяется установками и мотивационными компонентами. Наличие интереса является необходимым условием успешного овладения ребенком предметными действиями. Использование различных способов привлечения внимания младших дошкольников в организационных моментах занятий, а также организация их деятельности с актуализацией положительной мотивации давало нам возможность свободно вовлекать детей в познавательную деятельность, воздействуя тем самым на мотивационную сторону их представлений.

Второе направление коррекционно-педагогической работы имело целью обучение ребенка полисенсорным способам обследования предмета. Организовывая работу по данному направлению, мы учитывали, что после того, как дети начнут проявлять интерес к предметной деятельности, их необходимо учить подражать действиям взрослого, воспроизводить различные действия с предметами. Эффективным являлось использование следующей последовательности в применении приемов обучения: проигрывание действий педагогом на глазах у детей, совместное проигрывание действий педагогом и детьми; выполнение действий ребенком, с опорой на образец, предлагаемый педагогом; выполнение действий ребенком по словесной инструкции. В результате такого обучения ребенок, встретившись с каким-либо новым предметом и рассматривая этот предмет, мог самостоятельно использовать те же познавательные действия и в той же последовательности, которую он усвоил при овладении общим способом ознакомления с предметами. Тифлопедагог демонстрировал детям постоянные и варьирующиеся в зависимости от условий признаки предметов, знакомил с различными модификациями предметов, имеющих одно назначение. Детей учили выделять в окружающих предметах такие признаки, которые свойственны им в любой ситуации и при любых условиях. Формирование умений различать предметы в новых условиях, используя при этом всю сенсорную сферу, создавало предпосылки для развития

свободного ориентирования детей с недостатками зрения в окружающем мире. Наблюдение за детьми экспериментальной группы показало, что большинство из них совершают обследующие перцептивные действия в самостоятельной деятельности. Это позволило сделать вывод о новообразованиях в их психической сфере.

Третье направление коррекционно-педагогической работы имело целью формирование у детей рациональных способов организации и осуществления предметных действий. На данном этапе предполагалось обучение ребенка с недостатком зрения решению познавательных задач с помощью действия. Для этого поощрялось каждое его инициативное действие, стимулировалась стремление действовать с разнообразными предметами, желание узнать о них что-то новое. Первоначально у ребенка формировали представления о выполнении отдельных микропроцессов. Затем шло освоение целостных процессов. Важно было закрепить представления о последовательности процессов, уточнить ориентировочно-обследовательские действия, предваряющие выполнение каждого микропроцесса, и сформировать контрольно-проверочные умения, позволяющие ребенку осуществить элементарный самоконтроль. Целесообразным оказалось введение игровых персонажей (кукла Почемучка, Незнайка, неумелые медвежата и т. д.), так как, стремясь научить их одеваться, сервировать стол, дети вставляли в активную обучающую позицию. Игра создавала наиболее благоприятные условия для реализации представлений, повышала результативность детского труда. Параллельно с этим проводилась работа по закреплению представлений детей об основных свойствах предметов и их признаках, по закреплению навыков обследования предметов по алгоритму. Каждый новый предмет, введенный в знакомую ситуацию, обязательно обследовался детьми под руководством педагога. Для закрепления сформированного у детей навыка действия с предметом предлагались варианты задания: выполнение действия с воображаемым предметом; перенос действия с одного предмета на другой, лишенный определенного назначения (палочка, кубик и др.); перенос действия с одного предмета на другой, имеющий свое назначение. С целью обучения детей использовать любые окружающие его предметы для реализации своего игрового замысла использовались ситуации замещения предмета другими имеющимися предметами.

Четвертое направление коррекционно-педагогической работы имело целью развитие способности детей оперировать образами, наглядными представлениями о предметах и их отношениях, опытом действий с предметами в различных видах деятельности. С этой целью использовалось: введение предмета в различные практические ситуации; угадывание предмета по его части; классифика-

ция предметов; воспроизведение предмета с помощью лепки, рисования, аппликации; составление предмета из частей; словесное описание предмета; рассматривание тематических альбомов; отгадывание загадок; чтение рассказов, стихов; и др.

Осуществляя коррекционно-педагогическую работу по формированию представлений о предметах окружающего мира, тифлопедагог стремился установить тесную связь между действием с предметом и их словесным сопровождением, чем создавал условия для преодоления имеющегося у детей с недостатками зрения вербализма и обогащения их словаря.

Уточнение, обогащение и использование предметных представлений, сформированных у детей на специальных занятиях тифлопедагога, организовывалось воспитателем в ходе: занятий по основным разделам программы, режимных моментов, прогулок; наблюдений за деятельностью взрослых; руководства самостоятельной деятельностью детей. Обязательным условием эффективности этой деятельности воспитателя являлась ее согласованность с работой тифлопедагога, что отражалось в тетради взаимодействия.

Семья также играла существенную роль в процессе формирования представлений о предметах окружающего мира у детей младшего дошкольного возраста с недостатками зрения. Родителям разъяснялась значимость предметной деятельности, показывалось, какой интерес она может вызвать у ребенка, какие у него есть возможности осуществления предметных действий, какое значение она играет для его эмоционального, познавательного, двигательного развития. Для этого педагог проводил занятия с детьми в присутствии родителей, проводил консультации, давал задания родителям.

На всех этапах коррекционно-педагогической работы по формированию представлений о предметах ближайшего окружения у младших дошкольников с недостатками зрения нами осуществлялся контроль развития предметных представлений детей. В качестве контрольных применялись методы, оценивающие усвоение детьми: внешнего вида предмета, его частей, внешних признаков (характерных и частных); функционального назначения предмета и воспроизведение его в реальной и в воображаемой ситуациях. С этой целью применялись соответствующие игровые ситуации. Систематический контроль позволял не только определить уровень развития ребенка, но и увидеть первоначальные отклонения в его развитии, поведении, своевременно скорректировать коррекционно-педагогические воздействия, определив для него индивидуальный режим обучения.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступ. сл. и библиогр. Т.М. Лифанова; авт. коммент. М.А. Степанова. – М.: Просвещение, 1995.
2. Карпушина Е.Б. Формирование представлений о предметах окружающего мира у детей с недостатками зрения младшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук – М., 2001.
3. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для слабовидящих детей) (ясли – сад – начальная школа) / под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, 1997.
4. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / под ред. Т.И. Ерофеевой. – М.: Академия, 1999.
5. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: ЛОГОС, 2001.
6. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; пер. с англ. / под ред. Н. Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с., ил.

УДК 378:376.1

Л. М. Кобрина

Высшее специальное профессиональное образование в условиях перехода на двухуровневую систему

В статье освещаются проблемы и перспективы высшего профессионального специального образования в свете изменений, обусловленных договоренностями в рамках Болонского соглашения.

The article highlights the problems and prospects of higher professional education in the light of changes resulting from the agreements in the framework of the Bologna agreement.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, двухуровневая система, бакалавр, магистр, дефектолог, Болонское соглашение.

Key words: higher special education, two-level system, bachelor, master, defectologist, Bologna agreement.

Переход Российского высшего профессионального образования, в том числе, в области подготовки дефектологов на двухуровневую систему обусловлен, несомненно, как требованиями времени, так и необходимостью принятия активного участия в экономике, промышленности, культуре, искусстве, науке Европейского союза.

Россия имеет вековой опыт подготовки специалистов – дефектологов и университетскую классическую систему высшего образования. Универсальность данной системы определяется, в первую очередь, удобством организации, управления и контроля за качеством (что всегда являлось приоритетным в образовании), единством

и комплексностью планов и стандартов, прозрачностью вузовского процесса.

Классической система является, прежде всего, благодаря университетской традиции формировать при подготовке специалистов не только профессиональные знания и умения, но, в первую очередь, практические навыки профессии, готовя специалиста, умеющего размышлять, анализировать, владеющего навыками исследовательской деятельности, способного обучить ребенка, передать опыт коллеге.

Изменения в государственной образовательной политике сделали более доступным получение высшего профессионального образования, в том числе, в области специальной педагогики и психологии, создав большие возможности для охвата все увеличивающегося контингента лиц с ограниченными возможностями здоровья и снизив при этом качество образования специалиста – дефектолога.

Кроме того, настало время согласиться, что приобретение «узкой» специальности снижает возможность получения должности, следовательно, подталкивая молодого специалиста к трудоустройству на смежные профессии с потерей квалификации и более низкой тарификацией.

Совместное заявление европейских министров образования (Болонское соглашение) заставляет пересмотреть позиции отечественных чиновников с точки зрения конкурентоспособности российской системы высшего профессионального образования.

Страны участники Болонского соглашения активно анализируют основные положения и дескрипторы системы, как по организации самого процесса, так и по присуждению квалификаций разного цикла.

Сегодня нам предстоит решить – приобретаем ли мы готовые положения и дескрипторы, или принимаем активное участие в их разработке, влияя на построение единого общеевропейского пространства нашей экстраординарной культурой и научными традициями.

Удостоверяя поддержку общим принципам, указанным в Болонской декларации, мы обязаны координировать нашу образовательную политику для сохранения национальной системы образования и университетской автономии.

В частности, в системе высшего дефектологического образования должна предусматриваться разработка и реализация профилей подготовки по всем ныне существующим специальностям коррекционной педагогики и специальной психологии.

Примерный образовательный стандарт и учебный план позволят варьировать дисциплины специальной подготовки через региональный и вузовский компоненты, а также курсы по выбору.

Большее значение в новом стандарте придается самостоятельной работе, тьюторству и индивидуальному сопровождению студентов, что, несомненно, позволит выделить одаренных, талантливых, усердных студентов для продолжения образования на следующем цикле. Однако интересно представить, как будет аргументироваться выбор программы и тьютора, не выпадут ли отдельные дисциплины из учебного плана навсегда ввиду их не востребоваемости?

Необходимо понять, какие возможности предоставляет «новое» образование студенту, в чем состоит преимущество и эффективность болонской системы для специального педагога и психолога?

Прежде всего, происходит разделение профессиональных и академических курсов подготовки, сообщается мобильность образовательному процессу, совершается его конкурентоспособность, гибкость, что приведет к возможности широкого применения специальным педагогом полученных знаний, сделает логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога так называемым «универсальным» дефектологом.

С другой стороны, распределение дисциплин существующего Учебного плана не позволяет отнести подготовку дефектолога в направление «Бакалавр педагогики» и определяет логику организации направления «Бакалавр специального образования» (М.И. Никитина), что предполагает создание профилей подготовки, как по коррекционной педагогике, так и по специальной психологии, определив возможность выбора индивидуальных программ логикой профессиональной подготовки.

Новый закон предписывает переход на двухуровневую систему не позднее 2009 года, таким образом, ограничив возможности многих вузов, так как для лицензирования и аккредитации магистерских программ, например, требуется выпустить курс бакалавров дневной формы обучения. Кроме того, существует требование, по которому аккредитация магистерских программ проводится в том высшем учебном заведении, где есть аспирантура соответствующего профиля. Другими словами, в настоящих условиях многие Вузы остаются не в университетском секторе, так как только университетский сектор дает академическую степень.

В этой связи целесообразным представляется предложить для системы специального образования сохранение подготовки специалиста (учитель – логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, специальный психолог, олигофренопедагог, педагог – дефектолог) наряду с организацией направления «Бакалавр специального образования» по ряду профилей («Обучение и воспитание лиц с нарушением слуха», «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии», «Обучение и воспитание лиц с нарушениями интеллекта, зрения, речи» «Психолого-педагогическое сопровожде-

ние детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья» и др.).

Разделение специалитета и бакалавриата предоставит вузам возможность сохранения контингента студентов и последующего перевода их в другой вуз для продолжения образования на следующих ступенях. При этом одни факультеты продолжат подготовку специалистов – практиков, другие будут присваивать академическую степень, готовя научные кадры для университетского сектора.

Тем не менее, изучение и анализ документов Болонской декларации позволяет выделить наиболее очевидные проблемы, возникающие в процессе подготовки дефектологов по новой, общеевропейской системе:

- разделение академических и профессиональных курсов приведет к разрыву теории и практики, что недопустимо при подготовке дефектолога, как и при подготовке врача;

- конкурентоспособность академической степени сделает подготовку редчайшего специалиста – дефектолога подготовкой «усредненного» бакалавра;

- продуктивное участие ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общественно полезном труде и приобретении профессии достигается скрупулезным каждодневным коррекционным воздействием. Подготовка бакалавра педагогики не предусматривает активной практической деятельности студента, обедняет практические навыки выпускника, что создаст дефицит профессии на рынках труда уже через несколько лет после первых выпусков;

- ведущие университеты Европы и Америки, наряду с подготовкой бакалавра педагогики (как учителя специальной коррекционной школы, обязанного кроме академической степени, овладеть предметом школьного цикла специальной школы и методикой его преподавания) осуществляют подготовку учителя – логопеда, сурдопедагога, тифлопедагога и т. д.;

- укрупнение специальностей в направление «педагогика» приведет к уничтожению профильных кафедр, к растворению редчайших специалистов в общепедагогической теории и практике, к слиянию факультетов;

- гибкость, достигаемая посредством кредитной системы, приведет к бесконтрольности и невозможности сопровождения студента, к отчислениям ввиду «ненакапливаемости» кредитов, к уменьшению контингента учащихся, к резкому увеличению стоимости университетского образования. Накопительная и перезачетная кредитная система сделает невозможным единое Приложение к диплому, сведя, таким образом, на нет все проекты обеспечения качества образования, единые европейские стандарты и сравнимость квалификации по всей Европе.

На совещании в Берлине 19 сентября 2003, Бергене 20 сентября 2005, Лондоне в мае 2007 года, в Коммюнике Конференции европейских министров высшего образования (третья часть которых получали высшее образование в Советском Союзе) говорится, что в соответствии с принципами университетской автономии ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения, и таким образом создается база для реальной ответственности академической системы в рамках каждого государства.

В системе квалификаций для европейского пространства высшего образования должны быть указаны различия в возможности трудоустройства выпускников, имеющих степени, полученные как после первого, так и после второго и третьего циклов.

Степень должна определять общее направление и род занятий, а система квалификации должна учитывать все разнообразие индивидуальных потребностей, академических успехов и спроса на рынке труда.

Министры, участвующие в Конференциях подчеркивают, что сильный вуз может внести и вносит огромный вклад в экономическое и общественное развитие, а значит, способен и должен обладать полномочиями для принятия решений, касающихся их внутренней организации, управления и содержания интегрированных образовательных программ.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 376.1–058.264: [378.06:62+378.096:376.1]

И. А. Бучилова, И. Н. Герман

Отношение студентов дефектологического и инженерного факультетов к лицам с ограниченными возможностями здоровья

В статье приводятся результаты исследования отношения студентов к лицам с ограниченными возможностями здоровья, студентов, чья дальнейшая профессиональная жизнь будет связана с данной категорией людей, и студентов, имеющих только самые общие представления об инвалидах. Данные приведены в сравнительном анализе.

This article describes the research related to persons with disabilities health of students, whose future professional life will be linked with this category of people, and students who have only the most general representations of the disabled. The data are presented in a comparative analysis.

Ключевые слова: дефектолог, отношение, толерантность.

Key words: defectologist attitude, tolerance.

Первые фундаментальные исследования, в которых представлены закономерности эволюции отношения государства и общества к лицам с отклонениями в развитии от античных времен до наших дней, а также влияние этих эволюционных изменений на развитие сначала предпосылок, а затем и систем специального образования, в нашей стране были проведены под руководством Н.Н. Малофеева [3, 4, 5]. В его работах прослеживается путь общества от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что Россия проходит те же периоды, что и европейская цивилизация, но со значительным отставанием в развитии. В то время как в Западной Европе уже накоплен достаточно богатый опыт интегративных подходов к обучению, в нашей стране в конце прошлого тысячелетия только провозглашена смена отношения к инвалидам, продекларирован курс на интеграцию инвалидов в общество.

Анализ влияния, которое оказывало развитие научной мысли и соответствующее изменение мировосприятия и миропонимания, на отношение общества и государства к детям, имеющим отклонения в развитии, проведен в работах Л.М. Шипицыной [9, 10, 11]. Дальнейшее теоретическое осмысление имеющихся исторических фактов

осуществлено, в частности, в исследованиях М.Л. Барановой [1], цель которых – последовательное соотнесение изменения социокультурной ситуации, приводящее к изменению преобладающего культурно-исторического вида мышления, и его влияния на отношение общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья. При этом автор исходит из современных представлений о том, что человечество в своей истории прошло через три вида мышления: мифологическое, религиозное и научное. В настоящее время происходит формирование четвертого культурно-исторического вида мышления – космического, определяемого как синтез научного, философского и религиозного опыта человечества, а также достижений искусства и формирующей новую теорию познания, которая наряду с научными, рациональными способами познания включает интуитивные и духовные способы постижения человека, природы и космоса. На основе эволюции культурно-исторических видов мышления обоснована закономерность последовательной смены двух противоположных тенденций отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья: с одной стороны, их интеграция (признание права на заботу со стороны общества, позже на образование, затем на обеспечение равных возможностей), с другой – их сегрегация (агрессия, отказ во всех гражданских правах, позже – образовательная дифференциация).

Отношение общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья проявляется во многих сферах: в политике, бизнесе, медицине, спорте, образовании и др. Интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование. В системе образования интеграция означает возможность минимально ограничивающей альтернативы (т. е. выбора) для лиц с особыми образовательными потребностями: получение образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего назначения (дошкольное образовательное учреждение, школа и пр.) [2, 6, 7].

Основные направления модернизации специального образования в связи с переходом на качественно новый этап развития, ведущей тенденцией которого является интеграция, представлены в исследованиях Н.Н. Малофеева, Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой, В.З. Кантора, В.И. Селиверстова, Н.М. Назаровой, Г.Н. Пенина, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной, В.И. Лубовского, Н.Д. Шматко, Э.И. Леонгард и др., а также в нормативных документах, носящих концептуальный характер. Выделяются два возможных пути

развития интеграции: революционный и эволюционный. Революционный путь представляет собой разрушение дифференцированной системы как традиционной формы специального обучения и искусственное внедрение западных моделей интеграционного обучения; эволюционный путь предполагает постепенное развитие интегрированных процессов внутри системы специального образования. По мнению исследователей, процессы дифференциации, с одной стороны, и процессы интеграции – с другой, совместно обеспечивают целостное эволюционное развитие отечественной системы специального образования.

На наш взгляд, целенаправленная и систематическая работа по формированию знаний о социально-психологических и психолого-педагогических условиях интеграции, умений и навыков проведения интеграционных мероприятий в массовых и специализированных учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья должна проводиться в высших учебных заведениях с первых лет обучения. На начальном этапе этой работы у студентов педагогических специальностей формируется положительное отношение к лицам с ограниченными возможностями.

Нами было проведено пилотажное исследование, направленное на изучение отношения к проблемам интеграции студентов Череповецкого государственного университета, обучающихся по специальности 050717 Специальная дошкольная педагогика и психология (третьего и пятого курсов), в сравнении с отношением к данной проблеме лиц, будущая профессиональная деятельность которых не связана с коррекционной педагогикой. Общее количество респондентов составило 111 человек. В исследовании мы использовали анкету на выявление отношения к лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности, разработанную по материалам Л.М. Шипицыной. Респондентам предлагались следующие вопросы: «Как Вы относитесь к инвалидам?», «Какие положительные черты личности Вы можете отметить у инвалидов?», «Какие отрицательные черты Вы можете отметить у инвалидов?», «Как Вы относитесь к тому, чтобы инвалид был соседом по дому, квартире, коллегой, подчиненным и т. д.?», «В какой школе лучше всего учиться детям с нарушениями в развитии?», «Нужны ли инвалидам льготы?», «Нужна ли государственная программа трудоустройства инвалидов, создание для них рабочих мест?».

При анализе ответов студентов III и V курсов специальности 050717 Специальная дошкольная педагогика и психология нами был сделан вывод о том, что студенты – будущие дефектологи положительно относятся к людям с ограниченными возможностями здоровья. Отрицательное отношение выявлено у незначительного количества студентов (2,6 % – у студентов III курса и у 7,6 % –

у студентов V курса) к инвалидам с психическими нарушениями. Студенты обоих курсов выделяют такие положительные черты личности инвалидов, как доброжелательность, упорство в достижении цели, работоспособность, внимательность к другим людям, искренность, чувствительность, мужественность, привязанность, эмпатия, доброта, жизнелюбие, вера в лучшее, любовь, интерес к жизни. Из возможных отрицательных черт личности инвалидов перечисляют следующие черты: завистливость, недовольство окружающими, злость, агрессия (у некоторых людей с ограниченными возможностями), чрезмерную привязанность к кому-либо, пессимизм, комплекс неполноценности. Около половины студентов положительно относятся к тому, чтобы инвалид был соседом по дому, коллегой по работе, а ребенок с нарушениями в развитии – одноклассником собственного ребенка. Однако если дело касается более близких, непосредственных отношений, процент положительных ответов сокращается, а процент отрицательных ответов увеличивается. Так, например, соседом по квартире согласны видеть инвалида только 26,3 % студентов III курса и 19,2 % студентов V курса. Отрицательные ответы в среднем составили 40 %. Положительные ответы относительно того, чтобы инвалид был родственником, составляют примерно 40 %, а отрицательные даны 42 % студентов III курса и 23 % – студентов V курса. Студенты обоих курсов затрудняются видеть в людях с ограниченными возможностями здоровья учителей, врачей, представителей органов власти. Все респонденты указывают на то, что детям с нарушениями в развитии необходимо обучение в специальной школе или в специальном классе массовой школы. Многие студенты указали на целесообразность обучения детей по индивидуальным программам на дому. Возможность обучения в обычных классах массовой школы указывается в ответах 26,3 % студентов III курса и 15,3 % у студентов V курса. При ответе на данный вопрос анкеты респонденты могли выбрать сразу несколько вариантов обучения. Студенты обоих курсов отмечают необходимость получения инвалидами льгот при поступлении в вузы, техникумы – около 80 %, при приеме на работу – 64 %, в транспорте – 95 %, при лечении – 98,5 %. Все участники опроса считают, что нужна государственная программа трудоустройства инвалидов, создание для них рабочих мест и пенсии по инвалидности.

Итак, несмотря на достаточно сильно выраженные положительные установки к лицам с ограниченными возможностями, со студентами, обучающимися на коррекционных педагогов и специальных психологов, необходима дальнейшая работа по их развитию, а также по формированию знаний, умений и навыков осуществления интеграционных процессов в специализированных учреждениях, обеспечения социально-психологических и психолого-

педагогических условий интеграции семей, имеющих детей с нарушениями в развитии, в общество и проведения подготовки интеграционных процессов со стороны семей, имеющих нормально развивающихся детей.

С целью сравнительного анализа выраженности положительных установок к лицам с ограниченными возможностями здоровья у студентов, обучающихся по специальности 050717 Специальная дошкольная педагогика и психология, и у лиц, будущая профессиональная деятельность которых не связана с дефектологией, было проведено анкетирование. Для выявления статистических различий использовался коэффициент Фишера.

Нами получены статистически значимые различия по положительным установкам к лицам с ограниченными возможностями здоровья у студентов – будущих дефектологов и инженеров. Положительные установки выражены сильнее у студентов дефектологического факультета ($p \leq 0,01$). Они легче оценивают личностные качества лиц с ограниченными возможностями здоровья, так как знакомы с теоретическими и практическими основами коррекционной педагогики и специальной психологии. В целом можно отметить тенденцию к более высокому оцениванию будущими дефектологами личностных качеств у данной категории лиц. Значимые различия нами были выявлены только по одному качеству – инициативности: студенты-дефектологи склонны считать лиц с ограниченными возможностями здоровья более инициативными, чем студенты-инженеры. Будущие специалисты в области коррекционной педагогики выражают большую степень согласия в принятии инвалида в качестве соседа по дому, родственника, коллеги по работе, одноклассника собственного ребенка ($p \leq 0,01$). Обе категории респондентов затрудняются в принятии инвалидов в качестве соседа по квартире, подчиненного, представителя органов власти, врача, учителя ребенка.

По мнению всех студентов, предпочтение должно отдаваться специальному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом данные установки выражены сильнее у студентов-дефектологов ($p \leq 0,01$). Примерно 20 % среди них рассматривают возможность обучения детей-инвалидов в обычном классе массовой школы, среди студентов-инженеров такую возможность не рассматривает никто. Около трети респондентов указывают на целесообразность обучения детей с нарушениями в развитии по индивидуальным программам или на дому.

Необходимость льгот инвалидам и государственной программы трудоустройства признается практически всеми участниками опроса.

Таким образом, по многим вопросам данной анкеты студенты специальности 050717 Специальная дошкольная педагогика

и психология показали более выраженные положительные установки к лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности по сравнению со студентами инженерного факультета, что в определенной степени свидетельствует о правильном выборе будущей профессии. Тем не менее в системе подготовки будущих специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии большее внимание должно уделяться обучению студентов проводить интеграционные мероприятия в специализированных учреждениях, оказывать помощь семьям, имеющим детей с отклонениями в развитии. Реализация указанных задач возможна через ознакомление студентов с проблемами интеграции на лекционных и семинарских занятиях, проведение дискуссий, деловых игр, «круглых столов», написание курсовых и выпускных работ, ознакомление с опытом специализированных образовательных учреждений, реабилитационных центров, центров сопровождения.

Подводя итоги данного исследования, следует отметить, что изучение проблемы отношения общества и государства к лицам с ограниченными возможностями здоровья в контексте интеграционных процессов является актуальным и перспективным направлением специальной психологии и коррекционной педагогики и требует дальнейшего осмысления и разработки, в том числе на уровне вузовского обучения специалистов.

Список литературы

1. Баранова М.Л. Проектирование и организация региональных систем специального образования: автореф. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2006.
2. Денисова О.А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.
3. Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями) // Актуальные проблемы интегрированного обучения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Н.Н. Малофеева. – М., 2001.
4. Малофеев Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 1997. – № 4.
5. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Н.Н. Малофеева. – М., 2001.
6. Система регионального специального образования: моногр. / О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, А.П. Коновалова и др.; под общ. ред. О.А. Денисовой. – Вологда: Виро, 2008.
7. Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2002.

8. Шипицына Л.М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2004. – № 2.

9. Шипицына Л.М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // Актуальные проблемы интеграции и коррекционного обучения детей с нарушениями развития / под ред. Л.С. Мотылевой. Межвуз. сб. – ЛГОО им. А.С. Пушкина, 2000.

10. Шипицына Л.М. Современные тенденции развития специального образования в России // Актуальные проблемы интегрированного обучения: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. Н.Н. Малофеева. – М., 2001.

УДК 376.112.4

Е. Т. Логинова

Уровень готовности специалистов для работы с детьми с комплексными нарушениями развития

В статье представлен анализ готовности специалистов в области дефектологии для работы с детьми с сочетанными нарушениями. Указано, что педагоги, выступая агентами социализации, сталкиваются с рядом барьеров, которые мешают им эффективно работать с данной категорией детей.

The article presents an analysis of preparedness experts in the field defectology to work with children with associated disorders. Indicated that teachers, acting as agent of socialization, face several barriers that prevent them to work effectively with this category of children.

Ключевые слова: комплексные нарушения развития, социализация, агенты социализации, педагогический процесс, молодой специалист.

Key words: integrated development of a violation, socialization, socialization agents, pedagogical process, young professionals.

Одними из важнейших социальных институтов общества являются образовательные учреждения. Они представляют собой сознательно организованную и управляемую социальную форму совместной деятельности большой совокупности людей, систематизированный и целесообразный, основанный на социальных нормах процесс передачи одними и усвоения другими знаний, социально-значимых ценностей и удовлетворения тем самым потребностей социума в формировании социально зрелых граждан.

Наиболее важными являются культурно-образовательная и регулятивная функции образовательного учреждения, так как в силу своей масштабности, системности они – важнейшее средство просвещения социума, фактор социальной регуляции и духовного

воспроизводства общества, обеспечивающий формирование, сохранение, поддержание, распространение и внедрение знаний, а также нравственных, правовых, социально-бытовых и других норм и ценностей в жизнь общества на рациональной, регулярной и систематизированной основе. Именно образовательные учреждения, охватывая социокультурным воздействием различные социальные слои и возрастные поколения социума, играют одну из ключевых ролей в обществе, существенно влияя на социальную, духовную, политическую сферы общественной жизни.

Логично предположить, что в условиях информационной неопределенности общества в отношении лиц с выраженными комплексными нарушениями развития именно студенты педагогических университетов и педагоги специальных (коррекционных) образовательных учреждений должны выступить в роли агентов социализации данной категории лиц.

Проведенный нам анализ выявил малую вероятность устойчивого принятия новой ситуации всеми членами общества на основе старых целей и средств. Для преодоления социализационных барьеров требуются разнообразные средства и стратегии социализации. Деятельность педагогов как агентов социализации должна иметь две стороны:

1) операционно-процессуальную: знание конкретных способов, стратегий приспособления ребенка к адаптивной ситуации;

2) мотивационную, опирающуюся на глубинные мировоззренческие основания.

Причем, на наш взгляд, основная проблема состоит в том, что необходима модификация не столько первой стороны деятельности, сколько второй – мотивационной, что в конечном итоге должно привести к оптимизации средств процесса социализации. Мы предполагаем, что к неблагоприятным обстоятельствам, осложняющим процесс социализации детей с комплексными нарушениями на современном этапе, относится то, что уровни оптимизации ее целей и средств различны. Более того, цели определены далеко не всегда, а средства не адаптированы к новой ситуации. Анализ выявил малую вероятность устойчивой адаптации к новой ситуации без выработки новых целей и средств.

В связи с этим представляет интерес выявление уровня готовности педагогов к взаимодействию с детьми с комплексными нарушениями: информированность о состоянии проблемы (мотивационная сторона деятельности), знакомство с «барьерами ситуации» и владение стратегиями их преодоления (операционно-процессуальная сторона деятельности).

Показатели достаточности знаний, умений, навыков педагогов для работы (операционно-процессуальный компонент), по их

мнению, достигают значений от 17,14 до 23,32 из 30 максимально возможных баллов, что составляет от 57,13 % до 77,73 % соответственно. Таким образом, можно сделать вывод о недостаточной удовлетворенности педагогов своей готовностью к проведению в жизнь стратегии приспособления ребенка с комплексными нарушениями к социальному взаимодействию в обществе.

Значимость таких знаний, умений и навыков оценивается педагогами достаточно высоко, что отражается в их желании получить дополнительное образование. Показатели значимости: 12,35 от 18,11 из 20 возможных баллов, что составляет от 61,75 % до 90,55 % соответственно.

Педагоги дают высокую оценку значимости знаний и умений в области специальной педагогики для успешности педагогической деятельности: от 25,19 до 29,71 из 30 максимально возможных баллов, что составляет от 83,97 до 99,03 % соответственно.

Значимость дополнительного образования в области специальной педагогики оценивается педагогами следующим образом: от 16,27 до 19,79 из 20 максимально возможных баллов, что составляет от 81,35 до 98,95 % соответственно.

Системный анализ результатов позволил установить, что процесс социализации детей с комплексными нарушениями связан с решением всего комплекса приспособительных проблем и формированием у педагогов установок, адекватных ситуации. Социально-психологическая теория установки утверждает, что любое изменение в жизни человека отражается в новой установке. А значит, любое изменение в реальном педагогическом процессе должно порождать новую установку, определяющую направленность и особенности деятельности в изменившейся ситуации.

Рассмотрение педагогического процесса как гуманитарной системы позволяет выделить ряд закономерностей. К первой группе относятся общие закономерности развертывания процессов в открытых сложных самоорганизующихся системах. Вторую группу составляют специфические закономерности педагогического процесса.

1. Педагогический процесс имеет «ступенчатый» характер: величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущих этапах. Таким образом, чем более сформирован у педагога мировоззренческий компонент деятельности (первый – информационный этап социализационного цикла), тем он более компетентен в операционно-процессуальном аспекте.

Рассмотрение не только операционно-процессуальной, но и личностной (мотивационной) готовности будущих и работающих педагогов к практическому взаимодействию с детьми с комплексными нарушениями позволило выявить социально-педагогическую зависимость: чем более устойчивы культурные ориентации педагога,

чем выше общая культура личности, тем более осмысленно и адекватно реализуется в практической деятельности содержательный компонент системы подготовки специалиста. Мы считаем, что реализация первого цикла модели «Социализационное кольцо» (фиксация информации о состоянии проблемы) зависит от нравственных, духовно-эстетических, идеологических и гуманистических установок педагогов. Как показал анализ литературы, специфическое психофизическое развитие ребенка с выраженными комплексными нарушениями обуславливает ограничение или отсутствие способности осуществлять ту или иную деятельность, что лишает его возможности занять объективное место в социальной или образовательной среде. Поэтому для социализации этой категории детей столь важно философское понимание педагогами феномена человека, антропоцентрического подхода к проблеме. Как показал качественный анализ ответов педагогов, уже на первом этапе получения информации, еще до взаимодействия с ребенком более 40 % педагогов отказались работать с этой категорией детей, почти 50 % с трудом приняли положительное решение и лишь небольшое количество педагогов осознанно выбрали место работы. Такие трудности при принятии решения объясняются непониманием целей обучения, ориентацией на стандарты образования детей в норме или с легкими формами нарушений и формальные критерии обученности. Это согласуется с мнением Х. Вернера о том, что началом для изучения развития ребенка является создание гипотетической концепции относительно идеального конечного состояния.

Важным условием обеспечения включенности ребенка в систему социальных отношений и образовательное пространство является уровень правовой грамотности педагогов, представляющих и защищающих права ребенка во многих социальных институтах. Результаты исследования показали достаточно низкий уровень правовой грамотности специалистов: только 15 % педагогов владеют информацией о нормативно-правовых документах и законах федерального, регионального и муниципального уровней; более 50 % отмечают, что Конституцией РФ гарантированы права на образование и знают ряд основных федеральных законов; 18 % «знают, что есть законы об инвалидах» и около 10 % считают, что знание законодательных основ не входит в их профессиональную компетенцию. При этом лишь отдельные педагоги могут структурировать нормативно-правовые документы по направлениям, знают их содержание, представляют современное состояние государственной политики в области специального образования.

Не менее важным компонентом интерпретативного плана является владение педагогами информацией о предоставляемых образовательных услугах по месту проживания ребенка и в стране в

целом. Проявляя достаточный уровень компетенции о российской системе образования в целом, педагоги испытывают затруднения в ответе на просьбу назвать конкретно номер и место расположения образовательного учреждения, реализуемые в нем программы, содержание работы, количество учреждений определенного вида в определенном районе. Так, большинство педагогов (91 %) знает, что в «городе есть образовательные (коррекционные) учреждения для всех детей с нарушениями», но только 78 % в провинции и 49 % в мегаполисе знает, какое количество специальных образовательных учреждений существует в городе (разница объясняется количеством учреждений в крупных и небольших городах). Еще большая информационная неосведомленность характерна в вопросах:

- о предоставляемых образовательных услугах детям с комплексными нарушениями (53 % педагогов считают, что эти дети относятся к системе социального обеспечения, 21 % убежден в том, что дети обучаются в классах «Особый ребенок», 10 % предполагают, что дети находятся на домашнем обучении и только 26 % педагогов достаточно полно информированы об образовательных услугах для этих детей);

- о существовании в городе или стране альтернативных форм обучения детей с комплексными нарушениями: реабилитационных центров, ассоциаций, благотворительных организаций.

Таким образом, образование специального педагога должно быть ориентировано не столько на подготовку учителя-предметника, сколько на максимальное развитие педагога путем влияния на его социокультурные ориентации.

2. Педагогический процесс и его результаты зависят от условий его протекания, а эффективность педагогического воздействия — от интенсивности обратных связей между обучаемым и педагогом.

Уровень операционно-процессуального компонента деятельности педагогов как агентов социализации обуславливает успешность прохождения всех этапов социализационного цикла: информационное знакомство с ситуацией, деятельностное знакомство с ситуацией, «барьеры ситуации», определение стратегии социализации и коррекция итоговых результатов.

Мы попытались определить условия, в которых образовательный процесс может стать средой развития ребенка через взаимодействие с педагогом. Уже первый элемент занятия (урока) показывает, чьи интересы и ценности являются приоритетными в данной образовательной среде: личности или общества.

Можно предположить, что особенности и цель образования детей с комплексными нарушениями определяются культурными смыслами и ценностным взаимодействием педагога с ребенком, его качеством и глубиной. Педагог, разделяющий позиции гуманистиче-

ской педагогики и психологии, должен всегда видеть возможное поле для общения с ребенком. Беседы с педагогами, анализ планирования и журналов позволили предположить, что *педагогическое целеполагание* является первым условием, обеспечивающим развитие данной категории детей. В то же время существует установка на образовательный, информационный, феноменологический, структурно-уровневый интеллект, но только не на социокультурный. Как показал статистический анализ полученных данных, педагоги специальных образовательных учреждений недостаточно владеют формами и средствами преподнесения учебного материала детям с комплексными нарушениями. Изучение ответов и итоговых оценок педагогов свидетельствует о том, что большинство из них имеют достаточные теоретические знания о психофизиологических особенностях развития всех категорий детей с проблемами в развитии, о специфике формирования их речи, об образовательных технологиях (83 %), но только 38 % респондентов считают, что владеют теоретическими знаниями и технологиями работы с детьми с комплексными нарушениями. Специфика подготовки специальных педагогов такова, что олигофренопедагог не всегда компетентен в вопросах развития ребенка, имеющего отклонения в сенсорной сфере, и наоборот. При этом, даже оценивая уровень теоретической подготовки как достаточный, педагоги считают эти знания менее значимыми по сравнению с практическими умениями и навыками: «Я хорошо представляю механизм нарушения, но в процессе взаимодействия с ребенком я точно не знаю величину, характер и обоснованность выбора того или иного корригирующего воздействия»; «Все, что я знаю, совершенно не работает с этой категорией детей. Понимание этиологии состояния никак не способствует установлению контакта с ребенком. Он не реагирует на мои установки, "не берет" задания...».

Вторым условием, способствующим созданию среды, в которой взаимодействуют педагог и ученик, является *содержание учебного материала*. Известно, что профессиональная компетентность специалиста предполагает не только наличие специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, но и постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки. Однако экспериментально установлено, что существующий уровень методического обеспечения не может способствовать повышению профессиональной компетенции специалиста по работе с детьми с комплексными нарушениями. Качественный анализ ответов педагогов и наблюдение за образовательным процессом подтвердил низкий уровень разработанности проблемы содержания образовательного материала, обеспечивающего процесс развития,

обучения и социальной адаптации детей с комплексными нарушениями и организации развивающей среды для них.

Так, в соответствии с Федеральным законом от 13.01.96 № 12-ФЗ «Об образовании» (ст. 29), с постановлением Правительства РФ от 10.03.2000 № 212 «О внесении изменений и дополнений в Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии», с базисным планом обучения учащихся с тяжелой степенью умственной отсталости предусмотрено, во-первых, обучение детей с 1-го по 9-й класс, во-вторых, реализация в учебном процессе таких образовательных областей, как родной язык (развитие речи, чтение, письмо), математика, мир растений, мир животных, человек, человек и общество, изобразительное искусство, физкультура, трудовая подготовка.

Однако в программно-методических материалах, которые существуют сегодня, содержание обучения представлено:

- направлениями: формирование у учащихся способности познавать себя, умения заботиться о себе и содействовать обеспечению своего существования, развитие способности ориентироваться в окружающем мире и адекватно его воспринимать, ориентироваться в социальных отношениях, включаться в них, познание предметного мира и участие в созидательной деятельности;

- предметными областями: развитие коммуникативных способностей, формирование математических представлений, музыкальное, физическое, религиозное, половое воспитание;

- содержанием предметов: игра и игрокоррекция, элементарные математические представления, родная речь, музыкально-ритмические занятия, изобразительная деятельность, физическая культура для 1-х классов;

- разделами: развитие познавательной деятельности, развитие речи, развитие мелкой артикуляционной моторики и ориентировки в пространстве, развитие психических функций;

- блоками: образовательно-развивающим, оздоровительно-физкультурным, специальным.

Таким образом, молодому специалисту (а в условиях обучения исследуемой категории детей, любой педагог, впервые переступающий порог класса, является «начинающим») достаточно сложно соотнести рекомендованное в программно-методических материалах содержание образования с возрастом учащихся (классом), образовательной областью и предметом учебного плана и расписания. При этом ни один коррекционный или образовательный курс не имеет программ и учебников для всех возрастных категорий учащихся.

Исследование выявило у 98 % респондентов несоответствие уровня потребности (балл значимости) уровню разработанности (балл достаточности) методического обеспечения процессов образования, развития и социализации детей с комплексными нарушениями.

Третьим условием взаимодействия педагога и ученика на занятии является *создание оптимальной развивающей среды* для наиболее полной самореализации ребенка, его способностей и возможностей. Полноценное и эффективное взаимодействие ребенка с комплексными нарушениями с окружающим миром возможно только в специально созданной предметно-развивающей среде. Поэтому при организации коррекционно-развивающего процесса, прежде всего, необходимо сконструировать эту среду, т. е. физическое пространство, в котором ребенок будет находиться. Результаты анкетирования педагогов показали невысокий уровень знаний педагогов: 1) об оформлении классного помещения как образовательного пространства (расстановка мебели, размещение наглядных пособий для удобного их использования): «Я против расстановки в классе парт как в общеобразовательной школе, потому что считаю, что это ограничивает пространственную ориентировку детей»; «Я считаю важным, чтобы в классе парты стояли как в общеобразовательной школе. По-моему, это заставляет детей чувствовать себя обычными школьниками, очень дисциплинирует и, наверное, способствует формированию норм поведения в обществе»; 2) о дидактическом обеспечении (раздаточный материал, создание системы обратной связи): «Мы достаточно много спорим на методобъединениях о наглядных пособиях. Одни считают, что надо использовать только натуральные предметы, другие, – что можно муляжи»; «Это очень важный вопрос – нужно ли использовать специальные приспособления для формирования у ребенка каких-либо навыков или надо развивать остаточные функции органов для пользования стандартными предметами быта»; 3) об использовании различных форм и способов получения знаний учащимися: «Везде указывается, что продолжительность урока 40–45 минут. У нас завуч один — на отделении для детей с легкой умственной отсталостью. И когда она заходит с проверкой в класс «Особый ребенок», то ей невозможно доказать, что если дети находятся не за партой, а в «игровой зоне», то никто не отдыхает, а идет учебный процесс»; 4) о методах ведения наблюдения за развитием ребенка, о выборе форм коммуникации.

3. Продуктивность педагогического процесса обусловлена потребностями общества и своевременностью внешних стимулов. Особенность системы социализации детей с комплексными нарушениями определяется взаимодействием внутрисистемных связей

компонентов образовательного учреждения с внешними воздействиями на них. Внешние воздействия способны поддержать желаемые позитивные тенденции либо нейтрализовать негативные. Как показал анализ практической деятельности, педагоги, как и родители, не проводят работу по расширению социальных контактов детей. Педагоги объясняют это: 1) плохой материальной базой (47 %): «У нас нет транспорта, чтобы отвезти детей, например, на экскурсию. Конечно, я понимаю, что детям необходимо общение, но мы не имеем такой возможности»; 2) сложностью организации (71 %): «Чтобы нам выйти на улицу, надо приглашать либо родителей, либо других воспитателей. Всех надо одеть, каким-то образом всем передвигаться. Это крайне сложно. И регулярно это организовывать невозможно»;

3) негативными установками общества (28 %): «Даже с одним ребенком эмоционально сложно выходить на улицу. А с целой группой. Мы один раз попробовали посетить музей. Столько наслушались...»;

4) недостаточной значимостью этого процесса (35 %): «Они все равно без сопровождающего выходить не смогут».

Таким образом, мы можем констатировать, что педагоги как агенты социализации в своей деятельности сталкиваются с рядом барьеров:

- эмоционально-психологическим, который может привести к осознанному отказу от попыток поиска стратегий социализации детей с комплексными нарушениями;

- знаковым, тезаурусным, ведомственным, возникающим при недостатке объективной информации как о новых условиях деятельности, так и о способах, приемах, стратегиях обеспечения образования, развития, социализации детей с интеллектуальными и сенсомоторными нарушениями;

- социокультурным – когда выработанная или заимствованная стратегия не находит поддержки у социума.

Выявленные закономерности определяют соответствующие требования к подготовке специалистов для работы с детьми, имеющими комплексные нарушения развития. Это должен быть специалист, не только владеющий знаниями о целях, сущности, содержании обучения, но и готовый стать регулятором поведения общества в отношении данной категории детей. Учет этих особенностей логически приводит нас к выводу о необходимости комплексного моделирования внутривузовских процессов подготовки специалистов для работы с детьми с комплексными нарушениями.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Предисловие к книге Е.К. Грачевой «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка». – СПб.: Лань, 2003.
2. Карасев В.И. Общество, государство, цивилизация: к теории становления социумов. – М.: Модэк, 2000.
3. Смолин О.Н., Горькавая О.Е. Почему возможности не равны? // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 3 (5).
4. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: Летний сад, 2000.
5. Cornellissen L. Teacher education and personal involvement – Aachen, 2004.

УДК 376.112.4

В. Н. Поникарова

Особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального развития

Статья содержит новые экспериментальные данные, раскрывающие специфику способов разрешения сложных ситуаций педагогами-дефектологами на разных этапах профессионализации. Показана зависимость выбора способов от стажа работы.

The paper contains new experimental data that reveal the specifics of solutions to complex situations teachers – defectologists at different stages of professionalization. Shown the dependence of the method of length of service.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, профессиональное развитие, продуктивный и непродуктивный способы.

Key words: master behavior coping strategies, professional development, productive and unproductive ways.

Постоянно усложняющиеся условия современной жизни, неустойчивость и часто непредсказуемость социальных процессов предъявляют все более высокие требования к способности человека преодолевать жизненные трудности.

В психологии понятие «трудность» принято применять в том случае, когда субъект встречает в процессе своей деятельности препятствие или появляется «разрыв в деятельности (А.Н. Леонтьев, 1972).

Понятие «трудность» связано с понятием «деятельность» и органически присуще субъекту деятельности, а следовательно, является чисто психологическим феноменом. Трудности выполняют как позитивные, так и негативные функции. Они сигнализируют о преграде, назревшем противоречии (индикаторная функция). При их преодолении актуализируются возможности личности (стимули-

рующая функция). Преодоление трудности дает возможность человеку поверить в свои силы, в свои потенциальные возможности, в силу своего «Я», в возможность и необходимость самостоятельно действовать.

Умение человека преодолевать трудности является важным показателем уровня развития личности. Выработка широкого спектра эффективных способов и стратегий их разрешения, формирование навыков гибкого использования адекватного требованиям условий ситуации, повышает позитивный потенциал личности, развивает ее психологическую устойчивость.

Выработка эффективных способов и стратегий разрешения проблемных ситуаций связана с понятием «копинг-поведения». Оно используется для описания характерных способов поведения человека в трудных ситуациях, направленных на овладение требованиями ситуации.

Термин «копинг» употребляется в психологической литературе с шестидесятых годов прошлого века (Л. Мерфи, 1962; Р. С. Лазарус, 1966).

Термин «coping» происходит от английского «to cope» (преодолевать, реже – бороться, сражаться). Этот термин можно перевести как «преодолевающее» или «совладающее» поведение. Нами используется термин «совладающее поведение», так как он несет, на наш взгляд, более позитивное содержание.

Под *совладающим* поведением понимаются осознанные и целенаправленные действия человека по разрешению трудной ситуации путем ее преобразования. Само преобразование может быть как конструктивным (продуктивным), так и неконструктивным (непродуктивным).

В настоящее время проблема совладания активно изучается как в отечественной, так и в зарубежной психологии (Л.И. Анциферова, Ф.В. Бассин, И.М. Никольская, Р.М. Грановская, Д. Брайт, Ф. Джонс, Д. Гринберг, Л. Мерфи, М.Т. Мюррей, С. Maslach, R. Lazarus и др.).

Возникает вопрос, каким образом, какими способами человек совладевает, справляется с трудными ситуациями в своей жизни, как он их разрешает. Способ преодоления трудностей, преодоление собственных пределов можно связать с использованием той или иной модели профессионального развития и использованием различных копинг-стилей, копинг-стратегий деятельности и особенно способами использования средовых и личностных копинг-ресурсов.

Ответы на этот вопрос представляют большой теоретический и практический интерес, поскольку с ними напрямую связано решение проблемы социальной адаптации личности в условиях быстро меняющейся действительности; психического здоровья личности, ее

субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью, профессионального долголетия.

Степень здоровья, активности и культуры молодого поколения определяет будущее страны. В последние 10–15 лет в России наблюдается значительное ухудшение состояния здоровья детей и женщин репродуктивного возраста. Существенно возросла частота осложнений беременности, а число нормально протекающих родов зарегистрировано только у 30 % рожениц, соответственно, только 30 % детей рождаются здоровыми [1].

По материалам государственного доклада о состоянии здоровья населения России, у большинства детей и подростков наблюдаются нарушения психофизического развития, соматопсихические расстройства. Обращают на себя внимание результаты исследований (психологических, нейропсихологических, психогенетических, социально-психологических, неврологических) причин и детерминации отклонений в развитии у детей. Особенно актуальны те направления научных знаний, где анализируется системное воздействие социально-психологических и генетических детерминант на физическое и психическое развитие детей.

Как известно, на динамику позитивных тенденций в популяции влияют рождаемость, здоровье подрастающего поколения, смертность населения.

За последние годы в нашей стране возросла естественная убыль населения, тогда как рождаемость остается на низком уровне. Демографическая ситуация, не обеспечивающая даже простого воспроизводства населения, начала складываться еще в 1960-е годы, а в 1990-е годы суммарный коэффициент рождаемости (число рожденных детей, приходящихся на одну женщину) упал с 1,9 (1990) до 1,7 (1999).

Индекс качества развития человеческого потенциала, включая индекс здоровья населения, понизился с 0,848 (1992) до 0,698 (1999).

Основными причинами депопуляции населения являются:

- тенденция роста числа детей с умственной патологией;
- загрязнение среды обитания;
- неблагоприятная социально-экономическая ситуация;
- низкий уровень жизни населения с резким расслоением на социальные группы – очень богатые и нищие семьи;
- стрессовая обстановка в семьях и в образовательных учреждениях;
- нерациональная интенсификация воспитательно-образовательного процесса.

В органах социальной защиты Российской Федерации состоят на учете свыше 300 тысяч детей-инвалидов, что составляет 1 % от детской популяции.

Исходя из этого, особую значимость в современной специальной педагогике приобретает изучение эффективности деятельности дефектолога в контексте образования лиц с нарушениями развития (О. А. Денисова, Л.М. Кобрина, Н.М. Назарова и др.).

Сегодня под специальным образованием понимается обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии, направленное на их наиболее полную социализацию и интеграцию в общество с учетом индивидуальных особенностей с целью достижения максимально возможного уровня образованности и самореализации личности (Н.М. Назарова, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.).

Как указывают многие авторы, цель системы специального образования может быть достигнута при условии, если дети с ограниченными возможностями здоровья будут пользоваться всеми социальными привилегиями наравне с другими людьми. Этот принцип во многих странах (США, Великобритания, Швеция, Германия, Италия и др.) получил название «нормализация» [1].

Важнейшим условием воспитания, обучения и социокультурной интеграции лиц с особыми образовательными потребностями является создание комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства, под которым понимается единство места, где осуществляется процесс социокультурной интеграции; среды, которая наполняет пространство; образовательных воздействий, обеспечивающих оптимальный процесс социокультурной интеграции (О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, Н.М. Назарова и др.).

Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство требует оптимального функционирования при возможности осуществления взаимодействия всех субъектов, входящих в его структуру. Важной составляющей эффективного функционирования комплексного многоуровневого психолого-педагогического пространства для детей с особыми образовательными потребностями является именно педагогическая составляющая, которая предъявляет определенные требования к деятельности педагогов-дефектологов.

Для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями необходимы специалисты, получившие дефектологическое образование, фундаментальную теоретическую и практическую подготовку (О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, Л.М. Назарова; А.М. Гендин, А.А. Дмитриев, М.И. Сергеев, Л.И. Дмитриева и др.).

Большой интерес представляют особенности совладающего поведения педагогов-дефектологов. Фактически отсутствуют исследования, в которых отслеживалась бы динамика в проявлениях сов-

ладающего поведения на разных стадиях профессионального развития педагога-дефектолога (С.А. Круглова, В.Н. Поникарова, И.А. Букина, 2001; В.Н. Поникарова, В.Д. Брагина, 2005, 2008).

Профессиональное развитие педагога связано с поиском тех или иных способов преодоления трудностей, с которыми он сталкивается в своей профессиональной деятельности. В научной литературе профессиональное становление представляется двояким образом: по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и по структуре деятельности (как совокупность ее способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию). Однако представление о профессиональном развитии учителя не сводимо ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам.

Профессиональное развитие педагога может проходить в рамках адаптивного поведения и собственного профессионального развития. Способ преодоления педагогом трудностей, собственных пределов можно связать с использованием той или иной модели профессионального развития и различных копинг-стилей, копинг-стратегий деятельности и особенностями использования средовых и личностных копинг-ресурсов.

Для изучения особенностей совладающего поведения педагогов-дефектологов были использованы следующие тесты: «Индикатор стратегий преодолений стресса» Д. Амирхана; опросник «Определения индивидуальных копинг-стратегий» по Э. Хайму; «Когнитивно-поведенческие стратегии преодоления» И.Г. Сизова, С.И. Филиппченкова; опросник поведения и переживания, связанных с работой (AVEM), разработанный У. Шааршмидтом, А. Фишером; методика Р.А. Туревской, направленная на диагностику механизмов и функций саморегуляции переживаний.

В эмпирическом исследовании приняли участие педагоги-дефектологи – олигофренопедагоги и логопеды (всего 145 человек), работающие в ДООУ г. Череповца, г. Вологды и Вологодского района, Архангельской области.

Среди испытуемых были выделены три подгруппы в соответствии с длительностью педагогического стажа: 1 – со стажем до 10 лет (адаптанты, 40 человек); 2 – со стажем от 10 до 20 (интерналы, 40 человек); 3 – со стажем свыше 20 лет (мастера, 45 человек).

Анализ полученных экспериментальных данных позволяет сделать вывод, что в подгруппе *педагогов-адаптантов* типологию преодолевающего поведения можно охарактеризовать как достаточно наступательную в решении проблем. Вместе с тем отмечаются уравновешенность и умеренно выраженная тенденция к отказу при неудаче. Преобладающей функцией саморегуляции переживания в стрессовой ситуации является редукция. Средний уровень

использования стратегий преодоления стресса является ведущим. Предпочтение отдается конструктивным видам («Решение проблемы» и «Поиск социальной поддержки») стратегий преодоления стресса. Среди индивидуальных копинг-стратегий чаще используются относительно продуктивные стратегии, в основном это когнитивные стратегии. Когнитивно-поведенческие стратегии преодоления характеризуются преимущественно использованием конструктивных преобразующих стратегий копинга («Коррекция ожиданий и надежд»). Коэффициент конструктивности имеет средний уровень. В целом уровень совладающего поведения можно оценить как относительно продуктивный. Стил ь поведения в проблемной ситуации можно определить как преимущественно проблемно-ориентированный. Он связан с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью, поиск дополнительной информации.

В подгруппе *педагогов-интерналов* типологию преодолевающего поведения можно охарактеризовать более сильной тенденцией к отказу при неудаче, умеренной наступательностью в преодолении проблем и умеренной же уравновешенностью преодолевающего поведения. Преобладающей функцией саморегуляции переживания в стрессовой ситуации также является редукция. Уровень использования стратегий преодоления стресса преимущественно низкий. Это имеет несомненно положительное значение в случае отказа от неконструктивного разрешения проблемы (стратегия «Избегание»), но может указывать на негативные тенденции – нежелание прибегнуть к социальной поддержке. Среди индивидуальных копинг-стратегий также используются преимущественно относительно продуктивные стратегии – когнитивные и поведенческие. Когнитивно-поведенческие стратегии преодоления характеризуются преимущественным использованием конструктивных преобразующих стратегий копинга («Коррекция ожиданий и надежд»). Коэффициент конструктивности имеет средний уровень. Уровень совладающего поведения можно оценить как относительно продуктивный. Субъективно-ориентированный стиль является следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождается конкретными действиями, проявляется в виде попыток не думать о проблеме, вовлечении других субъектов в свои переживания; использование алкоголя, наркотиков и т. д. Эти формы поведения характеризуются наивной, инфантильной оценкой происходящего.

В подгруппе *педагогов-мастеров* типологию преодолевающего поведения можно охарактеризовать наличием выраженной тенденции к отказу при неудаче и умеренными показателями наступатель-

ности в преодолении проблем, а также умеренной уравновешенностью преодолевающего поведения. Преобладающей функцией саморегуляции переживания в стрессовой ситуации так же, как и в других группах, является редукция. Уровни использования стратегий преодоления стресса более разнообразные, чем в целом по группе: от высокого при использовании стратегии «Решение проблемы», среднего при использовании стратегии «Поиск социальной поддержки» и низкого – отказ от избегания разрешения проблемы. Данные показатели можно интерпретировать как достаточно благополучные, указывающие на довольно высокий уровень самостоятельности в решении проблемных ситуаций и возможность использования социальной поддержки при необходимости. К особенностям использования индивидуальных копинг-стратегий можно отнести предпочтение относительно продуктивных стратегий, преимущественно-поведенческих. Когнитивно-поведенческие стратегии преодоления характеризуются преимущественным выбором неконструктивных стратегий копинга («Уход или бегство из трудной ситуации»). Коэффициент конструктивности так же, как и в других группах, имеет средний уровень. Уровень совладающего поведения можно оценить как непродуктивный. Стилль поведения в проблемной ситуации можно определить преимущественно как стилль избегания. Он характеризуется стремлением не разрешить ситуацию тем или иным способом, а избежать решения, «отложить» на потом.

В целом по группе педагоги склонны к отказу от деятельности в ситуации неудачи; предпочитают умеренную наступательность в решении проблем; способны контролировать свое поведение. Ведущей функцией саморегуляции переживаний у педагогов является редукция. Отмечается средний уровень использования стратегий преодоления стресса («Решение проблемы» и «Поиск социальной поддержки») и низкий (стратегия «Избегание»). Это указывает в целом на положительные тенденции в преодолевающем поведении. Среди индивидуальных копинг-стратегий чаще используются относительно продуктивные стратегии, в основном когнитивные. Когнитивно-поведенческие стратегии преодоления характеризуются преимущественно использованием конструктивных преобразующих стратегий копинга («Коррекция ожиданий и надежд», «Ведущее вверх сравнение»). Коэффициент конструктивности имеет средний уровень. Уровень совладающего поведения в изучаемой группе можно оценить преимущественно как средний.

Предпочтение в использовании относительно продуктивных стратегий совладающего поведения указывают на преимущественно адаптивное поведение. При этом происходит подчинение профессиональной деятельности внешним и исходным интересам педагога. При этом педагог, как правило, руководствуется постула-

том экономии сил и пользуется, главным образом, наработанными алгоритмами решения педагогических ситуаций, превращенными в штампы, шаблоны, стереотипы.

Следовательно, в изучаемой группе выявлены определенные закономерности совладающего поведения в зависимости от этапа профессионального становления личности педагога-дефектолога.

С увеличением профессионального стажа происходит сдвиг в сторону разрешения трудных ситуаций с помощью неконструктивных стратегий совладающего поведения, что может негативно сказываться на физическом, психическом и психологическом здоровье педагогов.

Список литературы

1. Гендин А.М., Дмитриев А.А., Сергеев М.И. и др. Социокультурные аспекты функционирования педагогических кадров в системе специального образования. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004. – 176 с.
2. Денисова О.А., Кобрина Л.М., Коновалова А.П. и др. История, современное состояние, перспективы регионального специального образования: моногр. / под общ. ред. О.А. Денисовой. – Череповец, 2007.
3. Ключева Н.В. Психологическое обеспечение педагогической деятельности: Технологии работы психолога с педагогами. – Ярославль, 1998. – 92 с.
4. Кобрина Л.М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.
5. Никольская И.М. Общие сведения о копинг-поведении // Детская психиатрия / под ред. Э.Г. Эйдемиллера. – СПб., 2005.
6. Поникарова В.Н., Брагина В.Д. Особенности использования копинг-стратегий студентами и педагогами // Актуальные вопросы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: международ. науч. конф., 23–24 апреля 2008 г. / под общ. ред. В.Н. Скворцова. – СПб., 2008. – С. 252–256.
7. Реализация программы модернизации непрерывного педагогического образования при подготовке специалистов дефектологического профиля для дошкольных учреждений России (опыт, проблемы, перспективы): материалы Всерос. совещания / под ред. Т.В. Волосовец, Б.П. Пузанова, В.И. Селиверстова. – М.: Прометей, 2005. – 584 с.
8. Туревская Р.А. Диагностика механизмов и функций регуляции переживаний в подростковом возрасте // Вестн. психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1994. – № 4. – С. 29–52.
9. Lazarus R., Speisman J.C., Mordkof A. M. The Relationship Between Autonomic Indicators of Psychological Stress: Heart Rate and skin Conductance / Psychosomatic Medicine, 1963. – V. 25.
10. Schaarschmidt U., Fischer A.W. AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit // Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. – 1997. – V. 18, Heft 3. – S. 151–163.

Факторы дифференциации отношения педагогов к учащимся начальных классов с задержкой психического развития

Автором определены факторы, на основе которых учитель выстраивает свое отношение к учащимся с задержанным развитием. Выделены четыре типа педагогов по сочетанию этих факторов.

The author identifies the factors upon which the teacher builds its relevance to students with impaired development. Implemented selection of four types of teachers on a combination of these factors.

Ключевые слова: педагогические отношения, личностная позиция, дети с задержкой психического развития, дифференциация отношений.

Key words: pedagogical connections, personal stance, children with mental retardation, the differentiation of relations.

Эффективность совместной деятельности определяется характером межличностного взаимодействия и теми отношениями, которые непосредственно складываются между людьми. Это в полной мере относится и к педагогической деятельности. От того, как складываются отношения между учителем и учащимися, зависит и развитие личности ученика, и эффективность учебно-воспитательного процесса.

Специальные исследования и практика показывают, что отношение учителя к учащимся отражаются последними в виде ответного отношения к педагогу, проявляющегося в симпатиях и антипатиях, стимулирующего или блокирующего мотивацию учебной деятельности и общения. В силу этого проблема построения адекватных отношений между учителем и учащимися в процессе педагогического взаимодействия актуальна для современной педагогической и социальной психологии.

Разработка проблемы педагогического отношения к детям осуществлялась А.А. Бодалёвым, Н.А. Березовиным, Я.Л. Коломинским, М.И. Лисиной, Д.В. Ольшанским, А.А. Русалиновой, Э.Б. Соковой и др. Так, например, Н.А. Березовиным и Я.Л. Коломинским в зависимости от эмоциональной окраски, интенсивности, устойчивости и активности отношений педагога к коллективу воспитанников были выделены следующие типы отношений педагога с детьми: а) активно-положительный, б) пассивно-положительный, в) ситуативный, г) активно-отрицательный, д) пассивно-отрицательный [3].

Особую актуальность эта проблематика приобретает при работе с учащимися с задержкой психического развития. Известно, что одной из особенностей данной категории детей выступает трудность формирования навыков общения. Одним из условий эффективного обучения выступает характер взаимоотношений между педагогом и учащимся, который обуславливается в том числе и отношением учителя.

В зависимости от особенностей личностной позиции педагога в ориентации на детей Э.Б. Соковикова выделяет в стиле отношений педагога с детьми два основных типа: а) стиль отношений ответственной зависимости, товарищеского сотрудничества, взаимопомощи, условно названный позитивным, и б) стиль отношений опеки и подчинения [9].

В зависимости от особенностей оценивания своего отношения с учениками В.И. Карикаш выделяет пять типов общения учителя:

- личностно-деловые отношения – учителя, которые полно и дифференцированно оценивают своё отношение к подавляющему большинству учеников класса;
- избирательно-деловые отношения – учителя, оценивающие более или менее полно только крайние полюса своих отношений к лучшим и трудным, с их точки зрения, ученикам;
- формально-деловые отношения – учителя, оценивающие своё отношение к отдельным ученикам на основании принадлежности последних к определённой группе;
- личностно-деловые – с лучшими и трудными учениками, формально-деловые – с остальными;
- диффузные отношения – учителя, чьи отношения к отдельным ученикам и к группе характеризуются неопределённостью [5].

Наиболее широким понятием, в рамках которого может быть рассмотрена проблема отношений учителя к учащимся, является понятие «педагогическое взаимодействие», которое определяют обычно как «взаимное воздействие педагогов и учащихся друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и развития».

Ролевые позиции учителя и учащихся задают функционально-ролевой аспект отношений. В ролевые функции учителя входит контроль и оценка знаний и поведения учащихся. Функционально-ролевой план взаимодействия с учащимися определён объективными условиями педагогического процесса. Однако помимо обязательного ролевого во взаимодействии учителя и учащихся всегда имеет место и личностный план общения. Личностные и ролевые установки учителя актуализируются в единых поведенческих актах, но преобладание какой-либо из них обуславливает соответствующий эффект влияния на личность. При функционально-ролевой

ориентации деятельности учителя педагогическое воздействие направлено, главным образом, на преобразование когнитивной сферы учащихся, при личностной ориентации в большей степени затрагивается мотивационно-смысловая сфера учащихся.

Специфика взаимодействия в системе учитель–ученик определяется способом разрешения основного педагогического противоречия, т. е. противоречия между целями и задачами, которые ставит учитель, и целями, задачами, которые преследуют дети. В зависимости от способа разрешения данного противоречия выделяют три модели педагогического взаимодействия: учебно-дисциплинарную, личностную и либерально-попустительскую.

Уже давно доказано, что учащиеся всех возрастных групп и школ разного типа ориентированы на личностное, а не функционально-ролевое взаимодействие с учителем, тогда как учителя не характеризуются однонаправленностью на построение отношений с учащимися. Педагогическое взаимодействие эффективнее в классах и школах, где учитель реальные отношения с учащимися строит исходя из личностно-ролевой ориентации.

Возникающие в результате взаимодействия отношения между педагогом и учениками оказывают значительное влияние на дальнейшее развитие личности ребёнка (нравственная, волевая, эмоциональная сферы).

При рассмотрении отношений педагогов к учащимся необходимо остановиться на проблеме межличностного восприятия. Педагоги, нацеленные на творчество, на положительный результат в работе, на взаимодействие с участниками совместной педагогической деятельности, демонстрируют высокую адекватность и понимание себя и других. Наоборот, педагоги, ориентированные на себя, на удовлетворение собственных интересов, имеют значительные искажения в восприятии и оценке других людей.

Также следует отметить, что, воспринимая конкретного ученика, учитель сопоставляет его с эталоном (образом идеального ученика), т. е. примеривает данного ученика к некой сложившейся в его опыте идеальной модели. На основе либо соответствия, либо несоответствия конкретного ученика данной модели учитель строит своё отношение к нему. Большинство учителей стремится облегчить ориентацию в сложной педагогической ситуации, прибегая к схематической типизации учащихся, используя для этого академическую успеваемость ученика, его готовность сотрудничать с учителем, его возраст, пол и т. д. (например, мальчики оцениваются более негативно, чем девочки).

В нашем исследовании принял участие шестьдесят один учитель. Ими было выделено 55 характеристик идеального ученика, что говорит о значительной индивидуализации структуры данного

образа. Обобщённые данные выделяемых педагогами качеств идеального ученика представлены в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика образа идеального ученика

| Характеристика | Кол-во учителей, выделивших данное качество, % |
|------------------------------|--|
| Интеллектуальные способности | 93 |
| Активность | 61 |
| Доброта | 49 |
| Общительность | 48 |
| Дисциплинированность | 43 |

Из приведённого материала видно, что учителя желают видеть в детях не только качества ученика (ум, активность, дисциплинированность), но и качества личности (доброта, общительность). Это в полной мере соответствует положению, что педагогическое отношение – это не только ролевое отношение, но и отношение личности с личностью. Однако то, что 93 % учителей отметили интеллектуальные способности, говорит о значении ролевого аспекта в педагогических отношениях. Итак, идеальный ученик – это ученик умный, активный, добрый, общительный и дисциплинированный.

Далее обратимся к дифференциации отношения педагогов к ученикам в зависимости от уровня соответствия их образу идеального ученика. Гипотетически мы выделили четыре теоретические модели дифференциации отношения педагогов к ученикам в зависимости от уровня соответствия их образу идеального ученика. Две крайние модели характеризуются: одна – выраженным стремлением дифференцировать отношения к ученикам в зависимости от уровня соответствия их образу идеального ученика и вторая – отсутствием данного стремления. Две другие модели характеризуются умеренным стремлением педагогов дифференцировать отношения к ученикам в зависимости от уровня соответствия их образу идеального ученика. Анализ полученных экспериментальных данных показал, что чаще встречаются именно крайние модели. Модели, характеризующиеся умеренным стремлением педагогов дифференцировать отношения к ученикам в зависимости от уровня соответствия их образу идеального ученика, представлены незначительно. Проведённое исследование показало, что для 51 % педагогов свойственно дифференцировать отношения к ученикам в зависимости от уровня соответствия их образу идеального ученика, а для 49 % несвойственно данное качество.

Теперь обратимся к вопросу структуры отношений педагогов к учащимся. Традиционно в данной структуре выделяют три компо-

нента: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. На основе теоретического анализа имеющихся работ мы предприняли попытку выделить некоторые интегрирующие показатели отношений. К ним мы отнесли: расположенность – не расположенность к детям (аффективный компонент), оценка положительного – отрицательного в детях (интеграция когнитивного компонента), ориентация на самостоятельность – контроль (поведенческий компонент). Сочетание этих трёх компонентов позволяет выделить в теоретическом плане восемь типов отношения (табл. 2).

Таблица 2

Типы отношения педагогов к учащимся младших классов

| Тип отношения | Оценка положительного | Расположенность | Ориентация на самостоятельность |
|-----------------------|-----------------------|-----------------|---------------------------------|
| 1. Оптимальный | + | + | + |
| 2. Доминирующий | + | + | - |
| 3. Лояльный | + | - | + |
| 4. Условно позитивный | - | + | + |
| 5. Условно негативный | + | - | - |
| 6. Авторитарный | - | + | - |
| 7. Попустительский | - | - | + |
| 8. Негативный | - | - | - |

Дадим краткую характеристику выделенных нами типов отношения педагогов к учащимся младших классов.

1. Тип «+ + +», который можно назвать позитивным. Демонстрируется положительная модальность всех компонентов отношения. Наряду с выделением положительных качеств в учениках и значительной расположенностью к ним детям предоставляется высокая степень самостоятельности. Это наиболее благоприятный тип отношения. Назовём его «оптимальным».

2. Тип «+ + -». Хотя педагоги видят в учениках больше положительного, а также расположены к ним, достаточной самостоятельности детям не предоставляют. По нашему мнению, педагоги этого типа считают младших школьников не вполне самостоятельными и не доверяют им. Поэтому в ситуации взаимодействия они ставят себя в позицию «сверху», а детей в позицию «снизу». Данный тип отношения можно назвать «доминирующим».

3. Тип «+ - +». Несмотря на умеренную расположенность к детям, педагоги видят в них много положительного и предоставляют значительную степень самостоятельности. То есть невысокий уровень расположения к детям (эмоциональный компонент) не влияет на остальные компоненты отношения. Можно предположить, что

педагоги работают на высоком профессиональном уровне. Данный тип отношения можно назвать «лояльным».

4. Тип «- + +». Педагоги выделяют в учениках невысокий уровень положительного, что может быть объяснено некими сложившимися в опыте установками, однако демонстрируют расположенность к детям и предоставляют им определённую самостоятельность. Данный тип можно назвать «условно позитивным».

5. Тип «+ - -». Педагоги ориентированы в детях на положительное, однако это не подкрепляется ни расположенностью к ним, предоставлением определённой самостоятельности. Условно данный тип отношения можно назвать «негативным».

6. Тип «- + -». На фоне расположенности к детям педагоги видят в них мало положительных черт и ориентированы на контроль. Данный тип отношения можно назвать «авторитарным».

7. Тип «- - +». Детям предоставляется самостоятельность, несмотря на отрицательную модальность когнитивного и аффективного компонента. Тип отношения, свойственный, по нашему мнению, равнодушным педагогам. Данный тип можно назвать «попустительским».

8. Тип «- - -». По всем параметрам отношения отмечается отрицательная модальность. Данный тип отношения можно назвать негативным. Это наименее благоприятный тип отношения педагога к детям. Назовём его «негативным».

Заметим, что названия типов достаточно условны, хотя и отражают, по нашему мнению, их отличительные особенности. Можно предположить, что оптимальным из них является тип, где сочетаются расположение к детям, ориентация на положительное в их личности, предоставление самостоятельности. Соответственно, неоптимальным – тип, где нерасположенность к детям и ориентация на отрицательное в их личности сочетаются с жёстким контролем.

Перейдём к вопросу диагностики характера отношений учителей начальных классов к учащимся. Существует значительное количество методик диагностики данного типа отношений. Рассмотрим для примера опросник, разработанный В.Г. Мараловым [6]. В нём выясняются следующие показатели отношения: положительное – отрицательное в учениках, отдельно в мальчиках, отдельно в девочках, в ученике, который нравится больше других, в ученике, который нравится меньше других, и в самом себе, а также расположение – нерасположение к выделенным объектам взаимодействия и предоставление самостоятельности – контроля этим же объектам. Педагогам предлагается на отрезках длиной в 10 см крестиком отметить часть, которая соответствует стимульному материалу. Поскольку везде даются отрезки в 10 см, один сантиметр принимается за один балл, а полученные данные переводятся в

10-балльную шкалу. Средний балл по экспериментальным данным равен 6. Отсюда 7–10 баллов можно принимать за относительно выраженный уровень показателя, 1–6 баллов, соответственно, за относительно слабо выраженный уровень показателя и выраженный уровень показателя противоположного.

Однако мы считаем, что наиболее полную картину о индивидуализированности и динамичности отношений даёт метод наблюдения. При этом необходимо заметить, что само отношение мы не можем наблюдать в полной мере, поскольку оно всегда субъективно. Тем не менее, фиксируя некоторые косвенные показатели: манера поведения, эмоциональный тон, конкретные действия, поведенческие реакции, мы можем судить о характере, интенсивности, динамичности и прочих проявлениях того или иного отношения. Для того, чтобы выводы носили как можно более объективный характер, желательно проводить наблюдение в течение длительного времени с использованием специальной техники (видеокамера), различных видов наблюдения, способов фиксации данных. Лучше всего, когда наблюдение ведётся независимо несколькими людьми или данное наблюдение, по крайней мере, сопоставляется с результатами бесед с завучем, другими педагогами, посетившими уроки данного учителя, с отзывами детей о своей учительнице.

Принципиальное значение при наблюдении за особенностями отношений учителя к детям имеет выбор параметров и конкретных показателей отношений. Это обусловлено тем, что проявления отношений многообразны, и это многообразие зафиксировано в значительном числе терминов и понятий, используемых, в частности, в русском языке. Здесь мы выделим лишь некоторые показатели, фиксируя которые в течение достаточно продолжительного времени можно сделать выводы об уровне расположенности учителя к детям, ориентации на положительное в ребёнке, ориентации на предоставление самостоятельности или контроль. Выбирая эти показатели, мы пользовались разработками Л.А. Регуш (методика наблюдения за словесными воздействиями учителя на уроке), В.Ф. Ряховского (опросник), Д.А. Белухина (диагностика уровня мобилизации, «веса», позиции), В.Г. Маралова (наблюдение за характером взаимодействия педагогов с детьми) и др.

В результате были выделены следующие показатели, используя которые можно сделать выводы о характере, уровне, своеобразии, выраженности того или иного отношения (расположенность к детям, ориентация на положительное в них, предоставление самостоятельности или контроль) у учителя, фиксируя особенности его взаимодействия с детьми в разных сферах, прежде всего на уроках.

Расположенность к детям.

1. Невербальные показатели. К невербальным показателям, которые в своей совокупности позволяют судить об уровне расположенности учителя к детям и отдельным ученикам, относятся мимические и пантомимические средства (тёплый – холодный взгляд, улыбка, хмурое лицо и др.), тон голоса (ровный, спокойный, доброжелательный – раздражительный, недовольный), уровень эмоциональной активности и тонуса, способность трансляции его детям. В качестве важных элементов невербальных действий Д.А. Белухин выделяет и описывает три важные характеристики: уровень мобилизации, «вес», позиция.

Мобилизация – индикатор готовности и желания человека вступить в общение с другими людьми для осуществления определённой деятельности. Условно мобилизация может быть подразделена на 10 ступеней: мобилизация 0 – человек спит, мускулатура расслаблена, психическая готовность отключена; мобилизация 5 – человек готов к предстоящему делу, это не просто середина между полной расслабленностью и максимальной напряжённостью, это точка отсчёта для партнёров по общению, когда все вокруг видят и ощущают готовность человека к деятельности, куда будут вовлечены и окружающие; мобилизация 10 – максимальная физическая и психическая напряженность человека.

«Вес» – это индикатор эмоционального настроения и физического самочувствия. В основном это понятие подразделяется на три вида. «Тяжёлый вес» – весь облик человека затяжелён, как будто бы у него на плечах невидимая тяжесть, которая сгибает его плечи, делает походку и жесты тяжеловесными. «Лёгкий вес» – это антипод «тяжёлому весу». У человека прекрасное настроение, его походка легка, он не идёт, а летит на крыльях, жесты свободные, на лице играет улыбка. Учитель, войдя в класс в таком состоянии, немедленно вызовет произвольные улыбки у большинства ребят. Он распространяет на учеников одним только своим видом хорошее настроение. «Вес с достоинством» – вызывает у аудитории или партнёров по общению положительные эмоции. Сам учитель выглядит в таком состоянии доброжелательным, но сдержанным.

Позиция. «Позиция сверху» свидетельствует о доминировании, восприятии другого человека как объекта воздействия, иногда связана с пренебрежением, неуважением к нему. «Позиция снизу» показывает крайнюю зависимость человека от других людей, в частности учителя от учеников. Здесь звучит как бы немая мольба: «Ну, посидите, пожалуйста, потише!» «Позиция наравне» демонстрирует уважительное, равное отношение с людьми и является наиболее оптимальной для построения взаимодействия.

Демонстрация расположения мимикой, жестами, пантомимикой, тоном голоса. Для учителя, расположенного к детям, характерен «тёплый» взгляд, широкий контакт глаз, улыбка, отсутствие пренебрежительного выражения лица, спокойный, ровный, доброжелательный тон. Снижение уровня расположенности отражается в «безразличном» или холодном взгляде, эпизодическом контакте глаз, нейтральном или раздражительном выражении лица, недовольном тоне, который может сопровождаться повышением голоса.

Невербальная реакция на ситуации, выходящие за пределы нормативных. Например, выкрики ученика, конфликт с соседом по парте, отвлечение и т. д. Учитель, расположенный к детям, всем своим видом, обликом, выражением лица демонстрирует выдержку и спокойствие. Низкий уровень расположенности к детям характеризуется эмоционально насыщенной негативной реакцией на ситуацию, что выражается в повышении тоне, напряжённости, «холодном взгляде» и др.

2. Открытость педагога по отношению к детям. Педагог, расположенный к ученикам, открыт по отношению к ним, что проявляется в свободном выражении чувств, выходом за пределы ролевых предписаний, активном привлечении собственного жизненного опыта и опыта других в процессе проведения урока, анализа жизненных ситуаций. При закрытости учитель не выходит за рамки ролевых предписаний, борется за «свой авторитет», редко задействует свой жизненный опыт или опыт других людей. Открытость учителя отражается детьми в отсутствии напряжённости, страха, при закрытости чувствуется напряжённость, тревога, боязнь санкций.

3. Вербальные и поведенческие характеристики выражения расположенности к детям.

Сензитивность к меняющимся ситуациям. Расположенные к детям учителя быстро и позитивно реагируют на меняющиеся ситуации в классе. Например, быстро реагируя на просьбы учеников о помощи, желая проявить инициативу и др. То есть держат в поле своего внимания всех детей и возникающие ситуации. Педагог, в меньшей степени расположенный к детям, избирателен в отражении ситуации, реагирует только на те из них, которые либо соответствуют решаемым им в данный момент задачами, либо явно выходят за пределы требуемого. Реакция на другие ситуации либо слабая, либо отсутствует (игнорирование).

Реакция на затруднения детей. Расположенные к детям педагоги в случае затруднений оказывают действенную помощь и поддержку. Учителя с более низким уровнем расположения оказывают поддержку и помощь избирательно. Если помощь оказывается ученику, который не нравится, это сопровождается вербальным и невербальным выражением недовольства («Ну, опять ты не

справился. Надо слушать на уроке, а не переспрашивать и просить помощи!» и т. д.).

Оценочная деятельность. Для учителей, расположенных к детям, характерна развёрнутая, эмоционально насыщенная похвала за успех. В случае отрицательной оценки он всегда уверенность в будущих результатах, окажет поддержку. Педагоги, в меньшей степени расположенные к детям, чаще отрицательно оценивают (ругают), в случае позитивной оценки ограничиваются нейтральными высказываниями («Молодец, правильно, хорошо» и т. д.).

Таким образом, мы охарактеризовали лишь некоторые показатели, по которым можно оценить уровень расположенности учителя к детям. Расположенный к детям педагог демонстрирует с 4 по 6 уровень мобилизации, «лёгкий вес» или «вес с достоинством», позицию рядом, у него ровный, спокойный, доброжелательный тон, тёплый взгляд, отсутствует пренебрежительное выражение лица, он открыт по отношению к детям, сензитивен к возникающим ситуациям, у него преобладает позитивная оценочная деятельность, он способен оказать действенную помощь, одобрение ребёнку. Возникает позитивный эмоциональный настрой, дети чувствуют себя свободно, эмоционально комфортно, у них отсутствуют напряжённость и страх.

Педагоги, демонстрирующие низкий уровень расположенности к детям, характеризуются неадекватным уровнем мобилизации, сопровождающейся чаще «тяжелым весом», позицией сверху, для них характерно либо безразличие, либо холодный взгляд, избирательный контакт глаз, иногда раздражительный тон, стремление следовать ролевым нормативам, избирательная чувствительность к ситуациям, преобладание негативных оценок, избирательное оказание помощи с выражением неудовлетворения по этому поводу. В результате создаётся соответствующий эмоциональный настрой, что отражается школьниками в напряжённости, боязни и т. д. В конечном итоге низкий уровень расположенности к детям свидетельствует о низком принятии их на эмоциональном уровне.

Ориентация педагогов на положительное в детях.

В отличие от первого параметра, ориентированность на положительное в детях труднее диагностировать визуально, поскольку это связано со способностью педагога давать индивидуальные и групповые развёрнутые характеристики детям с субъективной оценкой их сильных и слабых сторон. Тем не менее в ходе взаимодействия педагога с детьми можно выделить некоторые показатели, которые косвенно свидетельствуют об уровне ориентированности на положительное в детях.

1. Специфичность характеристик, которые даёт учитель классу в целом и отдельным ученикам. У учителей, ориентированных на

положительное в детях, наблюдается преобладание личностных характеристик над ролевыми с подчёркиванием сильных сторон. Учителя с невысоким уровнем ориентированности на положительное в детях, характеризуя детей или отдельного ученика, акцентируют внимание на выполнение ролевых предписаний с подчёркиванием слабых сторон.

2. Особенности прогнозов. Педагог, ориентированный на положительное в детях, способен давать позитивные прогнозы, опираясь на сильные стороны личности ребёнка. Вербально выражает веру в его возможности («Ты сегодня не очень хорошо справился с заданием, но я уверен, что завтра у тебя получится. Ты умный и настойчивый мальчик»). Учитель с более низким уровнем ориентации на положительное в детях даёт минимальные позитивные прогнозы, акцентируя внимание на слабых сторонах личности и необходимости их преодоления («Ты опять сегодня плохо справился с заданием, совсем не желаешь учиться. Пора бы уже преодолеть свою лень»).

3. Реакция на ситуации, выходящие за рамки выполняемой деятельности или нормативов. Учитель, ориентированный на положительное в детях, умеет «присоединиться» к ребёнку, перевести негативную ситуацию в позитивное русло без подчёркивания отрицательных проявлений школьников. Педагог, в меньшей степени ориентированный на положительное в учениках, отрицательно реагирует на ситуацию, пресекает её, подчёркивая негативные стороны поведения ребёнка и его личности. Например, ребёнок залез под парту. В первом случае учитель говорит: «Я понимаю, что тебе приятно сидеть под партой, играть в прятки, но давай этим займёмся на перемене, потому что там тебе, наверное, неудобно решать задачу, которую мы делаем. А я знаю, что ты очень хорошо решаешь». Во втором случае типична следующая фраза: «Сейчас же вылезь из-под парты, решай задачу как все, что же ты такой бестолковый».

Таким образом, учитель, который ориентирован на положительное в детях, чаще даёт позитивную характеристику, опирается на сильные стороны, даже если ребёнок проявляет негативные свойства, компенсирует их в своих оценках подчёркиванием позитивных характеристик. Для него свойственна демонстрация веры в возможности ученика, умение присоединиться к любой ситуации, перевести её в позитивное русло без подчёркивания отрицательных проявлений ребёнка. Педагог, в меньшей степени ориентированный на положительное в детях, акцентирует внимание, прежде всего, на качествах личности ребёнка, описывающих его соответствие роли ученика. Ему легче выделить слабые стороны, подчёркивать их, вести борьбу. В этом он видит как бы смысл воспитания. Такой учитель реже даёт позитивные прогнозы, выражая неверие в возмож-

ности ученика. Иногда он как бы ожидает и «провоцирует» возникновение негативной ситуации, чтобы подчеркнуть «отрицательные» качества ребёнка.

Таким образом, ориентированность педагога на положительное – отрицательное в детях может быть интерпретирована и как способность к принятию или непринятию ребёнка на когнитивном уровне.

Ориентированность на самостоятельность – контроль.

1. Поддержка инициативы. Инициатива школьника – важный показатель его активности. Через инициативу ребёнок проявляет интерес к разным видам деятельности, а также любопытство, любознательность и многое другое. Поэтому учитель, ориентированный на самостоятельность, будет создавать условия для проявления инициативы, а в случаях её проявления – поддерживать и развивать. В случае, если инициатива носит негативный характер, то педагог переориентирует её в позитивное русло. Учитель же, ориентированный на контроль, в большей степени поощряет исполнительность и поддерживает только ту инициативу, которая соответствует решаемым в данный момент задачам. Проявления любой другой инициативы подавляются.

2. Предоставление возможности для свободного выбора. Известно, что возможность свободного выбора целей, форм, содержания деятельности, способов её выполнения является важным условием личностного развития человека, его активности и самостоятельности. Поэтому педагог, ориентированный на самостоятельность, даже в условиях жёстко структурированной деятельности (например, урок) создаёт условия для осуществления выбора (например, предлагает на выбор ряд задач, которые нужно решить, самому сформулировать тему небольшого сочинения в рамках заданного, выбрать тот или иной способ выполнения действия). Педагог же, ориентированный на контроль, ограничивает свободу выбора, регламентирует деятельность, не осуществляет дифференциации.

3. Организация деятельности, создание позитивной мотивации. Известно, что человека можно просто заставить выполнять ту или иную деятельность, актуализируя отрицательные мотивы (боязнь наказания), дисциплинировать его, аргументируя выполнение деятельности тем, что в соответствии с ролью он это должен и обязан делать. А можно, наоборот, организовывать труд человека, стимулируя позитивную мотивацию, сделать его деятельность более сознательной. Поэтому педагоги, ориентированные на самостоятельность, предпочитают организацию деятельности с созданием соответствующей мотивации. Педагоги же, ориентированные на контроль, дисциплинируют детей, жёстко регламентируя поведение в соответствии с ролью и собственными ожиданиями.

4. Характер требовательности. У педагогов, ориентированных на самостоятельность, преобладают просьбы, разъяснения необходимости. У педагогов противоположной ориентации преобладают категоричность и безапелляционность в предъявлении требований.

5. Характер наказаний. К сожалению, наказание – неизбежная сторона любого взаимодействия и фиксирует в сознании человека несоответствие его поведения, действий требуемым нормативам. Это в полной мере касается и педагогического взаимодействия. Учитель, ориентированный на предоставление самостоятельности, использует наказание достаточно редко, а если и использует, то в форме, актуализирующей самостоятельное осознание ребёнком несоответствия его действий и поведения принятым образцам (задействие нравственных мотивов, обращение к совести и т. п.). Учитель, ориентированный на контроль, пресекает действие, не соответствующее нормативам и образцам, в жёсткой форме, в виде запретов, санкций, нотаций и т. д.

Таким образом, учитель, ориентированный на самостоятельность, убеждён, что, несмотря на возраст младших школьников, им можно и нужно предоставлять определённую свободу. Это убеждение он выражает в соответствующем отношении к детям, осуществляя контроль в мягкой форме, создавая условия для проявлений инициативы, предоставляя возможности для свободного выбора, используя для этого организацию деятельности в противовес дисциплинированности, убеждения в противовес жёсткой требовательности и т. д. Педагог же с противоположной ориентацией убеждён, что дети ещё маленькие и требуют контроля. В то же время они уже школьники, учащиеся и без постоянного контроля со стороны учителя не могут продуктивно учиться, трудиться, взаимодействовать. Такая его убеждённость выражается и в соответствующем отношении: в ориентации на исполнительность детей, ограничении их свободы и регламентации их деятельности, в необходимости дисциплинировать, предъявлять повышенную требовательность, наказывать в случае отклонения от заданных образцов и нормативов.

Теперь остановимся на вопросе, что обуславливает то или иное отношение педагога к ученику, почему к одному и тому же ученику разные педагоги относятся по-разному. Иными словами, необходимо выделить факторы дифференциации отношений педагогов к учащимся младших классов. Знание данных факторов позволит выявить глубинные психологические причины дифференциации отношений, разработать конкретные рекомендации, связанные с перестройкой системы отношений учителя к ученикам, перевести всем понятные и хорошо известные положения типа «принятие ребёнка», «любовь к детям» на уровень конкретных психолого-педагогических технологий.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что в качестве этих факторов выступают такие, которые, с одной стороны, результируют деятельность (успеваемость) [1, 5], с другой – отвечают определённым ролевым ожиданиям (дисциплинированность, послушание, аккуратность и т. п.) [4, 7, 8]. Доказано также, что своеобразии отношения к детям во многом определяется отношением педагога к себе [3].

В то же время данные факторы не описывают в полной мере всего спектра факторов, обуславливающих дифференциацию отношений. Проведённое нами исследование показало, что в качестве психологических условий дифференциации отношений педагога начальных классов к ученикам выступают:

- тип ориентированности педагога на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми (такого рода ориентированность представляет из себя общую позицию педагога по отношению к детям);

- стремление оценивать ребёнка с позиций близости или удалённости его к образу идеального ученика. Такого рода образ существует у каждого учителя, нередко не осознаётся и чаще всего (хотя и далеко не всегда) «списывается» с себя самого. Можно предположить, что реальное отношение учителя к ученику будет зависеть от тенденции оценивать или не оценивать конкретного ребёнка в зависимости от соответствия – не соответствия его этому образу;

- частная ориентированность педагога на определённые характеристики личности ученика (внешняя привлекательность, эмоциональная экспрессивность, ум и активность) и её отношений к разным сторонам действительности (общительность, добросовестность, послушание, уверенность). Реальное отношение педагога к ребёнку и его структура будет определяться тем, какой параметр личности и (или) её отношений приобретает индивидуальную ценность для того или иного учителя.

Ориентированность на определённую модель взаимодействия с детьми и стремление оценивать учеников в зависимости от близости идеальному образу были выделены нами в качестве оснований для типологии дифференциации отношения педагогов к детям. В силу этого была предпринята попытка оценить вклад каждого из указанных факторов в дифференциацию отношений.

Было установлено, что оба фактора оказывают существенное влияние на дифференциацию отношения педагогов к учащимся. В то же время вес первого фактора – ориентированность на определённую модель взаимодействия – несколько выше. Особенно это касается расположенности к детям и в определённой степени оценки положительного в них. Однако на предоставление самостоятельности стремление оценивать ребёнка в зависимости от

соответствия идеальному образу имеет несколько большее влияние, чем первый фактор.

По сочетанию указанных факторов нами было выделено четыре типа педагогов. Оптимальное отношение к детям будут демонстрировать те педагоги, которые ориентированы на личностную модель взаимодействия с детьми и не стремятся оценивать младших школьников в зависимости от близости к образу идеального ребёнка. С другой стороны, более негативное отношение к детям будет складываться у учителей, которые ориентированы на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия и стремятся оценивать детей как в целом, так и мальчиков и девочек в отдельности, в зависимости от их близости к образу идеального ученика.

В качестве перспективы дальнейшей работы можно выделить создание коррекционной программы, направленной на оптимизацию отношений педагога к учащимся (как по объекту, так и по структуре). Основным содержанием данной программы будут выступать меры, направленные на переориентацию педагогов с дисциплинарной на личностную модель взаимодействия с детьми, развитие способности к осознанию желаемого образа идеального ученика и его взаимосвязи с образом собственного Я, умения не оценивать конкретного ребёнка в соответствии с данным образом, а также к осознанию параметров личности ученика и её отношений, детерминирующих воображаемые и реальные предпочтения.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. психолог. тр. / под ред. А.А. Бодалёва, Б.Ф. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 129–267.
2. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив (психолого-педагогическое исследование). – Минск, 1975.
3. Бернс Р. Развитие Я–концепции и воспитание / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
4. Иванова Е.Ю. Межличностное восприятие в педагогическом общении // Психология учителя: Материалы 7 съезда Общества психологов. – М., 1989.
5. Карикаш В.И. Индивидуально-психологические особенности общения учителя со старшеклассниками: дис. ... канд. псих. наук. – Киев, 1986.
6. Маралов В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми. – М., 1992.
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
8. Развитие личности ребёнка / под ред. А.М. Фонарёва. – М., 1987.
9. Соковикова Э.Б. Психологические условия развития позитивного стиля отношения педагогов с подростками: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988.

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ

УДК 376.1–056.313

Н. А. Борисова

Развитие способности к замещению как необходимый элемент коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью

В статье показана система коррекционно-развивающей работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью на основе развития способности к замещению. Приведены данные относительно эффективности предложенной программы.

The article shows the system developing remedial work with children with intellectual deficiency through the development of the ability to replace. The data on the effectiveness of the proposed program.

Ключевые слова: умственная отсталость, дошкольный возраст, способность к замещению, предметная символизация, коррекционно-развивающее обучение.

Key words: mental retardation, pre-school age, the ability to replace, subject symbolization, remedial developmental education.

В настоящее время общепризнано, что овладение различными видами знака есть, по выражению Л.С. Выготского, процесс «вращения в человеческую культуру» [2]. С момента своего рождения ребенок попадает в знаково-символическую среду, где учится понимать и использовать знаки, что является важнейшим фактором интеллектуального, психического и личностного развития. Анализ философских, лингвистических, психологических, культурологических и педагогических исследований, посвященных развитию знаково-символической деятельности в фило- и онтогенезе показал, что она может считаться универсальной личностной способностью, поскольку вплетается во все сферы человеческой активности.

Рассматривая знаково-символическую деятельность как сложную, многофункциональную систему, можно выделить три взаимосвязанных уровня ее развития: замещение, моделирование и умственное экспериментирование [5, 7, 8]. Среди них, по мнению Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, Л.А Венгер, Т.П. Будяковой, Г.А. Готовой, Н.И. Непомнящей, Н.Г. Салминой, Е.Е. Сапоговой и других базовым является замещение, как способность переносить значение с одного предмета на другой. Процессы

замещения присутствуют практически во всех видах детской деятельности, которая именно в дошкольном возрасте имеет ярко выраженный моделирующий характер. Так, сюжетная игра, отражающая взаимоотношения между людьми, основывается на замещении трех компонентов – предмета, позиции и ситуации. Исключительную роль замещение играет в изобразительной деятельности, в процессе которой ребенок создает графическую модель мира. Особенно ярко замещение проявляется в речи, где связано с расширением значений употребляемых слов и тех функций, которые она выполняет в жизни ребенка.

В работах по специальной психологии и педагогике подчеркивается, что овладение знаково-символическими видами деятельности (игрой, рисованием, речью) детьми с нарушениями развития происходит неполноценно. Наиболее уязвимую в этом отношении группу представляют собой дети с нарушениями познавательной деятельности, так как стойкие трудности формирования функции замещения относятся к характерным проявлениям интеллектуального недоразвития. В имеющихся литературных данных показана специфика нарушения тех видов деятельности, которые традиционно рассматриваются как основополагающие в формировании знаковой функции человеческого сознания: игры, рисования и речи [4].

При правильно организованном процессе обучения дети с интеллектуальной недостаточностью могут овладеть действиями замещения в области наиболее значимых видов деятельности. В работах Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, М.А. Егоровой, С.В. Летуновской, Л.С. Медниковой, Е.Н. Моргачевой, Л.А. Пепик и других показана эффективность целенаправленного коррекционно-педагогического обучения на примере формирования игровой, продуктивной, учебной деятельности, ритмической способности, математических, пространственных, а также социальных представлений у детей с различной степенью выраженности интеллектуальных нарушений. Однако, отсутствует целостная картина, позволяющая судить об особенностях знакового отражения действительности, а также о путях формирования различных знаковых систем у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Для определения и разработки педагогических технологий формирования действий замещения как основы знаково-символической деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью, проведено предварительное изучение этой способности в ее различных вариантах. Предстояло выяснить: состояние предметного замещения; возможность личностного, позиционного замещения; состояние замещающей функции речи; качество освоения доступных символических средств, в том числе – графических.

В исследовании участвовали воспитанники дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида г. Череповца в возрасте 4–7 лет с легкой и умеренной умственной отсталостью в количестве 120 человек.

Экспериментальное исследование состояло из 8 серий. Первая, вторая и третья серии посвящались изучению предметной символики, четвертая – анализу замещения в игре, в пятой и шестой выявлялось качество восприятия – воспроизведения мимических движений и жестов, в седьмой – восприятия и воспроизведения связного содержания с помощью символического материала (на примере сказок), в восьмой изучалась способность к графической символизации.

В ходе экспериментального изучения были получены результаты, позволяющие выделить особенности процессов замещения у детей с интеллектуальной недостаточностью. Было выявлено, что у детей данной категории имеются серьезные трудности в овладении всеми видами замещения. Они обнаружили уже на уровне предметного замещения, что связано со слабой способностью к освобождению значений от способа использования и переносу их на другой предмет. Детям всех возрастов оказалось доступно замещение единичных бытовых предметов и только при условии, если заместители предлагались самим взрослым. В этих случаях с заданием справились 57 % 4-летних детей, 77 % 5-летних, 83 % 6-летних и 90 % детей 7 лет. Однако, результаты резко ухудшались, если использование заместителей происходило в условиях самостоятельного выбора, а тем более в усложненных условиях игровой ситуации, наличии нескольких вариантов замещения или замещении новых, непривычных предметов. В этих случаях успешным было выполнение заданий лишь у старших дошкольников с легкой степенью снижения интеллекта: 6 лет – 10 %, 7 лет – 13 %. Большинство же испытуемых находилось на низком уровне выполнения заданий (по возрастам от 4 до 7 лет: 60 %, 53 %, 40 %, 50 %). Они не могли «опредметить» заместитель, не соглашались с вариантами замещения, предложенными педагогом или принимали их формально (внешне соглашались, но действовали как с реальным предметом). Выявлено, что вербальное переименование не приводило к закреплению нового значения в слове. Дети лишь вначале использовали предмет в новом игровом смысле, но потом быстро возвращались к привычному способу его употребления. Это свидетельствует о существенном снижении замещающей функции слова.

У детей не был выражен поиск заместителя, не наблюдались примеривающие действия, направленные на приведение заместителя в соответствие с образом замещаемого предмета. При выборе заместителя из нескольких возможных обнаружилась его недоста-

точная функциональность: выбор с учетом наибольшей пригодности в игровой ситуации сделали 40 % 4-летних детей, 43 % 5-летних и 50 % старших дошкольников. Во всех возрастных группах встречались дети, которые находились на уровне непонимания заданий.

Отмеченные особенности предметной символизации в полной мере проявились в игровой деятельности. Изучение игры показало, что у испытуемых 4–5 лет оказывался несформированным даже предметный уровень замещения (не наблюдалось действий с предметами-заместителями и воображаемыми предметами).

Для испытуемых всех возрастов была характерна неспособность осуществлять позиционное замещение. Это выражалось в дискретности, прерывистости, потере роли, затрудненности действий от имени персонажа. Ни у одного ребенка не приходилось наблюдать устойчивой воображаемой ситуации. Отдельные элементы ролевого поведения удалось зафиксировать лишь у 17 % 6-летних и 40 % 7-летних дошкольников. Таким образом, у детей оказался несформированным целостный механизм игры.

Анализ характера игрового партнерства выявил существенное недоразвитие коммуникативного поведения, в частности, используемых коммуникативных средств: интонационных, речевых, неречевых. Это выражалось в снижении чувствительности к партнеру, непонимании его намерений и эмоционального состояния. Дети не смотрели друг другу в лицо, не обращали внимания на жесты, не пытались согласовывать игровые действия. Об этом свидетельствовали вялые, слабо эмоционально окрашенные, неизобразительные жесты.

Трудности обнаруживались не только в использовании неречевых средств общения, но и в области их восприятия, чтения в процессе коммуникации (как в реальной жизни, так и в изображении). Так, понимание жеста, изображенного на картинке, отмечалось у 30 % детей 4 лет, 43 % – 5 лет, 53 % – 6 лет и 57 % – 7 лет. Остальные испытуемые воспринимали жесты и движения буквально, как позу, понимали их искаженно или просто игнорировали. С этим связана и неадекватность их объяснения, что наблюдалось у 57 % – 4-летних, 50 % – 5-летних, 30 % – 6-летних и 23 % – 7-летних дошкольников.

Еще большие трудности отмечались при выполнении заданий на узнавание мимических движений, которое оказалось доступным по возрастам от 4 до 7 лет лишь 13 %, 10 %, 43 % и 50 % детей. Испытуемые часто были не способны установить связь между мимикой персонажей и общим смыслом изображенной ситуации, то есть установить логические связи «часть – целое». Наблюдения за детьми в быту, игровых ситуациях показали слабое владение собственной ми-

микой. Она отличалась бедностью, смазанностью проявлений, отдельные мимические движения напоминали эмоциональные гримасы.

Значительное своеобразие процессов замещения было выявлено в ходе работы над сказкой. Дети всех возрастов с трудом улавливали связь между персонажем и его заместителем. Наибольшее количество ошибок отмечалось в сюжетах, включавших несколько заместителей. Например, в сказке «Теремок» узнать все 4 заместителя смогли лишь 7 % детей 5–6 лет и 27 % детей 7 лет. Значительные затруднения наблюдались при восприятии целостного сюжета. Дети улавливали лишь его отдельные фрагменты, логика событий, причинно-следственные связи между ними не учитывались.

Практически недоступным оказалось использование заместителей для самостоятельного воссоздания сказки. Так, лишь 7 % детей 5 лет и 17 % детей 6–7 лет показали сюжет по собственному замыслу, а демонстрация сюжета по заданию педагога оказалась доступна только 7 % старших дошкольников. При этом качество выполнения задания оставалось крайне низким (нарушалась последовательность событий, выпускались отдельные звенья или вносились дополнительные). Остальные дети отражали лишь отдельные фрагменты сюжетов, подбирая для этого единичные заместители. В большинстве случаев этот выбор оказывался неадекватным. Но даже в условиях удачного выбора заместителя, его новое значение долго не удерживалось, дети забывали его игровой смысл и соскальзывали на уровень манипуляций с неструктурированным материалом.

Сравнение этих данных с первыми сериями эксперимента показывает, что дети с интеллектуальной недостаточностью способны действовать с заместителями лишь в коротких заданиях, где использование заместителя является целью деятельности. В тех случаях, когда необходимо использовать неструктурированный материал для воссоздания сложного содержания (заместитель является средством деятельности) происходит значительное снижение результатов. Узнавание отдельных заместителей в рамках знакомых сказочных сюжетов являлось более доступным, чем самостоятельное их использование, которое находилось практически вне зоны ближайшего развития.

Специальный анализ выполнения заданий по графической символизации также показал, что детям всех возрастов легче дается узнавание графических символов (высокий уровень выполнения показали 60 % 4-летних детей, 67 % 5-летних и 77 % детей 6–7 лет), чем их самостоятельное «опредмечивание» (результаты почти в два раза ниже). Необходимость самостоятельного подбора ассоциативного образа к символическому изображению приводила к не-

пониманию задания, отказа от его выполнения, появлению неадекватных ответов, буквального восприятия изображения.

Сопоставление данных, полученных в ходе всех экспериментальных серий, показало снижение результатов вплоть до нулевых в заданиях, направленных на самостоятельное использование заместителей, а также в процессе отражения усложненного или связанного содержания.

Таким образом, у дошкольников с нарушением интеллекта было выявлено недоразвитие способности к замещению и значительное отставание в освоении ведущих видов знака (образно-двигательного, графического и вербального). Это стало причиной недостаточности в овладении основополагающими видами деятельности (игрой, рисованием, речью). Несформированность триединства знака привела к невозможности поддержки одной знаковой системы другой. Особенно ярко это проявилось в игре, где синкретичность детской деятельности наиболее очевидна.

Результаты эксперимента показывают, что для развития способности к замещению у данной категории детей необходимо создание дополнительных стимулирующих условий в процессе направленного обучения, основанного на единстве знаковых систем в разных видах деятельности, на сочетании словесных, игровых и графических способов выражения одного и того же содержания, на использовании предметных и графических заместителей разной степени обобщенности.

Коррекционно-развивающая работа по формированию действий замещения у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью предполагает решение следующих задач:

- развитие действий замещения в процессе основных видов деятельности, имеющих знаково-символическую природу (игры, рисования, речи);
- обучение использованию некоторых видов знака (жесты, мимика, предметы-заместители, графические и вербальные знаки) для выражения различного содержания;
- формирование способности к осознанию и воссозданию социальных взаимодействий и выделению сверстника как их основного объекта;
- развитие и совершенствование коммуникативных способностей на основе вербальных и невербальных средств общения как основы социализации ребенка-дошкольника.

В коррекционном обучении приняли участие 24 дошкольника с диагнозом – легкая умственная отсталость (F – 70 по МКБ – 10), из них – 12 человек в возрасте 4–5 лет и 12 человек в возрасте 6–7 лет. Все дети являлись воспитанниками специального детского сада № 85 г. Череповца.

В обучении использовались дидактические игры, игры с правилами, игры-драматизации, игры-имитации, специально разработанные упражнения, графические схемы. Особое внимание уделялось развитию сюжетно-ролевой игры, которую Л.С. Выготский рассматривал как основу, из которой родились все виды культурно-социального знака. На каждом занятии одно и то же содержание отражалось с помощью различных знаковых систем.

Коррекционно-развивающее обучение включало следующие направления работы:

1. Обучение использованию предметных заместителей

Обучение проходило в процессе специально созданных проблемных ситуаций, сюжетных и дидактических игр. Данное направление работы включало первичное знакомство с действиями замещения, формирование основы данной деятельности. Детей учили произвольно переносить значение с одного предмета на другой, действовать с различными заместителями, обозначающими предметы, животных, людей. Для этого была организована особая предметно-игровая среда, в которой ассортимент сюжетных игрушек дополнялся разнообразным неструктурированным материалом.

Первые занятия были направлены на знакомство с предметами-заместителями. В процессе работы соблюдалась поэтапность введения заместителей, учитывающая разный уровень их сходства с обозначаемым предметом или объектом. Первоначально это сходство было значительным, а впоследствии носило условный характер.

Далее детей учили подбирать к одному предмету несколько заместителей и, наоборот, одним заместителем замещать многие предметы. Предусматривалась специальная работа по поиску наиболее адекватного заместителя из нескольких возможных. Для этого педагогом создавались игровые ситуации, в которых нужно было учитывать сразу несколько свойств предмета (форма, цвет, величина, наличие дополнительных деталей и др.).

На следующем этапе создавалось игровое пространство, состоящее только из предметов-заместителей. В процессе этих занятий закреплялись навыки замещения и решалось сразу несколько задач: выбор адекватного заместителя, соотнесение нового заместителя с уже имеющимися (по размеру, возможностям функционального использования), пространственное размещение заместителей.

Данное направление работы позволило сформировать у детей направленность на активный поиск заместителей, стимулировать их познавательную активность, создать базу для дальнейшего развития действий замещения.

II. Обучение осуществлению позиционного замещения

Освоение действий с предметами-заместителями лишь первый шаг к овладению целостным механизмом замещения. Наиболее серьезные трудности дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают в процессе освоения позиционного замещения, которое характеризуется многими особенностями. Одна из основных – недостаточное овладение ролевым поведением, в котором Я – позиция меняется на позицию Я – другой.

В связи с этим, детей было необходимо научить принимать на себя роль, действовать в соответствии с ней, обогащать ролевое поведение за счет выразительных движений и изобразительных жестов. Большое внимание уделялось также развитию эмоционального и речевого сопровождения сюжетной игры, развитию способности к эмоциональной децентрации, необходимой для принятия ролевой позиции в сюжетных играх.

Прежде всего, детей учили вычленять, понимать и использовать выразительные движения в процессе взаимодействия со сверстником и взрослым. Для этого использовались игры-имитации, сценки, этюды из жизни людей и животных, выполнение упражнений перед зеркалом, друг перед другом в зеркальном отражении, приемам оживления предметов (для этого предмет изображался в момент какого-то действия или процесса). Учитывая данные многочисленных исследований об искаженном понимании детьми с интеллектуальной недостаточностью экспрессивных жестов, работу строили на основе подражания и постепенного усложнения заданий.

Всю систему работы пронизывало обучение детей восприятию, пониманию смысла и воссозданию эмоциональных состояний человека. В обучение были включены элементы психогимнастики, игры-имитации с воображаемыми предметами, а также упражнения, способствующие формированию способности выделять партнера в качестве объекта деятельности. Особое значение в процессе обучения имели игры-драматизации, которые совершенствовали технику превращений, построение ролевого и речевого поведения.

Параллельно проходила работа над развитием ролевого поведения в сюжетной игре. Педагог старался вызвать у каждого ребенка чувство радости от совместной деятельности с партнерами по игре, установить особые межличностные отношения между детьми, сформировать основу для развития игровых предпочтений.

III. Обучение использованию графической символики

Графические заместители обладают большей обобщенностью и абстрактностью по сравнению с предметными. Поэтому их спонтанное применение практически недоступно для детей с интеллектуальной недостаточностью. Оперирование графическими знаками требует освоения множества отдельных и сложных операций, вклю-

чающих кодирование и декодирование, понимания скрытого смысла, установления связи каждого конкретного знака с определенным элементом заданной практической ситуации. Тем не менее, без полноценного овладения знаковой, графической культурой невозможна никакая познавательная и умственная деятельность.

В связи с этим данное направление работы включало выполнение различных заданий, связанных с использованием рисунков, схематических изображений, графических знаков. Детей учили пониманию символических и схематических изображений предметов, установлению связи изображения и реального содержания, использованию графического знака в собственной деятельности. Для этого проводились занятия с использованием схематичных изображений животных, людей, событий, с привлечением зарисовок и схемы-плана.

Кроме того, в процессе всей коррекционной работы происходило формирование у детей творческого восприятия окружающей природной и социальной действительности, развитие воображения как исключительно человеческой уникальной способности создавать новые образы на основе уже имеющихся впечатлений. Поэтому все задания содержали в себе творческий компонент, стимулировали поиск нестандартных, нешаблонных решений, которые особенно поощрялись педагогом.

Работа условно делилась на два основных направления. Первое направление предполагало развитие воссоздающего воображения, как формирования способности к творческой переработке уже готовых образов: предметных, графических, игровых. Например, именно этот тип воображения преобладал в процессе работы над играми-драматизациями.

Второе направление включало формирование воображения творческого, как способности к созданию новых образов. Оно подразумевало большую самостоятельность и активность детей и проявлялось, в основном, в сюжетных играх, а также в нестандартных заданиях.

Несмотря на четкость и последовательность работы, выделение ее направлений достаточно условно, так как каждое занятие носило комплексный характер. Кроме того, важнейшим условием обучения являлось использование одновременно нескольких знаковых систем, переходу из плана реальной действительности в план условного игрового или графического пространства.

По итогам обучения был проведен контрольный эксперимент, в котором принимали участие воспитанники экспериментальной группы в количестве 24 человек (12 детей в возрасте от 4 до 5,5 лет и 12 детей в возрасте от 5,5 до 7 лет) и контрольная группа той же численности, обучение в которой осуществлялось по обычной про-

грамме. Методика контрольного эксперимента представляла собой модифицированный вариант констатирующего (у одних заданий изменялось предметное содержание, другие – включали дополнительные упражнения по использованию различных видов знакового преобразования).

К важнейшим итогам коррекционного обучения следует отнести изменение характера и содержания действий с различными видами заместителей у детей экспериментальной группы. Динамика коснулась замещения в самых различных условиях, но наиболее существенные сдвиги произошли в области замещения предметов. Прежде всего, изменилось отношение к самому неструктурированному материалу. Отсутствие сюжетной игрушки не прекращало деятельность детей, а приводило к направленному поиску подходящего заместителя. Неструктурированные игрушки стали предметом особого интереса, дети начали использовать их в свободной деятельности.

При выполнении специальных заданий направленных на изучение предметного замещения, у большинства детей экспериментальной группы стал выделяться этап устойчивой предварительной ориентировки, который позволял достичь более эффективного результата. В это время дети изучали предложенные заместители, знакомились с их свойствами, выбирали наиболее подходящий предмет. Наличие ориентировки приводило к большей осмысленности и результативности выполнения заданий.

У детей контрольной группы предварительные действия с неструктурированным материалом по характеру не были ориентировочными, а напоминали неосознанные манипуляции или бессистемное рассматривание материала.

В ходе обучения была преодолена стереотипность в использовании заместителей, они стали многофункциональны. Дети находили к одному предмету несколько заместителей, удерживали в памяти и учитывали условия задания. Так действовали 67 % детей старшего дошкольного возраста и 42 % детей 4–5 лет в экспериментальной группе. Важным результатом обучения можно считать включение в игру заместителей, изготовленных ребенком самостоятельно из нескольких деталей.

Изменилась и устойчивость действий с заместителями. Если до обучения переименование предмета не влияло на дальнейшие действия с ним, дети продолжали использовать предмет в буквальном значении, то в результате обучения детям стали доступны и переименование, и устойчивые действия с заместителем в новом значении. Отмеченная динамика свидетельствует о возникновении способности к освобождению значения и переносу его на другой предмет. Особенно эти изменения были заметны у старших дошкольников.

Испытуемые контрольной группы в ходе обследования выглядели значительно менее успешными. Они действовали неуверенно, формально, у детей 4–5 лет встречались случаи отказа и непонимания задания (17 %). Выбор заместителей осуществлялся импульсивно, неосознанно, без учета функциональных свойств объектов. Высокий уровень выполнения заданий на предметное замещение отмечался лишь у 8 % детей 6–7 лет.

Аналогичные данные по предметному замещению были получены при наблюдении за сюжетными играми детей. Если в контрольной группе у детей 4–5 лет преобладала предметная игра (50 %), а у детей 6–7 лет – бытовая отобразительная игра (42 %), то в экспериментальной группе игра перешла на ролевой уровень. Основное место стали занимать игры с элементами роли (67 % у детей 6–7 лет и 50 % у 4–5-летних дошкольников). Дети стали способны, хоть и в разной степени, выходить на уровень ролевого замещения, что свидетельствует об укреплении «я – позиции», осознании себя в качестве субъекта, а сверстника – объекта деятельности. Налаживание партнерских отношений привело к увеличению не только общего, но и продуктивного времени игры.

Следует особо отметить возникновение структурной целостности игровой деятельности у испытуемых экспериментальной группы. В ней стала прослеживаться подготовительная фаза игры, в процессе которой происходило распределение ролей, подбор атрибутов, в том числе предметов-заместителей. Наблюдались элементы ситуативного замещения в виде условных обозначений игрового пространства.

Значительные положительные изменения произошли также в содержании игрового партнерства. В результате обучения существенно изменилось отношение к сверстнику, что выражалось в повышении интереса к нему в ходе игры. Если на этапе констатирующего эксперимента у 18 % испытуемых отмечалось полное отсутствие взаимодействия с партнером, то после проведенного обучения у всех детей экспериментальной группы появился к нему выраженный интерес. Дети стали чаще контактировать друг с другом, исходя из желания согласовать игровые действия. Они старались привлечь внимание партнера, обращались друг к другу по имени, обменивались взглядами. Кукла также стала заместителем человека, с ней разговаривали, ее жалели, гладили по голове. У дошкольников 4–5 лет такие кооперативные действия со сверстником только зарождались, у детей 6–7 лет носили устойчивый характер. Таким образом, можно сказать, что в результате проведенного обучения сложился целостный механизм игры, включающий все три вида замещения, а это является свидетельством приобретения игрой статуса ведущей деятельности.

В контрольной группе не выделялась подготовительная фаза игры, контакты между детьми отличались кратковременностью, не приводили к согласованности действий. Часто возникали конфликты по поводу обладания привлекательной игрушкой.

Анализ специальных заданий контрольного эксперимента свидетельствуют об овладении детьми, прошедшими обучение, средствами замещения. Испытуемые экспериментальной группы могли охарактеризовать эмоциональное состояние героев картинки, давали словесное сопровождение своим действиям, пытались рассказать о собственных впечатлениях, жестикуют. Наблюдения показали, что таким же образом дети вели себя и в свободной деятельности (гладили друг друга по голове, поднимали и жалели упавшего). В речь стали включаться оценочные высказывания, специфические выражения, передающие эмоциональные состояния человека (веселый, грустный, злой, печальный). Это свидетельствует о развитии когнитивного компонента восприятия, о способности устанавливать связь между выражением лица, характером движений и внутренним эмоциональным состоянием персонажа. Обогатились средства выразительности, которые использовались детьми для общения со сверстником. Испытуемые экспериментальной группы стали понимать значение мимических и пантомимических движений и экспрессивных жестов.

Одновременно были выявлены значительные отличия в интенсивности использования неречевых средств общения в процессе игрового партнерства. Если в экспериментальной группе неречевые средства использовались постоянно, то в контрольной они возникали редко, эпизодически и имели нецеленаправленный, малоосмысленный характер. Узнавание жеста в реальном и отраженном пространстве также оказалось более успешным у детей экспериментальной группы. Высокий уровень выполнения заданий показали 92 % детей 6–7 лет и 75 % 4–5-летних дошкольников, тогда как в контрольной группе результаты оказались – 58 % (дети 6–7 лет) и 42 % (дети 4–5 лет).

Под влиянием обучения значительная динамика произошла в овладении образно-графической знаковой символикой. Так, результаты выполнения задания на «опредмечивание» графических символов в экспериментальной группе были вдвое выше, чем в контрольной. Кроме того, анализ рисунков детей, выполненных в свободное от занятий время, показал, что в экспериментальной группе дети проявляли направленный интерес к созданию схематических изображений, приносили в изображения различные условные значки и т. д.

Проведенное обучение способствовало изменению соотношения между речью и деятельностью детей. В экспериментальной

группе в результате постоянного игрового взаимодействия активизировалась коммуникативная речь. Называние себя именем персонажа в начале игры способствовало удержанию себя в рамках принятой роли, определенной устойчивости ролевого поведения, то есть свидетельствовало о возникновении начального уровня произвольности в игре. У старших дошкольников появилось сопровождение процесса рисования речью, жестом, что указывало на складывающееся единство образно-двигательного, графического и вербального знака. Речь также стала использоваться для установления взаимоотношений с партнером, сопровождала выполнение всех заданий. Дети замещали словом отдельные игровые действия, отсутствующие предметы, игрушки.

Итоги контрольного эксперимента позволяют говорить о широком коррекционно-развивающем эффекте проведенного обучения. Значительные положительные сдвиги у детей экспериментальной группы произошли в развитии действий замещения не только в условиях, когда это является целью выполнения однозвеньевых заданий, но и при использовании действий замещения в различных видах деятельности (в игре, рисовании, речи). Развивающий эффект обучения выразился в формировании действий воображения, становлении коммуникативной и регулирующей функций речи, развитии словесного замещения и обобщения. Об этом свидетельствует и анализ детской игры, которая приобрела статус ведущей деятельности в силу восстановления ее синкретизма и формирования трех уровней замещения.

Экспериментальное обучение подтвердило предположение о том, что особым образом организованная коррекционная работа, основанная на овладении образно-двигательным, вербальным и образно-графическим знаками (в ходе игры, речи и рисования) обеспечивает расширение зоны ближайшего развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Это приводит к положительной динамике в восприятии, мышлении, речи и деятельности детей данной категории, а также к гармонизации их личностного развития.

Таким образом, замещение как основа познавательных способностей представляет собой фундаментальное свойство человеческого сознания. Экспериментальное изучение сформированности действий замещения у детей с интеллектуальной недостаточностью выявило качественное своеобразие этого процесса, а также недоразвитие всех видов деятельности, имеющих знаково-символическую природу (игры, рисования и речи). Исследование показало, что символическая способность нарушается на всех уровнях (предметном и социальном). Отсутствие значимой возрастной динамики указывает на то, что данные трудности являются стойки-

ми и при стихийно складывающихся педагогических условиях не преодолеваются.

На современном этапе отсутствует четкая модель обучения, обеспечивающая овладение замещением как базовой человеческой способностью у дошкольников данной категории. В процессе существующей системы обучения ребенок овладевает лишь отдельными компонентами замещения при отсутствии целостного механизма данной деятельности, невозможности осуществлять переход из одной знаковой системы в другую.

На основании вышесказанного была разработана коррекционно-развивающая модель обучения, направленная на формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью действий замещения, как основы знаково-символической деятельности. Коррекционно-развивающая модель обучения включала:

- взаимосвязанную систему игровых, практических и дидактических заданий, учитывающих генетическое единство образно-двигательного, образно-графического и вербального знаков;
- обучение замещению на различном содержании: предметном (употребление предметов-заместителей) и социальном (принятие на себя роли, действие в соответствии с ней);
- ознакомление со средствами замещения, а также различными видами знака (их узнавание, выделение из фона, восприятие и правильное использование).

Важным условием обучения являлось комплексное построение занятий, когда одно и то же содержание выражалось с помощью различных знаковых систем.

Результаты контрольного обследования показали эффективность предложенной модели обучения. Было доказано, что при создании специальных условий дети с интеллектуальной недостаточностью (F – 70, F – 71) оказываются способными:

- овладеть действиями замещения, научиться оперировать заместителями различной степени обобщенности и не только правильно их воспринимать (читать), но и использовать в собственной деятельности;
- овладеть знаковой культурой, что способствует обогащению содержания важнейших для ребенка-дошкольника видов деятельности – игры, рисования, общения.

Коррекционное значение экспериментального обучения также заключалось:

- в развитии и усложнении многих психических процессов, мыслительной и речевой деятельности детей;
- в возникновении способности к переносу, к комбинированию целого из частей, что является основой воображения;

- в обогащении эмоциональной сферы детей.

Еще одним достижением обучения можно считать выявление тех трудностей, которые испытывают дошкольники с интеллектуальной недостаточностью при овладении действиями замещения, а также разработку различных видов помощи для детей разных возрастов.]

Список литературы

1. Венгер Л.А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве // Хрестоматия по детской психологии / под ред. Г.В. Бурменской. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 264 с.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
3. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Собр. соч. – Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5–90.
4. Гаврилушкина О.П. Социализация и развитие знаково-символической деятельности у дошкольников, отстающих в развитии // Ранняя социализация детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития: сб. докл. Межреспубликанской научно-практической конференции. – Минск, 1997. – С. 24–32.
5. Глотова Г.А. Виды знаково-символической деятельности и их становление у ребенка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1985. – 24 с.
6. Непомнящая Н.И. Исследование процесса замещения предметных действий у дошкольников // Опыт системного исследования психики ребенка / под ред. Н.И. Непомнящей. – М.: Педагогика, 1975. – 232 с.
7. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 288 с.
8. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. – 262 с.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978 – 304 с.

УДК 376.112.4

*А. К. Кушеев, И. А. Токарева,
Т. В. Загоскина, О. В. Зорина*

Мониторинг качества сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении

В статье рассматривается актуальная проблема практической области коррекционной педагогики – оценка эффективности системы сопровождения детей, представленной в образовательных учреждениях. Авторы предлагают трехуровневый подход.

This article is devoted to the consideration of urgent problems of practical field of correctional pedagogics – evaluating the effectiveness of accompanying children, by educational institutions. The authors propose a three-tiered approach.

Ключевые слова: система сопровождения, социально-психологические услуги, социально-педагогические услуги, социально-медицинские услуги, международные стандарты.

Key words: system of support, socio-psychological services, socio-educational services, social and health services, international standards.

Основным требованием к современной системе образования со стороны государства и общества является обеспечение получения гражданами доступного и качественного образования. Само понятие «качество образования» соотносится не столько с уровнем обученности, суммой или набором знаний, а с более широким понятием, таким как «качество жизни», которое включает в себя социальное благополучие, самореализацию и защищенность.

Одним из элементов системы, обеспечивающих современный уровень и качество образования, становится служба психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном учреждении (С. Г. Косарецкий, В. П. Панасюк, Н. Ю. Синягина и др.), основные положения которой активно развиваются и внедряются в образовательный процесс.

Теоретические основы и содержание практической деятельности психолого-педагогического сопровождения разработаны в трудах М. Р. Битяновой, Н. В. Дашковой, О. А. Денисовой, Е. В. Пахомовой, М. С. Полянского, О. А. Толстопятовой и др.

Вопросы социально-педагогического сопровождения и педагогической поддержки раскрыты в исследованиях О. С. Газмана, Е. И. Казаковой, А. Садхана, К. В. Уфаева, Л. М. Шипициной и др.

Идеи оказания комплексной помощи детям нашли свое отражение в работах Н. В. Дашковой, О. А. Денисовой, В. П. Кащенко, Е. И. Казаковой, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Т. В. Лодкиной, М. М. Семаго и др.

В работах Е. Л. Гончаровой, Т. М. Давыденко, Л. М. Кобриной, О. И. Кукушкиной, А. С. Макаренко, Е. В. Пахомовой, В. А. Петровского, В. А. Сухомлинского, С. В. Тарасова, К. Д. Ушинского и др. раскрыты вопросы создания специальных условий оказания помощи детям.

Теоретический анализ литературы позволяет говорить о том, что в науке имеется теоретическая и методологическая основа осуществления сопровождения, оказания комплексной помощи детям, создания специальных условий в образовательном учреждении для отдельных категорий обучающихся и воспитанников: детей с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья, одаренных детей, детей-сирот и др. Вместе с тем практическая деятельность специалистов психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении часто сталкивается с проблемой и потребностью оценки деятельности как самого специалиста, так и результатов его работы.

Проблема оценки качества образования, образовательных услуг также активно разрабатывается, этот вопрос раскрыт в целом ряде научных работ (Г. В. Головичер, В. М. Егорова, Л. В. Мозгарев, В. П. Панасюк, М. И. Поляков, Н. П. Рыбникова, А. И. Субетто, Г. А. Севрюк, Е. А. Спирюхова, А. И. Шапоренкова, Т. А. Ширяева, Е.И. Юдина и др.); широко рассматриваются в трудах вопросы эффективности деятельности педагогов, социальных педагогов, психологов, дефектологов (Р. О. Агавелян, Л. В. Байбородова, М. О. Егорова, Н. М. Назарова, М. И. Рожков, М. А. Углицкая и др.), однако оценка качества работы социальных педагогов, педагогов-психологов, учителей-дефектологов вызывает определенные трудности в связи с ее специфичностью.

На фоне общих процессов, происходящих в системе образования, связанных с повышением его качества и качества образовательных услуг, среди специалистов (педагогов-практиков, руководителей-управленцев разных уровней, исследователей) наблюдается интерес и потребность определить подход к оценке качества деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в контексте основной деятельности образовательного учреждения. Главной идеей является попытка найти взаимосвязь между деятельностью службы комплексного сопровождения и результатами работы образовательного учреждения.

Полагаем, что участники образовательного процесса (обучающиеся, воспитанники, педагоги, родители), а также значимые для учреждения процессы могут быть обеспечены необходимой специальной социально-педагогической помощью и поддержкой; а также представляется возможным определить качество услуг специалистов службы, выявить зависимость между ее деятельностью и результатами образовательного учреждения, если в образовательном учреждении будут созданы необходимые условия для функционирования службы социально-педагогического сопровождения, разработан инструментарий оценки качества деятельности службы комплексного сопровождения, организован мониторинг оценки качества деятельности службы социально-педагогического сопровождения.

Рассматривая вопрос социально-педагогического сопровождения, авторы опираются на системно-синергетический подход, который является одним из приоритетных в методологии педагогики. Данный подход предполагает рассматривать образовательную систему как открытую, сложную, динамичную, многоуровневую, самоорганизующуюся, вероятностную. В рамках системного подхода образование, образовательное учреждение рассматривается как сложная педагогическая система, где существует иерархия подсистем, одной из которых является организация социально-педагогического сопровождения обучающихся. Данные характери-

стики подтверждаются рядом авторов (Н. В. Афанасьева, О. А. Денисова, С. Г. Косарецкий, Н. Ю. Синягина и др.), в чьих трудах отражен диапазон «сопровождения», от учреждений, где сопровождение стало неотъемлемым элементом системы образования, равноправным партнером структур в решении задач обучения, воспитания и развития детей, до учреждений, где основной проблемой является отсутствие или высокая текучесть кадров специалистов службы сопровождения.

Состав службы социально-педагогического сопровождения в образовательном учреждении на практике напрямую связан с ее кадровым обеспечением. Согласно типовому Положению об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, рекомендациям Министерства образования и науки РФ, а также исходя из регионального и муниципального опыта в состав службы входят социальные педагоги, педагоги-психологи, учителя-дефектологи (учителя-логопеды), медицинские работники различного профиля, юристы и другие специалисты. Поэтому под социально-педагогическими услугами подразумеваем оказание практической помощи участникам образовательного процесса специалистами разного профиля: педагогами, психологами, социальными педагогами, врачами, юристами. Словарь социального педагога и социального работника трактует услуги перечисленных специалистов следующим образом:

- социально-психологические услуги – оказание содействия, помощи клиенту в коррекции его психического состояния после перенесенной психологической травмы, стрессовой ситуации, изменений его социальных отношений;

- социально-педагогические услуги – комплекс услуг, направленных на оказание содействия и помощи клиенту в социальном становлении, адаптации к социокультурной среде, социальном воспитании средствами образовательно-воспитательного характера;

- социально-медицинские услуги – комплекс мер, направленных на сохранение, поддержание и восстановление здоровья человека, предупреждение и профилактику болезней, формирование здорового образа жизни.

Их услуги подобно катализатору способствуют более успешному усвоению основных образовательных услуг.

Международные стандарты ИСО серии 9000 трактуют систему качества организации или учреждения как совокупность организационной структуры, процедур (методик), процессов и ресурсов, необходимых для осуществления управления качеством.

Под качеством услуги специалистов службы сопровождения мы понимаем совокупность свойств услуги: доступности, своевременности, постоянства, меру полезности, относительную длительную

степень использования, одновременность производства и потребления и т. д., обуславливающих ее способность удовлетворять определенные общественные и личные потребности участников образовательного процесса (руководителей образовательных учреждений, педагогов, детей и их родителей).

Вместе с тем качество этих услуг зависит также от времени и условий оказания услуг, от индивидуальных (интеллектуальных, психофизических) особенностей потребителя.

Таким образом, оценка качества комплексного сопровождения – это сложная многоуровневая система, которая состоит из совокупности процессов и подсистем.

Исходя из того, что на качество услуг влияют различные условия, а также субъективные и объективные факторы, мы определяем три уровня оценки:

- уровень клиента как потребителя услуг;
- уровень специалиста как производителя услуг;
- уровень организации как системы, создающей необходимые условия.

На уровне клиента выясняется мнение самих потребителей услуг (детей, родителей, педагогов, руководителей), степень доступности, востребованности и удовлетворенности работой специалистов.

На уровне производителя услуг (специалиста) оценивается профессиональная компетентность, результативность выполнения коррекционных, развивающих и иных программ, а также исследуются количественные и качественные показатели работы специалистов по всем направлениям деятельности.

На уровне организации рассматривается наличие специалистов службы, состояние нормативно-правового обеспечения, соответствие содержания деятельности службы специфике деятельности образовательного учреждения; оценивается уровень межведомственного сотрудничества, их взаимодействие на уровне клиента, потребителя услуг, а также условия труда и материально-технические ресурсы.

При оценке качества услуг и деятельности службы сопровождения основным уровнем рассматриваем уровень клиента как заказчика и потребителя услуг. Полагаем, что при сохранении основных свойств услуги (доступности, постоянства, полезности), если ребенок, родитель, педагог, администратор при условии свободного выбора добровольно и регулярно обращаются за помощью к специалисту службы сопровождения, значит служба востребована, а качество помощи (услуг) удовлетворяет их потребности. Данный подход подразумевает достаточное наличие в образовательной системе специальных служб, например, ПМСС-центров, центров

диагностики и консультирования и т. п. или наличие в самом образовательном учреждении как минимум двух специалистов одного профиля.

Разработанный и используемый инструментарий дает возможность оценить условия, которые имеются в образовательном учреждении и влияют на предоставление качественных психологических, логопедических, дефектологических, социально-педагогических услуг.

В настоящее время в большинстве своем участники образовательного процесса положительно оценивают работу всех специалистов, что свидетельствует о их необходимости и востребованности в образовательном учреждении. При этом наибольший уровень удовлетворенности потребителей услуг испытывают руководители образовательных учреждений, а наименьший – обучающиеся.

Полагаем, что при оценке работы специалистов-руководителей администрацию более всего удовлетворяет качество оформления документов; степень удовлетворенности родителей работой специалистов связываем с общим отношением их и их детей к образовательному учреждению. Педагоги ожидают большей помощи в своей работе от специалистов, особенно педагога-психолога в работе со старшеклассниками и родителями, а качество работы специалистов связывают с уровнем их профессионализма.

Наиболее востребован среди руководителей социальный педагог, среди педагогов и школьников – медицинский работник, а среди родителей – учитель-логопед. Более всего востребован у всех участников образовательного процесса медицинский работник.

Незначительно востребован учитель-дефектолог, мы объясняем такую ситуацию их малой (недостаточной) численностью в образовательном учреждении, во всей системе и несформированностью запроса на услуги учителя-дефектолога.

Кроме того, мало востребован у администраторов, педагогов и школьников учитель-логопед, а у родителей – социальный педагог.

Рассматривая службу комплексного сопровождения как институт, следует отметить, что на уровне образовательной системы города она не институализирована, т. е. отсутствует. Для устранения этого необходимо разработать и утвердить соответствующее положение. На уровне образовательных учреждений служба имеется не более чем в 20 % из них и лишь в 7 % цель работы службы полностью соответствует целям и задачам самого образовательного учреждения.

Если рассматривать службу как процесс, то здесь можно говорить лишь о направленной деятельности отдельных специалистов, общей формой взаимодействия которых является психолого-медико-педагогический консилиум.

В подавляющем большинстве объектов сопровождения специалистов является проблемная ситуация развития (обучения, воспитания) ребенка. Процессы, которые происходят и реализуются в образовательных учреждениях, зачастую не входят в сферу деятельности специалистов.

В образовательной системе идет процесс осознания и принятия необходимости службы психолого-медико-социального сопровождения. Об этом свидетельствует динамика о количестве учреждений, где созданы службы и психолого-медико-педагогические консилиумы по сравнению с 2005–2006 учебным годом с 60 до 73 %.

Необходимо наличие специалистов и создание службы во всех дошкольных образовательных учреждениях как залог раннего выявления, оказания своевременной и эффективной помощи детям.

Таким образом, ресурсный подход позволяет выстроить модель оценки качества работы специалистов психолого-педагогического сопровождения, организовать эффективное управление деятельностью службы. При этом сама служба получает возможность стать значимой составляющей образовательного учреждения в решении задач обучения, развития и воспитания детей.

Список литературы

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2000. (практическая психология в образовании). 3-е изд. стереотипное.
2. Денисова ОА. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Психолого-медико-педагогическая комиссия специальных учебно-воспитательных учреждений: методические разработки и рекомендации: практическое пособие / под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой. – СПб.: Речь, 2004.
4. Кушев А.К. Организация службы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения на муниципальном уровне // Воспитание и обучение. – № 5. – 2005. – № 1. – 2006.
5. Кушев А.К. Некоторые вопросы управленческой деятельности в процессе создания центра психолого-медико-социального сопровождения муниципального уровня // Дорога длиною в 10 лет. Из опыта работы центров ПМСС / Т.В. Зайцева, Н.В. Афанасьева. – Вологда: Виро, 2006. – 100 с.
6. Письмо Министерства образования РФ от 27.06.2003 г. № 28–51–513/16 Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Школьный психолог. – № 1. – 2004.
7. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Владос, 2003.
8. Система регионального специального образования: моногр. / О.А. Денисова, Л.М. Кобрин, А.П. Коновалова и др.; под общ. ред. О.А. Денисовой. – Вологда: ВИРО, 2008.

**Использование невербальных средств общения
в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками
с общим недоразвитием речи**

Статья содержит результаты педагогического эксперимента по инновационному использованию невербальных средств коммуникации в коррекции речевых нарушений у дошкольников.

This article contains the results of pedagogical experiment on innovative use of non-verbal means of communication in the correction of speech disorders among preschool children.

Ключевые слова: невербальные средства общения, базовые предпосылки речи, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Key words: non-verbal means of communication, the basic prerequisites of speech, pre-school age, the general undevelopment of speech.

Изучение невербального общения детей с недоразвитием речи и определение коррекционно-развивающего эффекта невербальных средств общения является одной из актуальных проблем современной логопедии. Учитывая актуальность вопроса, в период с 2000 по 2007 г. нами было проведено диссертационное исследование. Работа выполнялась на кафедре дошкольной коррекционной педагогики и специальной психологии (дошкольной дефектологии) ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» под руководством профессора Л.Р. Давидович [5]. Экспериментальной базой исследования явились муниципальные дошкольные образовательные учреждения компенсирующего, комбинированного и общеразвивающего вида № 22, 38, 105, 102, 124 и 127 г. Череповца. Исследование было посвящено определению значения невербальных средств общения в формировании базовых предпосылок речи у дошкольников с ОНР и разработке содержания научно обоснованной модели обучения, ориентированного на использование невербальных средств общения с целью развития полноценной речевой деятельности у дошкольников с ОНР. Целью работы явилось повышение эффективности коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с ОНР посредством использования невербальных средств общения.

Теоретический анализ вопроса показал, что невербальные компоненты общения рассматриваются, с одной стороны, как средство компенсации коммуникативных трудностей в условиях ограниченности языковых средств (В.А. Ковшиков, Л.В. Лопатина, Е.А. Чаладзе и

др.), с другой – как своеобразная предречевая, предкоммуникативная подготовка детей с ОНР (О.Е. Грибова, О.Е. Громова, И.Ю. Кондратенко, О.С. Павлова, С.Н. Шаховская, К.В. Якунина и др.). В том и другом случае в центре внимания оказывается реальный ребёнок и его способность к общению и адаптации в социуме, к приёму и передаче информации. В то же время в современной науке показано, что невербальные средства не просто включены в общение, а являются одним из факторов, обуславливающих развитие и совершенствование речи, прогрессирование механизмов речевой деятельности (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.). В психолингвистике обозначена фундаментальная роль невербальных средств общения в онтогенезе и актуалогенезе речи (Т.В. Ахутина, Е.Н. Винарская, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, Е.И. Исенина, В.А. Ковшиков, А.А. Леонтьев и др.); в психофизиологии исследована комплементарность вербальных и невербальных функций в речевом процессе (Л.Я. Балонов, В.Д. Деглин, М.К. Кабардов, М.А. Матова и др.), в лингвистике указано на ключевое значение невербальных компонентов в процессе живого употребления языка (Е.М. Верещагин, Ю.Н. Караулов, Г.В. Кольшанский, В.Г. Костомаров и др.); в психологии раскрыто значение невербального поведения для успешной коммуникации и социализации личности (А.А. Бодалёв, В.А. Лабунская, R.E. Berdwhistell, P. Ekman, W.V. Friesen и др.). Несмотря на достаточную разработанность проблемы коррекции речевого недоразвития (Л.С. Волкова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова, О.С. Орлова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова и др.), в отечественной логопедии имеются сведения о том, что даже в условиях коррекционно-логопедической работы речевые нарушения нередко имеют устойчивую форму и продолжают сохраняться в старшем возрасте (О.Е. Грибова, Л.Р. Давидович, А.Н. Корнев и др.). В этих условиях особую значимость приобретает проблема совершенствования существующих методик коррекции речевого недоразвития и разработки нового содержания, нацеленного на формирование у дошкольников с ОНР базовых предпосылок речи и развитие у них полноценной речевой деятельности. Интегрированность невербальных средств общения в речевую деятельность, их значение для развития речи и формирования процессов речепорождения и речевосприятия, необходимость повышения эффективности коррекции речевого недоразвития определили актуальность исследования проблемы использования невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе. Проанализированные подходы теоретически подтвердили необходимость включения невербальных средств общения в коррекционно-логопедическую работу. На основании всесто-

ронного теоретического рассмотрения проблемы был сделан вывод о необходимости её экспериментального исследования.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи невербальные средства общения как базовые предпосылки речи сформированы недостаточно. Включение невербальных средств общения в систему коррекционно-логопедической работы является неотъемлемым условием развития полноценной речевой деятельности у дошкольников с ОНР. Для подтверждения выдвинутой гипотезы нами были использованы теоретические, эмпирические и статистические методы исследования. В исследовании приняли участие воспитанники средних, старших и подготовительных групп. На разных этапах в исследовании участвовали 180 детей дошкольного возраста: 60 детей с нормальным речевым развитием (20 шестилетних детей, 20 пятилетних, 20 четырёхлетних) и 120 детей с общим недоразвитием речи I, II и III уровней по классификации Р.Е. Левиной (40 воспитанников 6–7 лет, 40 – 5–6 лет, 40 – 4–5 лет). Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечена методологическим подходом, опирающимся на философские положения о связи мышления и речи, единстве аффекта и интеллекта; анализом и использованием достижений современной психолого-педагогической науки; применением комплекса методов теоретического и эмпирического исследования, адекватного его целям и задачам; количеством испытуемых; опытно-экспериментальной проверкой выводов и практических рекомендаций; сочетанием количественного и качественного анализа полученных результатов, а также их статистической обработкой; внедрением материалов исследования в практику работы дошкольных учреждений.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в исследовании состояния невербальных средств общения как базовых предпосылок речи у дошкольников с ОНР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Исходя из цели, был использован комплекс взаимодополняющих методов: анализ медицинской и педагогической документации, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент. При разработке схемы наблюдения и подборе диагностических заданий учитывалось, что вербальные и невербальные средства в речевой деятельности взаимно интегрированы и тесно взаимосвязаны. Был учтён возраст и уровень речевого развития детей. Исследование проходило в естественных условиях и позволяло оценить состояние невербальных средств общения как базовых предпосылок а) коммуникативно-речевой интенции, б) эмоциональной выразительности речи и в) вероятностного прогнозирования. Состояние невербальных средств общения как базиса коммуникативно-речевой интенции изучалось на основе анализа

спонтанного невербального поведения дошкольников и оценивалось по выраженности разнообразных интентивных направленностей (заинтересованность в общении, инициативное поведение, захват инициативы, прекращение общения, самозащита, согласие с партнёром), а также по уровню развития коммуникативной активности детей. Состояние невербальных предпосылок эмоциональной выразительности речи изучалось на основе исследования процессов невербального кодирования. Показателями сформированности в данном случае выступили: интонационная выразительность, адекватность выражения коммуникативных, информативных и экспрессивных значений при помощи невербальных средств общения, а также адекватность понимания и употребления эмотивной лексики. Исследование состояния невербальных средств общения как предпосылок вероятностного прогнозирования предполагало определение успешности невербального декодирования. В данном случае исследовалось понимание значения невербальных средств общения, адекватность интерпретации значимых для общения невербальных сигналов и установление соответствия между ними, умение построить вербальный и невербальный прогноз относительно причины и последствий эмоций, отношений и поступков. Диагностические задания различались по сложности и вариативности помощи при их выполнении. Уровень достоверности результатов определялся с помощью статистических методов.

Структурно констатирующий эксперимент состоял из трёх этапов, каждый из которых был направлен на реализацию своей специфической задачи. На подготовительном этапе была выделена диагностическая выборка. На основном этапе, состоявшем из трёх периодов, осуществлялось последовательное изучение состояния невербальных средств общения как базовых предпосылок коммуникативно-речевой интенции, эмоциональной выразительности речи и вероятностного прогнозирования. На заключительном этапе определялась типология индивидуальных различий в состоянии невербальных предпосылок речи у детей с ОНР.

Анализ результатов исследования показал, что дошкольники с ОНР значимо отличаются от сверстников с нормальным развитием речи по состоянию невербальных средств общения (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность сформированности невербальных средств общения как базовых предпосылок речи у дошкольников с ОНР в сравнении с дошкольниками с нормально развитой речью

| Показатель | Дети с речевой нормой, % | Дети с ОНР, % | Значимость различий |
|---|--------------------------|---------------|---------------------|
| Невербальные предпосылки коммуникативно-речевой интенции | 77,8 | 26,8 | $\chi^2=52,13^*$ |
| Невербальные предпосылки эмоциональной выразительности речи | 67,7 | 34,2 | $\chi^2=22,45^*$ |
| Невербальные предпосылки вероятностного прогнозирования | 61,4 | 31,2 | $\chi^2=18,34^*$ |

* – различия значимы на уровне $p \leq 0.01$

Выяснилось, что у дошкольников с ОНР невербальные средства общения как базовые предпосылки речи сформированы недостаточно, что проявилось в трудностях невербального кодирования и декодирования.

Незрелость невербальных предпосылок коммуникативно-речевой интенции проявилась в своеобразии невербальных интенциональных направленностей в поведении детей с ОНР (значимая при $p \leq 0,01$ направленность на прекращение общения и самозащиту), в деструктивных формах проявления интенций, в доминировании низкого уровня коммуникативной активности.

Незрелость невербальных средств общения как предпосылок эмоциональной выразительности речи проявилась в их недостаточной выразительности, отсутствии комплексности в использовании различных невербальных элементов, в невозможности или серьёзных затруднениях в произвольном невербальном выражении коммуникативных, информативных и экспрессивных значений, в несформированности дифференцированных и осознанных сенсорно-перцептивных эталонов эмоций.

Незрелость невербальных предпосылок вероятностного прогнозирования выразилась в трудностях понимания значений невербальных средств общения, в ошибках их интерпретации, в невозможности невербального и вербального предвосхищения эмоций, событий, поступков, в затруднениях объяснения их причины, в бедности невербальных антиципирующих моделей. Выяснилось, что у дошкольников с ОНР заметно отстаёт от возрастной нормы формирование типа восприятия эмоций и типов интерпретации жестов и позы, дети чаще выделяют в невербальном сигнале физические характеристики, само действие, а не информацию о состоянии и отношении человека.

Дети с нормальным развитием речи по всем показателям имели более благоприятные характеристики: они были значимо успешнее в понимании и употреблении невербальных средств общения; проявляли более высокую коммуникативную активность и инициативность; демонстрировали большую социальную ориентированность невербального поведения, параллельность в употреблении вербальных и невербальных средств общения. Нормально развивающиеся дошкольники не испытывали серьёзных затруднений в осуществлении невербального кодирования и декодирования; используемые ими невербальные сигналы совпадали с общепринятыми нормами; интерпретация невербальных средств общения была адекватна и позволяла дошкольникам строить вероятностный прогноз.

В ходе исследования было выяснено, что становление невербальных средств общения как базовых предпосылок речи предполагает их осознание на уровне намерений, эмоций, отношений и причинно-следственных зависимостей.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что группа дошкольников с ОНР по состоянию невербальных средств общения крайне неоднородна, существуют индивидуально-типические варианты сочетания незрелости невербальных средств общения (табл. 2).

Таблица 2

Сочетание в состоянии невербальных средств общения у дошкольников с общим недоразвитием речи

| Тип | Количество детей | | Состояние невербальных средств общения как базовых предпосылок | | |
|-----|------------------|------|--|------------------------------------|--------------------------------|
| | Абс. | % | коммуникативно-речевой интенции | эмоциональной выразительности речи | вероятностного прогнозирования |
| 1 | 26 | 43,3 | - | - | + |
| 2 | 19 | 31,7 | + | + | - |
| 3 | 15 | 25 | - | - | - |

Первый тип – 43,3 % детей с ОНР. На первый план выступают серьёзные трудности невербального кодирования значений, незрелость невербальных средств общения как предпосылок коммуникативно-речевой интенции и эмоциональной выразительности речи. Дети демонстрируют снижение стремления к общению, незаинтересованность в сверстнике и общении с ним. Круг общения узок, контакты непродолжительны. Невербальное поведение невыразительно, однообразно, голос блёклый, слабо модулированный, мимика маскообразна, движения дисгармоничны. Экспрессивные средства не сформированы. В то же время дети видят и

замечают невербальные средства общения, понимают, что за внешней формой невербального знака стоит некоторое содержание.

Второй тип – 31,7 % детей с ОНР. На первый план выступают трудности декодирования невербальных средств общения, несформированность невербальных предпосылок вероятностного прогнозирования. Отмечаются нарушения понимания значения невербальных средств общения, затруднения в их интерпретации, невозможность установления соответствия между внешней формой невербального знака и его внутренним содержанием, значением. При определении значения жестов, позы и мимики дошкольники демонстрируют конкретность, ситуативность, недостаточную осознанность элементов невербального поведения. Невербальные сигналы не вызывают у детей актуализации антиципирующих моделей. Указанные нарушения сочетаются с относительно сохранным стремлением к общению, активностью в употреблении невербальных знаков и их общей эмоциональной выразительностью.

Третий тип – 25 % детей с ОНР. Наблюдаются комплексные нарушения невербальных средств общения, незрелость невербальных предпосылок речи. Невербальное поведение детей отличается невыразительностью, однообразием, стереотипностью, несоответствием общепринятым нормам. Наряду с незрелостью социально-перцептивных эталонов эмоций и антиципирующих моделей дети не стремятся к общению, взаимодействие с окружающими минимально.

На основе анализа материалов исследования сделан вывод о том, что в условиях речевого недоразвития невербальные средства общения как базовые предпосылки речи сформированы недостаточно. Требуется специальное обучение, направленное на их формирование. Согласно полученным сведениям это станет условием развития полноценной речевой деятельности дошкольников с ОНР и, соответственно, повысит эффективность коррекции речевого недоразвития.

Методологической основой экспериментального обучения стали положения теории общения и речевой деятельности, идеи о единстве и взаимосвязи вербальных и невербальных средств общения в речевой деятельности, положения о комплексном характере коррекционно-логопедического воздействия.

В основу экспериментального обучения были положены принципы коммуникативного, деятельностного и комплексного подхода; принцип индивидуализации обучения, принцип концентричности, последовательности и систематичности работы. В соответствии с принципом индивидуализации обучение строилось исходя из речевых и коммуникативных возможностей детей, с учётом возраста, уровня развития речи и выявленных индивидуально-типических особенностей.

Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе предполагало: 1) особую организацию способа взаимодействия педагога и ребёнка; 2) формирование у дошкольников с ОНР невербальных средств общения.

В соответствии с первой задачей большое внимание было уделено невербальным вариантам взаимодействия с детьми. Реализация второй задачи была представлена как методическая цель по формированию невербального кодирования и декодирования. Обозначенные направления работы по формированию невербальных средств общения выступали в качестве стержневой линии экспериментального обучения и реализовывались на всех этапах экспериментального обучения.

В ходе обучения был реализован динамический подход, предполагающий сопоставление происходящих в невербальном поведении и речевой деятельности детей изменений с ожидаемым результатом обучения.

Общая логика работы определялась задачей развития речевой деятельности. Исходя из этого, были определены условия, позволяющие достичь цели экспериментального обучения и этапы работы (рис. 1).



Рис. 1. Последовательность и условия экспериментального обучения

На первом этапе осуществлялось формирование невербальных предпосылок коммуникативно-речевой интенции, реализуемое в условиях невербального взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками. На втором – развитие невербальной эмоциональной выразительности речи, достигаемое через осознание детьми своих

двигательных и эмоциональных ощущений, через формирование полисенсорных образов. На третьем – развитие вербальной эмоциональной выразительности речи, предполагающее вербально-невербальное обозначение и выражение эмоций, состояний и отношений. На четвёртом – развитие умений и навыков построения вероятностного прогноза, осуществляемое на основе осознанного невербального предвосхищения эмоций, состояний, отношений и поступков. Организации экспериментального обучения предшествовала подготовительная работа. Она была нацелена на создание в группе особой психологической атмосферы, стимулирующей ребёнка к проявлению активности и инициативы.

Основными организационными формами экспериментального обучения стали обогащённые специальным содержанием фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия логопеда, интегрированные занятия, режимные моменты.

Группа методов и приёмов работы подбиралась исходя из целей и задач каждого этапа. На подготовительном этапе необходимо было создать условия, способствующие формированию у детей направленности на общение. С этой целью было осуществлено изменение пространственного, предметного и дидактического наполнения группового помещения. Посредством консультаций и тренингов с педагогами и родителями реализовывалось воздействие на социальную ситуацию развития детей.

На первом этапе повышалась заинтересованность детей в общении; расширялся круг общения; развивались навыки понимания целей и содержания действий сверстников и взрослых; формировалось стремление к общению, развивалась коммуникативная активность и инициативность детей. С этой целью обучение включало организацию невербального взаимодействия в процессе совместной деятельности детей, разнообразных игр (подвижных, музыкальных, коммуникативных), ритуалов общения. Важно было создать для детей ситуации коммуникативного успеха и комфорта.

На втором этапе ставилась задача развития выразительных движений (мимики, пантомимики, вокальной мимики). Осуществлялось формирование связи между эмоциями, их вербальным обозначением и описанием, с одной стороны, с соответствующими цветами, звучаниями и движениями – с другой. Обучение предполагало выполнение действий по подражанию; организацию и проведение имитативных игр, психогимнастических упражнений и этюдов.

Третий этап был направлен на закрепление связи между словом и невербальным образом, обогащение словаря дошкольников эмотивной лексикой (словами и фразеологизмами); формирование умения использовать эмотивные лексемы в связной речи и предполагал проведение разнообразных дидактических игр и упражнений,

материалом для которых служили схематические изображения экспрессии, подвижные модели лица и фигуры человека. Как особый приём работы выступала подготовка детей к детским праздникам.

На четвёртом этапе основное внимание было сосредоточено на формировании невербального предвосхищения эмоций, состояний, отношений; развитии понимания логики сюжета, умения устанавливать и обозначать причинно-следственные зависимости, исходя из анализа невербальных средств общения. С этой целью использовались такие методические приемы, как подготовка детей к игре-драматизации и обучение составлению высказываний и рассказов по сюжетным, пиктографическим изображениям и сериям картин.

Для оценки эффективности экспериментального обучения был проведён контрольный эксперимент. В нем принимали участие дети экспериментальной группы (30 человек) и контрольная группа той же численности, обучение в которой проводилось традиционными методами. Результаты анализировались в трёх направлениях: 1) изменение состояния невербального кодирования и декодирования; 2) изменения в состоянии коммуникативно-речевой интенции, эмоциональной выразительности речи и вероятностного прогнозирования; 3) оценка динамики в развитии речи детей.

Оценка выделенных показателей осуществлялась в соответствии с диагностической схемой, разработанной на этапе констатирующего эксперимента и изменённой в соответствии с целью контрольного исследования и с учётом коррекционно-развивающего эффекта обучения. За критерии эффективности были приняты качественные и количественные различия в состоянии невербальных средств общения и речевой деятельности испытуемых. Результаты сопоставлялись с помощью критерия χ^2 (табл. 3).

Таблица 3

Выраженность различий между экспериментальной и контрольной группами

| Показатель | Возраст | | |
|------------------------------------|--------------------|------------------|------------------|
| | 5 лет | 6 лет | 7 лет |
| Невербальное кодирование | $\chi^2=6,99^{**}$ | $\chi^2=11,26^*$ | $\chi^2=13,53^*$ |
| Невербальное декодирование | $\chi^2=22,86^*$ | $\chi^2=19,83^*$ | $\chi^2=36,64^*$ |
| Коммуникативно-речевая интенция | $\chi^2=14,44^*$ | $\chi^2=14,9^*$ | $\chi^2=21,85^*$ |
| Эмоциональная выразительность речи | $\chi^2=9,38^*$ | $\chi^2=21,09^*$ | $\chi^2=28,38^*$ |
| Вероятностное прогнозирование | $\chi^2=9,38^*$ | $\chi^2=22,52^*$ | $\chi^2=19,89^*$ |

* – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$

Оценка значимости различий показала их достоверность. Причем наиболее ярко различия у семилетних детей. Мы объясняем это тем, что по мере взросления ребенка несформированность

невербальных базовых предпосылок речи приводит к нарастанию выраженности связанных с невербальным общением нарушений речевой деятельности, что и проявляется в более высоких показателях значимости различий между экспериментальной и контрольной группами.

Оценка динамики уровня развития речи дошкольников показала, что использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе существенно повышает её результативность (табл. 4).

Таблица 4

Уровень развития речи дошкольников контрольной и экспериментальной групп на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

| Возраст | Уровень развития речи | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|--------------------------|----|--------|----|---------|----|-------|----|--------------------|----|--------|----|---------|----|-------|----|
| | Экспериментальная группа | | | | | | | | Контрольная группа | | | | | | | |
| | I ур. | | II ур. | | III ур. | | Норма | | I ур. | | II ур. | | III ур. | | Норма | |
| | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 | Э1 | Э2 |
| 4-5 | 2 | - | 8 | 1 | - | 9 | - | - | 3 | 2 | 7 | 4 | - | 4 | - | - |
| 5-6 | - | - | 5 | - | 5 | 5 | - | 5 | - | - | 4 | - | 6 | 9 | - | 1 |
| 6-7 | - | - | - | - | 10 | - | - | 10 | - | - | - | - | 10 | 3 | - | 7 |

Э1 – на этапе констатирующего эксперимента;

Э2 – на этапе контрольного эксперимента

Половина детей, участвующих в экспериментальном обучении, приблизились к норме речевого развития, что было отражено в заключениях обследования речи, проведённом ПМПК и логопедами ДУ. В контрольной группе подобная динамика отмечена у 26,7 % (различия значимы на уровне $p \leq 0,01$).

Данные контрольного эксперимента доказали, что в результате экспериментального обучения произошла положительная динамика в состоянии речевой деятельности детей с ОНР.

Экспериментально доказана эффективность произошедших изменений. Различия между детьми, прошедшими экспериментальное обучение, и сверстниками, обучавшимися по традиционной программе очевидны и доказаны при помощи методов математической статистики.

Полученные в диссертационном исследовании результаты позволили сформулировать следующие выводы.

1. В коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР необходимо учитывать значение невербальных средств общения в формировании базовых предпосылок речи и развитии полноценной речевой деятельности. Выяснено, что невербальное

кодирование и декодирование есть база для речевой мотивации, речевой выразительности и речевой семантики.

2. В ходе исследования установлено, что у дошкольников с ОНР состояние невербальных средств общения характеризуется выраженными трудностями их понимания, неадекватностью вербально-невербального перевода в эквиваленты значений, качественным своеобразием невербального общения, недостаточной коммуникативной ориентированностью невербальных средств общения и их несоответствием общепринятым нормам употребления. Выявленные недостатки невербального кодирования и декодирования невербальных средств общения позволили констатировать, что в условиях общего недоразвития речи наблюдается незрелость невербальных предпосылок коммуникативно-речевой интенции, эмоциональной выразительности речи и вероятностного прогнозирования.

3. Установлена неоднородность группы детей с ОНР по успешности невербального кодирования – декодирования и выявлены индивидуально-типические варианты нарушений невербальных средств общения: первый тип характеризуется выраженными трудностями невербального кодирования, незрелостью предпосылок коммуникативно-речевой интенции и эмоциональной выразительности речи при относительной сохранности понимания невербальных средств общения; второй тип характеризуется трудностями декодирования невербальных средств общения, несформированностью предпосылок вероятностного прогнозирования при относительной сохранности невербального выражения эмоций и значений; третий тип отличается нарушениями понимания и употребления невербальных средств общения и комплексной незрелостью невербальных предпосылок речи.

4. Теоретически и методически обоснована, разработана и реализована модель обучения, ориентированного на использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе. В экспериментальном обучении созданы ситуации успешного, эффективного и комфортного невербального взаимодействия детей с окружающими; обеспечено воздействие на базовый для речи сенсомоторный уровень; созданы условия для формирования полисенсорных эталонов эмоций и типовых антиципирующих моделей; обеспечено формирование связи между словом и невербальным образом; оказано воздействие на формирование умений и навыков вербально-невербального выражения эмоций, значений, отношений и аффективно-когнитивных цепочек событий.

5. Установлено, что в процессе реализации предложенной модели обучения необходимо учитывать возрастные и индивидуально-типические особенности детей, уровень развития речи дошкольников.

6. Доказано, что создание специальных условий, предполагающих целенаправленное и поэтапное формирование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе, способствует формированию базовых предпосылок речи и развитию полноценной речевой деятельности у дошкольников с ОНР.

В проведённом диссертационном исследовании проблема использования невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе приобрела теоретическую значимость и нашла конкретное практическое решение. Было доказано, что использование невербальных средств общения как способа обучения и как методической цели способствует развитию у дошкольников с ОНР полноценной речевой деятельности и повышает эффективность коррекции речевого недоразвития. Таким образом, результаты исследования подтвердили справедливость выдвинутой гипотезы и высокий коррекционно-развивающий эффект предложенной модели обучения.

Дальнейшие перспективы исследования видятся в исследовании взаимосвязей в состоянии невербальных средств общения с другими сторонами психического, социального и коммуникативного развития дошкольников с ОНР; в изучении влияния традиций невербального поведения взрослых на речевое развитие детей данной категории; в выявлении коррекционно-развивающего эффекта предложенной модели обучения в коррекции других дизонтогенетических вариантов развития дошкольников.

Список литературы

1. Грибова О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжёлой речевой патологией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 2. – С. 12–19.
2. Громова О.Е. Идеографическая письменная система Блиссимволика как компенсирующая стратегия общения при отсутствии речи / О.Е. Громова // Дефектология. – 2000. – № 5. – С. 72–77.
3. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. – СПб.: Изд-во «Ин-т общегуманитарных исследований», 2001. – 96 с.
4. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с нарушениями речи // Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – С. 149–190.
5. Леханова О.Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 208 с.
6. Лопатина Л.В. Формирование невербальных средств общения в работе с неговорящими детьми, имеющими двигательные нарушения // Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 58-64.
7. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 16 с.

8. Чаладзе Е.А. Формирование текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией в процессе логопедической работы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001. – 171 с.

9. Шаховская С.Н. Развитие невербальных и вербальных средств коммуникации у безречевых детей // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монограф. сб. – М.: Прометей МПГУ, 2005. – С. 149–155.

10. Якунина К.В. Развитие кинетических средств коммуникации у дошкольников с недоразвитием речи: автореф. дис ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 16 с.

УДК 376.1–056.29

Ю. М. Миланич

Развитие коммуникативной сферы дошкольников с детским церебральным параличом

В статье представлены результаты опыта психокоррекционной работы, направленной на развитие коммуникативной сферы дошкольников с детским церебральным параличом. Описаны психологические особенности инвалидов, препятствующие полноценному общению со сверстниками. Предложены конкретные формы работы.

The article presents the experience of psychocorrection work aimed at developing the communicative areas of preschool children with cerebral palsy. We describe the psychological characteristics of persons with disabilities that prevent full communication with their peers. We propose concrete ways of working.

Ключевые слова: коммуникативная сфера, психокоррекция, дошкольный возраст, детский церебральный паралич.

Keywords: communicative sphere, psychocorrection, preschool age, children's cerebral palsy.

Возможности налаживания общения со сверстниками у детей с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата существенно ограничены. Практически нулевым можно назвать коммуникативный опыт ребенка, у которого церебральный паралич сочетается с умственной отсталостью или сенсорным нарушением. Общение же является одной из движущих сил психического развития. Полноценное с точки зрения развития коммуникативной сферы проживание детства определяет становление базисных личностных свойств, обеспечивающих успешную социально-психологическую адаптацию и достойный социальный статус человека. Вместе с тем переживания, полученные в общении, могут как позитивно, так и негативно влиять на психологические пласты разной глубины: эмоциональное состояние, самооценку, мотивацию и мировосприятие в целом.

В современных публикациях отражены вопросы обучения, воспитания, познавательного и личностного развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [3, 8, 9]. При этом акцент сделан на изучении процесса и результата воздействий взрослого (в лице врача, дефектолога, психолога, родителя) на социализацию ребенка. Роль же сверстника как особого социального воспитателя инвалида отражена недостаточно. Менее изученным также остается дошкольный возраст детей с ДЦП.

Организация обучения и воспитания в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного вида – одно из возможных направлений начальной интеграции детей с проблемами в развитии в общество. Мы представляем результаты опыта коррекционной работы, направленной на развитие коммуникативной сферы детей с тяжелой двигательной патологией в условиях детского сада, где имеются: 1) группы для детей с нормальным психофизическим развитием; 2) группы для дошкольников с нарушениями речи; 3) группа «Особый ребенок», которую посещают дети с ДЦП с умственной отсталостью, задержкой психического развития и с интеллектуальным развитием, приближающимся к норме.

В данных условиях возможны две формы организации контактов инвалидов со сверстниками:

- включение одного или двух детей без умственной отсталости в обычную или речевую группу для свободного игрового общения и коррекционных занятий;
- объединение всех детей группы «Особый ребенок» со здоровыми воспитанниками в процессе совместных занятий, спортивных и тематических праздников, прогулок, экскурсий.

Совместные занятия проводятся психологом, дефектологом, логопедом, инструктором ЛФК, музыкальным руководителем, педагогом Монтессори. Такие формы работы позволяют для всех детей обеспечить ту степень интеграции в общество, которая «каждому из них полезна и доступна на данном этапе развития» [6].

Ребенок с церебральным параличом начинает свое развитие в условиях сенсорной, эмоциональной и социальной депривации. Как следствие он испытывает слабую потребность, не умеет и боится контактировать со сверстниками. Ситуация общения становится некомфортной в силу повышенной эмоциональной напряженности, свойственной всем детям с ДЦП. У детей без умственной отсталости она возникает как психологическая защита от тяжелых переживаний, полученных в первом коммуникативном опыте и связанных с неудовлетворением потребности в любви и защищенности, принятии и признании, успехах и положительном образе Я.

У детей с патологией опорно-двигательного аппарата обнаруживается целый спектр социально-эмоциональных нарушений:

- сверхтормозимость в контактах;
- повышенная тревожность и страхи;
- повышенная сензитивность (дети могут остро реагировать даже на нейтральные ситуации, болезненно воспринимают критику, отмечают слабые изменения в настроении окружающих);
- длительные переживания обиды, стыда;
- агрессивность;
- истерические реакции;
- симптомы пассивного протеста в виде избирательного мутизма, нарушения соматовегетативных функций (рвота, энурез, энкопрез).

Содержательный анализ внутренних и внешних конфликтов дошкольников с сохранными возможностями интеллектуального развития дает «Детский апперцептивный тест» [2]. Его стимульный материал состоит из 10 черно-белых рисунков. В качестве персонажей выступают животные, которые выполняют человеческие действия. Методика представляется в виде игры, в которой ребенка просят рассказать, что происходит на картинке, что делают животные, что предшествовало данной ситуации и что случится позже. По рассказам детей выявляется зона, содержание и поведение в конфликте главного героя, с которым и идентифицирует себя ребенок.

При сравнении результатов дошкольников с двигательной патологией и здоровых мы обнаружили, что дети с ДЦП чаще испытывают страхи темноты, боли, физических повреждений, падения, страшных мест и холода. При этом следует признать, что у инвалидов в условиях гиперопеки родителей и персонала учреждения реальных оснований для этого гораздо меньше, чем у более мобильных и автономных сверстников. Так, среди наших подопечных есть дети, которые ни разу не падали за всю свою жизнь, при этом ужасно этого боятся. Другой значимый результат: в рассказах детей с ДЦП чаще отражаются переживания одиночества в детской группе, темы конкуренции и ссор со сверстниками, братьями и сестрами, дефицит признания, потребность быть отмеченным как старший, сильный, умелый и т. д.

Проиллюстрируем это на примере рассказов двух детей.

Женя У. 7 лет. Детский церебральный паралич, спастическая диплегия. Уровень интеллектуального развития: низкая норма. Отличается повышенной тревожностью и сензитивностью, есть ночные страхи. Мальчик из полной семьи, имеет младшую сестру.

Картинка № 1. (Цыплята рассажены вокруг стола, на котором большая миска с едой. Сбоку – большая курица, неясно очерченная). «Птенчики сели за стол и стали есть кашу. Все взяли салфетки, а один птенчик не взял. Они ему говорят: “Почему не взял? Мы все курице расскажем”. А он им: “Ну и рассказывайте, я с вами

дружить не буду, вы есть сами не умеете, вы грязнули, а я умею, мне не нужна салфетка». Вдруг петух заскочил на стол и заклевал всех». (Вопрос психолога: «И того, кто без салфетки?») – «Нет, он с ним подружился, и стали они вместе жить».

Картинка № 6. (Темная пещера с двумя неясно очерченными фигурами медведей – дальний план. На переднем плане лежащий медвежонок). «Жили–были три медведя, в берлоге. Когда мама с папой спали, маленький медвежонок ушел гулять по лесу. Гулял-гулял и встретил волчонка. Тот сидит и плачет. У него была поранена лапка, и было много крови. Он упал с дерева. Медвежонок – он старше был – стал ему пальцем грозить: “Ты зачем на дерево полез? У тебя же нет когтей, и хвост плохой. Кто тебя пустил гулять по лесу? Ты что, без разрешения ушел?”. Потом он завязал волчонку лапку, и тот перестал плакать». (Вопрос психолога после паузы: «А что с родителями медвежонка?») – «А они так и не проснулись. Наутро папа ушел за едой. Он был очень большой и нагибался, когда входил в берлогу. Однажды он забыл нагнуться и стукнулся. И берлогу засыпало, и стало темно. Медвежонок как закричит. Но он не умер. Это был сон, и он проснулся».

Сереза В. шесть лет. Здоров. Уровень интеллектуального развития: низкая норма. Нет социально-эмоциональных нарушений. Мальчик из полной семьи, имеет младшего брата.

Картинка № 1. «Цыплята захотели есть. Мама сварила им суп. Они сели и стали есть. Только мама отошла, они стали баловаться, греметь ложками. Мама услышала и сказала: “В чем дело? Почему балуетесь? Не получите тогда сладостей”. А цыплятки: “Хорошо, хорошо, мы больше не будем”, а курица: “Доедайте побыстрее, пойдите гулять”. – “Ура!”, – они так закричали».

Картинка № 6. «Здесь медведи спят. Нет, мама и папа спят, а их сыночек не спит...» (Вопрос психолога: «А что он делает?») – «Он просто лежит и думает. Думает: вот бы стать пожарным, загорится лес, а он будет лес тушить, всех зверей спасать. Мама ему говорит: “Спи, давай”. Но он не будет спать, у него в кровати такой маленький мишка. Он с ним будет играть, а мама не узнает. Потом поиграет, поиграет и заснет».

В психологической литературе подчеркивается роль самооценки при формировании взаимоотношений детей в группе сверстников. Для исследования отношения к себе детей с ДЦП старше пяти лет мы используем модифицированный вариант самооценочной методики Dembo–Рубинштейна «Лесенка», в которой ребенку предлагается оценить себя по четырем шкалам: «ум», «характер», «здоровье», «счастье». Известно, что в норме к концу дошкольного возраста завышенная самооценка детей начинает корректироваться, и хотя бы по одному качеству ребенок уже оценивает себя более

критично («У меня не все получается», «Я иногда балуюсь», «Мама говорит, что я часто болею»).

Дети с тяжелой двигательной патологией в большинстве своем «остаются сидеть» на самых верхних ступеньках всех четырех лесенок. Если у детей с умственной отсталостью завышенная самооценка и слабая самокритика согласуется с описанным в литературе синдромом Де-Греефе [7], то для старших дошкольников без интеллектуального дефекта это указывает на проявление «псевдокомпенсации» в терминах Л.С. Выготского [1]. Через завышение самооценки как в тестовой ситуации, так и в живом общении такие дети защищаются от осознания своей неполноценности, неуверенности в себе и признании окружающих. В то же время потребность в положительном отношении других у них чрезвычайно остра. Так, одна из наших подопечных постоянно просит: «Ну, назовите же меня своей красавицей. Назовите своей принцессой».

Таким образом, не только физическая неполноценность, но и отсутствие коммуникативных навыков по возрасту, эмоциональная напряженность, слабая самокритика или завышенная по защитному типу самооценка детей с ДЦП создают барьеры на пути к полноценному общению со сверстниками.

В то же время дошкольный возраст сам по себе представляет хорошую компенсаторную возможность. Есть естественный интерес к игре, взаимоотношения сейчас наиболее просты и еще не обременены ошибками социальной перцепции. Это помогает обеспечить такое эмоциональное взаимодействие детей с разными физическими возможностями, которое вызывает интерес, свободу и непринужденность общения, желание сотрудничать. Определяющим механизмом коррекционного действия на совместных со здоровыми детьми занятиях мы считаем эмоциональную поддержку инвалидов, которую они получают через осознание схожести своих и чужих переживаний, желаний, качеств.

Мы пытаемся создать такие условия, при которых между здоровыми и «особыми» детьми устанавливается позитивный эмоциональный контакт, при этом детям без интеллектуального дефекта не наносится очередной удар по самооценке.

Эту задачу успешно выполняют музыкотерапевтические занятия [10]. Их основная форма – совместное музицирование взрослого на фортепиано и дошкольников на музыкальных инструментах. Используются инструменты, которые, будучи достаточно выразительными, не требуют специальной подготовки и доступны даже детям с тяжелыми двигательными нарушениями: тамбурин, колокольчики, кастаньеты, треугольник, барабан, металлофон, детская труба, свисток.

Психолог побуждает детей к импровизированной игре. Они по очереди задают ритмический рисунок, настроение или даже называют будущую пьесу, а взрослый подбирает соответствующий аккомпанемент. При этом используются невербальные способы общения: взгляд «глаза в глаза», яркое выражение эмоций, вызванных поведением ребенка и содержанием музыки. Музыка помогает даже очень настороженному и негативно настроенному участнику стать инициатором общения, так как он сам становится побудителем к активному восприятию его «музыкотворчества». Далее подключаются остальные члены оркестра.

С точки зрения наблюдателя, не знакомого с основами музыкотерапии, такое исполнение может звучать как какофония, когда, спонтанно играя, дети перестают чувствовать и добиваться какой-либо слаженности. Однако даже в таком неструктурированном потоке звуков, тактильных и мышечных ощущений дети испытывают разнообразные положительные эмоции. Главной из них мы признаем «со-радость», испытываемую всеми одновременно. С помощью музыкотерапии активизируется тоническая регуляция эмоциональной системы [5].

Музыкальные этюды активизирующего действия чередуются с расслабляющими: дети побуждаются к восприятию и воспроизведению спокойной музыки, сосредоточению на ее характере и своих ощущениях.

Постепенно как здоровые, так и «особые» дети начинают слушать других, меняя ритм, громкость, тембровую окраску и настроение своей «музыки». Тем самым они учатся приспособливаться к партнеру по общению, приобретают некоторую социальную смелость.

Традиционные для дошкольного возраста музыкальные занятия проводятся в сотрудничестве с музыкальным руководителем, на которых здоровые и «особые» дети вместе разучивают и исполняют песни. При этом также используется аккомпанемент на доступных инструментах. Песни подбираются таким образом, чтобы даже ребенок с тяжелой степенью умственной отсталости и анартрией имел возможность принять посильное участие в ансамбле (пропеть звукоподражания, с помощью взрослого аккомпанировать на ударных инструментах, имитировать движения героев песен).

На совместных занятиях мы используем игровые методы, методы арттерапии, драматизации. Такие занятия выполняют следующие задачи: поднимают настроение; пробуждают желание общаться; помогают приобрести коммуникативные навыки; способствуют осознанию своих и чужих переживаний, потребностей, сильных и слабых сторон.

При этом важно, чтобы больной ребенок не только ощущал внимание, доверие, помощь со стороны других, но и сам захотел быть внимательным, доверяющим и помогающим. Психолог является и партнером по игре, и одновременно помогает детям с сильной спастикой рук и умственной отсталостью.

Дети включаются также в подготовку драматизаций, которые строятся на основе известных сказок, рассказов, стихов. Они задают замысел игры, характеры, переживания и поведение персонажей («Гадкий утенок», Г.Х. Андерсена, «Играющие собаки» К.Д. Ушинского, украинская народная сказка «Рукавичка» и др.). В инсценировках используются также фрагменты из реальной жизни. При включении в драматизацию детей с умственной отсталостью им даются доступные роли, используются куклы «би-ба-бо», слова героя говорит психолог. Инсценировки проходят под знаком определенной темы: дружбы, защиты, взаимопомощи, которые преодолевают страх, застенчивость, злость, обиду, эгоизм.

Подготовка и проигрывание драматизаций дает возможность приобрести опыт адекватного общения и эмоционального реагирования в ситуациях, по отношению к которым дети испытывают острые переживания. Так, играя роли персонажей, о которых все заботятся и любят, повышено сензитивные, замкнутые, агрессивные дети испытывают чувство безопасности, принятия их окружающими, приобретают уверенность в себе, если от действий героя зависит положительный исход истории. Страхи и неуверенность в себе преодолеваются, когда сюжет требует от персонажа проявления смелости, доминирования, поддержки слабого. Для конфликтных детей подбираются роли, обязывающие уступить, подчиниться, быть сдержанными и добрыми.

Дети-инвалиды совместно со здоровыми посещают занятия в Монтессори-комнате, вместе с родителями принимают участие в общих праздниках, театрализованных представлениях, экскурсиях, где также испытывают общую радость, интерес, волнение.

У дошкольников в силу возраста еще не выработалось распространенное в нашем обществе пренебрежительное или настороженное отношение к инвалиду. Это служит залогом успеха развития начальных навыков общения. Однако следует признать, что естественного интереса и желания близко контактировать с необычным сверстником также нет. Больной ребенок может восприниматься как скучный, грустный, злой, осторожный, младший и глупый. Поэтому потребность в общении с ним необходимо стимулировать. Для этого недостаточны беседы нравственного порядка. Важно, чтобы на совместных занятиях здоровый ребенок удовлетворял собственные потребности: в физическом и эмоциональном комфорте, в новых впечатлениях, в успехе, принятии и уважении.

Необходимо учитывать, что слюнотечение, насильственные движения, тремор, отсутствие речи могут напугать сверстника. Нецелесообразно ожидать свободного игрового общения ребенка со сложным дефектом и здорового дошкольника. Для совместных с инвалидами занятий следует избирать тех детей, которые менее чувствительны к стрессам. Они должны обладать следующими особенностями темперамента: активность, ритмичность физиологических функций, хорошая приспособляемость к новым впечатлениям, преобладание ровного настроения и небольшая интенсивность реакций на изменения в окружающей среде [4].

Важной с точки зрения включения детей с ДЦП в общество представляется психологическая работа с родителями. Особую роль играют семинары и тренинги, которые посещают родители больных и здоровых дошкольников вместе. Участники побуждаются к обсуждению проблем воспитания, детско-родительских и супружеских отношений, которые типичны для любой семьи. Родителям инвалидов это помогает ощутить схожесть переживаний, доверие к людям, позволяет не замыкаться только на своих проблемах.

Родители здоровых детей получают возможность корректировать негативные стереотипные установки, незнание проблем и нежелание их знать. С течением времени мы наблюдаем позитивные изменения. У кого-то исчезает черствое и пренебрежительное отношение. Те, кто в рамках им понятного приличия отворачивался и старался не замечать больного ребенка, научились «видеть» и разговаривать с ним. Взрослые, помогающие переместить инвалидную коляску, поднимающие упавшую игрушку, оказывающие группе «Особый ребенок» посильную материальную помощь, начинают понимать, что воспитывают нравственность собственного ребенка.

«Прекрасное Далекое – не будь ко мне жестоко». В этой строчке, написанной в качестве заглавия для стенгазеты, родители группы «Особый ребенок» выразили страх перед будущим, в котором их дети одиноки. Помочь маленькому инвалиду включиться в общество возможно при безусловном принятии его «особости». Как у самого ребенка, так и у членов его семьи и здоровых окружающих важно формировать позицию, при которой признается, что ему необходима не только помощь, но и общение, его болезнь не отрицается, а принимается как своеобразие личности, у которой есть еще много качеств, свойственных и другим детям.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
2. Детский апперцептивный тест: Методические рекомендации для психологов / ред. Г.В. Гильманова, А.Ф. Радевич. – Ижевск, 1996. – 32 с.

3. Детский церебральный паралич. Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. и ср. пед., психолог. и мед. учеб. заведений / сост. Л.М. Шипицына и И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2003. – 520 с.
4. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. – СПб.: Спец. лит-ра, 1996. – 454 с.
5. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баянская Е.Г. и др. Эмоциональные нарушения и их коррекция в детском возрасте. – М., 1990. – 196 с.
6. Малофеев Н.Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями в России / Детский церебральный паралич. Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. и ср. пед., психолог. и мед. учеб. заведений / сост. Л.М. Шипицына и И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2003.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
8. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. – СПб., 2003.
9. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. – М., 2004.
10. Nordoff P., Robbins K. Music Therapy for handicapped Children. – N.Y., 1965. – 150 с.

УДК 376.1–056.313

Л. А. Пепик

Моделирование пространства как средство коррекции недостатков умственной деятельности дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии

В статье представлены результаты опыта коррекции мыслительных операций дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью через работу по моделированию пространства. Предложены направления практической деятельности в этой области.

The article presents the experience of correction of mental operations, pre-school children with mental retardation and mental retardation through the work on the modeling space. Directions in this practice area.

Ключевые слова: задержка психического развития, умственная отсталость, дошкольный возраст, коррекция мыслительной сферы, моделирование пространства.

Key words: mental retardation, pre-school age, correction of mental sphere, modeling environment.

Важнейшим требованием, предъявляемым к современной системе дошкольного образования, является ее ориентация на педагогику развития. Центральная идея такого подхода – понимание

самоценности дошкольного детства. Именно в этот период происходит фактическое «очеловечивание» ребенка: он овладевает культурными, специфически человеческими способами познания окружающего мира, а также ориентировки в нем.

Одним из необходимых условий гармоничного развития ребенка является способность к ориентировке в пространстве. Анализ генезиса пространственной ориентировки и условий, обеспечивающих ее развитие в раннем и дошкольном возрасте, показывает, что, как и любая способность, она складывается покомпонентно, приобретая сложную, синкретическую структуру. На ранних этапах развития процесс ее становления связан с образованием системного механизма восприятия пространства, основанного на межанализаторных связях, развитии произвольных движений, предметно-практической деятельности. Следующий, еще один важный шаг заключается в овладении знаковой культурой, которая трансформирует практический опыт ребенка, перестраивает его восприятие, ведет к формированию особых, обобщенных представлений, пригодных для моделирования пространства. Овладение замещением и моделированием с использованием образно-двигательных, вербальных и наглядных, графических средств способствует обогащению всех видов деятельности ребенка, открывает перед ним возможность воспроизведения и преобразования пространства в воображаемом, мысленном плане [1, 2, 3].

Накопление фактов о высокой эффективности использования наглядного пространственного моделирования в практике обучения позволило рассматривать его в качестве основы интеллектуальных способностей в дошкольном возрасте, формирования у ребенка специфически человеческого знакового сознания Л.А. Венгер, Р.И. Говорова, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, Н.Г. Салмина, Л.М. Хализева и др. [4, 5].

Настоящее исследование было направлено на изучение возможностей формирования способности к ориентировке в пространстве у дошкольников с отставанием в умственном развитии. Как известно, в результате взаимосвязанного комплекса органических, функциональных, а также социальных причин формирование пространственных представлений у детей с умственной отсталостью и ЗПР нарушается по всем определяющим направлениям (О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, И.А. Грошенков, З.М. Дунаева, Л.Н. Лезина, С.В. Летуновская, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев и др.). Недостатки ориентировки как в предметном, так и социальном пространстве отрицательно сказываются на когнитивном и личностном развитии ребенка, препятствуют его социальной адаптации в целом.

С учетом актуальности данной проблемы был предпринят констатирующий эксперимент, цель которого заключалась в изучении

особенностей ориентировки дошкольников с отставанием в умственном развитии в реальных и смоделированных пространственных условиях. В эксперименте приняли участие 180 детей 5, 6 и 7-летнего возраста с заключениями: «легкая умственная отсталость» – F 70 (90 человек), а также «ЗПР церебрально-органического генеза» (90 человек), не имеющие дополнительных сенсорных нарушений. Все испытуемые являлись воспитанниками специальных дошкольных учреждений.

Экспериментальная методика включала *три серии заданий*. Первая серия была направлена на изучение пространственной ориентировки на плоскости в условиях усложняющихся лабиринтов. Во второй выявлялась способность к моделированию пути передвижения по опорным точкам. В третьей изучалась способность к перемещению в реальном пространстве на основе графической модели маршрута.

Наблюдения показали, что дошкольники с ЗПР (75 %) во всех ситуациях действовали более осмысленно. Они принимали цель, стремились ее достичь, в определенной степени проявляя направленный поиск. Вместе с тем на качество выполнения заданий оказывала влияние незрелость механизмов контроля, произвольности внимания и деятельности в целом. Невнимательность, неорганизованность детей часто становились причиной необдуманных, случайных решений, когда выбирался ошибочный, но более быстрый и не требующий дополнительных усилий путь к достижению результата.

Необходимо отметить, что в случаях успешного выполнения заданий дети с ЗПР в основном действовали развернуто, поэтапно, целостное решение задачи подменялось «пошаговым» выполнением. Это указывало на дискретный характер деятельности, связанной с недостаточностью внутреннего плана представлений, трудностями анализа всего комплекса условий в соответствии с поставленной целью. Развернутый, пошаговый способ выполнения находил отражение и в речи испытуемых. Возрастание речевой активности, как правило, отмечалось при появлении затруднений, что соответствовало имеющимся данным о генезисе словесной регуляции действий у детей.

В отличие от сверстников с ЗПР у умственно отсталых дошкольников не происходило включения в деятельность, направленную на анализ и преобразование пространственных условий. В 10 % случаев их действия приближались к неадекватным. У 23 % детей потеря цели происходила при первых же затруднениях. Примерно в 65 % случаев действия детей оказывались необдуманными, стихийными, не соответствовали условиям и приводили лишь формальному достижению цели. Так, пытаясь вывести человечка из лабиринта, многие из них действовали «напролом»: перечеркивали его контуры

прямой линией, соединяя начальную точку и выход. Обращал на себя внимание низкий уровень словесной регуляции, при котором слово не выполняло функции построения, организации деятельности ребенка.

При наличии значительного разброса данных в обеих группах испытуемых были выявлены существенные трудности в плане восприятия, моделирования пространства, а также ориентировки в нем.

Так, у обеих категорий детей отмечалась недостаточность зрительно-двигательных функций, составляющих основу пространственной ориентировки. Это наглядно демонстрирует табл. 1, отражающая результаты решения лабиринтных задач.

Таблица 1

Ориентировка в условиях лабиринтов
результаты констатирующего эксперимента

| Уровни выполнения | Категории испытуемых | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------|------|-------|------|-------|------|------------|------|-------|------|-------|------|
| | Умственно отсталые | | | | | | Дети с ЗПР | | | | | |
| | 5 лет | | 6 лет | | 7 лет | | 5 лет | | 6 лет | | 7 лет | |
| | К-во | % | К-во | % | К-во | % | К-во | % | К-во | % | К-во | % |
| I. Отсутствие ориентировки | 47 | 52,2 | 31 | 34,4 | 20 | 22,2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| II. Фрагментарная ориентировка без учета условий | 43 | 47,7 | 56 | 62,3 | 61 | 67,8 | 22 | 24,4 | 17 | 18,9 | 11 | 12,2 |
| III. Практические способы ориентировки (пробы и практическое примеривание) | 0 | 0 | 3 | 3,3 | 5 | 5,6 | 61 | 67,8 | 58 | 64,4 | 54 | 60,0 |
| IV. Зрительные способы ориентировки (зрительное примеривание и соотнесение) | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4,4 | 7 | 7,8 | 15 | 16,7 | 25 | 27,8 |
| ИТОГО | 90 | 100 | 90 | 100 | 90 | 100 | 90 | 100 | 90 | 100 | 90 | 100 |
| Математ. ожидание | 1,48 | | 1,69 | | 1,92 | | 2,83 | | 2,98 | | 3,16 | |
| Дисперсия | 0,25 | | 0,28 | | 0,45 | | 0,30 | | 0,36 | | 0,38 | |
| Среднеквадр. отклонение | 0,50 | | 0,53 | | 0,67 | | 0,55 | | 0,60 | | 0,62 | |

Как видно из табл. 1, не только для умственно отсталых испытуемых, но даже для старших дошкольников с ЗПР был характерен низкий уровень зрительного восприятия и контроля. Об этом говорило возрастание тупиковых движений при усложнении структуры лабиринтов, неровный, прерывистый характер маршрутной линии.

Однако отличительной особенностью испытуемых с ЗПР являлось то, что в случаях затруднений они переходили к более доступным, практическим способам ориентировки, зрительно-двигательному моделированию. У детей с умственной отсталостью данные способы были выражены в ничтожной степени. Там, где ребенок с ЗПР переходил к пробам, умственно отсталые соскальзывали на хаотические действия без учета пространственных условий.

Несформированность способов восприятия пространства, которыми свободно владеют нормально развивающиеся дошкольники, указывала на бедный опыт практической деятельности, в ходе которой складываются механизмы ориентировки в пространстве как особой сенсорно-перцептивной способности.

В целом исследование показало, что практический опыт большинства испытуемых, опыт перемещения в пространстве оказывался недостаточно обобщен и осмыслен. Это становилось серьезным препятствием для преобразования пространства на основе имеющихся представлений. Так, при выполнении заданий, связанных с моделированием маршрута, обе категории детей продемонстрировали отсутствие полноценных представлений о расположении, удаленности предметов, а также о движении, его направлениях, целостности и непрерывности пути.

Для всех испытуемых более доступными оказались ситуации, где ориентировка происходила в реальных условиях и была ближе связана с непосредственным перемещением. В то же время следует отметить их неподготовленность к восприятию и пониманию условного, кодированного пространства, отраженного в рисунке, схеме, векторе, что создавало значительные трудности при ориентировке с опорой на разнообразные пространственные модели. В данном плане наиболее показательны результаты выполнения последнего задания, требующего ориентировки с опорой на графическую модель маршрута.

Примечательно, что около 20 % испытуемых с ЗПР, начиная с 5-летнего возраста, проявили готовность к восприятию и анализу условного пространства и смогли решить поставленную перед ними задачу. Но даже здесь у детей преобладал пошаговый способ выполнения, они часто сбивались с маршрута, демонстрируя недостаточность целостного предварительного образа движения, трудности осуществления деятельности на основе плана представлений.

Трудности умственно отсталых воспитанников оказывались более выраженными. Они начинались еще на уровне замещения, при соотношении схемы с реальным пространством. При этом не только младшие, но и старшие дошкольники оказывались не готовы к «чтению» схемы, что становилось непреодолимым препятствием при осуществлении деятельности на основе данной пространственной модели.

Анализ ошибок и испытываемых трудностей показал, что они во многом были обусловлены слабой осознанностью детьми собственного практического, двигательного опыта, в том числе схемы тела, эгоцентрической позиции, позволяющей осуществлять ориентировку «от себя». Отсутствие полноценного познания пространства на практическом уровне отрицательно сказывалось на представлениях ребенка, которые во многом оказывались лишены реального, чувственного содержания и не могли служить материалом для мыслительной деятельности.

Несмотря на наличие некоторой положительной динамики к концу дошкольного возраста, было очевидно, что даже в условиях организованного обучения освоение ребенком пространства во многом происходит стихийно и многие составляющие этого сложного процесса не охватываются коррекционной работой. С целью более объективной оценки и интерпретации полученных данных был проведен анализ обучения в дошкольных учреждениях, которые посещали участвовавшие в эксперименте дети.

Наблюдения показали, что в существующей практике обучения формирование пространственных представлений у дошкольников с умственной отсталостью и ЗПР часто ограничивается вербальными методами и происходит в отрыве от целенаправленной практической деятельности. Работа воспитателей и дефектологов в специализированных группах достаточно насыщена разнообразными играми и упражнениями на перемещения, повороты, расположение предметов по словесному указанию. В то же время чрезвычайно мало внимания уделяется видам и формам работы, направленным на практическое преобразование пространства, овладение двигательными способами восприятия и моделирования его свойств. При этом поспешность введения пространственной терминологии, когда ребенок еще не осознал свой практический опыт, приводит к тому, что слово усваивается формально и не становится средством осуществления его деятельности.

Наблюдения также показали, что в работе по формированию пространственных представлений у детей с умственной отсталостью и ЗПР практически не используются графические средства обучения. Применение наглядных форм моделирования происходит крайне редко, бессистемно и в основном лишь на старших годах обучения. При таком одностороннем подходе у ребенка накапливается крайне бедный опыт общения с графическими играми, недостаточный для полноценного овладения культурой кодирования пространства.

Отмечается ограниченность в выборе методов и приемов обучения и, прежде всего – недостаток творческих, проблемных заданий, требующих от ребенка активного анализа, преобразования

пространства. В работе преимущественно применяются репродуктивные, а не творческие задания, которые осуществляются в заданном алгоритме и почти не допускают поисков детьми собственных решений. Все это становится причиной фрагментарного анализа, неспособности к самостоятельной ориентировке в задании и в целом несформированности структуры умственной деятельности детей.

Как показал проведенный констатирующий эксперимент, подобное обучение не затрагивает самих механизмов деятельности и ведет не столько к образованию системы представлений, сколько к образованию отдельных знаний о пространстве. При наличии некоторых навыков ориентировки в знакомом помещении, выполнении инструкций на перемещение дошкольники с умственной отсталостью и ЗПР оказываются не способны проанализировать изменившиеся пространственные условия, не владеют навыками практического и мысленного преобразования пространства.

При таком подходе освоение детьми пространства остается фрагментарным, не складывается целостная способность, позволяющая не только осмысленно ориентироваться в многообразии пространственных свойств и отношений, но и моделировать их всеми доступными ребенку средствами. Это отрицательно сказывается на всех сторонах когнитивного развития, в том числе и на речи, которая в большинстве случаев осваивается формально.

Несмотря на то, что в словаре наших испытуемых имелось некоторое количество пространственных обозначений, их значение продолжало оставаться неосознанным до конца дошкольного возраста. Например, зная такие слова, как «правый–левый», большинство детей не дифференцировали правую–левую руки, стороны тела, оказывались неспособны определить и обозначить словом направление. Это еще раз подтверждало тот факт, что слово, которое не проходит через фильтр деятельности ребенка, не становится полноценным средством отражения его двигательного, практического опыта.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что используемые в практике обучения дошкольников с нарушениями интеллекта формы и методы работы не обеспечивают в полной мере всех необходимых условий для овладения целостной способностью к восприятию, воспроизведению, преобразованию пространства. Это отрицательно сказывается на всех сторонах когнитивного развития и прежде всего на представлениях ребенка, которые по причине фрагментарности, слабой осознанности и обобщенности оказываются непригодны для моделирования пространства, не могут использоваться в качестве материала для мыслительной деятельности.

На основании сделанных выводов была разработана экспериментальная модель обучения, направленная на формирование у детей с отставанием в умственном развитии пространственной ориентировки как особой целостной сенсорно-перцептивной способности. Обучение носило комплексный характер, строилось на формировании действий замещения и моделирования как основы познавательных способностей и велось в тесной связи с работой по развитию мышления, речи и деятельности детей.

В основу коррекционно-развивающего комплекса был положен принцип моделирования. Исходя из положений отечественной психологии, согласно которым моделирование является одним из наиболее доступных и естественных способов познания пространства в дошкольном детстве, процесс экспериментального обучения предполагал последовательное освоение детьми различных форм моделирования: двигательных, графических, вербальных.

Учитывая то, что интеллектуальное недоразвитие при олигофрении и ЗПР сочетается с частыми отклонениями двигательной сферы, недостаточностью чувственного, практического опыта, вся методика коррекционной работы была основана на перемещениях. Это достигалось особой организацией предметно-практической среды, в которой действовали испытуемые. Занятия проводились не только в кабинете, комнате для игр, но также в зале, в коридорах, на участке детского сада. Расположение мебели в помещениях было таким, чтобы ребенок мог свободно подходить к предметам, заглядывать за них, обходить с разных сторон, прятать и искать игрушки.

Отличительной чертой обучения являлась его насыщенность проблемными ситуациями пространственного содержания. Предъявляемые детям игровые задачи требовали от них передвижения с учетом определенных правил. Их сложность, форма предъявления зависели от того, какие способы ориентировки преобладали на том или ином направлении работы.

1. Обучение практической ориентировке в пространстве.

Важнейшей задачей данного направления работы являлось расширение практического опыта испытуемых, развитие проприоцептивных, кинестетических ощущений, произвольных движений, формирование на этой основе представлений о схеме тела, своей позиции в пространстве.

С первых занятий создавались условия, способствующие обогащению детей сенсорными впечатлениями. С этой целью использовались игры на развитие тактильно-осязательного восприятия, зрительно-двигательной координации, физические упражнения, оказывающие дифференцированное воздействие на различные группы мышц.

Для того, чтобы помочь ребенку почувствовать и осознать свое внутреннее пространство, использовались игры-имитации, создающие выразительные образы. Например: на спину медвежонка сел комарик, мишка пытается его достать через правое, затем через левое плечо; наконец комарик улетает, мишка чешет спинку. Двигательные упражнения сочетались с изучением себя в зеркале, рассматриванием иллюстраций, а также различными видами наглядного моделирования: складыванием разрезных кукол, комментированным рисованием.

В осознание пространственных отношений включалась и мимика ребенка: он рассматривал в зеркале свое лицо, выделял его детали, их пространственное расположение, учился подражать отдельным мимическим движениям.

При обучении восприятию – воспроизведению движений взрослый помогал ребенку осмыслить пространство позы, мимики, жеста, увидеть за ним определенное содержание. В данном случае незаменимым являлось комментированное рисование: наблюдая за процессом изображения, воспитанники с большим желанием называли части тела, их расположение, сообщали о действиях, которые требовалось передать в рисунке.

В ходе занятий также проводились разнообразные игры, в которых испытуемых знакомили с организацией пространства относительно самих себя. Часто пространство для игр опредмечивалось: на полу заранее располагались крупные игрушки: домики животных, елочки, полянки с цветами или грибами. В специальных играх-поручениях дети выстраивали маршрут с учетом ориентиров, знакомились с тем, что к одной цели можно пройти по-разному, учились произвольно изменять направление движения, выделять основные пункты пути.

Планирование или сообщение о пройденном пути происходило с использованием указательного жеста. Перед выполнением задания дети вовлекались в предварительное обсуждение, анализ условий, например, осматривали помещение перед тем, как спрятать игрушку, вместе со взрослым готовили пространство помещения для подвижных игр.

Некоторые задания требовали активного поиска. При этом взрослый давал детям подсказки: заглянуть за тумбу, засунуть руку в высокую вазу, посмотреть *под* коробкой и т. д. Практические действия ребенка способствовали наполнению предметным содержанием пространственных предлогов. По окончании поиска обязательно задавались вопросы: «Где ты нашел?» «Кто же ее спрятал под коробку?» «Где ты искал?» и т. д.

2. Практическая ориентировка в пространстве с использованием пространственной символики.

На данном этапе испытуемых знакомили со стрелкой-вектором, знаками-указателями, обозначающими пункты пути, маршрутной линией.

Сначала вниманию детей предлагались изображения ориентиров, в соответствии с которыми требовалось осуществить перемещение. Предъявлению картинок (позже они заменялись схематическими изображениями) соответствовали различные игровые задачи: отвезти игрушки в парк по определенному маршруту; останавливать автобус с пассажирами у нужных остановок; помочь найти дорогу к дому заблудившейся лисичке и т. д.

Одновременно проходила работа с использованием стрелки-вектора, являющейся графическим заместителем указательного жеста. Дети вместе со взрослым рассматривали стрелку, сравнивали ее очертания с вытянутой рукой (указательным жестом) и приходили к выводу, что с ее помощью «удобно показывать, куда или в какую сторону нужно идти».

Чтобы научить испытуемых осмысленно фиксировать пройденный путь, использовались игры с прослеживанием и выкладыванием цепочки следов. Так, на одном из занятий внимание детей обращалось на то, что «кто-то уже побывал в зале и оставил следы на полу». Рассматривая следы, дети устанавливали их направление, выясняли, какие предметы встретились «невидимке» на пути и в итоге обнаруживали спрятанную игрушку. Затем испытуемые учились «оставлять следы за собой», придавать им направление, фиксировать повороты.

В некоторых случаях основные пункты пути соединялись веревочкой (игры «Волшебный клубочек»; «Цветные дорожки»).

После осуществления указанных видов работы дети учились отображать путь перемещения мелом на полу. Специальные игры были посвящены рассматриванию очертаний «дорожек» и зарисовыванию их на бумаге в виде прямой, волнистой, округлой линии.

Как правило, в рамках одного занятия использовалась различная пространственная символика. Например, определение направления с помощью стрелки сочеталось с выкладыванием следов, изображением линии пути. Так как все виды работы основывались на практических действиях, создавались благоприятные условия для активизации речи детей: они объясняли значение символа, анализировали условия задания, сообщали о ходе игровых действий и их результатах.

Параллельно с преобразованием пространственных свойств и отношений в реальных условиях испытуемые учились «читать» и преобразовывать пространство на различного рода изображениях: рисунках, иллюстрациях. Постепенно в работу включались простейшие схемы пространства.

1. Обучение пространственной ориентировке по схеме.

Графические модели, предлагаемые детям, постепенно усложнялись. Первые схемы передавали расположение игрушек на ограниченном пространстве (в зале, игровом уголке, на столе) и путь следования между ними.

Сначала ребенка знакомили с такой схемой, на которой все изображенные предметы были разными. В этом случае он мог ориентироваться как на маршрут, так и на предметность, внешний вид самих ориентиров. Далее в изображение включали парные предметы. Если ребенок обращал внимание только на предметную сторону ориентиров, то цель могла быть не достигнута. Также испытуемые учились работать со схемой, на которой все изображенные ориентиры были одинаковыми. Их предметный смысл не имел сигнального значения, но требовался учет расположения предметов по отношению к линии маршрута.

Учитывая склонность умственно отсталых детей к стереотипам, проводилось обучение решению задач по типу переноса. При этом предметные и пространственные условия постоянно обновлялись. Постепенно ориентировка в определенном пространстве сменялась ориентировкой в помещении с опорой на схему-план, передающей расположение мебели и других предметов окружающей обстановки.

Особое внимание уделялось формированию у детей способности не только понимать, «читать» схему, но и пользоваться ею с целью ориентировки в окружающем пространстве. Поэтому в рамках одного занятия применялись разные виды заданий: дети перемещались в реальном пространстве (или перемещали игрушки) и затем отражали путь следования на графической модели; рассматривали готовую схему с изображенным на ней маршрутом и затем осуществляли ориентировку в реальных условиях. Таким образом происходило постоянное перекодирование пространственных образов из реальных в графические, а также наоборот.

Несмотря на определенную последовательность в работе, выделение ее направлений было достаточно условным, они не были строго специализированными и легко комбинировались.

На всех этапах работы создавались благоприятные условия для наполнения содержанием и дальнейшего самостоятельного использования пространственных предлогов и наречий, глаголов движения. Детей как бы постепенно вводили в ситуацию специфической терминологии, особой языковой категории, отражающей пространственные отношения. Под руководством взрослого речь включалась в контекст деятельности ребенка, становилась средством анализа условий, регуляции и планирования его действий.

Говоря об итогах проведенного обучения, прежде всего, следует отметить его влияние на овладение детьми способностью к восприятию-моделированию пространственных отношений, что сказалось на успешности их ориентировки как в реальном, так и отраженном, смоделированном пространстве. Сопоставление результатов, полученных в контрольных и экспериментальных группах, выявило статистически значимые различия при выполнении всех предложенных заданий (табл. 2).

Таблица 2

Ориентировка в условиях лабиринтов
результаты контрольного эксперимента

| Уровни выполнения | Категории испытуемых | | | | | | | |
|---|----------------------|------|------|------|------|-----|------|------|
| | Умственно отсталые | | | | ЗПР | | | |
| | К | | Э | | К | | Э | |
| | К-во | % | К-во | % | К-во | % | К-во | % |
| I. Отсутствие ориентировки | 14 | 23,3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| II. Фрагментарная ориентировка без учета условий | 39 | 65 | 4 | 6,7 | 8 | 10 | 0 | 0 |
| III. Практические способы ориентировки (пробы и практическое примеривание) | 4 | 6,7 | 34 | 56,6 | 39 | 60 | 16 | 26,7 |
| IV. Зрительные способы ориентировки (зрительное примеривание и соотнесение) | 3 | 5 | 22 | 36,7 | 13 | 30 | 44 | 73,3 |
| ИТОГО: | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 | 60 | 100 |
| Математическое ожидание | 1,93 | | 3,30 | | 3,20 | | 3,73 | |
| Дисперсия | 0,50 | | 0,35 | | 0,37 | | 0,20 | |
| Среднеквадратичное отклонение | 0,71 | | 0,59 | | 0,61 | | 0,45 | |

Как видно табл. 2, у детей обеих экспериментальных групп сформировались базальные зрительные функции: фиксация и слежение. У воспитанников с ЗПР зрительные способы восприятия выступили на первый план. По сравнению с ними у умственно отсталых дошкольников сохранялась недостаточность зрительного поиска, им больше требовалась организующая роль руки, опора на двигательные способы моделирования. Но, что очень важно, практические способы ориентировки использовались ими самостоятельно и с высокой степенью результативности, чего совсем не наблюдалось до обучения и у детей контрольных групп.

За период обучения испытуемые овладели различными алфавитами кодирования пространства. Они научились не только читать условное, отраженное пространство в рисунках, схемах, понимать пространственную символику, но и с различной степенью самостоятельности оказались способны к знаковому преобразованию, моде-

лированию пространственных условий. Это указывало на качественные изменения представлений детей, которые стали более осмысленными, обобщенными, пригодными для решения практических и умственных задач.

Уровень представлений детей, появление более уверенной ориентировки в плоскостном, графическом пространстве отражали изменения в изобразительной деятельности. Обогатился замысел рисунков, усложнилась композиция, в рисунках детей с ЗПР появился первый и второй план.

Таким образом, подтвердилось наше предположение о том, что обучение ориентировке в пространстве с использованием различных форм моделирования создает благоприятные условия для осмысления, обобщения практического опыта ребенка, формирования на этой основе полноценных представлений. Значительно расширились возможности детей в овладении знаковой, графической культурой. Это во многом способствовало перестройке мышления ребенка, при которой графический знак наравне со словом становился полноценным регулятором его деятельности.

Проведенная работа во многом способствовала коррекции недостатков мышления детей экспериментальной группы и в целом привела к усложнению их мыслительной деятельности. Это выразилось в том, что дети стали вычленять цель, осознавать ее и стремиться к ее достижению. У детей с ЗПР практически исчезло пошаговое выполнение, что говорило о складывании внутреннего плана представлений, целостной структуры деятельности. Умственно отсталые дошкольники выполняли задания медленнее, с остановками. Но от детей контрольной группы их отличала большая осмысленность действий, способность к анализу условий в соответствии с поставленной целью, поиску средств ее достижения.

Значительные положительные изменения произошли в речи детей. Сократился разрыв между словом, образом и практическим опытом, в результате чего речь в определенной степени приобрела свойственную ей регулирующую функцию.

Таким образом, результаты проведенного исследования подтвердили правильность выбранного подхода. Он позволил не только во многом преодолеть имеющиеся у детей с отставанием в умственном развитии пространственные нарушения, но и обеспечил благоприятные условия для их «врастания в человеческую культуру», гармонизации их развития в целом.

Список литературы

1. Гаврилушкина О.П. Пространственно-временная организация деятельности как один из способов коррекционного обучения умственно отсталых детей // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / под ред. Л.П. Носковой. – М., 1989. – С. 137–166.
2. Гаврилушкина О.П. Роль графического знака в коррекции познавательной деятельности дошкольников, отстающих в развитии // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – Саранск, 1998. – С. 22–27.
3. Летуновская С.В. Развитие наглядного мышления дошкольников с нарушениями интеллекта в ходе овладения модельными представлениями // Дефектология. – 1995. – № 5. – С. 84–90.
4. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Педагогика, 1986. – 224 с.
5. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. – Тула, 1993. – 262 с.

Сведения об авторах

Баранова Марина Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики, Педагогический институт Южного Федерального университета, г. Ростов-на-Дону, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Борисова Наталья Альбертовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Бучилова Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Герман Ирина Николаевна – учитель-дефектолог Коряжмского детского дома, г. Коряжма Вологодской области, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Григорьева Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Института специальной педагогики и психологии, Санкт-Петербург, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Данилкина Марита Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Денисова Ольга Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Заболтина Вера Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Загоскина Татьяна Викторовна – заместитель директора МОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр ПМСС «Развитие», г. Вологда, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Захарова Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Зорина Оксана Васильевна – заместитель директора МОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр ПМСС «Развитие», г. Вологда, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Зорина Светлана Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института развития образования, г. Вологда, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Измалова Лемка Султановна – министр образования Республики Ингушетия, аспирант Институт специальной педагогики и психологии, Санкт-Петербург, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Карпушина Екатерина Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Кобрин Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Кушев Александр Клавдиевич – заведующий отделом охраны прав детей Управления образования Департамента гуманитарной политики Администрации, г. Вологда, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Леханова Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Логинова Екатерина Тофиковна – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Пепик Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Поникарова Валентина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Самофал Роман Александрович – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Череповецкий государственный университет, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Токарева Ирина Алфеевна – директор МОУ для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр ПМСС «Развитие», г. Вологда, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Яруничева Ирина Александровна – дефектолог СКОУ 1 вида г. Череповца, аспирант кафедры дефектологического образования ГОУ ВПО ЧГУ, e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия педагогика) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5: 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин

Петербургское шоссе, 10

тел. (812) 479-90-34

E-mail: vestnik_lgu@list.ru

Для заметок

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№4**

серия педагогика

Редакторы *В. А. Паршутина, В. Л. Фурштатова*
Технический редактор *Е. Ю. Березина*
Оригинал-макет *Е. Ю. Березиной*

Подписано в печать 28.11.2008. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 12,5. Тираж 500 экз. Заказ № 230

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а