

## УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство образования, науки и инновационной политики Новосибирской области  
Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования  
(НИПКиПРО)

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**Василий Яковлевич Синенко**, ректор НИПКиПРО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ

### Заместитель главного редактора

**К. Б. Умбрашко**, доктор исторических наук, профессор, проректор по научно-методической работе НИПКиПРО

### Литературный редактор

Т. В. Савельева

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**О. К. Агавелян**, д-р психол. наук, проф. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии НИПКиПРО

**Р. О. Агавелян**, д-р психол. наук, проф., директор Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, проф. каф. коррекционной педагогики и специальной психологии НИПКиПРО

**В. С. Барсукова**, канд. биол. наук, заместитель начальника отдела кадровой политики Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области

**И. Л. Беленок**, д-р пед. наук, проф., проректор по учебно-методической работе НИПКиПРО

**Т. И. Березина**, д-р пед. наук, проф., проректор по информационным технологиям МПГУ, и.о. зав. кафедрой педагогики и психологии профессионального образования МПГУ

**Р. С. Бозиев**, д-р пед. наук, проф., гл. ред. журнала «Педагогика», г. Москва

**Е. В. Бондаревская**, д-р пед. наук, проф., академик РАО, зав. каф. педагогики Педагогического института Южного федерального университета, заслуж. учитель РФ, г. Ростов-на-Дону

**Я. Я. Боржено**, проректор по профессиональному образованию НИПКиПРО, заслуженный учитель РФ

**Н. Е. Буланкина**, д-р филос. наук, проф., зав. каф. гуманитарного образования НИПКиПРО

**Т. И. Горелова**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии НИПКиПРО

**О. В. Ендропов**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. физической культуры и спорта НИПКиПРО

**Г. Н. Жарова**, канд. биол. наук, доц., гл. науч. сотрудник научно-методического отдела коррекционно-развивающего обучения НИПКиПРО

**А. А. Корольков**, д-р филос. наук, проф., академик РАО, зав. каф. философской антропологии и истории философии РГПУ им. А. И. Герцена, заслуженный работник высшей школы, г. Санкт-Петербург

**О. Г. Красношлыкова**, д-р пед. наук, проф., ректор Кузбасского регионального ИПКиПРО, г. Кемерово

**А. В. Молокова**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. начального образования, ст. науч. сотрудник научно-методического центра «Современные технологии» НИПКиПРО

**С. А. Нелюбов**, д-р пед. наук, доцент, министр образования, науки и инновационной политики Новосибирской области

**М. П. Пальянов**, д-р пед. наук, проф., начальник центра исследований инновационной деятельности в профессиональном образовании Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово

**Л. А. Сайдакова**, канд. геогр. наук, доцент, ведущ. науч. сотр. научно-методического отдела инклюзивного образования НИПКиПРО

**Ю. В. Сенько**, д-р пед. наук, проф., академик РАО, проф. каф. педагогики высшей школы информационных образовательных технологий АлтГУ, г. Барнаул

**Т. В. Смолеусова**, канд. пед. наук, доц., проф. каф. начального образования НИПКиПРО, почетный работник общего образования РФ

**А. И. Таюрский**, д-р эконом. наук, проф., академик РАО, председатель ФГУ «Сибирское отделение» РАО, заслуж. учитель РФ, заслуж. деятель науки, г. Красноярск

**Д. И. Фельдштейн**, д-р психол. наук, проф., вице-президент РАО, академик РАО, г. Москва

Корректор **Лилия Виниченко**

Компьютерная верстка **Галины Ястребовой**

Ответственный секретарь **Елена Дударко**

Перевод **Любови Сивриной**

## АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЬСТВА:

630007, Новосибирск, ул. Красный пр., 2. Тел. (383) 223-56-96. E-mail: iio99@mail.ru

Журнал распространяется по подписке и в розницу. Цена свободная. Относится к производственно-практическим изданиям.

Подписной индекс по Объединенному каталогу «Пресса России» — **53016**.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-21098 от 12 мая 2005 года.

За тексты рекламных объявлений редакция ответственности не несет.

Печатная и электронная версии журнала «Сибирский учитель» 29 ноября 2005 года зарегистрированы в Париже в Международном регистрационном каталоге.

Для печатной версии: **ISSN 1817-6488** Основное название: Sibirsij ucitel' (Print)

Для электронной версии: URL: <http://www.sibuch.ru> **ISSN 1817-6496** Основное название: Sibirsij ucitel' (Online)

При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Подписано в печать 22.10.15. Формат 60x84/8.

Бумага офсетная. Гарнитура Murial Pro. Печать RISO. Усл. печ. л. 14.4. Заказ № 39. Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии НИПКиПРО, г. Новосибирск, ул. Красный пр., 2. Тел. (383) 223-56-96

© Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2015

## Готовы ли мы искренне уважать всех детей?



Эффект разорвавшейся бомбы произвело на меня сообщение в газетах о том, что девочку-подростка с ограниченными возможностями здоровья, которая с мамой зашла в кафе, охранники и хозяин заведения стали выталкивать на улицу: «Она портит нам общую картину!»

На втором этаже Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, где находится кафедра коррекционной педагогики и специальной психологии, есть подборка прекрасных фотографий, на которых запечатлены известные политики, ученые, художники, журналисты, музыканты, представители шоу-бизнеса вместе с детьми, которые имеют, как и эта девочка, ограниченные возможности здоровья. Искренние улыбки тех и других, непод-

дельное взаимоуважение запечатлены на этих фотографиях.

Радует то, что все-таки у нас в стране подвижки позитивного социального отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наметились. Издан ряд государственных постановлений по работе с детьми данной категории.

Утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с ОВЗ (ФГОС ОВЗ), и начата широкомасштабная работа по обеспечению реализации этих стандартов. Важно при этом отметить, что введение ФГОС ОВЗ сопряжено с серьезными трудностями: малые сроки, отпущенные на подготовку к реализации этих стандартов, очень большая вариативность требований стандартов к результатам и условиям их реализации, разнородность контингента обучающихся с ОВЗ, слабая дидактическая и методическая база для работы с этим контингентом учащихся. Существуют серьезные трудности по материально-техническому обеспечению коррекционно-развивающих занятий, трудности, связанные с подготовленным кадровым обеспечением учебно-воспитательного процесса данной категории детей и т. д.

Требуется система мероприятий по преодолению всего комплекса трудностей.

Кроме этого, очень актуальна система приобщения широкой общественности к кардинальному изменению отношения к детям с ОВЗ. Важно понять, что это тот слой населения, который при хорошей социализации занимает достойное место в обществе, производит качественные материально-технические блага и у которого можно многому научиться (к примеру, быть преданными, порядочными). Готовы ли мы все это понять и принять?

A handwritten signature in black ink, appearing to be the name of the author or editor.

## В номере:

### АБРИС ПРОБЛЕМЫ

---

#### **С. А. Нелюбов**

Повышение качества и доступности образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью — приоритетное направление региональной образовательной политики

5

#### **А. Ю. Горбунова**

Актуальные вопросы проектирования адаптированных общеобразовательных программ в условиях общеобразовательной организации

9

#### **А. В. Молокова, Е. В. Нагорнева**

Особенности развития специальной школы для детей с проблемами слуха в контексте требований ФГОС ОВЗ

13

#### **Е. Э. Петрова**

Проблема организации тьюторского сопровождения в инклюзивной школе

18

#### **О. П. Пецух**

Федеральные государственные образовательные стандарты: изменение профессионального дискурса педагога

24

#### **Т. А. Соколовская**

Формирование профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов в области реабилитации детей после кохлеарной имплантации

30

### В НАУЧНОМ ПОИСКЕ

---

#### **Г. М. Вартапетова**

Специфика механизмов дисграфии у младших школьников с различной латеральной организацией сенсомоторных функций

32

#### **В. П. Дудьев**

Развитие моторики детей раннего возраста

42

#### **Н. А. Чушева, А. А. Гребенькова**

Особенности понимания и употребления в речи фразеологизмов детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

46

#### **Е. С. Дробышева**

Формирование механизма восприятия и понимания личности по голосу у обучающихся с умственной отсталостью в условиях введения ФГОС УО

50

#### **С. Г. Плотников**

Межличностные отношения детей с ограниченными возможностями здоровья в коллективе сверстников при инклюзивном обучении

55

#### **Т. В. Горбунова, Е. В. Титаренко**

Уроки английского языка как средство формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования

60

#### **Н. С. Полухина, О. Г. Холодкова**

Ценностное отношение к себе у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

63

#### **М. В. Сурнина, А. П. Клепфер**

Особенности эмоционально-волевой сферы взрослых с заиканием

67

#### **Т. И. Горелова, С. А. Кривушев**

Совершенствование предметного содержания в информальном непрерывном образовании учителя

70

### К ЮБИЛЕЮ КАФЕДРЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

#### **Л. А. Сайдакова**

От специального — к инклюзивному образованию

74

### ЗАОЧНЫЙ ПЕДСОВЕТ

---

#### **Ю. В. Науменко, О. В. Науменко**

Формирование универсальных учебных действий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: методические ориентиры

76

#### **О. В. Шуваева**

От федеральных государственных образовательных стандартов — к стандартам образования детей с ограниченными возможностями здоровья

81

#### **Д. Р. Ганчукова**

Педагогическая диагностика на уроках рисования в начальной школе в инклюзивном образовании

84

#### **Ю. П. Зайкова, Н. Н. Крылова**

Театральная и музыкальная деятельность в развитии школьника с ограниченными возможностями здоровья

88

#### **О. В. Обухова, С. П. Донская**

Иппотерапия в структуре коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата и речи

91

#### **О. Г. Паначева**

Методика применения сказки в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста

94

#### **Е. А. Мусатова**

Опыт реализации педагогического проекта «Времен связующая нить» в структуре дошкольного образования детей с нарушением зрения

98

#### **Я. Б. Карнаухова**

Изографическое моделирование в формировании связной речи дошкольников с речевыми нарушениями

102

#### **Т. Ю. Киселёва**

Возможности логопедической ритмики в коррекции речевых нарушений дошкольников

105

#### **Н. Б. Мигулина, Н. В. Крутицкая**

Профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в системе социально-трудовой адаптации

108

#### **О. А. Чернухин, Т. В. Воронцовская**

Реализация адаптированных программ дополнительного образования детей в школе надомного обучения

111

#### **Т. Н. Комогорцева**

Уроки изучения нового знания на основе исследовательской деятельности учащихся

114

#### **Е. А. Левчук**

Проблемный диалог на уроках физики

118

### ПО СТРАНИЦАМ КНИГ И ЖУРНАЛОВ

---

#### **Организация инклюзивного образования**

Библиографический обзор  
Подготовил С. Ю. Половников

123

## Contents

### PROBLEM OUTLINE

---

#### **S. A. Nelubov**

Improving the Quality and Availability of Education for Children with Limited Health Abilities and Disability Is a Priority of the Regional Educational Policy

#### **A. Yu. Gorbunova**

Actual Issues of Developing Teaching Programs Adapted to the Conditions of an Educational Institution

#### **A. V. Molokova, E. V. Nagorneva**

The Development of a Special School for Children with Hearing Problems in the Frames of the Requirements of the Federal State Educational Standard for Students with Limited Health Abilities

#### **E. E. Petrova**

Tutoring in Inclusive School: Problems of Organization

#### **O. P. Petsukh**

The Federal State Educational Standard of General Education: Changing Teacher's Professional Discourse

#### **T. A. Sokolovckaya**

The Rehabilitation of Children after Cochlear Implantation and the Formation of Professional Competence in Future Teachers and Speech Therapists

### RESEARCH QUEST

---

#### **G. M. Vartapetova**

Dysgraphia Mechanisms of Younger Schoolchildren with Different Lateral Organization of Sensorimotor Functions

#### **V. P. Dudiev**

Young Children's Motor Development

#### **N. A. Chuesheva, A. A. Grebenkova**

Features of the Understanding and Using of Phraseology in the Speech of the Senior Preschool Age Children with Mental Retardation

#### **E. S. Drobysheva**

The Formation of the Mechanism of Perception and Understanding of the Person's Voice in Students with Mental Retardation in Accordance with the Federal State Educational Standard

#### **S. G. Plotnikov**

Inclusive Education: Interpersonal Relationships of Children with Limited Health Abilities in a Group of Peers

#### **T. V. Gorbunova, E. V. Titarenko**

English Lessons as a Means of Formation of Tolerant Attitude towards Children with Limited Health Abilities in Terms of Inclusive Education

#### **N. S. Polukhina, O. G. Kholodkova**

Primary School Children with Limited Health Abilities: Value Attitude towards Themselves

#### **M. V. Surnina, A. P. Klepfer**

Features of Emotional and Volitional Competence of Adults with Stuttering

#### **T. I. Gorelova, S. A. Krivushev**

Improving the Content of Informal Continuing Teacher's Training

### ANNIVERSARY OF THE CORRECTIONAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY DEPARTMENT

---

#### **L. A. Saidakova**

From Special to Inclusive Education

5

74

### TEACHERS' COUNCIL BY CORRESPONDENCE

---

9

#### **Y. V. Naumenko, O. V. Naumenko**

The Program of Formation of the Universal Educational Activities in Students with Limited Health Abilities in Primary School: Methodological Orientations

76

13

#### **O. V. Shuvaeva**

From the Federal State Educational Standards to the Educational Standards for Children with Limited Health Abilities

18

81

#### **D. R. Ganchukova**

Inclusive Education in Primary Schools: Pedagogical Diagnostics on Drawing Lessons

24

84

#### **Yu. P. Zaikova, N. N. Krylova**

The Development of Student with Limited Health Abilities by Means of Theater and Music

30

88

#### **O. V. Obukhova, S. P. Donskaya**

Hippotherapy in the Structure of Correctional and Educational Work with Children of Preschool Age with Disturbances in the Musculoskeletal System and Speech

30

91

#### **O. G. Panacheva**

Using Fairy Tales in Correctional Work with Preschool Children

32

94

#### **E. A. Musatova**

"Connective Thread of Times": Experience of Use Pedagogical Project in the Structure of Preschool Education of Children with Visual Impairments

42

98

#### **Ya. B. Karnaukhova**

Picture Graphics Modeling: The Formation of Coherent Speech in Preschool Children with Speech Disturbances

46

102

#### **T. Yu. Kiseleva**

Possibilities of Speech Therapy Rhythmic for Correcting Speech Disturbances of Preschoolers

50

105

#### **N. B. Migulina, N. V. Krutitskaya**

Professional Orientation of Students with Mental Retardation (Intellectual Disabilities) in the System of Social Labor Adaptation

55

108

#### **O. A. Chernukhin, T. V. Voronetskaya**

Implementation of Adapted Programs of Special Education of Children in Home-Based Training School

60

111

#### **T. N. Komogortseva**

Students' Research Activities at the Lessons of Learning New Knowledge

63

114

#### **E. A. Levchuk**

Problem-based Dialogue at Physics Lessons

67

118

### BOOKS AND JOURNALS REVIEW

---

70

#### **Organization of Inclusive Education**

*Bibliographical Review*

*Compiled by S. Yu. Polovnikov*

123

УДК 37. 014.5 + 376.1

*Сергей Александрович НЕЛЮБОВ, доктор педагогических наук, профессор, министр образования, науки и инновационной политики Новосибирской области*

## **Повышение качества и доступности образования детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью — приоритетное направление региональной образовательной политики**

В статье рассматриваются вопросы организации инклюзивного образования для детей с ОВЗ и инвалидов на территории Новосибирской области.

**Ключевые слова:** ограниченные возможности здоровья, социализация, самореализация, доступная среда, образовательные условия, инклюзивное образования, комплексная помощь.

*Serguei A. NELUBOV, doctor of pedagogical sciences, professor, Minister of education, science and innovation policy of the Novosibirsk region*

## **Improving the Quality and Availability of Education for Children with Limited Health Abilities and Disability Is a Priority of the Regional Educational Policy**

In the article we discuss some specifics of organization of inclusive education of children with limited health abilities and disabled in the Novosibirsk region.

**Keywords:** limited health abilities, socialization, self-realization, open environment, educational conditions, inclusive education, comprehensive care.

**О**бразовательное пространство Новосибирской области — это совокупность государственных, муниципальных и негосударственных образовательных организаций, реализующих образовательные программы различного уровня, а также система дополнительного образования.

Большая часть образовательных организаций сосредоточена в сельской местности. В 90 % из них обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды. Это связано с тем, что из-за удаленности сельских поселений и от города Новосибирска, и от районных центров родители не хотят на дол-

гое время отрывать детей от семьи при обучении в интернатном режиме.

В общей численности детей с ОВЗ на территории Новосибирской области подавляющую часть составляют дети, имеющие трудности в освоении образовательных программ на фоне задержки психического развития и умственной отсталости. По данным Единой областной базы учета детей с ОВЗ и детей-инвалидов, в Новосибирской области на 1 января 2015 года насчитывается 12 992 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Получение детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами качественного и доступного образования является не



только их неотъемлемым, законодательно закрепленным правом, но и основополагающим условием дальнейшей успешной социализации и эффективной самореализации в доступных видах профессиональной деятельности.

В этой связи в течение последних восьми лет правительством Новосибирской области был предпринят ряд последовательных шагов по развитию образовательных условий для всех категорий детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Своевременность и непрерывность оказания комплексной помощи — приоритетная задача региональной политики. Поэтому, начиная с дошкольного образования, проводится планомерная работа по обеспечению доступности и развитию различных форм его получения — в дошкольных образовательных организациях, в учреждениях дополнительного образования детей, в группах кратковременного пребывания, в семье, через создание сети лекотек. В настоящее время в области действует более 900 групп комбинированной и компенсирующей направленности, их посещают почти 15 000 детей.

Для оказания ранней помощи открыты 11 консультационных пунктов на базе Областного центра диагностики и консультирования и его филиалов по оказанию бесплатной методической, диагностической и консультативной помощи родителям, обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в семье. В дошкольных образовательных организациях открыта 231 группа кратковременного пребывания, в том числе и группы для детей с ОВЗ и инвалидностью, которые остро нуждаются в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

Решая задачи создания вариативных условий для получения образования детьми с ОВЗ, в регионе удалось не только сохранить сеть специальных (коррекционных) образовательных учреждений — сегодня их 29, в которых обучается 3 253 детей, — но и организовать на их базе ресурсные центры, осуществляющие методическое сопровождение педагогов, работающих с детьми с ОВЗ и с инвалидностью. Кроме того, в общеобразовательных организациях открыто 127 специальных (коррекционных) классов на 987 детей с различными нарушениями.

Детям-инвалидам, по состоянию здоровья временно или постоянно не имеющим возможности посещать образовательные организации, создаются необходимые условия для получения образования на дому по адаптированной образовательной программе в модели частичной или эпизодической инклюзии. Надомным обучением в области охвачено 922 ребенка с ОВЗ, в том числе с инвалидностью.

С 2009 года в Новосибирской области успешно развивается дистанционная форма обучения детей-инвалидов. Дети на бесплатной основе обеспечиваются учебным компьютерным оборудованием, подключением к сети Интернет. Сегодня 423 ребенка с инвалидностью из 28 муниципальных образований обучаются

дистанционно, с ними работают 114 сетевых педагогов.

Специальное обучение прошли и родители детей. Для информационно-технического сопровождения дистанционного обучения и оказания технической помощи работает горячая линия, проводятся выездные консультации, функционирует сайт дистанционной школы «Учимся вместе». Создан областной ресурсный центр дистанционного образования детей-инвалидов. Совместно с Новосибирским государственным педагогическим университетом осуществляется работа по разработке учебных программ для дистанционного обучения.

Важным для Новосибирской области является и реализация обязательного законодательно закрепленного условия по обеспечению прав детей с ОВЗ и детей с инвалидностью на предоставление комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В Новосибирской области сложилась и достаточно успешно развивается региональная система ППМС-сопровождения детей с ОВЗ, которая включает в себя:

- Региональный ППМС-центр, функционирующий на базе Областного центра диагностики и консультирования;

- 10 филиалов ОЦДК в муниципальных образованиях; каждый филиал обслуживает три муниципальных района, оказывая многоаспектный комплекс услуг, что гарантирует не только шаговую доступность, но и своевременность оказания ППМС-помощи детям;

- пять муниципальных ППМС-центров;

- уникальный Областной центр абилитационной педагогики, в котором апробируются новые подходы и технологии организации психолого-педагогической помощи детям-инвалидам со сложной структурой дефекта;

- 39 психолого-медико-педагогических комиссий.

Таким образом, 90 % муниципальных образований региона обеспечены деятельностью ГТПМК. Все ГТПМК укомплектованы квалифицированными кадрами, руководители прошли курсы повышения квалификации по программе «Механизмы реализации индивидуальной программы реабилитации ребенка-инвалида в части получения детьми-инвалидами образования в обычных образовательных учреждениях». Обеспечивается нормативная поддержка в части стандартизации деятельности ГТПМК.

Новый импульс развитию образования детей с ОВЗ придало открытие в 2014 году 15 служб психолого-медико-педагогического сопровождения в базовых школах районов, которые имеют опыт совместного образования детей и готовы к его распространению. До 2017 года планируется создание служб психолого-педагогического сопровождения еще в 45 образовательных организациях. С 2013 года Новосибирская область является федеральной стажировочной площадкой по направлению «Распространение моделей развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся». Организация та-

кой деятельности ППМС-центров и ПМПК способствует накоплению продуктивного опыта решения разнообразных задач по обеспечению прав детей с ОВЗ и детей-инвалидов на качественное и доступное образование и их комплексное ППМС-сопровождение в образовательном пространстве региона.

Закономерным этапом развития системы образования Новосибирской области стало развитие инклюзивного образования. С 2011 года на территории региона реализуется проект «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области». Сейчас это развитая сеть, включающая 113 образовательных организаций, около 2 600 детей с ОВЗ и более 1500 педагогов. На базе 51 образовательной организации работают стажировочные площадки по инклюзивному образованию. В 2013/2014 учебном году их было всего 13.

За период реализации проекта разработана Единая электронная база учета детей с ОВЗ и детей-инвалидов, создан сетевой методический ресурс, интерактивная карта инклюзивных школ области. Ежегодно проводится мониторинг состояния системы образования и сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов, качества деятельности ППМС-службы и ПМПК, мониторинг эффективности развития инклюзивного образования на территории области. Для образовательных организаций, участвующих в проекте по развитию инклюзивного образования, введены повышенные нормативы финансирования. Совместно с Министерством социального развития Новосибирской области реализуется межведомственный план действий по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра, в рамках которого также реализуется региональный проект, который включает в себя четыре образовательные организации города Новосибирска.

Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс в общеобразовательных организациях — это сравнительно новый подход для российского образования, требующий от каждого педагогического коллектива, руководителя, педагога освоения и принятия основ инклюзивной культуры, политики и практики. Для преодоления имеющегося нормативно-правового дефицита в Новосибирской области разработана и принята Концепция развития инклюзивного образования, что позволит обеспечить управление развитием инклюзивного образования как инновационным процессом на основе программно-проектного и системнодеятельностного подходов с использованием современных инструментов мониторинга, привлечения экспертного сообщества.

Сегодня модернизация образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в Новосибирской области должна выйти на новый этап развития. Утверждены Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ограниченными возможностями

здоровья и Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью). С 1 сентября 2016 года они вступают в силу на всей территории России.

Создание безбарьерной среды — следующий важный вопрос, от решения которого зависит полноценная организация обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов в общеобразовательных организациях. Поэтому основные усилия Министерства образования, науки и инновационной политики Новосибирской области сосредоточены на том, чтобы создать образовательную среду с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья детей. Согласно государственной программе «Доступная среда на 2011–2015 годы», количество образовательных организаций, обеспечивающих возможность обучения детей с ОВЗ непосредственно по месту их проживания, должно составлять не менее 20 %. В регионе на 1 января 2015 года 374 образовательные организации были оснащены необходимым оборудованием. Это составляет около 35 %. Всего в 2015 году на оснащение специализированным оборудованием выделено более 25 млн рублей, из них свыше 7,5 млн рублей из регионального бюджета. Учебным, реабилитационным, компьютерным оборудованием будет оснащена 21 школа.

С началом нового учебного года, в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации», в целях социальной поддержки обучающихся осуществляется финансирование питания почти 14 000 детей с ограниченными возможностями здоровья, объем финансирования составляет более 274 млн рублей. Данные меры позволяют создавать условия, которые обеспечивают возможность для детей с ОВЗ быть органично принятыми в образовательное пространство школы.

В обеспечении доступного качественного образования детей с ОВЗ, детей-инвалидов большое значение имеет профессионализм педагогов. Научно-методическую поддержку педагогических коллективов, осуществляющих интегрированное, инклюзивное, дистанционное, специальное (коррекционное), надомное обучение детей-инвалидов и детей с ОВЗ на территории области осуществляют:

- Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования;
- Новосибирский государственный педагогический университет, где создан научный образовательный центр «Инклюзивное образование»;
- Областной центр диагностики и консультирования и его филиалы;
- муниципальные ППМС-центры.

Стало традицией проведение Международной научной школы по вопросам инклюзивного образования, региональной научно-практической конференции «Развитие образования детей с ОВЗ и детей-инва-

лидов», профессиональных конкурсов в сфере инклюзивного, дистанционного и специального (коррекционного) образования. Значимым и важным является обеспечение условий для развития каждого ребенка, исходя из его индивидуальных психофизических возможностей.

В соответствии с государственной программой «Развитие образования, создание условий для социализации детей и учащейся молодежи в Новосибирской области на 2015–2020 годы» в регионе проводятся олимпиады, конкурсы, соревнования.

Вместе с тем по-прежнему актуальными и требующими особого внимания являются следующие вопросы:

1. Проблемы кадровой обеспеченности для оказания своевременной специальной помощи на уровне образовательных организаций, обеспечения индивидуализации обучения детей с ОВЗ и инвалидностью. В Новосибирской области, в отличие от других регионов, удалось сохранить общее количество специалистов сопровождения (педагогов-психологов, учителей-логопедов), но произошло сокращение количества ставок. В регионе отмечается неравномерность распределения специалистов сопровождения по образовательным учреждениям в муниципальных образованиях (от 10 % от необходимости в отдаленных районах, до 70 % в городах областного подчинения и 90–100 % в мегаполисе). Отмечается дефицит учителей-дефектологов. По данным мониторинга готовности образовательных организаций по введению ФГОС ОВЗ, в муниципальных образованиях области работает 21 учитель-дефектолог. Необходимо предусмотреть переподготовку кадров по дефектологии, обеспечить полноценное сопровождение образования детей с ОВЗ с включением полных ставок педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов в штатное расписание образовательных организаций.

2. Проблема обеспечения вариативного образования в соответствии с психофизическими особенностями детей с ОВЗ и детей-инвалидов, особенно в сельской местности. Требуется расширение сети образовательных учреждений, в том числе учреждений дополнительного и профессионального образования, осуществляющих обучение детей с особыми образовательными потребностями.

3. Важным является и планомерное развитие системы психолого-медико-педагогического сопровождения для решения приоритетных и актуальных задач, стоящих перед системой образования, опреде-

ленных Национальной стратегией в интересах детей на 2012–2017 годы. Актуальны вопросы стандартизации деятельности комиссий и порядка установления статуса «ребенок с ОВЗ».

4. Особое внимание необходимо уделить нормативно-правовому обеспечению образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов, особенно в условиях развития инклюзивной практики. Необходимо на региональном уровне разработать нормативы финансового обеспечения образовательной деятельности в расчете на одного ребенка в зависимости от специфики нарушений, региональную методику формирования государственного задания по созданию специальных условий для детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Важным для нас является и изменение подходов к организации оценки качества образования в условиях инклюзии, созданию и апробации системы оценки доступности среды для обучения детей с разной формой инвалидности.

Деятельность всех педагогических работников, специалистов, образовательная политика в регионе, финансовое, нормативно-правовое и научно-методическое обеспечение позволяет существенно изменить ситуацию по обеспечению законодательно закрепленных прав детей с ОВЗ и детей-инвалидов, повысить эффективность образовательного процесса и создать реальную основу для более динамичного развития этой сферы образования в регионе.

### Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Новосибирск: Норматика, 2014.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. URL: [http://273-фз.рф/akty\\_minobrнауки\\_rossii/prikaz-minobrнауки-rf-ot-19122014-no-1598](http://273-фз.рф/akty_minobrнауки_rossii/prikaz-minobrнауки-rf-ot-19122014-no-1598) (дата обращения: 07.10.2015).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5133> (дата обращения: 07.10.2015).

4. Система образования Новосибирской области в цифрах: Статистический сборник / сост. Ю. С. Захир, В. А. Низаева, Е. И. Руснак, С. В. Смирнова. Новосибирск: ГКУ НСО «Новосибирский институт мониторинга и развития образования», 2015. ▲

### АФОРИЗМ НОМЕРА

Воспитание — дело трудное, и улучшение его условий — одна из священных обязанностей каждого человека, ибо нет ничего более важного, как образование самого себя и своих близких.

Сократ



УДК 376.1

*Анна Юрьевна ГОРБУНОВА, кандидат педагогических наук, начальник научно-методического отдела инклюзивного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск*

## **Актуальные вопросы проектирования адаптированных общеобразовательных программ в условиях общеобразовательной организации**

В статье представлены перечень нормативных документов, определяющих разработку адаптированных общеобразовательных программ в условиях общеобразовательной организации, реализующей образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, возможные структурные модели и алгоритмы разработки таких программ.

**Ключевые слова:** обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, федеральный государственный образовательный стандарт, адаптированные общеобразовательные программы.

*Anna Yu. GORBUNOVA, candidate of pedagogical sciences, head of the Scientific and Methodological Department of Inclusive Education, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk*

## **Actual Issues of Developing Teaching Programs Adapted to the Conditions of a an Educational Institution**

In the article we present a list of regulations that determine the development of teaching programs adapted to the conditions of an institution that implements education of students with limited health abilities. Moreover we give some possible structural models and algorithms for the development of such programs.

**Keywords:** students with limited health abilities, the Federal State Educational Standard, adapted teaching programs.

**В** соответствии с действующим законодательством [1] в каждой общеобразовательной организации, где обучается ребенок (или дети) с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), должна быть разработана, утверждена и реализована адаптированная образовательная программа для этих детей, соответствующая уровням начального, основного или общего образования (в зависимости от того, в каком классе обучается ребенок).

При выполнении данного требования педагоги зачастую испытывают трудности, связанные с тем, что примерные адаптированные общеобразовательные программы в настоящее время существуют только в виде проектов, нуждаются в доработке и дальнейшей экспертизе, по результатам которой еще будут внесены в реестр примерных общеобразовательных программ.

Это вопрос завтрашнего дня. Обучающиеся же с ОВЗ приходят в школу сегодня. В рекомендациях психолого-медико-педагогических комиссий по их обучению среди прочих рекомендаций имеется указание о реализации адаптированной образовательной программы. Эта рекомендация обязательна к исполнению. Даже у педагогов, имеющих опыт специального (коррекционного) и инклюзивного образования, возникает масса вопросов: какова структура этой программы, сколько их должно быть (одна или по количеству обучающихся с ОВЗ в образовательной организации), чем эта программа отличается от основной образовательной, реализуемой в отношении школьников с нормативным развитием, на какие нормативные и методические рекомендации при разработке этой программы ориентироваться. Вопросы множатся по мере того, как

в школе начинается работа по созданию адаптированной программы.

В Новосибирском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования в течение последних трех лет кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, а также научно-методическим отделом инклюзивного образования регулярно организовывается повышение квалификации педагогов из образовательных организаций Новосибирской области и города Новосибирска по разработке адаптированных общеобразовательных программ в формате творческих групп. Это позволяет заинтересованным специалистам не только узнать о требованиях к таким программам, но и написать ее, провести внутреннюю экспертную оценку этой программы, определить направления ее совершенствования. Материал, представленный далее в статье, является результатом обобщения деятельности этих групп.

Цель данной статьи — обобщение и систематизация представлений по актуальным вопросам проектирования адаптированных общеобразовательных программ в условиях общеобразовательной организации.

Первый вопрос, который задают себе разработчики такой программы в образовательной организации: «Какие нормативные документы регламентируют разработку адаптированной программы, и какими методическими рекомендациями можно воспользоваться при ее разработке?»

Прежде всего необходимо отметить, что структура любой образовательной программы, в том числе и адаптированной, регламентируется Законом РФ «Об образовании в РФ». В частности, в нем дается вполне исчерпывающее определение образовательной программы: «Образовательная программа — комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов» [1, гл. 1, ст. 2, п. 9]. Анализ этого определения позволяет выделить необходимые структурные компоненты, представленные документами, в которых находят отражение: 1) основные характеристики образования; 2) организационно-педагогические условия; 3) формы аттестации. При этом необходимо отметить, что примерный перечень документов, включенный в это определение, не исчерпывающий.

Необходимо принять во внимание, что организация пишет данную программу для конкретных учащихся с конкретным вариантом ограничения в здоровье (задержка психического развития, нарушения слуха, зрения и т. д.), обучающихся при этом в условиях вполне определенного образовательного стандарта (государственного образовательного стандарта 2004 г., феде-

ральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального, основного или среднего общего образования). Данный факт также влияет на определение структуры адаптированной программы, так как в федеральных государственных общеобразовательных стандартах содержатся требования к структуре образовательных программ. Соответственно, и структура адаптированной образовательной программы должна соответствовать требованиям того ФГОС, в соответствии с которым разработана.

Адаптированная образовательная программа для тех обучающихся с ОВЗ, которые обучаются по стандарту предыдущего поколения, жестко регламентированной структуры не имеет и вполне может исчерпываться набором тех документов, которые, в общем-то, в каждой образовательной организации имеются в наличии. Адаптированная образовательная программа для обучающихся с умственной отсталостью в настоящее время также стандартом не регламентируется, так как таковой просто отсутствует, поэтому тоже жестко регламентированной структуры не имеет. В дальнейшем содержание статьи посвящено опыту разработки адаптированных общеобразовательных программ для всех категорий обучающихся с ОВЗ, за исключением данной группы детей.

Помимо структуры адаптированной образовательной программы необходимо учесть, что ФГОС также регламентируется количество и наименование разделов программы, а также учебного плана образовательного учреждения; минимальное и максимальное количество учебных часов; содержание каждого из разделов программы; соотношение частей адаптированной образовательной программы. Соотношение обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, в соответствии с требованиями ФГОС НОО — 80/20 %; ФГОС ООО — 70/30 %; ФГОС НОО ОВЗ — 80/20 %, 70/30 %, 60/40 % (в зависимости от варианта адаптированной образовательной программы); ФГОС О УО — 70/30 %, 60/40 % (в зависимости от варианта адаптированной образовательной программы).

В качестве методических материалов при написании адаптированной образовательной программы прежде всего можно использовать примерные основные общеобразовательные программы, включенные в реестр примерных общеобразовательных программ. При этом мы отмечали, что примерных адаптированных основных общеобразовательных программ в реестре в настоящее время нет, поэтому приходится использовать проекты этих программ. При использовании проектов необходимо провести предварительную собственную экспертизу этих программ на соответствие требованиям ФГОС. В качестве основы при разработке адаптированных общеобразовательных программ можно также использовать уже имеющиеся в образовательной организации собственные основные образовательные программы начального, основного,

среднего образования. Это относится только к инклюзивным образовательным организациям, которые реализуют практику совместного со сверстниками обучения детей с ОВЗ. При этом необходимо отметить, что содержание этих программ должно быть серьезно переработано — адаптировано в соответствии с особенностями психофизического развития и индивидуальными возможностями тех обучающихся с ОВЗ, которые учатся в данной школе. Также вполне возможно в качестве методических материалов пользоваться адаптированными общеобразовательными программами из разных источников (например, других образовательных организаций), а также прочими методическими рекомендациями ученых, методистов, учителей. При этом важно критически оценивать используемый материал на соответствие требованиям ФГОС и соответствие особенностям психофизического развития конкретной группы обучающихся с ОВЗ.

Далее представим несколько алгоритмов разработки адаптированных общеобразовательных программ, которые были выделены на основе опыта такой работы участниками творческих групп.

Алгоритм первый представлен на рисунке 1. Он используется инклюзивными школами, то есть теми школами, в которых обучающиеся с ОВЗ учатся совместно с нормально развивающимися сверстниками. В соответствии с этим алгоритмом образовательная организация при разработке адаптированной образовательной программы берет уже действующую основную образовательную программу начальной, основной или средней школы. Это определяется тем, в каких классах обучаются дети с ОВЗ. При этом, если в данной организации обучающиеся с ОВЗ есть только в начальной школе, составляется только адаптированная образовательная программа начального общего образования. Если они есть в основной школе — адаптированная образовательная программа основного общего образования и т. д. Принципиальный вопрос при реализации данного алгоритма разработки адаптированной образовательной программы заключается в том, что при обучении в школе нескольких категорий обучающихся с ОВЗ (например, детей с ЗПР, тяжелыми нарушениями речи, нарушением опорно-двигательного аппарата и т. д.), непонятно, сколько этих программ писать — для каждой группы детей с ОВЗ или одну общую. В действующих нормативных документах, упомянутых выше, указаний по этому вопросу не содержится, поэтому образовательная организация решает его самостоятельно, по собственному усмотрению.

Следующий алгоритм представлен на рисунке 2. Он реализуется в практике деятельности отдельных образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ, как и алгоритм, представленный на рисунке 3. Их отличие друг от друга заключается в том, какой исходный методический материал берется за основу разрабатываемой школой адаптированной программы. Если говорить об адаптированной основной образовательной

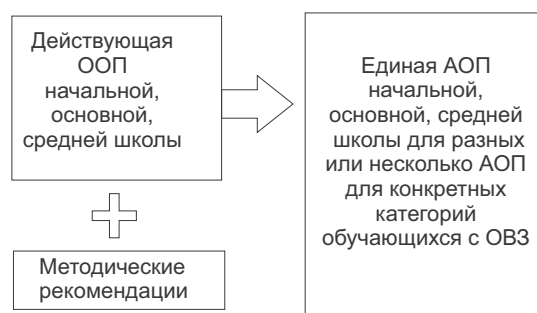


Рис. 1. Алгоритм разработки адаптированных общеобразовательных программ инклюзивными организациями

программе начального общего образования, то возможны варианты: можно за основу взять примерную основную образовательную программу начального общего образования (для детей с нормативным развитием), а можно — проект, а после его утверждения — уже введенную в реестр примерную адаптированную основную образовательную программу начального общего образования разных категорий обучающихся с ОВЗ.

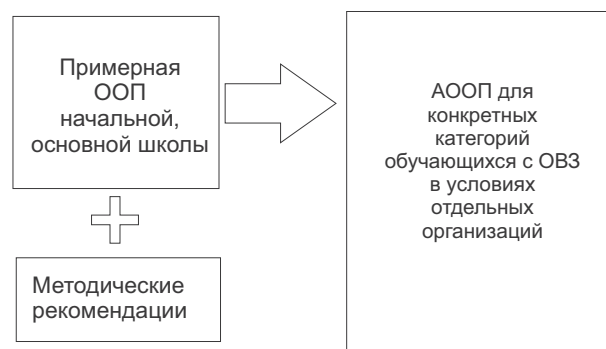


Рис. 2. Алгоритм разработки адаптированных общеобразовательных программ (начального и основного общего образования) в условиях отдельных образовательных организаций

При разработке адаптированной образовательной программы основного общего образования отдельная образовательная организация для таких обучающихся может воспользоваться только вторым алгоритмом, так как примерных адаптированных образовательных программ для основной школы даже в виде проектов, к сожалению, пока не существует. Для условий инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в настоящее время разработаны проекты специальных требований в действующий ФГОС ООО. Эти проекты имеются в свободном доступе на сайте РГПУ им. А. И. Герцена, поэтому в некоторых случаях можно при проектировании адаптированных программ основной школы использовать их в качестве методических материалов.

В завершение статьи необходимо отметить, что в ней представлена только часть методических рекомендаций по разработке адаптированных общеобра-

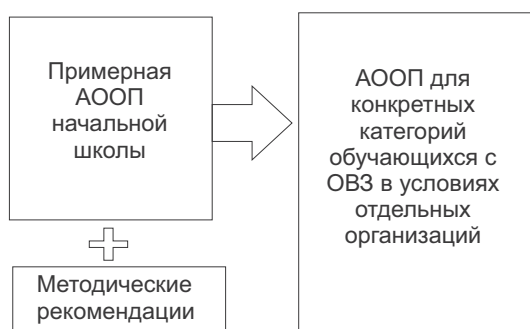


Рис. 3. Алгоритм разработки адаптированной образовательной программы начального общего образования в условиях отдельных образовательных организаций

зовательных программ. Много вопросов вызывает содержательная разработка каждого ее компонента. В дальнейшем планируется представить педагогическому сообществу технологию разработки всех компонентов адаптированной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

#### Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. URL:

<http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 07.10.2015).

2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (с изменениями и дополнениями от 26 ноября 2010 г., 22 сентября 2011 г., 18 декабря 2012 г., 29 декабря 2014 г., 18 мая 2015 г.): приказ Минобрнауки России № 373 от 6 октября 2009 года. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения: 07.10.2015).

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г.): приказ Минобрнауки России № 1897 от 17 декабря 2010 года. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения: 07.10.2015).

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России № 1598 от 19 декабря 2014 года. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения: 07.10.2015).

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Минобрнауки России № 1599 от 19 декабря 2014 года. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения: 07.10.2015). ▲

### РУБРИКИ ЖУРНАЛА «СИБИРСКИЙ УЧИТЕЛЬ»

«**Абрис проблемы**» — контур, очертание какой-либо сложной и актуальной педагогической проблемы. Приглашение к ее обсуждению ученых и практиков.

«**ФГОС**» — Федеральный государственный образовательный стандарт — вопросы введения ФГОС, замечания к проекту, открытое обсуждение положений стандарта и их реализации.

«**Заочный педсовет**» — обсуждение наиболее актуальных проблем в практической деятельности педколлективов. Гипотезы, предложения, опыт решения проблем отдельными педагогами и коллективами.

«**Наш методкабинет**» — проверенные опытом работы методические разработки по различным учебным предметам, педагогические технологии; консультации, советы методистов; знакомство с новыми приемами педагогической деятельности на примерах работы учителей-новаторов.

«**Из достоверных источников**» — законы, решения, постановления правительственных органов, областного и городского отделов управления образования по различным аспектам деятельности учреждений образования.

«**Форум**» — подробная информация о содержании областных и городских конференций, семинаров, совещаний педагогических работников.

«**В научном поиске**» — выявление закономерностей развития современного образования. Поиск путей, способов решения наиболее сложных педагогических проблем. Экспериментальная работа ученых и практиков.

«**Опыт зарубежных коллег**» — общезначимые проблемы педагогов зарубежья, анализ их опыта в сравнении с практикой отечественных педагогов. Информация о сотрудничестве сибирских и иностранных педагогов.

«**Из истории**» — материалы, раскрывающие истоки развития образования, статьи выдающихся педагогов прошлого, интересные, поучительные факты из учительской практики прошлых лет.

«**Личность учителя**» — исследовательские работы о талантливых работниках образования для использования этих материалов в работе учителя.

«**Информатизация образования**» — обсуждение актуальных проблем внедрения и использования информационных средств и технологий. Информация о новых формах представления знания в учебном процессе.

«**Мастер-класс**» — оригинальный разработанный метод или авторская методика. Сочетание короткой теоретической части и индивидуальной работы, направленной на приобретение и закрепление практических знаний, умений и навыков.

«**Созидая личность**» — обсуждение различных факторов воздействующих на формирование личности человека: объективных и субъективных, природных и общественных, внутренних и внешних, независимых и зависимых от воли и сознания людей и др.



УДК 376.1

*Анна Викторовна МОЛОКОВА, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник научно-методического центра «Современные технологии», заведующая кафедрой начального образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск*

*Елена Валентиновна НАГОРНЕВА, заместитель директора по воспитательной работе специальной (коррекционной) школы-интерната № 37, г. Новосибирск*

## Особенности развития специальной школы для детей с проблемами слуха в контексте требований ФГОС ОВЗ

Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в практике является ожидаемой и одновременно сложной задачей для педагогических коллективов коррекционных школ России. Авторы раскрывают уровень готовности к выполнению новых нормативных требований одной из таких школ.

**Ключевые слова:** специальная школа, ФГОС ОВЗ, особенности развития, обучающиеся с проблемами слуха, социализация, технологии, инновации.

*Anna V. MOLOKOVA, doctor of pedagogical sciences, associate professor, senior researcher, Scientific and Methodological Center for Modern Technologies, head of the Primary Education Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk*

*Elena V. NAGORNEVA, vice-principal (Teaching management), special (correctional) boarding school No. 37, Novosibirsk*

## The Development of a Special School for Children with Hearing Problems in the Frames of the Requirements of the Federal State Educational Standard for Students with Limited Health Abilities

The implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard for students with limited health abilities in practice is expected, and at the same time, it serves as a challenge for the teaching staff of correctional schools in Russia. We reveal the level of readiness to implement the new regulatory requirements of one of those schools.

**Keywords:** special school, the Federal State Educational Standard for students with limited health abilities, features of development, students with hearing problems, socialization, technology and innovation.

С 1 сентября 2015 года специальная (коррекционная) школа № 37 г. Новосибирска в пилотном режиме осваивает и внедряет ФГОС для детей с особыми образовательными потребностями. Достижение планируемых ре-

зультатов реализации нового нормативного документа в практике профессиональной деятельности этого педагогического коллектива во многом обусловлено предшествующим опытом инновационного развития, активностью педагогических работников и продук-

тивностью деятельности методической службы школы. В статье раскрыты некоторые особенности развития этой образовательной организации в контексте реализации требований ФГОС ОВЗ.

Первая из них — **приоритетность социализации обучающихся среди решаемых педагогических задач.**

Очевидно, что вектор развития современной сурдопедагогики направлен на изучение и практическое воплощение в жизнь дидактических и психологических основ социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями. Исследования проблем развития и социальной адаптации глухих и слабослышащих школьников все чаще завершаются разработкой практических рекомендаций, в основе которых — не только методы коррекции и компенсации поврежденных или нарушенных функций слухового анализатора, но и методические приемы специального воспитания и обучения с целью развития активного участника общественной жизни. При этом средства и методы, используемые в образовательном процессе специальных школ, во многом заимствуются из общей педагогики с учетом ограничений в освоении словесной речи.

Основополагающим является постулат о равных возможностях воспитания и обучения большинства глухих и слабослышащих школьников и их ровесников с сохраненными анализаторами. При этом в дидактике различных учебных предметов, изучаемых в коррекционной школе, в равной степени важен языковой компонент и соблюдение дидактических принципов самого учебного предмета. Реализация такого подхода способствует социализации учащихся. Использование современных технологий обучения в образовательном процессе открывает новые перспективы для социальной адаптации и социальной реализации детей с особыми образовательными потребностями.

Для педагогического коллектива школы № 37 понятно, что жизненный успех людей, имеющих нарушения слуха, в современных условиях (конкуренция, безработица) во многом определяется качеством образования, которое может обеспечить им достижение максимальной возможной самостоятельности, содействуя успешной интеграции в среде слышащих людей, полноценному участию в разных сферах деятельности, удовлетворению личных (материальных, духовных) потребностей. Наряду с этим от образования зависят и их маргинализация, и смягчение социальных последствий слухового дефекта. Традиционно, организуя процесс образования, в структуре учебных предметов, в повседневной воспитательной работе педагог-дефектолог предусматривает элементы подготовки к жизни в обществе, упражняя и развивая навыки общения, обеспечивая овладение ребенком стандартными схемами социального поведения, навыками само- и взаимопомощи.

Крайне важно, чтобы неслышащий и слабослышащий ребенок был подготовлен не только к продуктив-

ной жизни и трудовой деятельности, но и к умелому восстановлению жизненных сил и здоровья, то есть к умению организовать свой отдых, свое свободное время — *рекреацию*. Проблема использования свободного времени школьников всегда была насущной для общества. Традиционно предусматривалось включение, приучение и посильное участие глухих детей в активном и целесообразном проведении досуга (спорт, танцы, экскурсии, кружки по интересам и т. д.). При проведении такой работы происходит процесс коррекции и компенсации отклонений в развитии средствами культуры, искусства, спорта, активной досуговой деятельности, ремесел. Именно таким образом в школе № 37 традиционно решается важнейшая из педагогических задач — создание условий для социализации обучающихся.

Вторая особенность состоит в **особой значимости системной и непрерывной технологизации образовательно-воспитательного и коррекционно-развивающего процессов.**

В этой связи существенно, что школа № 37 города Новосибирска в течение ряда лет является инновационной площадкой НИПКиПРО. Миссия этой образовательной организации для детей с проблемами слуха состоит в создании условий для получения неслышащими и слабослышащими школьниками качественного образования, позволяющего успешно жить в быстро меняющемся мире и вести независимый образ жизни посредством индивидуализации образовательного процесса и внедрения новых образовательных технологий. Аудиовизуальные средства и ИКТ уже давно и плодотворно используются сурдопедагогами для развития слухового восприятия, формирования и коррекции произносительной стороны устной речи у глухих и слабослышащих школьников. В последнее десятилетие педагогический коллектив существенно продвинулся в применении ИКТ и широкого спектра современных образовательных технологий в обучении основам наук детей с особыми образовательными потребностями.

Следует отметить, что интенсивное развитие информационно-образовательной среды школы и продуктивное применение средств информатизации и телекоммуникации все еще не стало массовой практикой в коррекционной педагогике. При этом очевидно, что школьники с особыми образовательными потребностями — наиболее нуждающаяся в таких средствах обучения категория учащихся. В этой связи практический опыт использования возможностей компьютера в образовательном процессе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы для глухих и слабослышащих детей № 37, опубликованный ранее в научно-методических изданиях [1–5 и др.], представляет особый интерес.

В условиях специальной (коррекционной) школы особое значение уделяется созданию среды, позволяющей реализовывать как коррекционные, так и обра-

зовательные задачи. Поскольку уже не вызывает сомнения позитивное влияние использования ИКТ на результаты дефектологической работы и обучения, то информатизация образовательной среды была признана важным условием повышения эффективности образовательного процесса. Образовательная среда в специальной (коррекционной) школе имеет ряд отличий от среднестатистического учреждения общего образования. Ряд из них особо ярко проявляется в ходе инновационных изменений, связанных с информатизацией.

В образовательной среде специальной (коррекционной) школы взаимодействие традиционных и инновационных моделей обучения и воспитания выражено слабее либо отсутствует. Инновации в школе для глухих и слабослышащих учащихся чаще всего заключаются в изменении содержания основных предметов и введении новых. Расширение и углубление уровня знаний, умений и навыков их практического использования, обозначенных в материалах ФГОС, за счет реализации авторских учебных планов и программ не рассматривалась ранее как актуальная проблема. Поиск новых форм организации и методов обучения детей с особыми образовательными потребностями, характерный для педагогической практики последнего времени, не привел к радикальным переменам в сурдопедагогике. Причиной, по-видимому, является первичность для учителей-дефектологов решения коррекционных задач относительно образовательных. Одновременно происходит изменение ценностно-целевых установок постоянно взаимодействующих субъектов образовательного процесса в специальной (коррекционной) школе, связанное с информатизацией общества и образования.

Так, для учащихся ИКТ в качестве средства обучения являются мотивационно более значимыми, нежели учебники, лабораторное оборудование, карточки и т. п. Родители, как правило, стремятся приобщить ребенка к освоению ИКТ, справедливо полагая, что нарушение работы слухового анализатора не является существенным препятствием для будущей профессиональной деятельности в IT-сфере. Руководители считают информатизацию неперемным условием развития школы, информационные и коммуникационные технологии — необходимым инструментом управления и средством обеспечения профессиональной педагогической деятельности. Учителя специальной (коррекционной) школы заинтересованы в активном использовании интерактивных возможностей современного компьютера для решения задач индивидуализации и дифференциации обучения школьников с особыми образовательными потребностями, повышения интереса к изучаемому материалу, к обучению в целом.

К сожалению, в отличие от массовой школы, выбор образовательных моделей, средств и методов обучения, вариативность его содержания существенно ограничены нарушениями слуха и другими сопутствующими отклонениями в развитии учащихся. В этой свя-

зи для педагогического коллектива специальной (коррекционной) школы № 37 определяющим является тезис о возможности и необходимости гармоничного сочетания традиций в обучении и воспитании глухих и слабослышащих школьников и современных образовательных технологий.

Технологическую интеграцию удалось осуществить в ходе реализации проекта «ИКТ в образовательном процессе специальной (коррекционной) школы» (2001–2011 гг.), который был первым среди инновационных проектов, обеспечивших готовность педагогического коллектива школы к решению актуальных задач, поставленных государством. К числу других значимых вех предшествующего развития школы, способствующих формированию инновационного педагогического мышления, также относятся:

- проект, направленный на расширение образовательного пространства школы для развития и социализации обучающихся (2012–2015 гг.);
- социальный проект по профориентации обучающихся с ОВЗ (2011–2015 гг.);
- проект, направленный на развитие экологической культуры и культуры здорового и безопасного образа жизни школьников с недостатками слуха (2010–2014 гг.);
- проект развития школьной системы менеджмента качества (2013–2015 гг.) и многие другие.

Тот факт, что программно-целевой подход позволил школе № 37 выйти на новый уровень применения современных образовательных технологий в образовательно-воспитательном и коррекционно-развивающем процессе, подтвержден многочисленными победами коллектива во всероссийских и региональных конкурсах инновационных педагогических проектов и, конечно, результатами обучающихся.

Третья особенность заключается в том, что **персональное профессиональное развитие педагогов школы неотделимо от развития всего педагогического коллектива, целенаправленно организуемого школьной методической службой.**

За годы инновационных преобразований удалось достичь стремления и к обсуждению и согласованию педагогических позиций, к достижению единства мнений педагогов школы по поводу важности проводимых преобразований, внедрения новшеств, необходимости продуктивных перемен. Причиной тому стала планомерная научно-методическая и организационная работа, ориентированная на весь педагогический коллектив и персонально на каждого профессионала. Важно отметить, что администрация школы не оказывает давления на педагогов с целью добиться всеобщего участия в инновационной деятельности. Каждый принимает решение самостоятельно и на определенном этапе с различной степенью активности подключается к реализации избранного проекта.

В настоящее время педагоги школы активно осваивают содержание ФГОС для детей с особыми образовательными потребностями и в коллективно-распре-

деленной деятельности решают проблему обогащения содержания коррекционного образования.

Так, например, в ходе интерактивного обсуждения специфики проектирования и реализации адаптированной основной образовательной программы был отмечен приоритет личностного развития обучающихся. Очевидно, что воспитание детей происходит в любой момент их деятельности, однако наиболее продуктивно педагогически влиять на развитие ценностно-смысловых ориентиров, целевые установки и мотивацию к саморазвитию и познанию в свободное от обучения время. К такому выводу пришли педагоги в ходе обсуждения и определили важнейшие меры по эффективной социализации обучающихся в части их личностного развития в соответствии с требованиями ФГОС ОВЗ. Было учтено, что адаптированные основные образовательные программы адресованы глухим и слабослышащим детям. При этом это могут быть обучающиеся со слуховыми аппаратами и/или имплантами, имеющие как особые по своему характеру потребности, так и затруднения, свойственные всем обучающимся с недостатками слуха. Это означает, что необходимо:

- использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий), обеспечивающих реализацию «обходных путей» развития и воспитания;
- обеспечение непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого в том числе и через внеурочную деятельность;
- усиление индивидуализации обучения и воспитания, активной реализации индивидуальных маршрутов формирования и развития личностных универсальных действий;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом приоритетных результатов, обозначенных в ФГОС ОВЗ;
- продуктивное расширение образовательного пространства;
- продолжение взаимодействия всех участников образовательного процесса с целью реализации единых подходов в решении коррекционных задач;
- оказание специальной психолого-педагогической поддержки семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, педагоги пришли к выводу о значимости повышения уровня комфортности специального образования, способствующего личностному развитию, обратили внимание на новые возможности социальных контактов детей в ходе их взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в том числе имеющими нормальный слух, предложили тематику, содержание и формы организации расширения пространства школы для этих контактов. Существенно, что после состоявшегося обсуждения специфики проектирования и реализации адаптированной основной образовательной программы его участниками было предложено:

- создать творческие группы по разработке рабочих программ учебных курсов и курсов внеурочной деятельности, расширяющих и дополняющих основное содержание образования в контексте рассматриваемой проблемы;
- разработать различные модели учебных занятий для обеспечения различных интересов обучающихся с учетом приоритетности личностных результатов;
- выработать единую стратегию и тактику проведения мониторинга качества воспитания в школе;
- опубликовать результаты реализации индивидуальных профессиональных проектов, в ходе которых педагогами школы уже были решены отдельные задачи обеспечения личностного развития глухих и слабослышащих школьников.

Среди них — проекты педагогов, успешно применяющих в качестве вспомогательных средств жесткую речь и дактилологию с учетом их необходимости для развития коммуникативных навыков, социальной адаптации и интеграции в обществе. Это позволяет на учебных занятиях и во внеклассной деятельности учитывать специфику восприятия и переработки информации детьми с недостатками слуха, преодолевать сложности понимания происходящего с ребенком в социокультурном окружении, постоянно проводить речевое опосредование индивидуального жизненного опыта, то есть целенаправленно обучать словесной речи. Особое значение имеют методические находки педагогов, которые во внеурочной деятельности активно занимаются компенсацией дефекта через развитие восприятия речи по чтению с лица, расширение словарного запаса воспитанников, тренировку слухозрительного восприятия речи.

Профессиональные проекты педагогов, посвященные эффективному использованию созданной в школе-интернате развивающей предметной среды, приобретают особое значение в контексте требований ФГОС ОВЗ к системе условий становления и развития личности.

Особый интерес представляет опережающий учет требований Профессионального стандарта педагога о применении социальных сетей и виртуальной реальности в обучении, воспитании и развитии школьников.

Реализуемые педагогами новые формы работы с родителями, системное использование дистанционных технологий в решении профессиональных задач, продуктивное применение разнообразия возможностей для развития детского творчества, организация временной интеграции обучающихся, создание и обеспечение деятельности школьного парламента — вот далеко не полный перечень направлений профессионального роста педагогов школы № 37.

Из названных примеров видно, что сложившаяся в школе система методической работы, в арсенале которой не только педагогические советы и совещания, но и интерактивные проблемные дискуссии, форсайт-проекты, семинары-практикумы, конкурсы профес-



сионального мастерства и другие формы сотрудничества педагогов, позволяет коллективно решать сложные организационные и методические задачи, обеспечивая индивидуальное профессионально-личностное развитие педагогов.

Таким образом, раскрытые в статье особенности развития специальной (коррекционной) школы № 37 города Новосибирска позволяют сделать вывод о готовности педагогического коллектива к реализации требований ФГОС ОВЗ. Одновременно они могут являться ориентирами для других образовательных организаций в формировании и развитии готовности к выполнению нормативных требований во имя успешного развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

#### Список литературы

1. Зайцева И. А., Сизова С. Г. Информационная среда коррекционно-развивающей школы // Сибирский учитель. 2015. № 1. С. 95–96.

2. Информатизация муниципальной системы образования города Новосибирска: сборник материалов 5-й научно-практической конференции «Информатизация как условие развития единого информационно-образовательного пространства города Новосибирска» 8–9 декабря 2008 года, г. Новосибирск / отв. за вып. Ю. Г. Молоков. Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2008.

3. Молокова А. В. Информационные технологии в обучении школьников с особыми образовательными потребностями: метод. пособие для учителя / под ред. И. М. Бобко, Ю. Г. Молокова. Новосибирск: НГУ, 2005.

4. Развитие процессов информатизации муниципальной системы образования: сборник материалов VI Научно-практической конференции «Информатизация муниципальной системы образования в контексте требований ФГОС» 10–11 декабря 2013 года, г. Новосибирск / отв. за вып. Ю. Г. Молоков. Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2013.

5. Социализация учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях информатизации образования: сборник материалов научно-практической конференции. Новосибирск: ИЭПМСО РАО, 2006. ▲

## НОВОСТИ

В Новосибирске наградили победителей муниципального и регионального этапов Всероссийского конкурса сочинений.

16 октября 2015 года в Новосибирском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования состоялась итоговая региональная торжественная конференция, на которой были награждены победители муниципального и регионального этапов Всероссийского конкурса сочинений.

В церемонии награждения принял участие заместитель министра образования, науки и инновационной политики Новосибирской области С. В. Федорчук.

На территории Новосибирской области конкурс проводится в соответствии с Положением о школьном, муниципальном и региональном этапах Всероссийского конкурса сочинений (далее — Конкурс), утвержденном приказом Минобрнауки Новосибирской области от 21 июля 2015 года № 2100.

Оператором Конкурса на территории Новосибирской области является государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», который осуществляет организационно-техническое и информационно-методическое сопровождение Конкурса.

Конкурс проводился для обучающихся образовательных организаций, в том числе для детей-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по четырем возрастным группам:

- 1) обучающиеся 4–5-х классов;
- 2) обучающиеся 6–7-х классов;
- 3) обучающиеся 8–9-х классов;
- 4) обучающиеся 10–11-х классов общеобразовательных организаций.

25 сентября 2015 года закончился школьный (очный), 5 октября — муниципальный (заочный, районный) этап Всероссийского конкурса сочинений в Новосибирской области. С 5 октября 2015 года стартовал третий — региональный — этап Конкурса, который завершился 15 октября.

На Конкурс представлено 103 работы, в том числе:

- 1) обучающиеся 4–5-х классов — 23 работы;
- 2) обучающиеся 6–7-х классов — 27 работ;
- 3) обучающиеся 8–9-х классов — 27 работ;
- 4) обучающиеся 10–11-х классов общеобразовательных организаций — 26 работ.

УДК 376.1

*Елена Эмировна ПЕТРОВА, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, кандидат педагогических наук, специальный психолог, научный руководитель центра психолого-педагогической поддержки и развития детей (при НОУ «Школа "Аврора"»), г. Новосибирск*

## Проблема организации тьюторского сопровождения в инклюзивной школе

В статье рассматриваются основные подходы к организации системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательном пространстве. Описывается специфика работы тьютора по формированию жизненно важных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, тьюторское сопровождение.

*Elena E. PETROVA, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Correctional Pedagogy and Special Psychology Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, special psychologist, scientific director of the Center for Psychological and Pedagogical Support and Development of Children, Aurora school, Novosibirsk*

## Tutoring in Inclusive School: Problems of Organization

We consider the main approaches to the organization of psychological and pedagogical support for children with limited health abilities in educational space. The specifics of the tutor's work for the formation of vital competencies in children with disabilities are described.

**Keywords:** children with limited health abilities, inclusive education, tutoring.

**Н**есмотря на активное развитие инклюзивного образования в стране, проблема тьюторского сопровождения детей с ОВЗ является наименее разработанным направлением в организации процесса обучения и воспитания детей, имеющих проблемы в развитии. Вопросов здесь несколько:

- Кто должен быть тьютором — учитель или родитель?
- Где пройти обучение правильному сопровождению ребенка в образовательном пространстве?
- Где граница между педагогически обоснованным тьюторским сопровождением и элементарной опекой?
- Где узнать критерии необходимости сопровождения того или иного ребенка?
- Как рассчитать критерии эффективности тьюторского сопровождения?

И в каждом образовательном учреждении возникает свой круг вопросов, который требует разрешения.

В данной статье мы предприняли попытку обобщения имеющегося опыта тьюторской работы в НОУ «Школа "Аврора"».

Термин «тьютор» (англ. tutor от лат. tueor — наблюдаю, забочусь) получил распространение в профессиональном языке всего несколько лет назад, несмотря на то что тьюторская система обучения была принята еще в Средневековье.

В последние годы тьюторское сопровождение получило широкое распространение в нашей стране как в системе среднего и высшего образования, так и в системе дополнительного образования. Это объясняется теми широкими возможностями, которые предоставляет тьюторство для осуществления в педагогической

практике индивидуально-ориентированного, личностно-ориентированного и гуманитарного подходов.

В нашей стране первые публикации по проблеме тьюторства как особой деятельности появились в 1993–94 гг. и связаны с анализом опыта в области дистанционного образования [3; 5].

В настоящее время в теории и практике образования существует еще несколько подходов к определению понятия «тьютор» и соответствующих этим определениям образовательных систем [2; 3; 4; 5].

Тьютор, по мнению авторов, выполняет роль посредника между учителем и ребенком, организатора деятельности и программ индивидуального развития.

Основными составляющими тьюторской технологии, с точки зрения авторов, являются «организация условий для становления индивидуальной образовательной программы учащихся и ее сопровождение» [7], т. е. тьюторство — практика индивидуального образовательного сопровождения, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей личный потенциал человека, наличную образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности.

Обеспечение выполнения образовательного заказа, успешного прохождения индивидуального образовательного маршрута — задача современной системы повышения квалификации. Решить эту задачу сегодня возможно только с использованием тьюторского сопровождения.

Под тьюторским сопровождением целесообразно рассматривать процесс обеспечения эффективного взаимодействия тьютора и обучающегося, ориентированный на достижение прогнозируемых результатов деятельности.

Возникают следующие вопросы:

- Все ли дети потенциально могут быть включены в образовательную среду?

- Каким образом решить проблему отношения к этим детям в среде родителей, детей, учителей, в школе и в государственных образовательных органах?

- Как обеспечить средства, необходимые для эффективной интеграции? [6].

Зачастую родители, пользуясь своими правами, настаивают на возможности обучения ребенка вместе со здоровыми детьми, обосновывая это необходимостью социализации в среде сверстников.

Однако родители иногда также плохо представляют себе, что социализация «особого» ребенка — процесс долговременный, сложный и требующий колоссально-го труда от всех участников процесса.

Для этого нужны специально обученные люди: помимо учителей, владеющих стандартной программой обучения, в инклюзивных школах должны работать психологи, коррекционные педагоги, дефектологи и врачи.

Если вести речь о равных возможностях и условиях, необходимо понимать, что «особым» детям все же требуются и особое внимание, и помощь профессио-

налов, нужна подготовленная развивающая среда, наконец, общество сверстников, не отвергающее «особого» ребенка (а именно в этом мы видим самую большую сложность организации учебно-воспитательного процесса). Если в начальном звене дети толерантно относятся к «особым» сверстникам, то в среднем звене ситуация кардинально меняется.

Таким образом, в общепедагогическом смысле тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего). Тьютор или любой педагог, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения выступает в роли проводника ребенка в общеобразовательное пространство школы.

Практика показала, что далеко не каждый педагог может выполнять роль постоянного сопровождающего для ребенка с особыми образовательными потребностями. Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребенка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и т. д.

Конечной целью специального образования детей с физическими и психическими отклонениями является интегрирование в общество, использование ими социальных привилегий и благ, доступных остальным гражданам.

В связи с этим основной задачей включения «особого» ребенка в общеобразовательное пространство является предоставление ему возможности естественного и гармоничного сосуществования в единой школьной реальности со здоровыми детьми.

Реализация именно этой задачи порой оказывается для школы невыполнимой.

Во-первых, это очень уязвимые дети. Они могут нормально жить и обучаться только в спокойной, доброжелательной, ритмичной обстановке. Они зачастую совершенно не выносят шума и суеты (а школа — не самое тихое место).

Во-вторых, при обучении детей с особыми образовательными потребностями требуются особые методики преподавания с учетом особенностей развития:

- специфики восприятия (позднее включение, рассеянность внимания, проблемы с запоминанием и т. п.);

- физических особенностей (дефекты зрения, слуха, невозможность долго находиться в сидячем положении, пониженный (повышенный) мышечный тонус и т. п.);

- отсутствия бытовых навыков (неумение манипулировать школьными инструментами, неопрятность и др.);

- особенностей поведения (неумение владеть эмоциями, несформировавшееся понятие о том, чего делать нельзя и т. д.).

Определение сроков начала инклюзивного обучения также является сложной задачей и решается индивидуально по отношению к каждому ребенку и по желанию его родителей.

Прежде всего это зависит от выраженности отклонений в развитии. Так, дети с легкими отклонениями могут быть интегрированы в социум с раннего дошкольного возраста и включены в образовательный процесс с начальной школы.

Детей с более серьезными нарушениями зрения, слуха, речи и др. целесообразно интегрировать в массовую школу после начального коррекционного обучения и специальной социальной подготовки (постепенное введение ребенка в отдельные мероприятия, где он испытывает состояние комфорта).

Оптимальный вариант для эффективной адаптации ребенка с ООП — это создание среды, в которой дети могут взаимодействовать, общаться и развиваться в меру своих возможностей. Это требует всесторонней продуманности, чтобы суметь охватить все грани развития ребенка, учесть и использовать в работе его возможности, особенности, интересы.

В негосударственном образовательном учреждении «Школа "Аврора"» г. Новосибирска вместе со здоровыми детьми обучается группа детей с нарушениями развития.

Это дети с разной степенью интеллектуальной недостаточности, часто осложненной физическими недостатками различного генеза, а также дети с синдромом детского аутизма и РАС (расстройствами аутистического спектра). У многих детей в анамнезе — задержка психоречевого развития, у некоторых — нарушение двигательной функции.

Ситуация осложняется еще тем, что для детей с отклонениями в развитии дошкольного возраста недостаточно специальных коррекционных учреждений. Родители поначалу пытаются определить их хотя бы на время в дошкольное учреждение, но «проблемный» ребенок очень быстро выпадает из процесса.

Поэтому сложности организации коррекционно-развивающей работы объясняются тем, что многие дети впервые включились в образовательный процесс в 6–7 лет (до этого родители или занимались лечением ребенка или просто не знали, что делать). В результате у большинства детей с ООП оказываются несформированными базовые школьно-значимые психофизиологические функции.

В связи с этим особо актуальной является проблема тьюторства в понимании организации специального сопровождения ребенка со специальными образовательными потребностями.

Содержание деятельности тьютора обуславливается несколькими факторами:

- спецификой нарушений развития ребенка;
- уровнем его собственной активности;
- степенью готовности учреждения к инклюзивному образованию;

- степенью заинтересованности в коррекционном процессе родителей;

- уровнем профессиональной компетентности самого специалиста [6].

Этапы организации тьюторского сопровождения обусловлены необходимостью постепенного включения ребенка в различные учебные и внеучебные ситуации.

На предварительном этапе тьютор обязан ознакомиться с результатами диагностики ребенка, проведенной школьным психологом, рекомендациями специалистов и при необходимости — медицинской картой ребенка.

Администрация школы представляет тьютора родителям. Это знакомство очень важно для обеих сторон. Педагог имеет возможность разъяснить для себя некоторые детали, касающиеся поведения ребенка, узнать о его сильных сторонах, интересах, уровне развития социально-бытовых ориентировок.

Родители, как правило, ограничиваются вопросом организационного характера, поскольку пытаются определить, как сопровождающий будет относиться к их ребенку, готов ли принять его отличительные особенности.

Имеет смысл ознакомить родителей с функционалом куратора, где четко определены ответственность и обязанности его тьюторства.

Тьютору необходимо дать почувствовать родителям, что он заинтересован в работе с их ребенком и искренне нацелен на положительный результат.

Задачи тьютора на начальном этапе обширны, и от успешности их реализации во многом зависит судьба пребывания ребенка в школе:

1. Сопровождающий помогает ребенку освоиться в новом пространстве: запомнить свою кабинку в школьном гардеробе, расположение классов и кабинетов, бассейна, спортзала, столовой, туалетов.

2. С помощью тьютора ребенок постепенно вживается в роль ученика. Его обучают носить свой портфель, готовиться к урокам, запоминать имена и отчества учителей, соблюдать установленные правила поведения на уроках и переменах.

3. Поскольку у детей с ограниченными возможностями наблюдается незрелость форм межличностного взаимодействия и коммуникативных навыков, тьютор должен использовать любую возможность общения своего подопечного с другими детьми (на переменах, праздниках, прогулках, в столовой и т. д.), научить ребенка здороваться, благодарить, спрашивать разрешения, обращаться к взрослым на «вы».

4. Дети-инвалиды в большинстве своем не посещают дошкольные учреждения и воспитываются дома, где родители либо чрезмерно опекают своего малыша, либо не знают, как научить его обычным бытовым вещам. Поэтому воспитательный процесс в период адаптации включает в себя мероприятия по привитию ребенку недостающих умений.



Эта повседневная, последовательная работа требует немало терпения. Необходимо избавить себя от поспешности, от соблазна заменить усилия ребенка своей необоснованной помощью.

Помощь должна быть разумно дозирована, носить направляющий характер и побуждать ребенка к самостоятельности.

5. С первых дней общения с ребенком тьютор начинает вести педагогическое наблюдение за своим подопечным.

Для этого заводится специальный дневник в удобной для педагога форме.

Накопленный опыт тьюторской работы показывает, что сроки адаптации детей в школе очень индивидуальны и зависят от типа отклоняющегося развития.

У детей с ЗПР они варьируются от нескольких недель до двух-трех месяцев, у детей с аутизмом могут составлять 1–1,5 года. При любом варианте дизонтогенеза период адаптации значительно сокращается у детей, которые до школы посещали дошкольный центр психокоррекционной поддержки при школе «Аврора», т. к. планомерная коррекционно-развивающая работа с ними была начата значительно раньше.

На первых этапах работы все же более эффективной пока оказывается индивидуальная форма деятельности, потому как дети часто нуждаются в индивидуальной помощи и инструкции, содержащей психотерапевтический эффект, так как поведенческие реакции «особых» детей зачастую бывают неадекватными (крики, капризы, плач и т. д.). Приходится специально продумывать расписание для этого ребенка, проводить разъяснительную работу с детьми и родителями.

Тьютор помогает ребенку освоить пространство, способствует снижению тревожности ребенка, является связующим звеном между педагогами, родителями и ребенком. В отдельных случаях тьютор находится рядом с ребенком не один год (если в этом сохраняется необходимость).

Выбор форм организации деятельности зависит не только от физического состояния и психологических особенностей ребенка с ограниченными возможностями. Ориентиром при разработке коррекционных направлений служат его возможности (реальные и потенциальные), которые позволяют включить его в ту или иную форму организации деятельности.

Важно учитывать и то, как регулярно ребенок посещает занятия, чем обусловлены и насколько продолжительны пропуски занятий. Имеют значение и вынужденные изменения в распорядке дня детей, состояние их здоровья, обстановка в семье, метеоусловия и другое. В подобных случаях выбирается оптимальный для ребенка на данный момент режим обучения и форма организации деятельности.

Для тех детей, которые быстро адаптируются, идут на контакт с педагогом, предлагается организационная форма «урок-занятие» (на первом этапе — индивидуально).

Если же ребенок по ряду причин не готов взаимодействовать с педагогом на занятии в рамках элементарной деятельности, для него разрабатывается индивидуальная программа со специальной организацией деятельности.

Особую группу составляют дети с диагнозом «аутизм», у которых на первый план выступают чрезвычайные трудности взаимодействия с окружающей средой, а следовательно, традиционные подходы к организации их обучения не могут быть эффективными. Именно эти дети требуют особенно тщательно проработанных направлений и методов коррекции.

Кроме того, опыт работы показывает, что для детей, испытывающих трудности во взаимодействии с окружающим миром, в период адаптации значимым оказывается присутствие родителей на занятиях. При этом педагог организует деятельность таким образом, что родители выполняют все задания, действуя вместе с детьми их руками, или дают для детей образец выполнения действия.

Необходимо отметить сложность включения родителей в коррекционный процесс (для этого разработаны дополнительные программы).

Тем не менее, совместное с родителями освоение ребенком школьного пространства и времени способствует укреплению чувства безопасности у ребенка, включению в коррекционно-образовательный процесс на положительной эмоциональной основе. Причем активность родителей и понимание ими сути и цели занятий является необходимым условием эффективности коррекционного процесса.

На втором этапе расширяются возможности включения детей в групповую работу по мере преодоления ребенком аутистических тенденций в поведении, появления готовности к взаимодействию с окружающими.

Целесообразно объединение детей для проведения музыкальных занятий, коллективных игр, прогулок, экскурсий (парами или группами), что в конечном итоге обеспечивает гибкость организационных форм деятельности. Как правило, в работу, помимо тьютора, постепенно включается другой педагог с целью расширения зоны взаимодействия ребенка.

В последующем большое значение имеет увеличение доли самостоятельности самого ребенка при выполнении задания, а кроме того, постепенно обеспечивается способность взаимодействовать с другими взрослыми и детьми.

Освоившись в новой среде, войдя в ритм и распорядок школьной жизни, постоянно получая положительную эмоциональную поддержку, ребенок вступает в фазу привыкания, характеризующуюся снятием напряжения и наступлением психологического комфорта. Теперь акцент тьюторства переносится в сферу углубления социализации и коррекционно-развивающего обучения.

Добиваясь осмысленного ситуативного поведения, целесообразно начать эту работу с обучения ребенка

планированию своего дня в школе, опираясь на расписание уроков.

Если ребенок не умеет читать, текст расписания можно заменить условными обозначениями или картинками. Запомнив последовательность уроков и дней недели, ребенок сможет самостоятельно выполнять свой образовательный маршрут.

Тьютор обязан при необходимости присутствовать на уроках, сопровождать ребенка во время внеклассных мероприятий (экскурсий, праздников, соревнований и т. д.), проводить с ним перемены. Многие дети, не обладая достаточными игровыми навыками, ограниченные в средствах общения, склонны либо к пассивному сидению, либо к бесцельному беганью.

Пассивно проведенная перемена не дает возможности полноценного отдыха, обилие двигательной нагрузки может привести к перевозбуждению и, как следствие, затрудняет переключение ребенка на урок.

Проводя ежедневное наблюдение за самочувствием и поведением ребенка, тьютор имеет возможность заметить проявления недомогания или переутомления.

В первом случае необходимо обратиться с ребенком к школьному врачу, сообщить родителям (при резком ухудшении, температуре), во втором — к руководителю коррекционного блока для урегулирования учебной нагрузки.

Для детей с особыми образовательными потребностями учеба является тяжелым трудом. Поэтому тьютору постоянно необходимо заботиться о поддержании мотивации ребенка к обучению. Немаловажную роль в этом играет та психологическая поддержка, какую взрослый может оказать ребенку.

Для этого при отборе содержания и методических приемов коррекционно-развивающей работы обязательно учитываются индивидуальные особенности психофизического развития детей, личностного развития.

Так, например, наличие у детей выраженных проблем двигательного характера (ограниченные возможности самостоятельного перемещения, трудности контроля за движениями отдельных частей тела, проблемы пространственной организации двигательного акта) делают необходимым использование действий по подражанию, пассивно-активных и совместных действий, продумывание специального содержания деятельности детей, не требующего активного изменения положения тела и его частей.

Различное состояние речевых возможностей требует перед использованием каждого методического приема соотношения в нем вербальных и невербальных средств общения. При этом учитывается эмоциональное состояние детей с минимальными производственными возможностями. Увеличивается количество иллюстративного материала. Указывая на него, дети могут продемонстрировать его понимание или непонимание.

Для детей с отставанием в интеллектуальном развитии часто требуется дополнительное объяснение содержания задания и предварительная проверка его понимания. Отдельные виды упражнений и игр, литературные произведения следует упростить, выделить несколько этапов работы над ними.

В отдельных случаях (особенно при работе с замкнутыми, малообщительными детьми, дошкольниками с нарушениями поведения) необходима индивидуальная психо-коррекционная работа по развитию социальной направленности, обогащению представлений об окружающем, повышению социального статуса в детском объединении, формированию партнерских взаимоотношений.

Работа с родителями планируется на психолого-педагогических консилиумах. Тьютор является связующим звеном родителей с педагогами и психологом.

Основные направления работы с родителями:

- установление контакта с родителями вновь прибывших детей, объяснение задач, составление плана совместной работы;
- формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку, установки на сотрудничество и умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребенка, реализации стратегии помощи;
- оказание родителям эмоциональной поддержки.
- содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка, прогноза развития;
- формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребенка;
- проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы.

Процесс реализации психологической поддержки родителей является длительным и требует обязательного комплексного подхода, что предусматривает участие не только специалиста-психолога, но и всех других специалистов, наблюдающих ребенка: педагога-дефектолога, врача, социального работника и др.

Важная роль в этом процессе принадлежит психологу. Психолог разрабатывает конкретные мероприятия, направленные на психологическую поддержку родителей, в зависимости от имеющихся проблем семейного воспитания «особого» ребенка.

Таким образом, деятельность тьютора в рамках инклюзивного образования — это особая идеология специалиста, исключающая по отношению к ребенку раздражение, пассивность, а также чрезмерную жалость и стремление к гиперопеке.

Необходимо подчеркнуть, что успех организации инклюзивного образования всецело зависит от гибкости администрации, от наличия единомышленников в коллективе, от уверенности педагогов в правильности выбранного направления работы и от продуманной системы психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса.

Тем более что в обществе уже имеется опыт создания подобных моделей образования, и эффективность их деятельности подтверждена исследованиями, родителями и самими детьми (учащимися), многие из которых изначально были признаны необучаемыми.

#### Список литературы

1. Беков Х. А., Шифобоков С. В., Кириянов И. И. и др. *Терминология в системе дополнительного профессионального образования: Словарь*. М.: ИПК госслужбы, 2001.

2. Деражне Ю. Л. *Тьютор в открытом обучении: учебно-методическое пособие*. М.: Изд-во Департамента федеральной государственной службы занятости населения Московской области, 1998.

3. Комраков Е. С. *Тьютор в роли проектировщика // Техники деятельности тьютора: учебно-методическое пособие / науч. ред. С. А. Щенников, А. Г. Теслинов,*

А. Г. Чернявская. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002. Книга 5). С. 52–73.

4. Максимов В. В. *Институт тьюторства как образовательная стратегия. // Россия в контексте современных образовательных моделей: Программа и тезисы международной конференции*. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. С. 60.

5. *Основы деятельности тьютора: учебно-методическое пособие / под науч. ред. С. А. Щенникова, А. Г. Теслинова, А. Г. Чернявской*. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002.

6. Петрова Е. Э. Дегтярева Л. И. *Специфика организации инклюзивного образования в общеобразовательной школе: методическое пособие для директоров ОУ, педагогов, психологов, коррекционных педагогов*. Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2009.

7. *Тьюторство как новая профессия в образовании: сборник методических материалов / отв. ред. Н. В. Муха, А. Г. Рязанова*. Томск: Дельтаплан, 2001.

## НОВОСТИ

9 октября в Сибирском институте управления — филиале РАНХиГС в рамках Фестиваля науки Новосибирской области состоялось открытие учебного кластера для студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Министр образования, науки и инновационной политики Новосибирской области С. А. Нелюбов назвал создание вариативных условий, обеспечивающих доступность и качество образования детям с ОВЗ, одной из актуальных задач для системы образования Новосибирской области.

Большая работа по повышению доступности образовательных услуг для студентов с ограниченными возможностями здоровья ведется и в системе высшего образования Новосибирской области.

Говоря о задачах 2015/2016 учебного года, в числе основных направлений деятельности министр назвал принятие концепции развития инклюзивного образования региона, улучшение состояния базовой инфраструктуры образовательных организаций, реализующих адаптированные общеобразовательные программы для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, увеличение количества образовательных организаций, обеспечивающих доступную образовательную среду для детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

В нынешнем учебном году, по словам министра, Минобрнауки НСО выступит с инициативой проведения мониторинга доступности окружающей среды с учетом потребностей инвалидов во всех вузах, расположенных на территории Новосибирской области.

«Данный мониторинг должен стать основным инструментом общественного контроля за исполнением поручений Президента и губернатора Новосибирской области по вопросам социальной поддержки инвалидов. В ходе мониторинга будет осуществляться фотофиксация и сбор информации о лучших практиках формирования доступной среды, адаптированных образовательных программах, предлагаемых вузами студентам-инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья», — пояснил руководитель министерства.

Кроме того, мониторинг позволит выяснить, насколько эффективно и качественно осуществляется реализация госпрограммы «Доступная среда», продленной по поручению президента России В. В. Путина до 2020 года, почувствовали ли люди с инвалидностью происходящие вокруг них изменения.

*Для справки.* Территория филиала РАНХиГС перед входом в здание оборудована парковочными местами, обозначенными знаками для стоянки автомашин инвалидов. Отдельный вход под навесом обустроен специальным пандусом и лестничным маршем. Поверхности пандуса и площадок имеют специальное нескользящее покрытие, все металлические элементы имеют антикоррозийную защиту. В коридорах установлены тактильные предупреждающие указатели. Дверные ручки имеют форму, позволяющую управлять ими одной рукой без больших усилий. Рядом с учебной аудиторией расположена комната отдыха для лиц с ограниченными возможностями.

Образовательный процесс адаптирован для студентов с ОВЗ. Для инвалидов и студентов, имеющих нарушения органов зрения и слуха, в доступных местах установлены мониторы с возможностью трансляции субтитров для размещения справочной информации о расписании учебных занятий. В филиале организовано предоставление услуг сопровождающим для оказания необходимой помощи обучающимся с ОВЗ.

УДК 376.1+371.3

*Ольга Петровна ПЕЦУХ, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск; e-mail: olga.pecuh@mail.ru*

## Федеральные государственные образовательные стандарты: изменение профессионального дискурса педагога

В статье рассматривается проблема профессиональной готовности педагогов к реализации требований ФГОС к образованию детей с ОВЗ и профессионального дискурса, являющегося вербальной объективацией этой готовности. Представлены данные исследования педагогических условий, способствующих изменению профессионального дискурса учителя-логопеда в образовательном процессе профессиональной переподготовки.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональный дискурс педагога, дополнительное профессиональное образование.

*Olga P. PETSUKH, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Correctional Pedagogy and Special Psychology Department, Novosibirsk Teachers, Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk; e-mail: olga.pecuh@mail.ru*

## The Federal State Educational Standard of General Education: Changing Teacher's Professional Discourse

We describe the problem of professional readiness of teachers to implement the requirements of the Federal State Educational Standard and to educate children with limited health abilities. Teacher's professional discourse is presented as a verbal objectification of readiness. In addition, we give research studies of teaching environment helping to change professional discourse of a speech therapist in the process of retraining.

**Keywords:** the Federal State Educational Standard, children with limited health abilities, teacher's professional discourse, special professional education.

На современном этапе развития образования государственные требования к обучению и воспитанию детей с ОВЗ сформулированы не только в текстах «специальных» ФГОС [1; 2], но и в текстах ФГОС ДО, ФГОС НОО, ФГОС ООО, что вводит вопросы образования таких детей в круг вопросов, актуальных для широкой педагогической общественности. Подходы, положенные в основу Стандартов, предполагают, в частности, ориентацию на результаты образования как на системообразующий компонент, при этом цель и основной результат образования обучающегося с ОВЗ рассматриваются как его общекультурное и личностное развитие.

В психологических исследованиях подчеркивается зависимость личностного развития ребенка от характера взаимодействия и общения со взрослым (К. А. Альбуханова-Славская, Л. И. Божович, Н. И. Непомнящая и др.). И эта зависимость значительно возрастает при наличии у ребенка тех или иных отклонений в развитии (Л. С. Выготский, Е. Н. Винарская, О. К. Агавелян и др.).

О том, каков характер общения и взаимодействия педагогов с детьми с ОВЗ, отчасти можно судить по результатам социологического исследования «Социум, дружественный детям-сиротам и детям с ограниченными возможностями», проведенного ВЦИОМ в 2011



году. Оказалось, что не только наиболее значимыми для детей с ОВЗ и их родителей, но и наиболее неудовлетворенными в коррекционно-образовательном процессе являются социальные потребности детей в межличностном общении, уважении, признании личности. По мнению Т. В. Ежовой [3], предельно значимые для современного образования и общества вопросы общения, взаимодействия, взаимопонимания, конструктивного социального диалога интегрируются в проблеме дискурса учителя.

Социальный (профессиональный) дискурс — совокупность всех коммуникативно-языковых процессов, типичных для определенного социального (профессионального) сообщества, и «функционирующая в коммуникативно-языковых процессах система ценностей/значимостей/смыслов» [4, с. 72].

Изучение дискурса педагогов, выявление тех особенностей, которые могут препятствовать организации взаимодействия, общения, конструктивного диалога в коррекционно-образовательном процессе, является одним из направлений научной работы кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

В качестве одной из исследовательских задач выдвигалось выявление уровня выраженности гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе педагогов, осваивающих дополнительную профессиональную программу «Логопедия», при оценке дискурса по разным критериям: мотивационно-целевому, ценностно-смысловому и операционально-деятельностному. Полученные данные представлены на рисунке 1.

Проведенный анализ полученных данных позволил сделать выводы о том, что проявления гуманистического характера в профессиональном дискурсе боль-

шинства будущих учителей-логопедов выражены в очень незначительной степени:

1) объективированное в дискурсе представление слушателей о целях и результатах логопедической работы ограничивалось коррекцией речевых нарушений и не затрагивало социально-личностные аспекты;

2) смыслы и ценности профессиональной деятельности и профессионального образования сосредотачивались в предметно-методической области;

3) мотивация сотрудничества и взаимодействия в профессиональной сфере проявлялась слабо;

4) речевые действия не характеризовались ориентацией на адресата, все показатели вербальной креативности имели или низкие, или чрезвычайно высокие (неоптимальные) индексы, отмечалась трафаретность речевых действий и низкая степень гибкости профессионального речевого поведения.

Профессиональный дискурс в значительной степени варьируется в зависимости от характера профессиональной деятельности. Так, например, дискурс учителя математики и учителя-логопеда при всей общности общепедагогических тенденций, проявляющихся в нем, имеет существенные различия, обусловленные языком самой научной дисциплины и теми профессиональными ситуациями, с которыми имеют дело субъекты дискурса в ходе своей профессиональной деятельности. Поэтому, на наш взгляд, формирование готовности к определенному виду профессиональной деятельности, совершенствование этой деятельности и формирование и совершенствование профессионального дискурса, являющегося неотъемлемым атрибутом этой деятельности, — единый процесс.

При реализации дополнительной профессиональной программы «Логопедия» (программы профессиональной переподготовки) в экспериментальном режи-

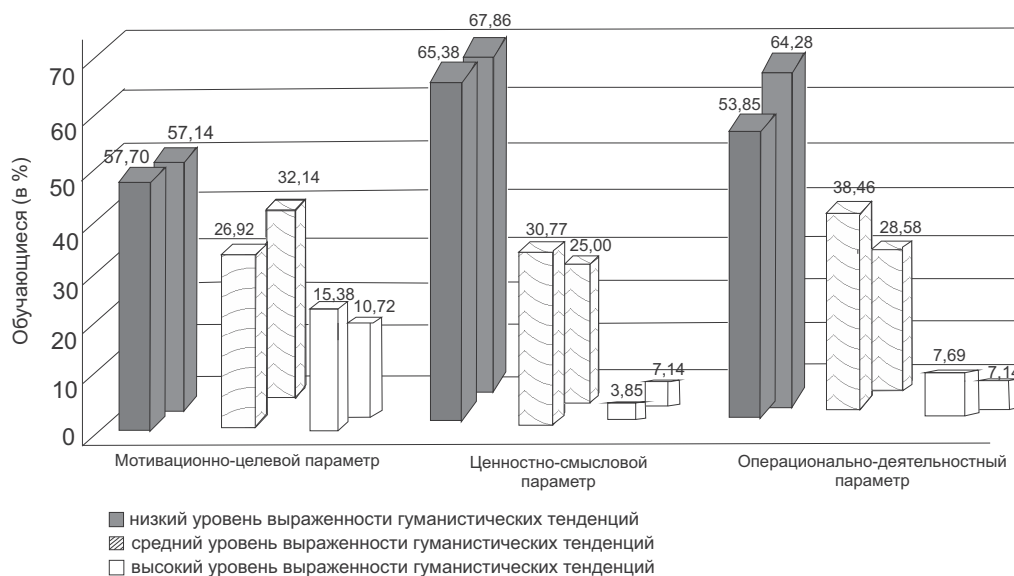


Рис. 1. Распределение обучающихся (педагогов, зачисленных в группы профессиональной переподготовки) по уровням выраженности гуманистических тенденций в их профессиональном дискурсе.

ме были апробированы педагогические условия, которые могли бы способствовать изменению характера профессионального дискурса обучающихся в плане его гуманизации. При разработке этих условий учитывались данные исследований в области межличностной коммуникации, где дискурс рассматривается не только как вербальная форма, объективирующая смыслы, но и как способ обретения новых смыслов, нового понимания себя, других, событий, всего, что нас окружает. В дискурсе «беспрерывно порождаются, выражаются, различаются и координируются новые смыслы» [4, с. 71]. В связи с этим нам представлялось принципиально важным выяснить, насколько изменение дискурса педагогов в процессе дополнительного профессионального образования повлияет на их дискурс, погруженный в контекст профессиональной деятельности.

Созданные в образовательном процессе профессиональной переподготовки педагогические условия заключались в следующем. Во-первых, содержание образования было обогащено составляющими, формирующими теоретическое и практическое знание о профессиональном дискурсе учителя-логопеда, его роли в профессиональной деятельности и в развитии личности ребенка с нарушением речи. Во-вторых, слушатели включались в активные и интерактивные дискурсивные практики академического, квазипрофессионального и учебно-профессионального типа, что обеспечивало обучающимся становление их профессионально-дискурсивного «Я», осмысление себя как субъекта профессиональной деятельности и профессионального дискурса. В-третьих, в процессе освоения педагогами дополнительной профессиональной программы целенаправленно моделировались ситуации разноректорного субъект-субъектного дискурсивного взаимодействия, что способствовало накоплению арсенала эффективных субъект-субъектных стратегий и тактик профессионального речевого поведения.

Специфика дискурсивных практик заключается в их диалогичности, опосредованной текстами (письменными или устными). Любой тип дискурсивной практики предполагает порождение и распределение текстов путем их осмысления, интерпретации и внутреннего проживания. Одна из проблем, с которыми мы сталкивались на занятиях, посвященных вопросам реализации требований новых нормативных документов в логопедической практике, — формальное чтение текстов слушателями, зачастую представляющее собой определенную форму защитного поведения. При создании видимости участия в такой дискурсивной практике, как анализ текста, слушатели зачастую внутренне препятствовали коммуникативным действиям по восприятию новой информации, которая касается того, о чем у них уже сформировано определенное профессиональное мнение и к чему сложилось определенное отношение. Она требует усилий для ее осмысления и, возможно, переоценки собственных профессиональ-

ных действий, в освоение которых педагоги вложили много сил и времени и потому считают их личностно значимыми. Эта информация подвергает риску внутреннюю стабильность, в связи с чем формальное, а не аналитическое чтение избирается как защитная коммуникативная стратегия. Для стимулирования диалоговой позиции нами вводились разные формы работы, в частности, работа с перфорированными текстами. Слушателям предлагались тексты с пропущенными словами, их задача состояла в заполнении пропусков. Открытое групповое обсуждение результатов выполнения этой задачи не только способствовало образованию личностных смыслов используемых в текстах понятий, но стимулировало разворачивание дискуссий о смыслах текста документа в целом. В дискуссионном формате осмыслилась педагогами гуманистическая направленность требований к образованию, сформулированных в текстах нормативных документов.

Дискуссии в профессиональных сообществах относятся к одному из главных механизмов распознавания и означивания (смыслообразования) [4, с. 71]. При этом отмечается, что отсутствие или неразвитость этой дискурсивной практики тоже задает свой смысл: «проблема представляется нам нетипичной, неважной, нераспространенной или несуществующей» [4, с. 73].

В ходе занятий целенаправленно создавались ситуации, в которых темы дискуссий инициировались самими слушателями. Так, например, в ходе лекции по теме «Коррекционное обучение и воспитание детей с сенсорной алалией» возникла тема дискуссии «Инклюзивное образование дошкольников с сенсорной алалией: за и против».

Дискуссия была организована в форме ролевой игры. Был определен следующий состав участников:

- 1) родители детей с сенсорной алалией, настаивающие на инклюзивном образовании своих детей;
- 2) родители их нормально развивающихся сверстников, выступающие против такого образования;
- 3) представители администрации ДОО с разными позициями — «за» и «против»;
- 4) учителя-логопеды этой образовательной организации с разными позициями — «за» и «против»;
- 5) воспитатели групп, реализующих технологии инклюзивного образования, с разными позициями — «за» и «против».

Для создания условий, способствующих рефлексии коммуникативно-речевого взаимодействия в процессе обсуждения (дискуссии) группа делилась на участников игры и наблюдателей. Наблюдателями оценивалась способность участников отстаивать свою позицию, адекватную роли, приводя как можно больше аргументов в ее защиту, а относительно учителей-логопедов — способность участвовать в дискуссии по параметрам, выделенным в специально разработанном «листе оценки». Эти параметры предполагали самооценку и внешнюю оценку продуктивных и рецептивных субъект-субъектных дискурсивных тактик и действий:

- адекватность реагирования по ходу дискуссии на действия собеседников;

- тактичность при высказывании комментариев, постановке вопросов и т. д.;

- активность при включении в дискуссию адекватно ее целям и задачам (наличие аргументов «за» или «против» того или иного мнения, высказывание собственного мнения с его обоснованием, объяснение тех или иных фактов, являющихся предметом обсуждения или дискуссии, стимулирование окружающих к активному и эффективному участию в дискуссии при обращении к ним с вопросами, предложениями высказать свое мнение и т. д., обеспечение успешности развития дискуссии при фокусировании внимания участников на целях дискуссии, подведении итогов и т. д.);

- ясность выражения при использовании вербальных и невербальных средств адекватно ситуации (громкость голоса, жесты, манеры);

- учет психологических особенностей собеседников, проявление толерантности и эмпатии;

- способность и готовность учителя-логопеда внимательно слушать речь участников обсуждения, демонстрировать, как он их слышит и понимает (например, с помощью невербальных средств).

Самооценка и оценка качества субъект-субъектного взаимодействия с разными участниками дискуссии (коллегами, родителями) позволяла обучающимся в дискурсивных практиках квазипрофессионального типа осваивать разные стратегии и тактики и оценивать их эффективность.

Органичное сочетание академических дискурсивных практик с дискурсивными практиками квазипрофессионального типа при моделировании типовых и проблемных профессиональных ситуаций являлось значимым для повышения уровня выраженности гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе педагогов. Так, например, в ходе выполнения учебного задания, представленного в таблице 1, слушателям

предлагалось определить, какой информации не хватает для качественного выполнения планируемых профессиональных действий.

Практика показала, что информация о личностных особенностях ребенка, его мотивации, социальной ситуации развития, информация об особенностях взрослых, для которых разрабатываются рекомендации (их социальный статус, уровень образования, психологические особенности, отношение к речевой проблеме ребенка) становилась для слушателей значимой в профессиональном плане лишь при групповом обсуждении. Опосредование научных и методических знаний жизненным контекстом включало обучающихся в процесс совместного и индивидуального поиска профессиональных смыслов и выработки гуманистических ценностных установок профессиональной деятельности и профессионального дискурса учителя-логопеда.

Целесообразность создания специальных педагогических условий для гуманизации профессионального дискурса в процессе профессиональной переподготовки педагогов подтверждается данными, полученными в конце экспериментального обучения (рис. 2).

Динамика изменений профессионального дискурса педагогов — будущих дипломированных учителей-логопедов — проявилась в переходе целевых ориентиров дискурса от субъект-объектной к субъект-субъектной направленности (мотивационно-целевой критерий), в переходе к восприятию не только предмета, но и адресатов дискурса как доминантной ценности профессионального дискурса (ценностно-смысловой критерий), в переходе от директивности к кооперативности в речевых действиях (операционально-деятельностный критерий). Использование t-критерия Вилкоксона для подтверждения значимости изменений показало, что все полученные эмпирические значения находятся в зоне значимости ( $p < 0,001$ ). О том, что такие результаты получены вследствие создания специальных педагогических условий, свидетельству-

Таблица 1

**Кейс-технология как метод организации дискурсивной практики квазипрофессионального типа**

Задания	Профессиональная ситуация и пути ее разрешения
1. Сформулируйте профессиональные задачи учителя-логопеда, вытекающие из данной профессиональной ситуации	В результате проведенного обследования речи ребенка шести лет учителем-логопедом выявлено горловое (велярное) произношение звука [р], замены звуков [ш] на [с], [ж] на [з]. При обследовании артикуляционного аппарата обнаружено нарушение в его анатомическом строении (короткая подъязычная связка). В указании картинок, иллюстрирующих слова с нарушенными звуками, ребенок затруднений не испытывает
2. Опишите (выполните) действия, направленные на решение этих задач	
3. Запросите дополнительную информацию, которая, на ваш взгляд, необходима для качественного решения этих задач	

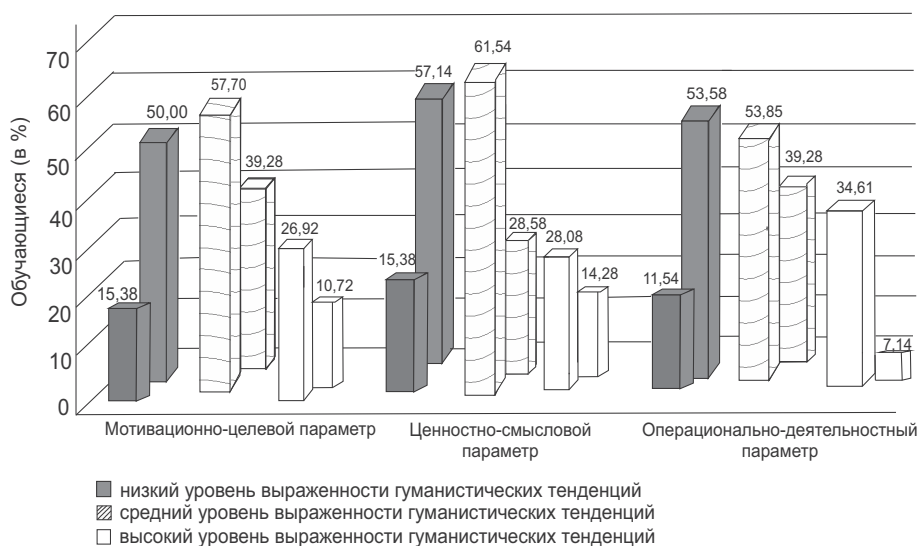


Рис. 2. Распределение обучающихся (выпускников групп профессиональной переподготовки) по уровням выраженности гуманистических тенденций в их профессиональном дискурсе на заключительном этапе экспериментальной работы

ют различия в данных исследования гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе учителей-логопедов — выпускников экспериментальной и контрольной групп профессиональной переподготовки. Использование U-критерия Манна — Уитни также подтвердило достоверность различий.

Но наиболее важным, на наш взгляд, можно считать тот факт, что учителя-логопеды, профессиональный дискурс которых характеризуется более выраженными проявлениями гуманистических тенденций, достигают более высоких результатов не только в коррекции речевых нарушений у детей, но и в создании условий для формирования у них навыков эффективно коммуникативно-речевого поведения (табл. 2). Наличие таких навыков у детей с ОВЗ является необходимым компонентом их успешной социальной адаптации и значимым результатом образования.

В рамках проведенного нами сбора катанестических данных эффективность коммуникативно-речевого поведения детей с нарушениями речи оценивалась их родителями и педагогами (учителями и воспитателями). Анализ данных показал, что не только результа-

тивность, но и согласованность в оценках результатов формирования коммуникативно-речевых навыков у детей статистически значимо зависит от того, насколько выражены гуманистические проявления в профессиональном дискурсе учителей-логопедов, осуществлявших организацию и проведение коррекционно-педагогической работы.

Зачастую эффективность коммуникативно-речевого поведения детей совершенно по-разному оценивается педагогами и родителями. По данным наблюдений, в одних случаях это является отражением реальных различий в коммуникативно-речевом поведении детей в образовательных и семейных ситуациях, в других — показателем различий в субъективной оценке педагогами и родителями коммуникативно-речевых способностей и действий ребенка. Но тот факт, что при организации процесса коррекционного обучения и воспитания учителями-логопедами, дискурс которых выстраивается в гуманистической парадигме, различия в оценках были единичными, свидетельствует о том, какую роль играет дискурс учителя-логопеда в выстраивании коллегиальных взаимодействий с пе-

Таблица 2

Результативность профессиональной деятельности учителей-логопедов (выпускников групп профессиональной переподготовки) с разным уровнем выраженности гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе

Результативность профессиональной деятельности учителей-логопедов	Уровень выраженности гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе учителей-логопедов		
	высокий	средний	низкий
% детей с соответствующим возрасту уровнем сформированности вербальных средств общения к концу срока коррекционного обучения	92,8 %	84,8 %	84,1 %
% детей с соответствующим возрасту уровнем развития коммуникативно-речевого поведения к концу срока коррекционного обучения	64,3 %	56 %	46 %



дагогами и родителями, в формировании солидарной ответственности взрослых за результаты образования ребенка с ОВЗ.

Это еще раз подчеркивает, что изменение характера профессионального дискурса педагогов в аспекте его гуманизации входит в круг значимых задач формирования их готовности к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС, в которых организация взаимодействия и сотрудничества всех участников образовательных отношений выдвигается в качестве одного из основных требований.

#### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования детей с огра-

ниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. URL: [http://273-фз.рф/акту\\_minobrнауки\\_rossii/prikaz-minobrнауки-rf-ot-19122014-po-1598](http://273-фз.рф/акту_minobrнауки_rossii/prikaz-minobrнауки-rf-ot-19122014-po-1598) (дата обращения: 07.10.2015).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5133> (дата обращения: 07.10.2015).

3. Ежова Т. В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: дис. ... докт. пед. наук. Оренбург, 2009.

4. Матвеев О. И., Погорельца В. М., Казафинова Н. В. и др. Межличностная коммуникация: теория и жизнь. СПб.: Речь, 2011. ▲

## НОВОСТИ

В МИА «Россия сегодня» состоялась пресс-конференция «Лучшие школы России в 2014/2015 году» с участием заместителя председателя Правительства Российской Федерации Ольги Голодец, министра образования и науки Российской Федерации Дмитрия Ливанова.

Впервые рейтинг общеобразовательных организаций был подготовлен Московским центром непрерывного математического образования при содействии Министерства образования и науки Российской Федерации по итогам 2012/2013 учебного года. Рейтинг строился на следующих основных принципах: учет независимых от школы объективных показателей; учет образовательных результатов работы школы; ориентация школ на предоставление качественного массового образования и развитие таланта учащихся. Второй рейтинг был опубликован по итогам 2013/2014 учебного года.

В рейтинге 2014/2015 учебного года по аналогичным принципам был определен перечень Топ-500 общеобразовательных организаций, которые продемонстрировали высокие образовательные результаты. В этом перечне отдельно выделен рейтинг Топ-25 общеобразовательных организаций с наиболее высокими результатами. Также были подготовлены перечни Топ-200 лучших сельских общеобразовательных организаций, Топ-200 общеобразовательных организаций, предоставляющих наибольшие возможности развития способностей учащихся, списки Топ-100 лучших общеобразовательных организаций по профильным направлениям и Топ-100 лучших общеобразовательных организаций в области математики.

При формировании списков, также как и в предыдущие годы, учитывались независимые от общеобразовательных организаций объективные показатели, такие как результаты ОГЭ, результаты Всероссийской олимпиады школьников (заключительный и региональный этапы).

В число школ-лидеров (Топ-25) вошли следующие образовательные организации Новосибирской области: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Новосибирска «Гимназия № 1»; структурное подразделение Новосибирского государственного университета — Специализированный учебно-научный центр университета.

Топ-200 общеобразовательных организаций, обеспечивающих высокие возможности развития способностей учащихся. При формировании списка учитывались результаты олимпиад. В список вошли школы 56 регионов. В числе регионов-лидеров по количеству школ — Новосибирская область (7 школ).

Топ-100 общеобразовательных организаций, обеспечивающих высокий уровень подготовки выпускников по следующим направлениям:

- Физико-математический профиль. В список вошли школы 44 регионов. В список регионов-лидеров по количеству школ вошла Новосибирская область (4 школы).
- Биолого-географический профиль. В список вошли школы 40 регионов, включая 4 школы из Новосибирской области.
- Химико-биологический профиль. В список вошли школы 41 региона, из них 4 — из Новосибирской области.
- Математический профиль. В список вошли школы 46 регионов, в том числе 5 школ Новосибирской области.
- Социально-гуманитарный профиль. В список вошли школы 33 регионов, 3 — из Новосибирской области.
- Физико-химический профиль. В список вошли школы 42 регионов. В число регионов-лидеров по количеству школ вошла Новосибирская область (4 школы).

Источник: <http://минобрнауки.рф>

УДК 371.13

*Татьяна Александровна СОКОЛОВСКАЯ, старший преподаватель Института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул*

## **Формирование профессиональной компетентности будущих учителей-логопедов в области реабилитации детей после кохlearной имплантации**

В статье дано обоснование необходимости подготовки специалистов-логопедов в области осуществления слухоречевой реабилитации детей после кохlearной имплантации.

**Ключевые слова:** кохlearная имплантация, компетентностный подход, слухоречевая реабилитация.

*Tatiana A. SOKOLOVSKAYA, senior lecturer, Psychology and Pedagogy Institute, Altai State Pedagogical University, Barnaul*

## **The Rehabilitation of Children after Cochlear Implantation and the Formation of Professional Competence in Future Teachers and Speech Therapists**

We underline the necessity of training specialists and speech therapists in the area of the oral-aural rehabilitation of children after cochlear implantation.

**Keywords:** cochlear implantation, competence-based approach, oral-aural rehabilitation.

**Н**а современном этапе развития новейших технологий, в частности, широкого внедрения кохlearной имплантации, возрастают требования к профессионализму педагогов, которые проходят подготовку в педагогических вузах узконаправленно. В условиях, когда изменяются социальные условия и образовательные потребности личности, общества, государства, необходимо сделать подготовку специалистов более вариативной, учитывать запросы и интересы студентов, удовлетворять потребность системы образования в кадрах разного профиля. Увеличение количества детей со сложной структурой нарушений, появление новой категории детей после кохlearной имплантации требует разработки нового содержания профессионального образования.

В основу модернизации системы профессионального образования в настоящее время положен компе-

тентностный подход, целевой установкой которого является формирование у будущего специалиста компетенций как интегративных показателей сформированности профессиональных навыков, психологических и социальных качеств личности, обеспечивающих их эффективное применение в самостоятельной профессиональной деятельности (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова). Одним из условий перехода системы профессионального образования на компетентностную основу является определение компетенций, значимых для каждого вида профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность учителя-логопеда представляет собой интегративное качество специалиста, который проявляет готовность максимально эффективно осуществлять диагностику, коррекционно-превентивное обучение и личностное развитие

лиц с нарушениями речи. В современных педагогических исследованиях проблема подготовки будущих учителей-логопедов к профессиональной деятельности рассматривается глубоко и разносторонне. Повышение качества подготовки студентов-логопедов требует научно-обоснованного подхода к выбору оптимальных вариантов построения учебно-воспитательного процесса (Ю. В. Пинчук). Государственный образовательный стандарт, очерчивающий требования к современному учителю-логопеду и содержанию его профессиональной подготовки, обозначает необходимый профессиональный уровень выпускника вуза по этой специальности. Центральное место в подготовке учителей-логопедов отводится умению распознавать и устранять речевые дефекты у лиц, имеющих речевую патологию. Особую актуальность данная проблема приобретает тогда, когда речь идет о помощи детям после кохlearной имплантации.

Известно, что глубокое нарушение слуха оказывает серьезное, а нередко губительное влияние как на зрелую, так и на только формирующуюся личность человека и его семью. В связи с потерей слуха происходит грубое нарушение связи с социумом и культурой как источником развития. Столь же грубо нарушается связь родителей с ребенком на самых ранних этапах развития, поскольку взрослый носитель культуры и ценностей не имеет способов передачи социального опыта ребенку, который не может приобрести его спонтанно в отличие от нормально развивающегося ребенка. При врожденной глухоте без специального обучения ребенок остается немым, а при потере слуха в возрасте двух-трех лет он очень быстро теряет речь, которая у него была сформирована на слуховой основе. Если потеря слуха произошла в школьном возрасте или позже, человек не может полноценно общаться, так как не понимает обращенную речь.

На протяжении всей истории обучения людей с недостатками слуха предпринимались попытки найти доступные средства, которые могли бы улучшить их слуховое восприятие. В настоящее время таким эффективным средством оказалась кохlearная имплантация. Кохlearная имплантация — это комплексная система мероприятий, направленная на полноценную социальную адаптацию детей и взрослых с глубокой потерей слуха. Она включает отбор пациентов и хирургическое вмешательство с целью восстановления слухового ощущения путем электрической стимуляции волокон слухового нерва. Последним, а также наиболее важным и длительным этапом является реабилитация, основные задачи которой состоят в подключении речевого процессора и педагогической работе с имплантированными в разных направлениях, способствующим подготовке их к обучению в обществе слышащих.

В связи с тем, что для полноценной реабилитации детей после кохlearной имплантации необходима речевая среда, условиями помощи для рано имплантированных детей могут быть дошкольные уч-

реждения общеразвивающего вида, в которых из узких специалистов обычно работают только логопеды. На определенном этапе развития речи детям после кохlearной имплантации необходима логопедическая поддержка. Новые слуховые возможности, приобретенные детьми после операции, дают возможность воспринимать окружающий мир полноценно, во всем многообразии шумов, музыкальных и речевых звуков. Но до начала коррекционного воздействия дети не различают, не дифференцируют звучания. У них страдает слуховая память, особенности восприятия звуков при учете реверберации накладывают отпечаток на особенности слухового внимания, страдает понимание обращенной речи. Но все эти проблемы (при соблюдении условий полноценной слухоречевой реабилитации) постепенно перестают доминировать, и развивающаяся речь постепенно требует логопедического воздействия на те нарушения, которые касаются развития словаря и формирования грамматической стороны речи. Картина усиления аграмматизма при накоплении словаря свидетельствует еще об одном сходстве между этими детьми и детьми с алалией.

Тем не менее нельзя забывать о том, что этим детям нужна именно *слухоречевая* реабилитация. Поэтому знания в области сурдопедагогики, в частности, методики развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха просто необходимы будущим специалистам-логопедам. Ознакомительных курсов лекций по основам сурдопедагогики для этого недостаточно. Мы считаем, что введение спецкурсов по выбору, специальная разработка лабораторных и практических занятий с выходом в базовые учреждения, позволят подготовить специалистов широкого профиля, профессионально компетентных в вопросах осуществления слухоречевой реабилитации детей после кохlearной имплантации, которым очень нужна помощь специалистов, для того чтобы стать полноценными членами нашего общества.

Таким образом, будущие учителя-логопеды, получающие высшее образование в педагогических вузах страны, будут иметь возможность повысить свою профессиональную компетентность в области осуществления помощи детям с различными нарушениями речи, в том числе и детям после кохlearной имплантации.

#### Список литературы

1. Колтакова Е. В. Проектирование повышения квалификации учителей-логопедов на основе профессиографического подхода : автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2009.
2. Королева И. В., Пудов В. И., Жукова О. С. Кохlearная имплантация — новое направление реабилитации глухих детей // Дефектология. 2001. № 1.
3. Королева И. В. Слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых с кохlearными имплантами. СПб.: СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2007.
4. Леонгард А. Изменил ли кохlearный имплант коррекционную педагогику по слуху? // Радуга звуков. 2006. № 4.

УДК 376.1-058.264

*Галина Михайловна ВАРТАПЕТОВА, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск*

## **Специфика механизмов дисграфии у младших школьников с различной латеральной организацией сенсомоторных функций**

В статье проводится сравнительный анализ механизмов нарушения письма у детей с различной латеральной организацией сенсомоторных функций. Определение латерального фенотипа детей проводилось в соответствии с подходами Е. Д. Хомской. Выявлена схожесть и различия симптоматики и механизмов нарушения устной речи и письма у обучающихся с различными типами профиля латеральной организации: «чистые» правши, праворукие, амбидекстры, леворукие. В рамках метода замещающего онтогенеза определены основные направления коррекционно-логопедической работы.

**Ключевые слова:** латеральный фенотип, профиль латеральной организации, нейропсихологическая диагностика, метод замещающего онтогенеза.

*Galina M. VARTAPETOVA, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the Correctional Pedagogy and Special Psychology Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk*

## **Dysgraphia Mechanisms of Younger Schoolchildren with Different Lateral Organization of Sensorimotor Functions**

We present a comparative analysis of the mechanisms of writing disorders of children with different lateral organization of sensorimotor functions. The determination of lateral phenotype of children is given in accordance with the approaches of E. Chomskaya. We reveal similarities and differences in symptoms and mechanisms of disorders of speech and writing of students with different types of lateral organization profile (pure right-handed, right-handed, ambidextrous, and left-handed). The main directions of correctional and speech therapy work are determined by means of the replacing ontogenesis method.

**Keywords:** lateral phenotype, lateral organization profile, neuropsychological diagnostics, replacing ontogenesis method.

В отечественной логопедии становление письменной речи традиционно рассматривается в рамках единого процесса языкового развития ребенка. Признание того, что нарушения письма вторичны по отношению к расстройствам устной речи, позволило связать специфические проявления трудностей освоения письма в основном с несформированностью фонологического уровня языка и нарушением фонетического принципа русского письма. Основываясь на этом, к преодолению недо-

статков письма подходили с позиций формирования фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка и их взаимодействия в процессе речевой деятельности (Р. Е. Левина).

В ряде исследований последних лет показано, что определенное число случаев учебной дезадаптации в современной детской популяции связано с системно-динамической задержкой и искажением парного взаимодействия и латерализации полушарий в ходе онтогенеза вербальных или невербальных психических



процессов, обусловленных органической и функциональной патологией стволовых и срединных образований мозга (А. В. Семенович, Л. С. Цветкова). На имеющуюся связь между типом латеральности у детей и успешностью обучения указывают Л. И. Белякова, А. Н. Корнев. Своеобразие протекания процессов письма у учащихся с различной латеральной организацией показано в работах Э. Г. Симерницкой, Л. И. Москвичуе, А. В. Семенович, О. Б. Иншаковой.

В связи с этим проблемой нашего исследования стало изучение механизмов нарушений письма у младших школьников с различной латеральной организацией сенсомоторных функций и определение специфики содержания коррекционной работы, направленной на преодоление нарушений письма.

К настоящему времени утвердилось представление о том, что закономерности межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия характеризуют интегративные особенности работы мозга как единой системы, единого мозгового субстрата психических процессов. Показатели межполушарной асимметрии обнаруживают корреляцию с особенностями протекания различных психических процессов (Н. А. Бернштейн, Т. Г. Визель, А. Н. Корнев, Б. С. Котик, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, И. Н. Садовникова, Э. Г. Симерницкая, О. А. Токарева, Л. С. Цветкова, Е. Д. Хомская).

Исследователи природы левшества и амбидекстрии выделяют наследственное и патологическое левшество (В. А. Айрапетянц, Е. А. Двирский, А. М. Залышкин, Т. К. Ушаков). В последнем случае психическое развитие детей характеризуется системно-динамической задержкой и искажением формирования как парного взаимодействия, так и латерализации полушарий в ходе онтогенеза любого психического процесса (А. В. Семенович, Л. С. Цветкова).

Изучение детей с недоразвитием речи показало увеличение среди них числа левшей, амбидекстров, детей с перекрестной латерализацией по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие. Ряд

исследователей указывают на снижение доминирования левого полушария по речи в группах детей с общим недоразвитием речи и среди учащихся 1-го класса с тяжелой речевой патологией. Связь нарушений чтения и письма с левшеством отмечают Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, Э. Г. Симерницкая, Л. И. Москвичуе, А. В. Семенович, О. Б. Иншакова.

В ходе исследования нами были использованы методы, направленные на изучение профиля латеральной организации, устной речи, письма, невербальных функций, входящих в функциональную базу письма.

Для изучения особенностей нарушений письма и их связи с латеральной организацией сенсомоторных функций нами были выделены две группы — экспериментальная и контрольная, в состав которых вошли по 50 учащихся начальных классов одной из новосибирских школ.

Анализ результатов исследования профиля латеральной организации у учащихся в контрольной и экспериментальной группах позволил выделить четыре типологические группы: «чистые» правши, праворукие, амбидекстры, леворукие (Е. Д. Хомская). Соотношение числа детей в группах представлено на рисунке 1.

Обработка данных, полученных с применением теста Аннет — Чуприкова, выявила тенденцию к снижению степени праворукости по ряду «чистые» правши — праворукие — амбидекстры — леворукие» в обеих группах, в целом степень праворукости у учащихся с нарушением письма достоверно ниже, чем у учащихся контрольной группы (15,5 и 20,5 соответственно).

Изучение результатов анкетирования родителей дало возможность установить, что патология пренатального, перинатального и раннего периода развития, соматические заболевания в экспериментальной группе имеют место у 83 % детей, в контрольной группе — лишь у 31 % учащихся.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что среди учащихся с нарушением письма

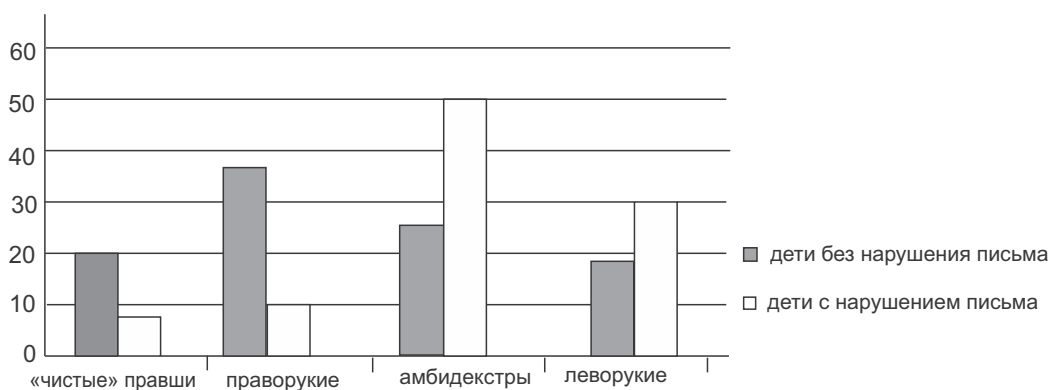


Рис. 1. Соотношение числа детей с различным типом латеральной организации функций в экспериментальной и контрольной группах

преобладают дети с амбидекстрией и леворукостью, при этом леворукость и амбидекстрия у учащихся экспериментальной группы носят в большей степени патологический характер, либо сочетание наследственного и патологического левшества.

Нарушения устной речи отмечены нами у 78 % учащихся начальных классов, испытывающих трудности письма. Фонетические нарушения выявлены у 4 % детей, фонетико-фонематическое недоразвитие — у 38 % и общее недоразвитие речи — у 36 % учащихся.

Анализ данных, полученных при изучении развития устной речи, письма и базовых невербальных функций у учащихся различных типологических групп, позволил выявить специфические особенности механизмов нарушений письма у учащихся различных фенотипических групп.

Изучение уровня развития устной речи учащихся латерального фенотипа «чистые» правши» показало, что недоразвитие устной речи обусловлено у них задержкой становления речепорождающих механизмов, связанных с работой структур левой лобной доли: операций программирования связного высказывания, линейной схемы предложения и его грамматического структурирования, программирования звуковой структуры слова. В устной речи детей выявлены следующие несовершенства:

- сужение частей текста, нарушение причинно-следственных отношений, отсутствие лексико-грамматической связи предложений, замена содержательных высказываний стереотипными, использование преимущественно простых предложений из двух — четырех слов (92 %) в форме прямого залога, смещение глагола к концу фразы;
- преобладание существительных (их доля в 1,4 раза превышает долю глаголов), недостаточное использование наречий, прилагательных, местоимений и предлогов;
- персеверации отдельных лексических единиц;
- ошибки в процессе речевого анализа;
- нарушения артикуляционной моторики и фонематического восприятия.

Проведенный нами анализ ошибок письма, допущенных учащимися данной типологической группы, показал, что дисграфия носит в этой группе наименее выраженный характер. В среднем на одного ребенка приходится по 11,1 дисграфических ошибок, что в 1,4–1,6 раза меньше, чем в других типологических группах. Наиболее распространенными у учащихся данной группы являются ошибки в процессе речевого анализа: на выделение границ предложения (30 %), на выделение границ слова (13 %), пропуски гласных и согласных (8 и 10 % соответственно). Детьми допущено большое число кинетических ошибок (23 %). Остальные группы ошибок по числу не превышали 4 % от общего количества.

Наличие в работах детей ошибок на выделение границ предложения и слова, практически одинаковое

число ошибок на замены и пропуски согласных и гласных букв, персеверации элементов буквы, букв, слогов говорят о том, что данные ошибки в большей степени являются результатом несформированности функций программирования и контроля.

При изучении состояния невербальных функций выявлено, что дети данной группы характеризуются прежде всего слабым развитием функций, связанных со структурами левой лобной доли: сукцессивных операций, логического мышления. Кривая запоминания носит характер «плато»: при повторных предъявлениях ряда слов практически отсутствует рост числа воспроизведенных слов. Выявлена недостаточность деятельности структур I блока, что проявляется в истощаемости детей в процессе деятельности.

Таким образом, анализ результатов исследования состояния устной речи и письма, нейропсихологического изучения учащихся латерального фенотипа «чистые» правши» позволяет сделать вывод о том, что ведущим механизмом нарушений письма у учащихся данной группы является недоразвитие функций программирования и контроля. Это связано со структурами левой лобной доли, дисфункция которой является следствием патологии глубинных структур мозга (рис. 2).

Характер нарушений устной речи у учащихся латерального фенотипа «праворукие» указывает на:

- недоразвитие операций программирования высказываний (использование коротких простых предложений, упрощение грамматических конструкций, персеверация при выборе слов и грамматических форм, пропуск знаменательных слов);
- незначительные трудности вербализации пространственных отношений (замены предлогов, неточное использование глаголов с приставками, наречий, обозначающих пространственные понятия, слабое понимание сравнительных конструкций);
- несформированность семантических полей (парафазии по семантической близости, снижение доли существительных и увеличение доли местоимений).

В процессе изучения речи детей установлена связь между нарушением артикуляционных движений и недоразвитием фонематического восприятия.

Анализ ошибок, допущенных при письме учащимися типологической группы «праворукие» показал, что дисграфия у них имеет более выраженный характер, чем в других типологических группах. В среднем на одного ребенка приходится 19,4 дисграфических ошибок. Наибольшее распространение у учащихся данной группы получили ошибки на замены букв (32 %). Второй по распространенности группой ошибок явились ошибки на нарушение звуковой структуры слова (27 %) — пропуск гласной и согласной буквы, персеверации буквы и слога.

Причиной возникновения данных групп ошибок являются, наряду с недостатками фонематического восприятия и программирования звуковой структуры слова, регулятивные трудности, о чем свидетельствует

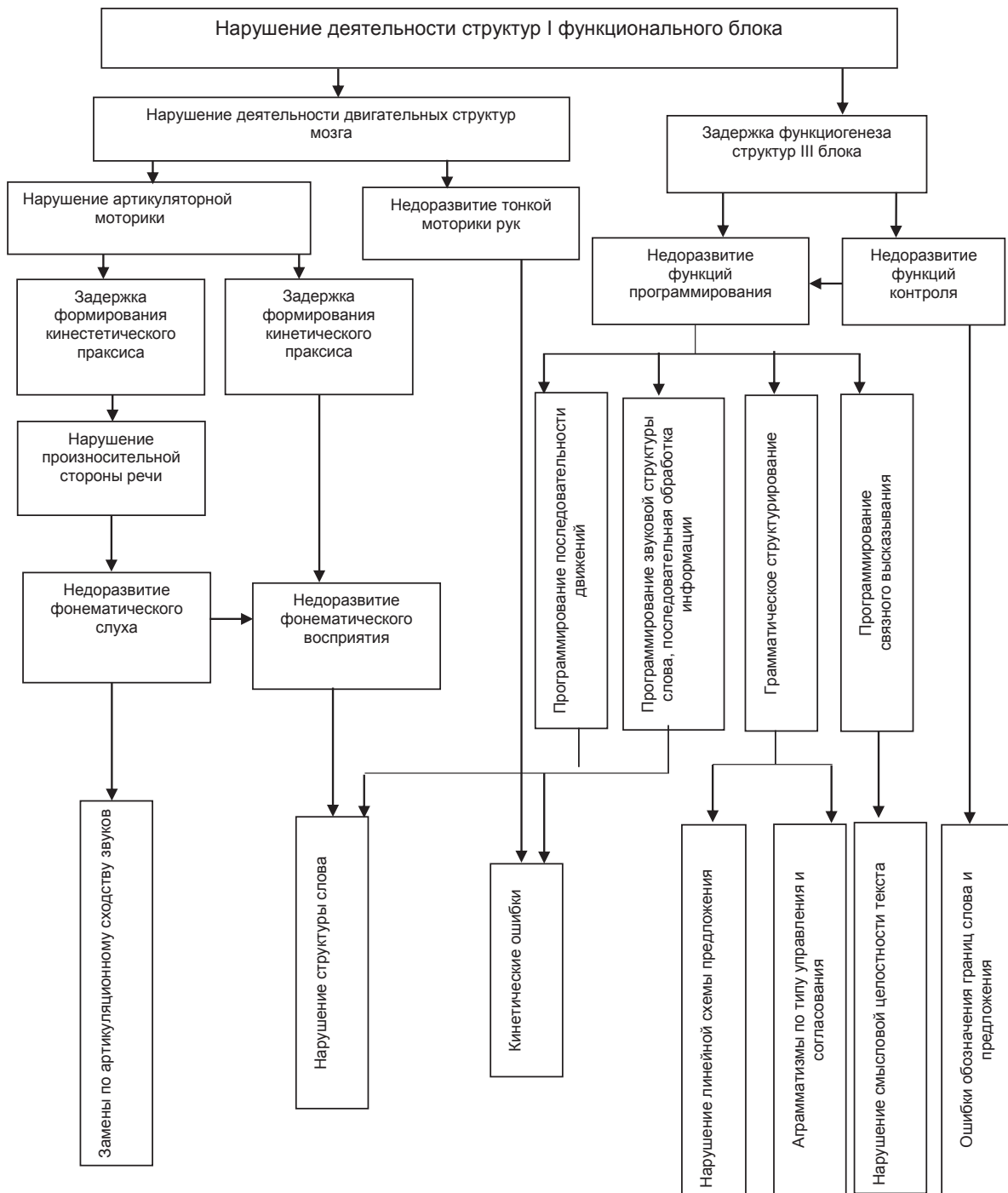


Рис. 2. Механизмы нарушения письма у учащихся латерального фенотипа «чистые» правши»

незначительное превышение числа ошибок на замены и пропуски согласных над заменами и пропусками гласных. На имеющиеся у школьников данной группы трудности регуляции деятельности в процессе письма указывает наличие большого числа ошибок на выделение границ предложения (11 %).

При проведении нейропсихологического обследования у всех праворуких учащихся экспериментальной группы выявлен дефицит функций, связанных с лобными структурами: слабая избирательность зрительного

восприятия, недостаточная произвольность внимания и деятельности, недостатки последовательной обработки речевого материала, недоразвитие логического мышления. Также отмечена недостаточная сформированность пространственного восприятия, проявившаяся, в основном, в недостатках вербализации пространственных отношений.

Таким образом, большая часть ошибок, допущенных детьми латерального фенотипа «праворукие» в письменных работах, обусловлена регулятивными

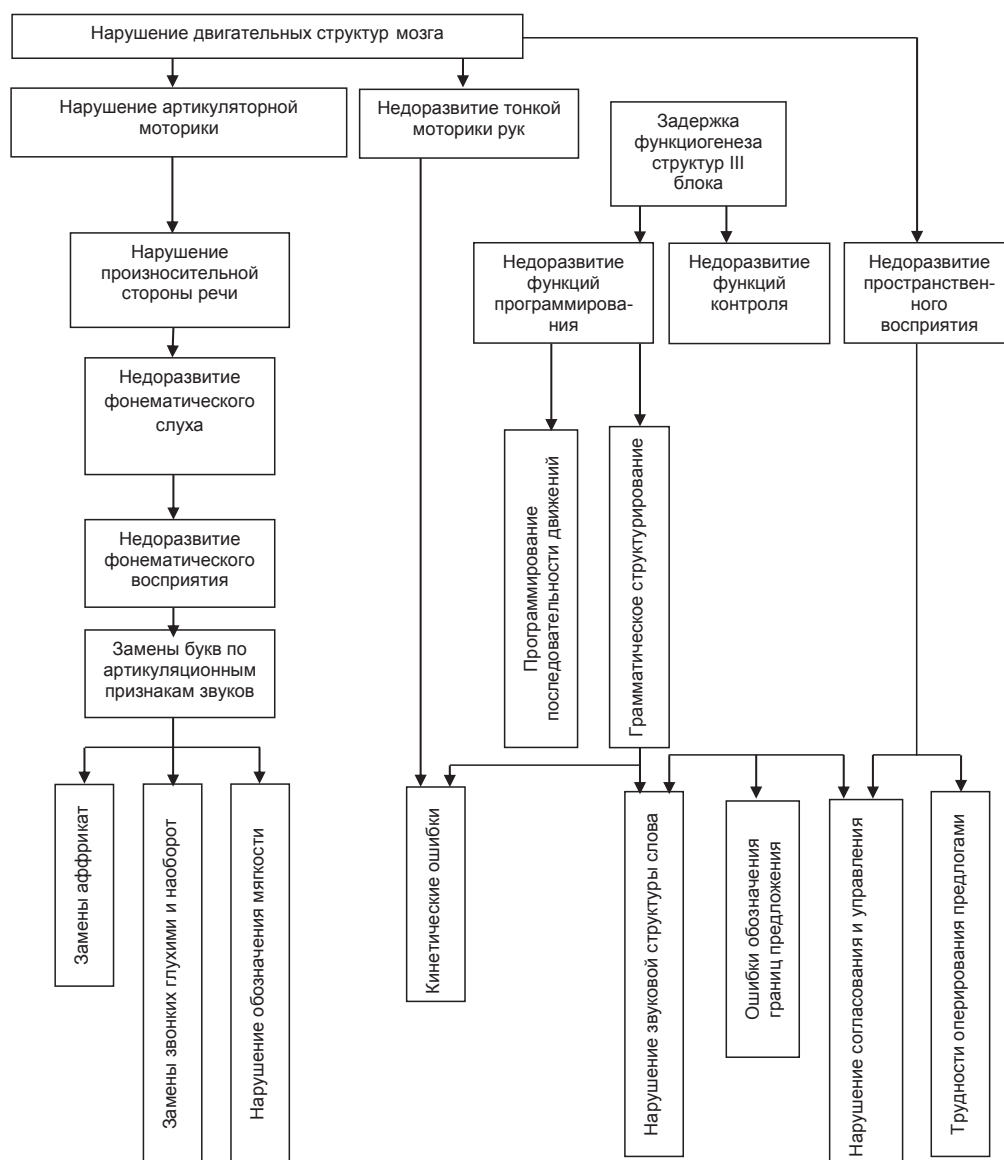


Рис. 3. Механизмы нарушения письма у учащихся латерального фенотипа «праворукие»

трудностями, недоразвитием функций грамматического структурирования, контроля деятельности, несформированностью фонематического слуха, а также недостаточным развитием пространственного восприятия. Недоразвитие указанных функций носит вторичный характер и обусловлено нарушением деятельности структур первого функционального блока, о чем свидетельствуют тонические расстройства в артикуляционных мышцах и мышцах пальцев рук (рис. 3).

Проведенный нами анализ данных, полученных при изучении устной речи учащихся с амбидекстрией, показал, что нарушения речи у детей данной группы имеют выраженный характер и указывают на системную задержку развития речевой функции. У детей выявлены следующие недостатки речи:

- нарушения строения артикуляционного аппарата (прогнатия, макроглоссия) и расстройства артикуляционной моторики (оральные синкинезии, нарушение тонуса мышц языка, губ, тремор языка);
- задержка формирования фонематического восприятия;
- нарушения произношения (от двух до пяти звуков на одного ребенка);
- недостаточность лексического состава речи (преимущественное использование существительных и глаголов, незначительное число местоименных наречий, непроизводных союзов, парафазии по семантическому сходству);
- морфологический аграмматизм (неадекватное использование суффиксов в атрибутивных словосочета-



ниях, применение окказиональных морфем в форме родительного падежа существительных множественного числа, смешение словообразовательных аффиксов; нарушение согласования существительных с глаголами в роде, числе);

- структурный аграмматизм (пропуск знаменательных слов, неверное определение позиции слова в предложении, персеверации в использовании грамматических и лексических форм, ошибки в использовании грамматических структур с обратным залогом слов, пропуски знаменательных слов);

- особенности формирования дискурса проявляются в тенденции к составлению длинных предложений в сочетании с ошибками в их лексико-грамматическом оформлении.

Анализ ошибок, допущенных при письме учащимися типологической группы «амбидекстры», показал, что дисграфия в этой группе имеет значительную выраженность: в среднем на одного ребенка приходится 18,8 ошибок. Чаще всего учащиеся допускали ошибки на замены букв и пропуски гласных и согласных букв при их стечении. Ошибки на замены согласных букв (17 %) проявлялись в нарушении обозначения мягкости, в немногочисленных заменах букв по признакам звонкости — глухости звуков (с одинаковой частотой встречаются замены звонких на глухие и наоборот), в расщеплении аффрикат. Ошибки на замену гласных букв в сильной позиции отмечены в работах учащихся с амбидекстрией реже, чем на замену согласных (8 %).

Нарушение структуры слова (21 %) проявилось в пропусках гласных и согласных букв, пропусках слога и части слова, вставках букв, слогов, персеверациях. Примерно равное число ошибок на замены глухих согласных звонкими и, наоборот, на пропуски гласных и согласных фонем свидетельствует о несформированности тех сторон акустического анализа, которые связаны со структурами как левого, так и правого полушарий.

Учащиеся с амбидекстрией допустили ошибки в построении линейной структуры предложения: пропуски, перестановки, персеверации слов, что обусловлено недоразвитием операций грамматического структурирования. Недостаточной активностью структур левой лобной доли обусловлены трудности произвольной регуляции и распределения внимания, что проявляется в ошибках на выделение границ предложения (12 %).

О недоразвитии навыка вербализации пространственных отношений, нерасчлененности морфологического анализа и категориальных значений частей речи свидетельствуют ошибки, проявляющиеся в слитном написании предлогов (4 %) и раздельном написании приставок (1,6 %). Несформированностью пространственного восприятия обусловлены и допущенные учащимися ошибки оптического характера (5 %): смешение букв по оптическому сходству, зеркальное написание букв, несформированность обобщенного образа буквы.

Так же как и в типологических группах «чистые правши» и «праворукие», дети с амбидекстрией допускали кинетические ошибки (18 %), ошибки по типу «сбой программы», персеверации.

Изучение состояния невербальных функций подтвердило наше предположение о механизмах ошибок, допущенных учащимися данной группы. В работах подавляющего числа детей выявлены:

- нарушение деятельности структур I функционального блока (нарушение тонуса мышц кисти руки, синкинезии);

- несформированность функций и операций, связанных со структурами левой лобной доли (низкий уровень произвольности деятельности, инертность перехода к следующему заданию, недоразвитие сукцессивных функций, низкий уровень сформированности вербально-логического мышления);

- дефицитарность функций и операций, обусловленных деятельностью задних отделов левого полушария (восприятие и передача метрико-пространственных характеристик объекта, лево-правых ориентировок, вербализации пространственных отношений, слухоречевой памяти);

- недостаточное развитие базисных функций, связанных с правым полушарием (восприятие, оценка и воспроизведение ритма, интонационно-мелодические характеристики речи, произвольное внимание, лицевой гнозис, целостное восприятие, наглядно-образное мышление);

- несформированность межполушарного взаимодействия отмечается у подавляющего большинства учащихся с амбидекстрией.

Таким образом, нарушения письма у детей данной группы является следствием недоразвития функциональной базы письма как системного образования, а не результатом недоразвития отдельных базовых функций или их сочетания (рис. 4).

Недоразвитие устной речи у учащихся с леворуким типом латеральной организации проявляется в незначительной степени.

В работах детей отмечены:

- легкие нарушения артикуляционной моторики, что в произношении проявляется лишь в недостаточной дифференцированности произнесения фонем, близких по артикуляционным признакам;

- несформированность фонематического анализа и слухоречевой памяти;

- трудности при воспроизведении грамматических конструкций, выражающих пространственные понятия, в употреблении глаголов с приставками;

- замены по семантическому сходству, неверное использование формы глагола, что явилось следствием недоразвития пространственного восприятия, симультанного пространственного синтеза и речеслуховой памяти;

- трудности выполнения заданий на верификацию предложений, воссоздание адекватной структу-

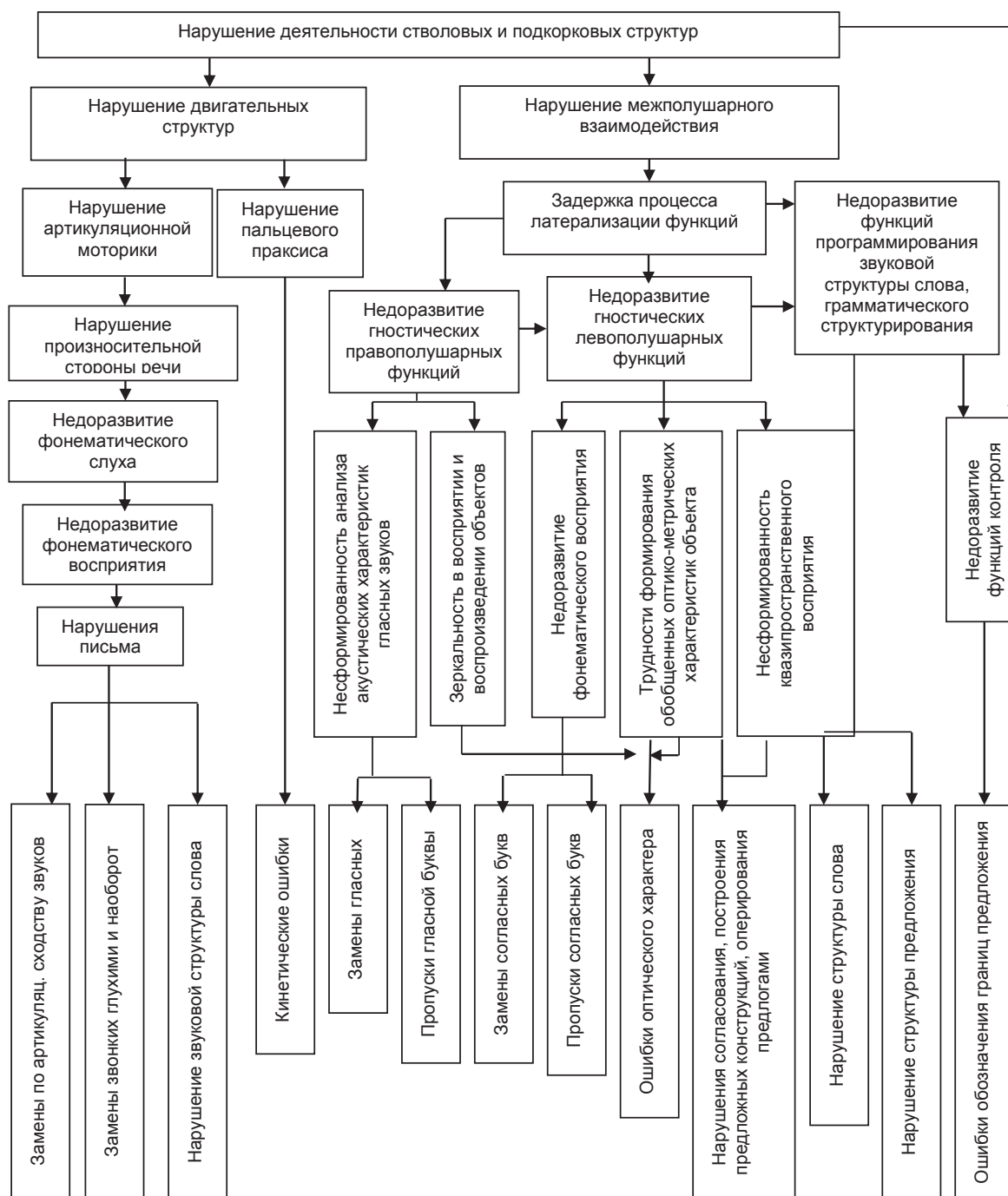


Рис. 4. Механизмы нарушений письма у учащихся латерального фенотипа «амбидекстры»

ры предложения, что указывает на недоразвитие операций программирования на уровне предложения.

В связных высказываниях детей отмечена тенденция к составлению длинных предложений и одновременно трудности в выборе лексических и грамматических средств.

Анализ выполненных детьми письменных заданий показал, что учащиеся экспериментальной группы с леворукостью допустили меньше ошибок, чем амби-

декстры и праворукие: в среднем 16,0 ошибок на человека. Среди ошибок преобладали ошибки на замены согласных букв (15 %): неправильное обозначение мягкости согласных, замены букв по глухости — звонкости звуков (чаще озвончение), замены аффрикат, свистящих и шипящих звуков, вариативность замен. Замены гласных букв в сильной позиции составили лишь 4 % от всех допущенных ошибок. В работах учащихся с леворукостью выявлено большее число ошибок на про-

пуски букв, чем у представителей других фенотипических групп, но проявлялись указанные ошибки в более грубой форме, при этом пропуски согласной буквы (9 %) незначительно преобладали над пропусками гласной (7 %). Данные особенности говорят о преобладании недостатков акустического анализа по левополушарному типу.

Также как и в группе амбидекстров, у леворуких выявлено значительное количество ошибок опико-пространственного характера (5 %): зеркальное написание букв, нарушение пространственных характеристик букв.

Помимо этого, отмечен морфологический аграматизм: нарушение согласования существительных с глаголами в роде и числе, неправильное употребление, пропуск предлогов, слитное написание предлогов и раздельное написание приставок. Данные ошибки указывают на нерасчлененность морфемного анализа и категориальных значений частей речи, несформированность навыков вербализации пространственных отношений, которые связаны с работой теменных структур левого полушария.

Допущено много ошибок, свидетельствующих о регулятивных трудностях: невыделение границ слова и предложения (10 %), ошибки по типу «сбой программы» (около 12 %).

При изучении состояния функций, входящих в психологическую базу письма, у леворуких учащихся выявлена несформированность функций, связанных со структурами левого полушария, недостаточность динамического праксиса.

Правополушарные гностические функции сформированы также неполностью: выявлен низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Помимо этого, имеет место недостаточность деятельности структур первого блока: незначительные тонические расстройства, оральные синкинезии, трудности реализации и упрочения двигательной программы, истощаемость в процессе деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод: основная часть ошибок, допущенных учащимися экспериментальной группы латерального фенотипа «леворукие», обусловлена задержкой формирования функций, которые связаны со структурами задних отделов коры левого полушария. В патогенезе дисграфии определенную роль играют трудности регуляции деятельности, являющиеся следствием дефицитности лобных структур левого полушария (рис. 5).

Теоретическое и практическое изучение проблемы нарушения письма у учащихся начальных классов, имеющих различный тип латеральной организации сенсомоторных функций, дало возможность определить специфику подходов к организации коррекционно-развивающей работы с учащимися в зависимости от латерального фенотипа.

Целью коррекционно-логопедического обучения являлись формирование функционального и операци-

онального состава письма и преодоление его нарушений у учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций.

В качестве основы для обучающего эксперимента нами был избран метод замещающего онтогенеза, при котором актуальный статус ребенка соотносится с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были освоены.

В целом работа проводилась по следующим направлениям:

- коррекция нарушений и развитие устной речи у учащихся начальных классов;
- развитие функциональной системы письма;
- развитие психомоторной сферы детей;
- развитие изобразительно-графических навыков.

Вместе с тем имелись определенные особенности работы, обусловленные механизмами, по которым происходит нарушение письма у учащихся с различными вариантами латерального фенотипа. Различия в постановке коррекционных задач при работе с учащимися различных фенотипических групп сводились к следующему.

Работа с учащимися латеральных фенотипов «"чистые" правши» и «праворукие» в основном была направлена на развитие функций и навыков, связанных с лобными и заднетеменными отделами коры:

- развитие сукцессивных способностей в кинестетической, зрительной и слуховой модальности;
- формирование серийной организации движений на уровне крупной, средней и тонкой моторики рук, способности плавно переключаться с одного движения на другое, с одной серии движений на другую;
- развитие лексико-грамматического строя речи: обогащение и уточнение лексического запаса, синтаксической стороны речи;
- обучение программированию высказывания, развитие связной речи;
- формирование функции контроля деятельности осуществляется в соответствии с развитием этой функции в онтогенезе;
- формирование навыков речевого анализа и синтеза (фонематического, слогового), анализа и синтеза предложений, текста;
- развитие стратегий целостного восприятия информации в акустической, визуальной и кинестетической модальностях;
- коррекция нарушений пространственного восприятия, формирование навыков построения предположительно-падежных конструкций (для учащихся латерального фенотипа «праворукие»).

В связи с тем, что у всех учащихся типологических групп «амбидекстры» и «леворукие» выявлена недостаточность гностических функций по левополушарному типу, общими в работе с детьми обоих латераль-

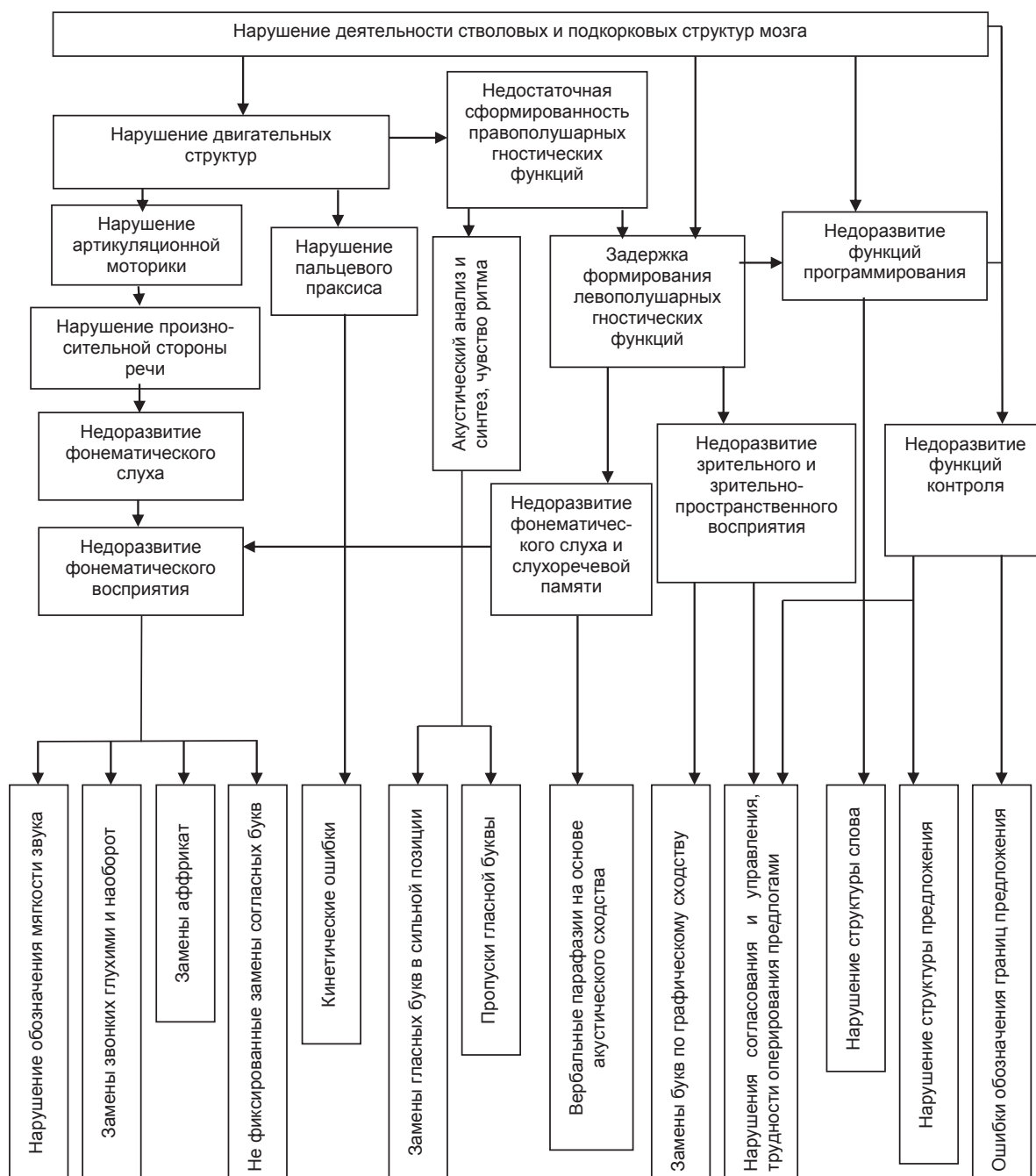


Рис. 5. Механизмы нарушений письма у учащихся латерального фенотипа «леворукие»

ных фенотипов будут следующие направления коррекционно-педагогической работы:

- развитие межполушарного взаимодействия;
- коррекция нарушений произносительной стороны речи на основе развития кинестетического анализа и фонематического слуха. Развитие навыков языкового анализа и синтеза (текста, предложения, звукового слогового анализа и синтеза);
- развитие словарного запаса: уточнение значений слов, формирование семантических связей между сло-

- вами, расширение лексического состава за счет глаголов, наречий, прилагательных, синонимов и антонимов. Развитие речеслуховой памяти, произвольности запоминания и воспроизведения речевого материала;
- формирование функций словоизменения и словообразования;
- обучение программированию связного высказывания;
- развитие зрительно-пространственных функций (уточнение представлений о «схеме тела», развитие

ориентировок в окружающем пространстве, определение взаиморасположения предметов, изображений, деталей графических изображений и букв в пространстве).

Недостаточная сформированность у учащихся с амбидекстрией гностических функций, связанных с правым полушарием, обусловила внесение в содержание работы следующих направлений:

- развитие целостных стратегий восприятия информации.
- тренировка зрительной памяти (произвольное запоминание, вербализация воспринятой зрительно информации).
- формирование слухового внимания, акустического восприятия, чувства ритма.

Анализ результатов коррекционно-логопедического обучения учащихся начальных классов с учетом латеральной организации сенсомоторных функций позволил сделать вывод об адекватности подходов. Вместе с тем необходимо отметить большую стойкость нарушений письма у учащихся с амбидекстрией, связанную со значительным недоразвитием базовых психических функций и поздними сроками начала коррекции дисграфии у учащихся четвертого класса.

#### Список литературы

1. Ахутина Т. В. *Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе* // Международная конференция памяти А. Р. Лурия / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 201–208.

2. Бернштейн Н. А. *Физиология движений и активность*. М.: Наука, 1990.

3. Вартапетова Г. М., Гребенникова И. Н., Прохорова А. В., Кифякина Л. И. *Новые подходы к коррекционной работе с детьми с нарушением речи и опорно-двигательного аппарата в процессе подготовки к школе: практическое пособие для психологов, логопедов, воспитателей*. Новосибирск: Изд-во НИПКипРО, 2005.

4. Инишкова О. Б. *Нарушения письма и чтения у учащихся правшей и неправшей*: дис. ...канд. пед. наук. М., 1995.

5. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. *Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников*. М.: Педагогическое общество России, 2001.

6. Лурия А. Р. *Психофизиологическое содержание процесса письма* // Хрестоматия по логопедии / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М.: Владос, 1997. Т. 2. С. 326–333.

7. Лурия А. Р., Цветкова Л. С. *Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе*. М.: Институт практической психологии, 1997.

8. Москвин В. А., Логутова Е. В. *Нейропсихология индивидуальных различий и педагогика* // Актуальные проблемы гуманизации образования. Оренбург: Изд-во ОГУ, 1996. С. 37–40.

9. Семенович А. В. *Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие*. М.: Генезис, 2005.

10. Семенович А. В. *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие*. М.: Генезис, 2007.

11. Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В. *Нейропсихология индивидуальных различий*. М.: Российское педагогическое агентство, 1997.

12. Цветкова Л. С. *Методика нейропсихологической диагностики детей*. М.: Российское педагогическое агентство; Когито-центр, 1998.

## ОБЪЯВЛЕНИЕ

В группу профессиональной переподготовки по специальности «**Олигофренопедагогика**» приглашаются специалисты с высшим профессиональным образованием. **Программа** переподготовки включает такие вопросы, как:

- Особенности обучения и воспитания детей разного возраста, имеющих нарушения интеллектуального развития (задержка психического развития, умственная отсталость).
- Основы психолого-педагогической диагностики и коррекции отклонений в интеллектуальном развитии.
- Возрастные и психофизические особенности детей с нарушениями интеллекта.
- Педагогические технологии образовательно-воспитательной и коррекционной работы в специальном и инклюзивном образовании.
- Психолого-педагогическая реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья.
- Особенности консультирования и работы с семьей ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья.

Консультирование по вопросам комплектования групп осуществляет специалист **Мигулина Нина Борисовна** по телефону: **8(383) 223-03-54** (630007, г. Новосибирск, Красный проспект, 2, каб. 213).

Комплектование групп осуществляется по заявке, отправленной на электронный адрес кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии: **kafedrasedu@nipkipro.ru**.



УДК 376

*Василий Петрович ДУДЬЕВ, кандидат педагогических наук, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, профессор кафедры специальной педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул*

## Развитие моторики детей раннего возраста

Автор подробно описывает специфику моторного развития детей в возрасте до трех лет.

**Ключевые слова:** моторика, моторный онтогенез, двигательное развитие.

*Vasily P. DUDIEV, candidate of pedagogical sciences, corresponding member, International Academy of Pedagogical Education, professor, Special Education and Psychology Department, Altai State Pedagogical University, Barnaul*

## Young Children's Motor Development

We describe in detail the specifics of motor development of children up to three years of age.

**Keywords:** motor skills, motor ontogeny, motor development.

**Р**азвитие моторики в онтогенезе рассматривается как постепенное и последовательное, начиная от рождения, расширение контингента движений, их качественных характеристик и овладение все более сложными двигательными навыками. Каждый возрастной этап нормально-го онтогенеза характеризуется определенными закономерностями развития двигательной функциональной системы. Соответствие последовательно усложняющихся двигательных реакций определенному возрастному периоду выступает одним из основных показателей нормального развития детского организма. Запаздывание сроков становления моторных функций в раннем онтогенезе является показателем возможных отклонений в дальнейшем психофизическом и речевом развитии ребенка. Отклонения в двигательном развитии ребенка обычно фиксируются как несоответствие развития моторики возрастному уровню.

Недостаточность моторики у детей с ограниченными возможностями здоровья обнаруживается уже в младенческом возрасте. Как свидетельствуют литературные данные и показывают наши исследования, недостатки моторной сферы в раннем онтогенезе наблюдаются не только у детей с явными недостатками развития, но также у детей группы риска в связи с патологией центральной нервной системы различного генеза.

Возникновение у детей с проблемами в состоянии здоровья отклонений в последующем психофизиче-

ском и речевом развитии определяет актуальность проблемы оказания своевременной коррекционной и профилактической помощи таким детям в первые годы жизни, когда мозг ребенка развивается наиболее интенсивно. Именно на ранних этапах развития у детей вырабатываются двигательные и поведенческие стереотипы. И если эти стереотипы будут сформированы и закреплены у ребенка изначально неправильно, то скорректировать их в дальнейшем будет чрезвычайно сложно.

В связи со сказанным представляются важными сведения о моторном онтогенезе с позиций межпредметных дисциплин, занимающихся данной проблематикой. Необходима опора на знания о моторном онтогенезе с точки зрения анатомо-физиологических мозговых механизмов, которые осуществляют моторные функции и могут быть нарушены.

Сущность развития моторики в нормальном онтогенезе заключается не только в биологически обусловленном дозревании соответствующих морфологических субстратов мозга, но и в накоплении ребенком на этой основе индивидуального двигательного опыта.

Применительно к дозреванию субстратов мозга Н. А. Бернштейн указывает на наличие в естественном онтогенезе моторики двух одновременных фаз. «Первая фаза есть анатомическое дозревание центральных субстратов двигательных функций, запаздывающее к моменту рождения и заканчивающееся к 2–2,5 годам. Это дозревание сопровождается и функ-

циональным, столь же поочередным вступлением в строй мозговых эффекторных систем» [1, с. 207]. Вторая фаза иногда затягивается довольно далеко за возраст полового созревания.

На начальном этапе онтогенеза формирование произвольной моторики начинается с выработки у ребенка координированных манипуляций предметами. Эти манипуляции предполагают участие и взаимодействие целого комплекса афферентных систем (зрительной, тактильно-кинестетической, слуховой, двигательной), что формируется у ребенка к концу первого года жизни (Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова, М. М. Кольцова и др.). Вполне очевидно, что дефицит или нарушение какой-либо из указанных функциональных систем в раннем возрасте будет нарушать нормальное их взаимодействие, вызывая, прежде всего, отклонения в развитии моторики ребенка. Понять механизмы этих отклонений можно лишь через знание закономерностей становления моторики в норме.

В моторном развитии ребенка первого года жизни выделяют пять периодов. В первом периоде — периоде новорожденности (0–1 месяц) — самыми первыми движениями у ребенка являются дыхание и громкий крик, наблюдается умеренно флексорный (сгибательный) тонус мышц. При первом же прикладывании ребенка к груди он может уже повернуть голову, ища сосок. С этого же момента появляются рефлексы сосания и поворота головы к пальцу, прикасающемуся к щеке ребенка. В неблагополучных случаях — крик слабый, пониженный флексорный тонус мышц. В тяжелых случаях у новорожденного крик может отсутствовать, отмечается резкое снижение мышечного тонуса (гипотония).

Моторика новорожденного определяется тем, как указывает Н. А. Бернштейн, что проводящие пути кортикальных моторных систем, стриатума и концевых звена экстрапирамидной эффекторной системы еще не обложены к моменту рождения миелином, в связи с чем готова к действию только таламо-паллидарная система головного мозга. Грудной ребенок остается «таламо-паллидарным существом» все первое полугодие жизни.

Двигательные реакции в первый месяц жизни здорового ребенка связаны с общей сгибательной гипертонией мышц и проявляются во время бодрствования. При кормлении ребенка наблюдаются захватывания груди матери, в сосательных движениях активно участвуют мышцы губ, языка, мягкого неба, лица.

На 3–4-й неделе после рождения во время бодрствования у ребенка в ответ на ласковый голос, мелодичную речь, улыбку может возникать так называемое ротовое внимание: ребенок «замирает», его губы слегка вытягиваются вперед, как бы «слушает» губами. К концу первого месяца появляется улыбка.

Во втором периоде (1–3 месяца) для моторики ребенка характерно уменьшение сгибательной гипертонии, нарастание объема движений, увеличение тону-

са мышц разгибателей, повышение активности движений. Ребенок хорошо держит голову, удерживает вложенную в руку игрушку, тянет ее в рот. Он протягивает руки к висящей перед ним игрушке, задевает ее, но еще не захватывает. Движения рук под контролем зрения формируют зрительно-моторную координацию.

В этот период развивается речевая и мимическая моторика ребенка: он издает единичные гласные звуки, улыбается и смеется во время общения со взрослым. К этим проявлениям присоединяются активные движения руками и ногами, возникает так называемый «комплекс оживления», который определяет как бы грань между периодом новорожденности и младенчеством. Эти двигательные реакции (синергии) связаны с движениями в дистальных суставах, хватательными движениями кистей и интенсивной игрой пальцев ног. Пути, по которым вызываются эти движения, по Н. А. Бернштейну, рубро- и вестибулоспинальные, т. е. низовые экстрапирамидные [1, с. 209].

Третий период (от 3 до 6 месяцев) характеризуется нормализацией мышечного тонуса и активным развитием движений рук. Ребенок начинает поворачиваться со спины на бок, а к концу шестого месяца переворачивается на живот и пытается сесть; хорошо держит голову и сидит с поддержкой.

В три месяца в положении на животе опирается на предплечья и поднимает верхнюю часть туловища, выпрямляет его, иногда опирается на пальцы стоп. В четыре месяца начинает формироваться мелкая моторика рук: ребенок ощупывает пеленку, подолгу перебирает края одеяла пальцами, появляется захват игрушки на расстоянии вытянутых рук. Постепенно реакция произвольного захватывания угасает и развивается произвольное захватывание. Позднее появляется захватывание предмета одной рукой с противопоставлением большого пальца остальным. Закрепляется зрительно-моторная координация.

Продолжает развиваться речевая и мимическая моторика ребенка: гуляние становится активным и длительным, появляется лепет, увеличивается число произносимых гласных звуков, возникает согласный звук [м], варьируется тон голоса. Во время общения с взрослым ребенок активно тянет к нему руки и улыбается, появляются элементы общения с помощью жестов.

Пяти-шестимесячный возраст, по мнению Н. А. Бернштейна, является важным переломным моментом в моторике грудного ребенка. К этому времени заканчивается анатомическое созревание двух важнейших систем, которые обкладываются миелином и вступают в работу: «1) группа красного ядра с подходящими к этому ядру путями, обеспечивающая функцию низового уровня А палеокинетических регуляций, и 2) *striatum* с его эффекторными путями к *pallidum*, являющийся субстратом эффекторной части нижнего подуровня пространственно-го поля *C1*» [1, с. 209–210].

Благодаря указанному обогащению, к середине первого года жизни ребенка обеспечиваются следу-

ющие главные приобретения в его моторном развитии. В отношении *статик* — ребенок обретает позу, которую обеспечивает *striatum*: «уровень А — ее тонические и рефлекторные предпосылки и возможности, уровень С1 — ее синергетическую лепку». К началу второго полугодия жизни «ребенок приобретает возможность садиться, ложиться, сидеть, переворачиваться на живот, а еще немного спустя — вставать и стоять» [1, с. 210].

В динамике происходит переход от *синкинезий* (одновременных движений, лишенных смысловой связи) к *синергиям* (содружественным движениям, направленным на решение двигательной задачи). Туловище ребенка «становится органом подвижной опоры и движения; конечности начинают работать с нагрузкой, зачастую используя как упоры». Это связано как со вступлением в работу рефлекторного шейно-туловищного тонуса (т. е. с правильным функционированием уровня А), так и с прогрессом в чисто анатомическом развитии скелета и мускулатуры конечностей.

Вступающий в это время в работу уровень А, как указывает Н. А. Бернштейн, «приносит с собой еще и правильное функционирование вестибулярной системы, а это создает для ребенка возможность поддержания динамического равновесия при сидении, вставании и поворотах, регулирует, в свою очередь, его мышечный тонус и приводит к зачаткам активного синтетического познания ребенком сперва пространственных очертаний собственного тела, а затем и окружающего пространственного поля» [1, с. 211].

К концу шестого месяца наблюдается прогресс и в голосовых проявлениях ребенка. Язык и голосовой аппарат выступают инструментом, на котором по ходу онтогенеза «упражняются» все координационные уровни. Стриальный подуровень позволяет возникновению двух важнейших звуковых и мимических синергий — смеху и плачу; появляется выразительная мимика, отражающая элементарные эмоции удовольствия, страдания, испуга, интереса, гнева. Последующее включение пирамидного, верхнего подуровня пространственного поля С2 дает, по замечанию Н. А. Бернштейна, все еще нерасчлененные, но уже целевые звуки типа требования. Наконец, созревание премоторных полей (к числу которых принадлежит и поле D) и системы уровня действий даст ребенку на втором году жизни первые настоящие слова речи [1, с. 211–212].

Четвертый и пятый периоды в развитии моторных функций ребенка охватывают второе полугодие его жизни, которое в целом «протекает под знаком постепенного созревания уровня пространственного поля с понемногу завершающимся внедрением пирамидных механизмов верхнего подуровня, вытесняющих старые паллидарные суррогаты» [1, с. 212]. Все второе полугодие представляет собой «*прелокомоторный период*» в развитии моторики ребенка, в который происходит подготовка к ходьбе и бегу.

В четвертом возрастном периоде (от 6 до 9 месяцев) в развитии двигательных функций ребенка наблюдается значительное продвижение. Он поворачивается со спины на живот и с живота на спину. В положении на животе хорошо опирается на вытянутые руки и полностью разгибает бедра и голени. Развивается способность выпрямлять туловище. Появляется реакция равновесия. Активно развивается функция сидения. Садится из положения лежа на боку с опорой на руку. С семи месяцев сидит прямо с согнутыми в бедрах ногами.

Появление ползающих движений у ребенка становится возможным благодаря формированию у него предпосылок для их возникновения: умению поворачиваться со спины на живот, опираться на предплечья, удерживать голову в нужном положении, смотреть вперед. С появлением у ребенка реакции равновесия и способности полностью выпрямлять туловище становится более выраженной реакция стояния. В восемь месяцев ребенок стоит при поддержке за обе руки на выпрямленных ногах, а в семь — девять месяцев может стоять у барьера.

Продолжает совершенствоваться мелкая моторика кистей и пальцев рук: появляется умение разжимать кисть и класть предмет, захватывать двумя пальцами мелкие предметы, активно манипулировать предметами.

Наблюдается заметное продвижение в речевой и мимической моторике ребенка. Активно развивается лепет, в котором появляются интонации удовольствия и неудовольствия. В лепете ясно произносятся слоги «ма», «ба», «да». Ребенок начинает повторять произносимые окружающими звуки и слоги, копируя их интонацию, т. е. у него появляется отраженный лепет.

В пятом периоде (от 9 до 12 месяцев) происходит совершенствование ползания на четвереньках. При ползании туловище удерживается в горизонтальном положении, голова поднята высоко.

К концу первого года жизни ребенок овладевает умением самостоятельно принимать вертикальную позу: из положения лежа на животе, опираясь на руку, садится и, сильно оттолкнувшись руками от пола, встает.

Постепенно ребенок научается ходить сначала с поддержкой взрослых, а затем самостоятельно, без посторонней помощи, вначале широко расставляя ноги. От первых попыток ходить без поддержки до относительно хорошей самостоятельной ходьбы проходит один-два месяца.

К годовалому возрасту у нормально развивающегося ребенка хватательные движения «окончательно переключаются на пирамидную систему — на наиболее адекватный ему уровень пространственного поля» [1, с. 212]. Благодаря этому начинает активно развиваться манипулятивная, предметная и игровая деятельность. Ребенок пьет из чашки, пытается манипулировать ложкой, подражает жестам и действиям с предметами взрослых.

Совершенствование речевой моторики обнаруживается в голосовых и речевых проявлениях ребенка. Он повторяет за взрослыми слоги и слова в виде лепета, воспроизводит различные тона, мелодико-интонационные конструкции знакомых фраз. К концу первого года жизни ребенок произносит до десятка лепетных слов.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию моторики детей раннего возраста, являющаяся составной частью комплексного медико-психолого-педагогического воздействия, организуется нами с учетом ряда принципов специальной педагогики. Одним из основных применительно к развитию моторики ребенка выступает принцип онтогенетического подхода. Исходя из этого принципа, нами учитывается не только онтогенез моторного развития в целом и разных компонентов моторики (общей, ручной, речевой), но и, что, на наш взгляд, является особенно важным, принимается во внимание онтогенез разных моторных функций, у которых наблюдается, во-первых, собственная онтогенетическая линия развития, во-вторых, межфункциональное взаимодействие в процессе системогенеза.

Такой подход исходит из представлений об онтогенезе разных видов движений по их функциям. С. Я. Рубинштейн выделил следующие разновидности движений по характеру выполняемых ими функций: 1) движения позы; 2) локомоции; 3) мимика и пантомимика; 4) семантические движения; 5) речь как моторная функция в ее динамическом аспекте; 6) рабочие движения.

Так, с позиций онтогенетического подхода, например, последовательность развития движений позы ребенка на первом году жизни в нормальном онтогенезе предстает следующим образом. Держит голову в положении на животе (1–2 месяца); держит голову в вертикальном положении (2–3 месяца); появляется реакция равновесия, сидит, усаженный взрослым, без поддержки, в положении на животе хорошо удерживает тело с опорой на предплечья при вытянутых ногах и голову в нужном положении, стоит на четвереньках (7–8 месяцев); стоит с поддержкой (8–11 месяцев); хорошо стоит самостоятельно (10–12 месяцев). От сформированности обозначенных функций зависит развитие других видов движений, в частности локомоций (ползание, ходьба, прыжки, а позже — бег).

Применительно к детям с моторной недостаточностью, как нам представляется, важно не привязывать формирование того или иного вида движения к возрастному нормативу, а исходить из стадийности его развития в логике собственной динамики и взаимосвязи с другими видами движений, а также из учета индивидуальных двигательных возможностей самого ребенка. Опираясь на эти представления, мы организуем

коррекционно-развивающую работу по формированию моторных функций ребенка.

По каждому из указанных выше видов движений нами определен набор двигательных заданий, которые предлагаются детям первого года жизни в виде игровых приемов, а с одного года — набор подвижных игр разной интенсивности.

Составленная и реализуемая нами программа по коррекции и развитию моторных функций детей группы риска предусматривает систематическую работу с ребенком от рождения до двухлетнего возраста. Содержание программы ориентировано на решение следующих основных задач: 1) развитие различных видов движений и их свойств; 2) совершенствование функциональных возможностей всех компонентов моторики; 3) активное включение моторных компонентов в разные виды доступной ребенку деятельности; 4) автоматизация сформированных двигательных навыков.

Структурно программа состоит из четырех блоков, соответствующих этапам коррекционно-развивающей работы, постепенно усложняющейся по содержанию контингентов движений в соответствии с возрастными периодами становления основных видов движений и моторными возможностями ребенка: I этап — с рождения до 6 месяцев включительно; II этап — с 7 до 12 месяцев; III этап — с 13 до 18 месяцев; IV этап — от полутора до двух лет.

Коррекционно-развивающая работа на каждом этапе включает в себя следующие направления: 1) различные виды массажа; 2) расширение контингента движений по всем компонентам моторики; 3) развитие кинестетических ощущений; 4) включение освоенных движений и двигательных навыков в повседневную жизнедеятельность; 5) формирование манипулятивно-предметной деятельности; 6) развитие невербальных средств общения и речи; 6) развитие психических функций. Каждое из указанных направлений на всех этапах коррекционно-развивающей работы наполнено соответствующим конкретным содержанием, реализация которого в процессе взаимодействия ребенка и взрослого обеспечивает системное развитие моторных функций и двигательной системы ребенка в целом.

#### Список литературы

1. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений / под ред. В. П. Зинченко. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
2. Кольцова М. И. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973.
3. Фигурин Н. Л. и Денисова М. Н. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года. М.: Медгиз, 1949.



УДК 373.25

*Наталья Алексеевна ЧУЕШЕВА, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул; e-mail: chu74@mail.ru*

*Анастасия Анатольевна ГРЕБЕНЬКОВА, студентка института педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул; e-mail: fog.mist@mail.ru*

## **Особенности понимания и употребления в речи фразеологизмов детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

В статье представлен анализ особенностей понимания и употребления в речи фразеологизмов детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** фразеология, фразеологический оборот, задержка психического развития.

*Natalia A. CHUESHEVA, candidate of psychological sciences, associate professor, Special Pedagogy and Psychology Department, Altai State Pedagogical University, Barnaul; e-mail: chu74@mail.ru*

*Anastasija. A. GREBENKOVA, student, Psychology and Pedagogy Institute, Altai State Pedagogical University, Barnaul; e-mail: fog.mist@mail.ru*

## **Features of the Understanding and Using of Phraseology in the Speech of the Senior Preschool Age Children with Mental Retardation**

We analyze the features of understanding and using of phraseology in the speech of the senior preschool age children with mental retardation.

**Keywords:** phraseology, idiomatic expression, mental retardation.

**В** последние годы усиливается интерес к фразеологическим единицам речи, которые являются источником познания языка. Фразеология, на наш взгляд, выступает одной из самых увлекательных и интересных сфер языка. Русский язык богат устойчивыми выражениями, которые делают речь более выразительной. Умение правильно пользоваться фразеологическими единицами характеризует степень владения речью.

В этой связи возрастает интерес к использованию в речи фразеологических оборотов детьми старшего дошкольного возраста.

Фразеология — это один из разделов языкознания, наука об идиомах и фразеологизмах [3].

Анализируя различную литературу по педагогике, психологии и лингвистике, можно сделать вывод о том, что роль фразеологических единиц как стилистического средства очень важна, поскольку выступает источником развития выразительной стороны детской речи. Именно знание фразеологических единиц речи является необходимым условием глубокого и качественного овладения родным языком.

Анализ понятия «фразеологизм» следует начать с изучения его лингвистического толкования.

Так, исследуемое понятие в гуманитарном словаре трактуется как устойчивое сочетание слов, которое имеет определенное значение, постоянный состав компонентов и наличие грамматических категорий.



Фразеологизм возникает и развивается в языке путем переосмысления конкретных словосочетаний [4].

В трудах В. М. Фриче и А. В. Луначарского фразеологизм — это термин, который обозначает выражение, употребляющееся как целое [6].

В Большой Советской энциклопедии представлена следующая трактовка данного понятия: «Фразеологизм — устойчивое словосочетание, для которого характерно постоянство лексического состава, грамматического строения» [5].

По мнению М. А. Макаровой, фразеологизмы представляют собой устойчивые единицы языка, в которых не совпадает значение целого со значением входящих в его структуру компонентов [1].

Таким образом, большинство ученых сходятся во мнении о том, что под фразеологизмом понимается устойчивое неделимое словосочетание или выражение, обладающее определенным обособленным значением.

Исходя из анализа понятия, нами была обозначена классификация фразеологизмов, которая выступила опорой для проведения констатирующего эксперимента и позволила осуществить процесс систематизации и отграничения различных видов друг от друга.

В контексте данного исследования мы опирались на классификацию В. В. Виноградова, который в качестве ведущего критерия определил семантическую слитность.

Согласно данной позиции выделяют следующие группы фразеологических единиц:

1) фразеологическое сращение — «это семантически неделимая фразеологическая единица, в которой ее значение абсолютно не соотносится со значениями его компонентов»;

2) фразеологическое единство — «это семантически неделимая и целостная фразеологическая единица, значение которой мотивировано значениями слов, составляющих ее»;

3) фразеологическое сочетание — «это фразеологическая единица, в которой есть слова и со свободным значением, и с фразеологически связанным»;

4) фразеологическое выражение — «это устойчивая в своем составе и употреблении фразеологическая единица, которая является не только семантически делимой, но и состоит полностью из слов со свободным значением» [7, с. 7–39].

Наиболее значимой данная проблема выступает для специальной педагогики и психологии, ее решение представляется важным в связи с тем, что фразеологические обороты являются значительной базой для развития речи и мышления, которые у детей с задержкой психического развития нарушены.

Исходя из того, что фразеологический оборот возникает и развивается в языке с помощью переосмысления конкретных сочетаний слов, необходимо проанализировать особенности мышления у детей старшего дошкольного возраста с различными формами ЗПР.

В зависимости от особенностей развития мышления Н. В. Гончарова условно выделяет следующие группы детей с ЗПР:

- дети с уровнем развития мыслительных операций, находящимся в пределах нормы, но со сниженной познавательной активностью. Это наиболее характерно для детей с задержкой психического развития психогенного происхождения;

- дети, для которых характерны неравномерные проявления продуктивности выполнения заданий и познавательной активности. Чаще всего наблюдается при простом психическом инфантилизме соматогенной формы задержки психического развития и при легкой форме ЗПР церебрально-органического генеза;

- дети с сочетанием низкого уровня продуктивности и отсутствием познавательной активности. Характерно для осложненного психического инфантилизма и выраженной задержке психического развития церебрально-органического генеза [2].

Основываясь на данной классификации, можно предположить, что тип развития мышления определяет особенности понимания и употребления в речи фразеологизмов.

Рассматривая вопрос о понимании фразеологизмов детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, нужно указать также исследования, которые раскрывают особенности лексики и словарного запаса детей данной категории, в связи с тем что фразеологизм является одним из компонентов лексической компетенции детей.

Так, Т. А. Молёнова указывает на то, что в педагогической литературе недостаточно раскрыта проблема развития образной речи и обогащения лексического запаса детей старшего дошкольного возраста фразеологическими оборотами [8].

У детей с ЗПР отмечается различной степени выраженности недоразвитие лексического компонента речи. По данным Е. В. Мальцевой, грубое недоразвитие лексической стороны речи наблюдается у 8,8 % детей младшего школьного возраста, что, в свою очередь, составляет 22,5 % от количества детей с ЗПР, которые имеют нарушения речи [2].

Лексическая сторона речи старших дошкольников с ЗПР будет характеризоваться своеобразием пассивного и активного словаря. Данная особенность напрямую связана с низким уровнем познавательной активности, а также интеллектуальной и эмоциональной незрелостью. Эти факторы оказывают негативное влияние на знания и представления детей об окружающем мире, пространственных и количественных отношениях, причинно-следственных связях и, что немаловажно, будет сказываться на понимании фразеологических оборотов.

При интерпретации фразеологических оборотов дети с ЗПР в большинстве случаев делают акцент не на поиске смысла, а на нахождении и подборе равнозначных обозначений по ассоциативному и акустическому

соответствию. Нужно отметить, что часто употребляемые фразеологизмы в некоторых случаях недоступны для понимания детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Это связано с незрелостью симультанных, т. е. синхронных схем, которые отвечают за целостное восприятие речи, а это, в свою очередь, будет значительно затруднять понимание и усвоение фразеологических конструкций [8].

Характерной особенностью понимания фразеологических единиц детьми с ЗПР является то, что ввиду ограниченности представлений о языке дети даже не догадываются о существовании другого значения слова и начинают интерпретировать фразеологический оборот с точки зрения логики, разделяя его на отдельные слова.

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР часто принимают фразеологическую единицу за свободное словосочетание и понимают его буквально. Всегда стараются понять образ, который лежит в основе фразеологического оборота, в случае, если образ представляется недостаточно зримым, ребенок производит синонимичную замену либо берет во внимание условия, связанные с ситуацией. Фразеологизмы, как и слова, являются номинативными единицами языка, они воспроизводятся в речи в качестве самостоятельных языковых знаков, обладая целостностью и нерасчлененностью значения. Иногда дети пропускают тот или иной компонент фразеологизма, переставляют или добавляют избыточные определения. Многие фразеологизмы характеризуются ограниченной сочетаемостью, которую можно постичь лишь в результате достаточно длительного пользования языком. Речевой опыт ребенка старшего дошкольного возраста небольшой, еще меньше он у дошкольника с ЗПР. Это ведет к увеличению количества ошибок, связанных с так называемыми запретами на сочетаемость слов. Ребенок с ЗПР, как и его сверстники, может ощущать единый смысл сочетания (что свидетельствует о наличии чувствительности к проблеме), но не понимать его значения и, соответственно, не иметь возможности объяснить. Обычно это семантически неделимые обороты, значение которых абсолютно не зависит от составляющих фразеологизм слов. Дошкольник с ЗПР может не понимать значения архаизмов и неологизмов, интерпретировать эти слова по-своему или замещать их уже знакомыми ему словами. Иногда дети сами создают фразеологизмы по примеру уже существующих [8].

Исследования последних лет все чаще указывают на сочетание языковых ошибок детей с трудностями смысловой обработки информации, содержащейся в рассматриваемых конструкциях. При этом чем специфичнее речевой онтогенез, тем более искаженным является понимание смысла [1].

Теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования указывает на необходимость изучения специфики понимания и употребления в речи фразеологизмов. С этой целью было организовано

и проведено комплексное исследование, включавшее в себя пять последовательных диагностических заданий. Экспериментальную группу составили 20 детей с задержкой психического развития в возрасте от шести до семи лет.

Предъявляемая методика была направлена на:

- оценку верификационных возможностей ребенка;
- исследование интерпретационных возможностей ребенка;
- выявление возможностей осмысления ребенком ситуации, обозначенной фразеологизмом;
- выявление широты и устойчивости межпонятийных связей, сформировавшихся в сознании ребенка к моменту диагностики, умение обобщать смысл одним словом, учитывая номинативный характер фразеологизма;
- изучение интерпретационных операций и смыслового прогнозирования в контекстной речи.

Анализ и интерпретация полученных результатов позволяет сформулировать следующие выводы.

У большинства испытуемых отмечается недостаточность понимания фразеологических единиц речи. В процессе исследования было выявлено, что дети с ЗПР мыслят конкретно, воспринимая словосочетания в их прямом смысле.

Оценивая верификационные возможности детей данной категории, мы не выявили значительных отклонений от нормы. Дошкольники адекватно реагировали на изображенные «нелепицы» и с легкостью могли отличить их от бытовых жизненных ситуаций.

Было выявлено, что у детей нарушено понимание и объяснение значения фразеологического оборота, в большинстве случаев дети понимали его буквально. Например: «золотые руки» — «руки блестят» или «ногти покрашены золотым лаком»; «повесить нос» — «нос висит». Характерным для данной категории детей было также объяснение фразеологизмов по ассоциации, например, «за тридевять земель» — «в королевстве живет» и т. д.

Анализируя рисунки испытуемых, способствующие выявлению возможностей осмысления ситуации, обозначенной фразеологизмом, мы выяснили, что у подавляющего большинства детей отмечается буквальное понимание фразеологических единиц речи. В подтверждение этому нужно сказать, что при изображении фразеологизма «золотые руки» у детей преобладали рисунки рук, чаще всего использовались желтый и оранжевый цвета. Нужно отметить, что некоторые дети достаточно правильно и четко объясняли значение фразеологизма, но на листе бумаги либо изобразили неверную интерпретацию, либо отказывались рисовать вообще. У некоторых детей наблюдалось верное понимание и изображение фразеологизмов, например, золотые руки у мамы (ребенок изобразил маму с половником) или золотые руки у людей рабочих профессий (ребенок изобразил человека с лопатой).

При обследовании была выявлена недостаточная сформированность способности обобщения смысла фразеологизма одним словом. У испытуемых отмечались затруднения в процессе обобщения, несмотря на адекватное понимание фразеологизмов. Например, «бить баклуши» — «ничего не делать». Некоторые дети, наоборот, сумели выразить значение фразеологизма одним словом, например, «набрать в рот воды» — «молчать», «намотать на ус» — «запомнить», «уносить ноги» — «убегать». Были также случаи и полного непонимания и неумения выразить фразеологизм одним словом, например, «намотать на ус» — «погладить усы», «бить баклуши» — «делать что-то ненужное».

При изучении уровня сформированности интерпретационных операций и смыслового прогнозирования в контекстной речи, было выяснено, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР возникают трудности в процессе выполнения данного задания. Эти трудности проявляются в невозможности понять значение фразеологизма, раскрывающегося в тексте, в неумении его объяснить и ответить на вопросы по тексту. Например, в тексте «В три ручья» при ответе на вопрос «Почему мама сказала, что мальчик плачет в три ручья?» дети давали такие трактовки:

- мама так сказала, потому что она злая;
- потому что она так думает;
- потому что мальчик варежки потерял.

Следует отметить, что некоторые дети успешно справлялись с заданием и давали такие ответы: «Мама так сказала, потому что мальчик много и долго плакал».

Итак, осуществив процесс анализа и интерпретации полученных данных, можно выделить некоторые особенности понимания и употребления фразеологизмов дошкольниками с задержкой психического развития:

- принятие фразеологизма за свободное словосочетание и понимание его буквально;
- дети часто производят синонимичную замену компонента фразеологизма;
- пропуск какого-либо компонента фразеологизма;
- добавление или перестановка части устойчивого выражения;

- присутствие во фразеологизмах словесных замен по ассоциации;
- присутствие во фразеологизмах словесных замен по акустическому соответствию;
- характерна недостаточная сформированность способности обобщения смысла фразеологизма одним словом;
- объяснение отдельных слов фразеологизма, ввиду непонимания фразеологического оборота как целого;
- интерпретация фразеологических оборотов с точки зрения логики, разделение его на отдельные слова;
- происходит смешение элементов разных фразеологизмов и др.

Перечисленные особенности указывают на необходимость разработки стратегии и тактики коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование понимания и правильного употребления в речи фразеологизмов дошкольниками с задержкой психического развития.

#### Список литературы

1. Макарова М. А. Упражнения с фразеологизмами — один из путей развития аналитико-синтетического мышления школьников // Начальная школа. 2011. № 11. С. 47–49.
2. Мальцева Е. В. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР // Дефектология. 1990. № 6. С. 47–50.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003.
4. Розенталь Д. Э. Российский гуманитарный энциклопедический словарь. М.: Гуманит. изд. центр «Владос»: Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2002.
5. Телия В. Н. Большая советская энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1978.
6. Фриче В. М., Лучарский А. В. Литературная энциклопедия. М.: Изд-во Коммунистической академии, 1929–1939.
7. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1985.
8. Шулекина Ю. А. Приемы логопедической работы по диагностике и коррекции понимания образных средств языка у младших школьников с ОНР // Дефектология. 2011. № 4. С. 39–51.



Газета работников образования Новосибирской области

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЭХО**

принимают проблемы образования, кто хотел бы поделиться с коллегами интересными наблюдениями и замечаниями. Наш телефон: (383) 223-56-96.

Подписной индекс — 31523.

Газета «Педагогическое эхо» — ежемесячное издание, посвященное различным сторонам образования.

Так как газета выходит один раз в месяц, то главное для нее — не столько оперативность, сколько оригинальность и актуальность информации. Поэтому для нас очень важны материалы самих учителей и учеников о том, что происходит в школах города и области.

Газета приглашает к сотрудничеству всех, кого за-

УДК 376. 1

*Елена Сергеевна ДРОБЫШЕВА, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-методического отдела инклюзивного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск; e-mail: drobyshevaelena@yandex.ru*

## **Формирование механизма восприятия и понимания личности по голосу у обучающихся с умственной отсталостью в условиях введения ФГОС УО**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием механизма восприятия и понимания личности по голосу у обучающихся с умственной отсталостью. Приводятся экспериментальные данные опознания подростками с нарушением интеллекта личности через голос.

**Ключевые слова:** обучающийся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Федеральный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), восприятие, понимание, личность, голос.

*Elena S. DROBYSHEVA, candidate of psychological sciences, senior researcher, Scientific and Methodological Department of Inclusive Education, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk; e-mail: drobyshevaelena@yandex.ru*

## **The Formation of the Mechanism of Perception and Understanding of the Person's Voice in Students with Mental Retardation in Accordance with the Federal State Educational Standard**

In the article we consider some issues related to the formation of the mechanism of perception and understanding of the person's voice in students with mental retardation. Experimental voice identifying results of adolescents with intellectual disabilities are given.

**Keywords:** student with mental retardation (intellectual disabilities), the Federal State Educational Standard for teaching students with mental retardation (intellectual disabilities), perception, understanding, person, voice.

Современная государственная система образования предполагает создание условий для развития коммуникативных способностей и формирования навыков социальной перцепции у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Коммуникативно компетентные обучающиеся адекватно ис-

пользуют вербальные и невербальные средства общения, владеют диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми, способны изменять стиль общения в зависимости от ситуации.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту образования обучающихся с ум-



ственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденному приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1599, содержание деятельности общеобразовательной организации должно быть направлено на «развитие личности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в соответствии с требованиями современного общества. Обеспечить возможность их успешной социализации, овладение средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Все это будет возможно при использовании разных организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые будут обеспечивать рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности» [1].

Работа по формированию механизма восприятия и понимания личности по голосу у этих детей может осуществляться в рамках различных предметных областей, представленных в тексте ФГОС УО.

В рамках предметной области «Язык и речевая практика» работа должна быть направлена на развитие навыков устной коммуникации и их применение в различных ситуациях общения, ознакомление со средствами устной выразительности. Содержание предметной области «Этика» направлено на обогащение практики понимания другого человека (мыслей, чувств, намерений другого), эмоционального сопереживания.

Необходимо отметить, что обязательным элементом структуры учебного плана адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) является коррекционно-развивающая область, представленная в коррекционном курсе «Коррекционные занятия (психокоррекционные)». Основные задачи реализации содержания направлены на стимуляции сенсорно-перцептивных процессов, формирование продуктивных видов взаимоотношений с окружающими (в семье, классе), повышение социального статуса ребенка в коллективе, формирование и развитие навыков социального поведения [1].

Для достижения предполагаемых результатов требуется специальная организация образовательного процесса, направленного на развитие голоса и всех компонентов устной речи обучающихся с умственной отсталостью (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи — диалогической и монологической форм) в различных формах и видах деятельности.

Необходимо помнить, что в процессе изучения личности хорошо знакомого человека образуются ассоциации не только между наиболее характерными особенностями личности и голоса данного человека, но и между типическими особенностями личности и такими же типическими особенностями голоса вообще.

Для обучающихся с умственной отсталостью голос имеет то же значение, какое для обучающихся без нарушений: он проводник личностных свойств и изменений в настроении и сознании говорящих; по голосу они узнают людей, которых слышали давно. Роль голоса в жизнедеятельности обучающихся данной категории очень велика, особенно в процессах восприятия и понимания другого человека. Ощущение параметров голоса (громкости, высоты, тембра звука) у них не имеет никаких принципиальных отличий от обучающихся с нормативным развитием.

Формирование механизма восприятия и понимания личности по голосу способствует тому, что обучающийся с умственной отсталостью постепенно сможет мыслить о любом своем собеседнике и вообще об окружающих людях, не только как о человеке определенного пола, возраста, обладающем определенной комплекцией, но и как о человеке, имеющем совершенно определенные, одному ему свойственные особенности голоса.

При звуке голоса в сознании человека формируется образ — от внешнего облика до индивидуально-психологических характеристик. Результаты исследований В. Х. Манерова доказывают, что по звучанию голоса возможно описать не только физическое состояние человека, но и определить его психическое состояние на данный момент [3]. Данной точки зрения придерживается В. П. Морозов, отмечая, что голос человека несет слушателю, помимо слов, широчайший ассортимент информации о разнообразных психофизических свойствах, состояниях и намерениях говорящего [4]. Но следует отметить, что существующие голосовые стереотипы восприятия человека накладывают значительный отпечаток на результативность восприятия людей с более правильной в лексическом и паралингвистическом отношении речью по сравнению с теми, чья речь несовершенна. Эта закономерность восприятия основывается на множестве ассоциативных связей голоса человека с его внешней (физической) и внутренней (психологической) сущностью, поэтому психологический портрет, возникающий у слушателя по голосу говорящего человека, хотя и носит вероятностный характер, тем не менее имеет большое значение в формировании межличностных отношений [4].

Особенности опознания через голосовые характеристики личности другого укладываются в рамки паралингвистической составляющей невербальной коммуникации, а степень восприятия, идентификации голоса и личности является неотъемлемой частью социальных и адаптивных процессов не только взрослых, но, в первую очередь, подростков, а особенно — подростков с нарушением интеллекта. В общественной жизни такие подростки сталкиваются с непониманием и неумением правильно взаимодействовать с другими людьми. С одной стороны, это связано с нарушениями, которые затронули их интеллектуальное развитие, а с другой стороны, с тем, что школьное обучение не уда-



ляет должного внимания умению воспринимать и понимать личность другого по его голосу. Как показывает практика, существует необходимость развивать у подростков навык понимания личности по голосу в соответствии с той окружающей обстановкой, в которой они находятся.

Чтобы доказать данное предположение, было проведено экспериментальное исследование с целью выявить особенности идентификации черт личности другого по голосу подростками с разным уровнем интеллектуального развития. Экспериментальная работа включала несколько этапов.

На организационно-подготовительном этапе осуществлялся подбор методик, несущих в себе определенную нагрузку по структуре личности субъектов оценки. В нее вошли методика Г. Ю. Айзенка EPQ, методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, методика определения типа характера по К. Юнгу, опросник Мини-мульти (сокращенный вариант миннесотского многомерного личностного перечня MMPI) в адаптации Ф. Б. Березина и М. П. Мирошникова, личностный опросник Г. Шмишека. Далее проводилось психологическое обследование группы людей из 10 человек (пять мужчин и пять женщин), в дальнейшем нами они будут называться субъектами оценки. Таким образом, в ходе проведения обследования только пять субъектов оценки наиболее точно смогли проявить свои индивидуально-психологические особенности личности.

Полученные данные позволили составить психологические портреты и выбрать на их основе пять субъектов оценки индивидуально-типологических особенностей личности по голосу. Субъектам оценки предлагалось без установки на манеру прочтения воспроизвести предлагаемый текст сказки «Колобок». Сказка была выбрана по критериям динамичности происходящих событий и известности. Это позволило сосредоточить внимание экспертов-аудиторов не на содержании, а на восприятии голоса и определении «голосового образа» говорящего.

Мы предположили, что голос несет в себе определенную нагрузку по чертам личности, а также является ведущим при объективной их идентификации.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального образовательного учреждения — средней общеобразовательной школы № 11 Шиловского гарнизона Новосибирской области и муниципальных бюджетных специальных (коррекционных) образовательных учреждений для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья города Новосибирска — специальных (коррекционных) общеобразовательных школ VIII вида № 1, № 31, № 107.

В экспериментальном исследовании приняли участие 30 подростков с нормальным интеллектуальным развитием, а также 40 подростков с умственной отсталостью легкой степени, в дальнейшем называемые как подростки с нарушением интеллекта. Выборка всех ис-

пытуемых составила 70 человек, возрастной диапазон — 14–16 лет (по данным психолого-медико-педагогической комиссии, подростки имели диагноз «умственная отсталость легкой степени»). Исследуемая нами выборка не случайна, поскольку нас интересовало влияние уровня интеллектуального развития подростка на результаты идентификации черт личности по голосу.

В нашем исследовании подростки с нарушением интеллекта и подростки с нормальным интеллектуальным развитием выступали в роли экспертов-аудиторов [4]. Испытуемым давалось задание прослушать сказку «Колобок». Перед нами стояла задача — определить связь между «многообразными индивидуально-психологическими особенностями людей и акустическими характеристиками их речи и голоса, например, «общительность — замкнутость», «экстраверсия — интроверсия», «чувствительность — жесткость», принадлежность к художественному или мыслительному типу и т. п.» [5, с. 50].

Работа проводилась индивидуально, подросткам предлагалась методика «Личностный дифференциал» Ч. Осгуда (адаптирована в НИИ им. В. М. Бехтерева) [6, с. 269], в которой представлен набор черт личности, формирующих три фактора: оценку, силу и активность. После прослушивания голосов субъектов оценки давалось задание: «Отметь в бланке черты, которые характерны для человека, голос которого ты сейчас слышал». Нас интересовал вопрос, действительно ли данные декодификации имеют значительный уровень совпадения между собой.

Был проведен дискриминантный анализ с использованием трех предсказывающих переменных (оценка, сила, активность), по которым подростки с нарушенным интеллектуальным развитием и подростки с нормальным интеллектуальным развитием оценивали личностные особенности субъектов оценки. Также определялась способность предсказания личностных особенностей пяти субъектов оценки. Данный анализ применялся для обработки полученных результатов по каждой группе подростков.

На выборке подростков с нормальным интеллектуальным развитием была получена модель из трех предсказывающих переменных, свидетельствующих о средней дискриминации ( $\lambda = 0,8$ ) с высокой статистической значимостью ( $p = 0,005$ ). Фактически подростки при идентификации черт личности по голосу пяти субъектов оценки правильно дифференцируют услышанные голоса, но со средними значениями. Это говорит о том, что даже при нормальном интеллектуальном развитии очень сложно провести качественную оценку личности с разделением на три составные — «Оценка», «Сила», «Активность», — используя только голосовые данные.

Анализируя полученные данные, можно сделать следующие выводы: семнадцать подростков с нормальным интеллектуальным развитием достоверно

определили пятого субъекта оценки, что составило 57 %. Четвертого субъекта оценки определили двенадцать подростков с нормальным интеллектуальным развитием, что составляет 40 %. Правильно определили первого субъекта оценки девять подростков с нормальным интеллектуальным развитием (30 %). Трудности в идентификации личности возникли при опознании второго и третьего субъекта оценки. Анализ полученных данных показал, что большинство подростков с нормальным интеллектуальным развитием не смогли точно отразить черты личности этих субъектов оценки. Это позволяет говорить о неудовлетворительной классификации параметров, особенно в отношении второго и третьего субъектов оценки, читающих текст. Фактически эти данные, в основном, совпадают с объективным психологическим исследованием пяти субъектов оценки. Сравнительная характеристика между объективным психологическим изучением личности по методикам Г. Ю. Айзенка, Р. Кеттелла, К. Юнга, ММРП позволяет говорить о некотором соответствии и совпадении характеристик личности субъектов оценки по их голосовым параметрам. Как мы уже отмечали, не всегда голос позволяет идентифицировать личность субъекта. Например, в нашем случае пятый говорящий является экстравертом-сангвиником, и в 57 % случаев мы имеем положительное совпадение. Между тем, первый говорящий (субъект оценки) является экстравертом-сангвиником, но в его случае мы имеем 30 % совпадений. Хотя надо сказать, что и это совпадение значимо: данные фактически совпадают с исследованиями В. Х. Манерова [3], т. е. для подростков с нормальным интеллектуальным развитием голосовые характеристики могут служить достаточно веским основанием для определения личности субъекта оценки.

Подростки с нормальным интеллектуальным развитием, как и подростки с нарушением интеллекта, наиболее точно идентифицировали пятого субъекта оценки. Семнадцать подростков правильно дифференцировали пятого субъекта оценки, что составило 42,5 %, и второго субъекта оценки — 20 % (выбор семи подростков), который у двух групп испытуемых по процентным соотношениям расположился на пятом месте. На втором месте у подростков с нарушением интеллекта оказался третий субъект оценки. Его правильно идентифицировали четырнадцать подростков, что составляет 35 %. Четвертый субъект оценки в результате полученных данных занимает третье место — 32,5 % (выбор тринадцати подростков). Первый субъект оценки получил 22,5 % (выбор девяти подростков). Подростки с нарушением интеллекта не смогли идентифицировать личность первого и второго субъектов оценки по голосу.

Фактически подростки при идентификации черт личности по голосу пяти субъектов оценки правильно дифференцируют услышанные голоса, но со средними значениями. Это может говорить о том, что даже при нормальном интеллектуальном развитии очень слож-

но провести качественную оценку личности с разделением на три составляющие, используя только голосовые данные.

Трудности в идентификации личности возникли при идентификации второго и третьего субъектов оценки. Большинство подростков с нарушением интеллекта не смогли точно отразить черты личности этих субъектов оценки. Это позволяет говорить о неудовлетворительной классификации параметров, особенно в отношении второго и третьего субъектов оценки. В группе подростков с нормальным интеллектуальным развитием в среднем 34,67 % ответов отражают черты личности субъектов оценки и 65,33 % не отражают реальных черт личности субъектов оценки. Сравнительная характеристика между объективным психологическим изучением личности по методикам Г. Ю. Айзенка, Р. Кеттелла, К. Юнга позволяет говорить о некотором соответствии и совпадении характеристик личности субъектов оценки по их голосовым параметрам. Как мы уже отмечали, не всегда голос позволяет идентифицировать личность субъекта.

Подростки с нарушением интеллекта из-за специфического поражения, затронувшего их интеллектуальную и эмоционально-волевую сферу, в процессе обучения и воспитания, конечно, могут накопить определенный багаж знаний и обрести какой-либо социальный опыт, но сама специфика психического развития подростков с нарушением интеллекта такова, что у них возникает узость, фрагментарность той социальной практики, которая создает и формирует определенный уровень общения. Это и влияет на адекватность идентификации черт личности по голосу подростками с нарушением интеллекта. Необходимо учитывать тот факт, что у подростков с нарушением интеллекта, адекватно идентифицирующих черты личности по голосу, могут возникнуть трудности при их вербализации из-за пониженной речевой активности и малого словарного запаса.

При идентификации субъектов оценки подростками двух групп по «Личностному дифференциалу» полученные данные выявляют личностные особенности субъектов оценки в сравнении между собой по трем критериям «Личностного дифференциала». Черты личности, являющиеся основой шкал «Личностного дифференциала» позволяют увидеть, как каждый субъект оценки соотносится по трем параметрам с другими членами группы субъектов оценки. Полученные результаты позволили установить, что по параметрам шкалы «Оценка» найдены соотношения между показателями личностных характеристик первого, третьего четвертого и пятого субъектов оценки. Мы рассмотрели только шкалу «Оценка», т. к. шкалы «Активность» и «Сила» имеют невысокие значения, однако их роль при формировании «голосового образа» достаточно значима. Анализ распределений оценочных суждений семантических характеристик субъектов оценки подростками с нарушением интеллекта и подростками с нормаль-

ным интеллектуальным развитием показал, что наиболее информативными и правильно идентифицированными являются голоса женщин-экстравертов.

В. Х. Манеров утверждает, что идентификация личности по голосу — достаточно сложная процедура и она не всегда может точно отражать личностные и иные характеристики человека [3]. На примере сводных данных можем сказать о том, что часть черт личности, направленности личности, индивидуально-типологических особенностей личности, типологические особенности характера в значительной мере имеют достаточные совпадения.

Специфика психического развития подростков с нарушением интеллекта такова, что у них возникает узость, фрагментарность той социальной практики, которая создает и формирует определенный уровень общения и поведения. Это и влияет на успешность идентификации черт личности по голосу подростками с нарушением интеллекта.

Представленные экспериментальные данные могут лечь в основу разработки программы по развитию восприятия и понимания личности по голосу другого у подростков с разным уровнем интеллектуального развития [2].

Центральным направлением деятельности педагогов и психологов является развитие перцептивных умений, в основе которых лежат:

- умение вслушиваться в речь другого;
  - активизация словарной работы (расширение семантического поля);
  - повышение качества опознания при переработке информации о чертах личности другого через голос;
  - создание серии образов других с использованием различных тембральных, интонационных характеристик голоса;
  - подведение учащихся к мысли о том, что любые эмоциональные проявления в межличностных отношениях отражаются непосредственно через голос;
  - привлечение внимания учащихся к тем сторонам «голособраза», которые позволяют идентифицировать данного человека из его ближайшего окружения.
- В этом случае при дальнейшем приобретении социального опыта подростки, по всей вероятности, сумеют избежать искаженных стереотипных образов, кото-

рые несут в себе неполноценную информацию о другом человеке.

Реализация указанных направлений возможна при чередовании индивидуальных и групповых коррекционных занятий по развитию эмоционального слуха в процессе сензитивных тренингов, которые могут лечь в основу психологической составляющей социальной адаптации подростков с нарушением интеллекта.

Основная цель вышеприведенных направлений заключается в преодолении той социальной изоляции, которая создается при недостаточно дифференцированной идентификационной работе в условиях межличностного взаимодействия, исходя из той позиции, что при любом подходе в использовании различных принципов коррекции главным и слабо дифференцированным источником всегда является голос. Для достижения поставленной цели необходимо решить специфическую задачу обучения подростков с нарушением интеллекта в условиях урочного и внеурочного воздействия на восприятие и понимание голоса другого и уточнения через голос его личностных черт для правильного и оптимального регулирования собственного поведения.

### Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ Минобрнауки России № 1599 от 19 декабря 2014 года. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5133> (дата обращения: 07.10.2015).
2. Дробышева Е. С. Идентификация черт личности другого по голосу подростками с нарушением интеллекта: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012.
3. Манеров В. Х. Психодиагностика личности по голосу и речи. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.
4. Морозов В. П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. М.: Изд-во ИПРАН, 1998.
5. Морозов В. П. Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи // Психологический журнал. 2001. № 6. С. 48–63.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2000.



## ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН

Как сообщил председатель Минобрнауки Дмитрий Ливанов, введение обязательного ЕГЭ по истории начнется с 2018 года, не ранее. Сегодня пока проводится работа над изменениями в контрольно-измерительных материалах (КИМ) по данному предмету: ликвидируется тестовая часть, а на ее место включается историческое мини-сочинение.

Министр добавил, что на ближайшие три года кардинальных изменений в списке обязательных экзаменов не намечается, зато расширится перечень необязательных. В него добавится китайский язык.

Напомним, что в этом месяце, 20 октября, в 17 федеральных субъектах будет проведен ЕГЭ по китайскому языку, в котором примут участие более 3 тысяч одиннадцатиклассников.

УДК 376.1

*Сергей Геннадьевич ПЛОТНИКОВ, научный сотрудник научно-методического отдела инклюзивного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, старший преподаватель кафедры психологии Сибирского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы, г. Новосибирск;  
e-mail: plotnikow@mail.ru*

## **Межличностные отношения детей с ограниченными возможностями здоровья в коллективе сверстников при инклюзивном обучении**

В статье описаны результаты исследования, проведенного автором в 2013–2014 годах в образовательных учреждениях Новосибирской области, реализующих инклюзивное обучение. В ходе исследования было выяснено, что дети с ОВЗ, обучающиеся в инклюзивных классах, в целом лучше включены в межличностные отношения, чем их индивидуально обучающиеся сверстники. Об этом говорит и их более высокий социометрический статус, и меньшее количество отрицательных выборов.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, дети с ОВЗ, социометрия, межличностные отношения.

*Sergey G. PLOTNIKOV, researcher, Scientific and Methodological Department of Inclusive Education, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, senior lecturer, Psychology Department, Siberian Institute of Management, a branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration, Novosibirsk;  
e-mail: plotnikow@mail.ru*

## **Inclusive Education: Interpersonal Relationships of Children with Limited Health Abilities in a Group of Peers**

We describe the results of a study (2013–2014) in some educational institutions implementing inclusive education in the Novosibirsk region. The study found that children with limited health abilities studied in inclusive classrooms were better included in interpersonal relationships than their peers studied individually. This was confirmed by their high sociometric status and small amount of bad choices.

**Keywords:** inclusive education, children with limited health abilities, sociometrics, interpersonal relationships.

**П**осле вступления в действие нового закона об образовании, вопросы, касающиеся инклюзии, стали особенно актуальны, ведь, согласно статье 108 (пункт 5) этого закона, к 2016 году коррекционные учреждения должны быть переименованы в общеобразовательные организации, а значит, повысится потребность в расширении системы инклюзивного образования. Для системы инклюзивного образования особенно важна тема межличностных отношений в клас-

се, ведь основная задача инклюзии — подготовка ученического, педагогического и родительского коллективов к принятию детей с ОВЗ и создание таких условий обучения, которые являлись бы комфортными для всех детей. Проблема личных взаимоотношений в группе сверстников всегда привлекала внимание педагогов и психологов. Ее значение особенно возросло в условиях перехода к всеобщему среднему образованию, к широкой практике работы классов с продленным днем, когда школа стала центром жизнедея-



тельности ребенка на протяжении основного периода становления его личности.

Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья группа сверстников выступает прототипом социума [7, с. 117].

Главная задача педагогов и психологов в инклюзивных классах — не просто не допустить отторжения не похожего на других ребенка, а помочь ему стать полноправным членом малой группы, а в перспективе — и общества в целом, при этом не подстроить его под требования общества, а изменить саму систему общественных отношений [6, с. 38].

Таким образом, исследование включения детей с ОВЗ в коллектив сверстников является перспективным направлением в психологии и педагогике в связи с необходимостью выявления основных проблем и последующего их упрощения.

В своих прежних работах мы рассматривали развитие инклюзивного образования [3, с. 82], отношение к идее инклюзивного образования работников педагогических коллективов [2, с. 558]. В этой статье мы хотим рассказать о результатах нашего исследования, проведенного в 2013–2014 годах в школах Новосибирской области, в которых имеются классы инклюзивного образования и индивидуально обучающиеся дети с ОВЗ. В исследовании принимали участие 217 учеников двенадцати классов — со второго по десятый — в возрасте от 9 до 17 лет, позднее были отобраны 28 учеников с ОВЗ, из них 13 человек занимаются в инклюзивных классах, 15 — индивидуально. Время нахождения в классе варьируется от одного года до десяти лет.

Гипотеза исследования: успешность межличностных отношений детей с ОВЗ с коллективом сверстников связана с социально-демографическими и учебно-педагогическими факторами, как-то: хронологический возраст ребенка, время нахождения в учебном коллективе и форма обучения.

Методы и методики: для исследования были выбраны две диагностические методики межличностных отношений — ЦТО и социометрия — по причине легкости проведения процедур тестирования и обработки, простоты и понятности инструкции, что особенно важно для данной выборки, а также высокой валидности методик.

Цветовой тест отношений является клинко-диагностическим методом, предназначенным для изучения эмоциональных компонентов отношений личности. Это невербальный компактный диагностический метод, отражающий как сознательный, так и частично неосознаваемый уровень отношений человека [1, с. 173].

Теоретической основой ЦТО являются теория отношений В. Н. Мясищева, идеи Б. Г. Ананьева об образной природе психических структур любого уровня и сложности, представления А. Н. Леонтьева о чувственной ткани смысловых образований личности, регулирующей сложнейшие процессы ее общения и деятельности [8, с. 142].

Методической основой ЦТО является цветоассоциативный эксперимент. Он базируется на предположении о том, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и к самому себе отражаются в цветовых ассоциациях. Цветоассоциативный эксперимент, согласно этому предположению, позволяет выявить достаточно глубокие, частично неосознаваемые компоненты отношений, минуя при этом искажающие защитные механизмы вербальной системы сознания.

Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп [4, с. 139].

Оценка значимости связи между показателями производилась с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона, а оценка различий между группами производилась с помощью критерия Манна — Уитни.

Во фронтальном групповом исследовании учащимся классов было предъявлено две методики — ЦТО и социометрия — со следующими инструкциями соответственно:

1. Перед вами восемь цветов. Проставьте рядом с фамилией каждого одноклассника номер цвета, который ассоциируется у вас с ним. После этого напишите номера цветов в порядке предпочтения. Первым берите цвет, который вам нравится больше всего. Затем из оставшихся снова выбирайте цвет, который нравится вам больше всего, и так до конца.

2. Перед вами бланк, разделенный чертой на две половины. Напишите в первом поле фамилии тех одноклассников, которых вы пригласили бы на свой день рождения, во втором — фамилии тех, кого бы не пригласили. В каждое поле внесите по три фамилии.

Чтобы избавиться от влияния количественного показателя детей в классе (наполняемость классов от 16 до 25 человек), было произведено деление каждого исследуемого методиками признака на количество человек.

Проведенное исследование социометрического статуса в классах инклюзивного образования и классах, имеющих индивидуально обучающихся детей, показало, что дети, обучающиеся по системе инклюзивного образования, имеют более высокие данные по признаку симпатии ( $p = 0,001$ ). То есть к детям, обучающимся по системе инклюзии, одноклассники расположены больше, чем к тем, кто обучается индивидуально (рис. 1).

Интересно, что по количеству отрицательных выборов лидируют дети с индивидуальной формой обучения ( $p = 0,02$ ), но по показателю положительных выборов выраженного различия нет. На этом основании можно сделать вывод, что дети, обучающиеся индиви-



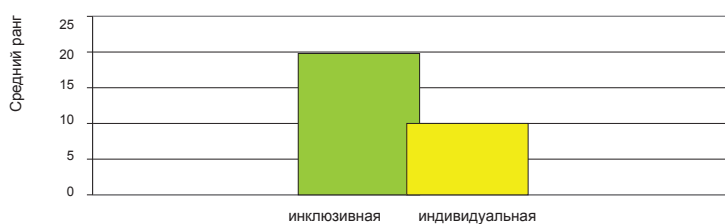


Рис. 1. Соотношение социометрического статуса в индивидуальной и инклюзивной формах обучения

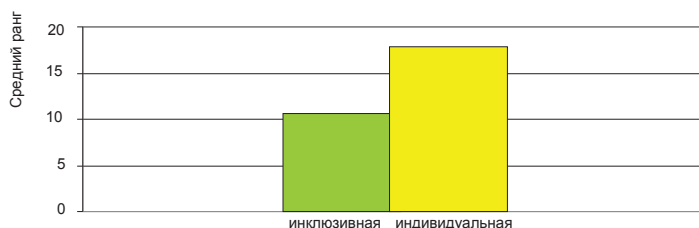


Рис. 2. Соотношение отрицательных выборов учеников индивидуальной и инклюзивной форм обучения

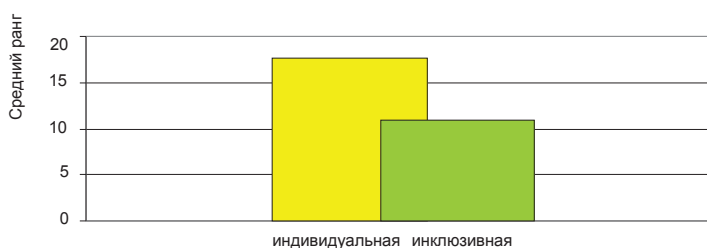


Рис. 3. Рейтинг по данным ЦТО

дуально, больше отвергаются, но дети из инклюзивных классов не предпочитают сверстниками, т. е. их более высокий социометрический статус объясняется меньшим отвержением, а не большим принятием (рис. 2).

По данным ЦТО, как и в социометрии, дети, обучающиеся по системе инклюзивного образования, принимаются в классе лучше, чем их сверстники, обучающиеся индивидуально ( $p = 0,03$ ) (рис. 3).

Что касается возрастных и временных характеристик, то здесь на высоком уровне значимости ( $p = 0,001$  и  $p = 0,02$  соответственно) подтверждаются гипотезы о том, что социометрический статус ребенка в классе отрицательно связан с вышеуказанными характеристиками, т. е. чем ребенок с ОВЗ старше и чем дольше находится в классе, тем больше он отвергается сверстниками (рис. 4 и 5).

Кроме того, нужно отметить, что результаты двух методов коррелируют между собой ( $R_{xy} = - 0,77$ ;  $p = 0,03$ ). Зависимость будем считать положительной, так как шкала ЦТО инвертирована (минимальный балл одной методики соответствует максимальному баллу другой), то есть сознательный выбор учеников, сделанный в со-

циометрической процедуре, совпадает с бессознательным выбором, сделанным в ходе заполнения бланка ЦТО (рис. 6).

В ходе исследования было выяснено, что дети с ОВЗ, обучающиеся в инклюзивных классах, в целом лучше включены в межличностные отношения, чем их индивидуально обучающиеся сверстники. Об этом говорит и их более высокий социометрический статус, и меньшее количество отрицательных выборов.

Однако ни один ребенок не был близок к позиции «звезды» в социометрическом статусе, так что у педагогов и психологов системы инклюзивного образования есть большой простор для практической и творческой деятельности.

**Рекомендации по оптимизации включения детей с ОВЗ в коллектив сверстников**

По результатам проведенного исследования можно предложить следующие рекомендации по оптимизации межличностных отношений школьников в классах инклюзивного образования:

- Создавать и поощрять позитивное межличностное взаимодействие. Создание психолого-педагогических условий для общения сверстников в классе мо-

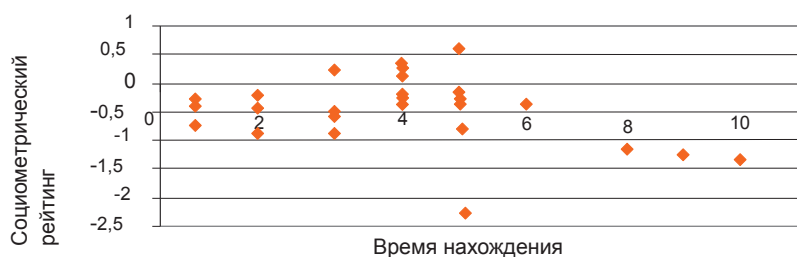


Рис. 4. Связь социометрического рейтинга с показателем времени нахождения в классе

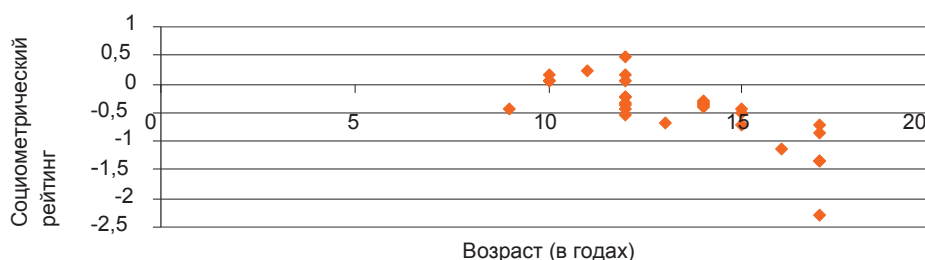


Рис. 5. Связь социометрического рейтинга с возрастом ребенка

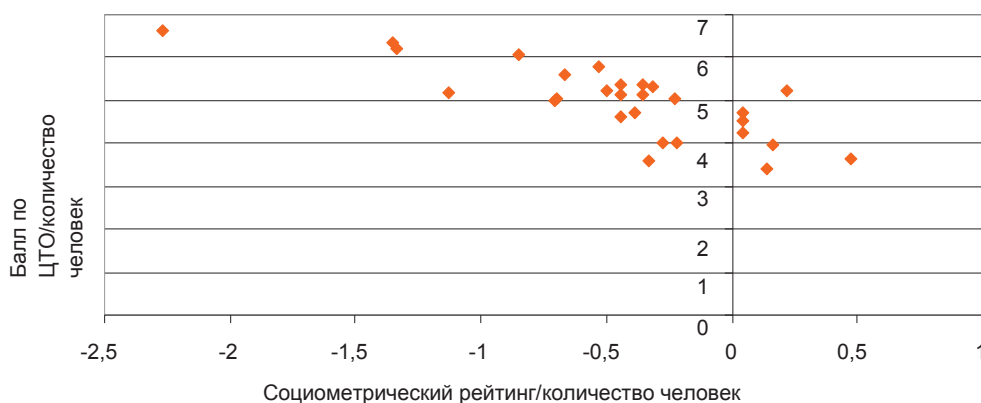


Рис. 6. Связь между социометрическим рейтингом и баллом по ЦТО

жет входить в обязанности не только педагога или психолога, но и тьютора, должность которого есть почти в каждой инклюзивной школе. Важно напоминать учащимся о внимании друг к другу, создавать пространство для общения и мотивировать детей на позитивное взаимодействие, культивировать проявление гуманности и толерантности даже на бытовом уровне. Особенно значимо это для коллективов, где есть дети с ОВЗ, ведь часто они ввиду наличия психических нарушений или низких коммуникативных навыков не умеют контролировать проявления своих эмоций и не соответствуют ожиданиям сверстников в межличностном взаимодействии.

- Наблюдать за межличностными отношениями. Здесь речь идет как о банальном внимании педагога к учащимся, к их симпатиям и антипатиям, взаимодей-

ствию между микрогруппами, так и о периодической психологической диагностике межличностных отношений. В классах, где обучается ребенок с ОВЗ, особенно важно отслеживать изменение социометрического статуса отвергаемых.

- Опирайтесь на лидеров класса. Для формирования уверенности в себе, развития коммуникативных навыков, ускорения процесса адаптации ребенку с ОВЗ нужна поддержка его сверстников с нормой развития [5, с. 21]. Помощь в поощрении таких детей могут оказать лидеры класса. Кроме того, если позиция их лидерства прочна, остальные сверстники последуют их примеру.

- Организовывать совместную внеурочную деятельность. Совместная деятельность учащихся во внеучебное время поможет одноклассникам лучше узнать друг друга, найти точки соприкосновения, что создаст

почву для дальнейшего взаимодействия. Эта рекомендация не призывает администрацию школы организовывать многочисленные экскурсии и походы по музеям, а пожелание для педагогов и психологов учебных заведений, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья создавать среду вне стен класса для общения и межличностного взаимодействия.

- Проводить психологические тренинги. Тематические тренинги всегда оказывают позитивное влияние на психологический климат в коллективе. Однако стоит отметить, что подобные занятия в коллективе, где обучается ребенок с ОВЗ, должны проводиться квалифицированными специалистами, а упражнения подбираться в соответствии с ограничениями и возможностями данного ученика.

Все рекомендации были сделаны исходя из предположения, что педагоги и психологи инклюзивных школ прошли переподготовку и являются квалифицированными специалистами, способными и готовыми работать с детьми, отличающимися от своих сверстников с нормой развития.

Напомним, что инклюзия рассматривает ребенка в целом, не акцентируясь на дефекте. Ее цель — изменение парадигмы образования с помощью создания гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех учащихся, формирования в сообществе навыков терпимости, милосердия, взаимоуважения.

#### Список литературы

1. Глуханюк Н. С., Белова Д. Е. Психодиагностика (практикум): учебное пособие М.: Академический проект, 2005.

2. Горбунова А. Ю., Плотников С. Г. Отношение педагогических работников к развитию инклюзивного образования в Новосибирской области // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья». М., 2011. С. 556–564.

3. Горбунова А. Ю., Плотников С. Г. Современный взгляд на развитие инклюзивного образования в Новосибирской области // Сибирский учитель. 2011. № 4. С. 82–87.

4. Гуревич К. М. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. М.: УРАО, 1997.

5. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.

6. Плотников С. Г., Нимаева М. Ш. Межличностные отношения детей с ОВЗ в коллективе сверстников в системе инклюзивного дошкольного образования // Исследование различных направлений развития психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции (10 сентября 2015 г., г. Челябинск). Уфа: Аэтерна, 2015. С. 38–40.

7. Плотников С. Г., Андрюшина Е. А., Нимаева М. Ш. Оценка неосознаваемого отношения к детям с ОВЗ в классах инклюзивного обучения // Психология и педагогика: теоретический и практический взгляд: сборник статей Международной научно-практической конференции (23 мая 2015 г., г. Уфа). Уфа: РИО МЦИИ «Омега Сайнс», 2015. С. 116–118.

8. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности. СПб.: Питер, 2001. ▲

## ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН — 2016

Руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Сергей Кравцов, специалисты ведомства и министры образования Сибирского федерального округа провели в Новосибирске совещание по подготовке к государственной итоговой аттестации.

Как отметил в своем выступлении глава Рособрнадзора, второй год подряд ведомству и субъектам удается удерживать ситуацию по объективному проведению Единого государственного экзамена. Вместе с тем есть регионы, в которых работа по подготовке и проведению ЕГЭ проводилась не на должном уровне. Слабые места выявлены в пунктах проведения экзаменов и региональных центрах обработки информации.

Обращаясь к министрам образования Сибирского округа, глава Рособрнадзора призвал уже сейчас готовиться к проведению ЕГЭ, в том числе при формировании бюджетов предусмотреть средства на обеспечение видеонаблюдения и доставку экзаменационных материалов.

Говоря о снижении издержек и рисков по доставке экзаменационных материалов, он сообщил о широком внедрении в этом году технологии печати экзаменационных материалов и сканирования бланков непосредственно в пунктах проведения экзамена.

Сергей Кравцов акцентировал внимание на необходимости проведения региональных и муниципальных родительских собраний, на которых должны быть разъяснены все процедурные особенности ЕГЭ. «Мы со своей стороны организуем всероссийскую встречу с родителями, которая состоится 22 октября на базе Ситуационно-информационного центра Рособрнадзора», — заявил руководитель Рособрнадзора.

Также он призвал активнее привлекать к мониторингу проведения ЕГЭ общественных наблюдателей. В их числе могут быть студенты старших курсов вузов. Сейчас рассматривается возможность учета этой деятельности в качестве педагогической практики для учащихся.

УДК 372.881.1+376.1

*Татьяна Васильевна ГОРБУНОВА, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Евразийского лингвистического института — филиала Московского государственного лингвистического университета, г. Иркутск*

*Елена Викторовна ТИТАРЕНКО, студентка 4-го курса направления подготовки «Педагогическое образование» Евразийского лингвистического института — филиала Московского государственного лингвистического университета, г. Иркутск*

## **Уроки английского языка как средство формирования толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования**

В статье рассматривается проблема толерантного отношения школьников к сверстникам с ОВЗ, что в условиях внедрения инклюзивного образования создает неблагоприятную психологическую среду в детском коллективе. Предлагается решение этой проблемы посредством систематизированного просвещения и обсуждения темы ОВЗ на уроках английского языка до начала введения инклюзивного образования в школе.

**Ключевые слова:** дети с ОВЗ, толерантность, инклюзия, урок английского языка.

*Tatiana V. GORBUNOVA, candidate of philological sciences, associate professor, English Philology Department, Eurasian Institute of Linguistics, a branch of Moscow State Linguistic University, Irkutsk*

*Elena V. TITARENKO, 4<sup>th</sup> year student, Teacher education direction, Eurasian Institute of Linguistics, a branch of Moscow State Linguistic University, Irkutsk*

## **English Lessons as a Means of Formation of Tolerant Attitude towards Children with Limited Health Abilities in Terms of Inclusive Education**

We discuss the problem of tolerance to the schoolchildren with limited health abilities, and suppose that inclusive education can provoke to unfavorable psychological climate in children's collective. It is proposed to solve this problem through systematic studying and discussing people with limited health abilities at English lessons before the introduction of inclusive education in schools.

**Keywords:** children with limited health abilities, tolerance, inclusion, English lesson.

**В** настоящее время система образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — дети с ОВЗ) находится на пороге необходимых изменений. В качестве приоритетного направления развития образования детей с ОВЗ рассматривается возможность их обучения и

воспитания в общеобразовательных школах совместно с другими детьми.

Основной идеей является возможность обучения со сверстниками в обычных школах, что позволит «особенным» детям не чувствовать себя изолированными от общества.



В 2008 году в России была подписана Конвенция ООН «О правах инвалидов» [3], в которой упоминается, что в целях реализации права на обучение «государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». Также право на образование детей-инвалидов закреплено в Законе Российской Федерации «Об образовании» как «возможность получения образования вне зависимости от состояния здоровья» [1], и в Федеральном Законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», который предоставляет гарантии «образования для всех детей-инвалидов; обучение в общих и специальных учреждениях» [2].

Для осуществления инклюзии необходимо, во-первых, чтобы образовательное учреждение соответствовало всем требованиям безбарьерной среды (оснащение пандусами, перилами; для инвалидов по зрению необходимо наличие специальных предупреждающих и направляющих тактильных полос и т. д.). Во-вторых, в школе должны быть специально обученные наставники (тьюторы), в обязанности которых входит сопровождение и помощь ученикам для дальнейшей успешной социализации в обществе. Наряду с этим существует необходимость создания комфортной психологической среды во всей школе и в классе.

Как показывает опрос, проведенный нами в сентябре 2014 года среди учащихся общеобразовательных школ г. Иркутска в возрасте от 14 до 17 лет, посещающих занятия по английскому языку в МГЛУ ЕАЛИ, лишь у 30 % прослеживалось уважительное отношение к детям с ОВЗ [4]. На наш взгляд, это связано с тем, что детям не прививается толерантное уважение к людям с ОВЗ, а если и прививается, то носит хаотичный характер. Проанализировав общешкольные и классные мероприятия общеобразовательных школ г. Иркутска и Иркутского района, мы отметили, что работа по просвещению проблем детей с ОВЗ нигде четко не обозначена, и не прописаны мероприятия, проводимые с целью привития толерантного отношения. В результате треть школьников никогда не слышала о проблемах детей с ОВЗ и о том, как к ним нужно относиться. Через полгода (в январе 2015 года) мы снова провели опрос среди этих школьников, и полученные результаты практически не изменились (рис). На основе этих данных можно сделать вывод, что детское сообщество не готово к инклюзии. Внедрение инклюзии в общеобразовательную школу на данном этапе не принесет никаких положительных моментов в социализацию детей с ОВЗ, а только усугубит ситуацию. Так, перенос и адаптируя к отечественным условиям, модифицируя хорошо отработанные и зарекомендовавшие себя за рубежом формы образовательной интеграции, мы забываем о том, что европейское общество намного толерантнее нашего и толерантное отношение к людям с ОВЗ прививается с самого раннего детства. Ярким примером этого являются детские книги про «особых» — мальчика-аутиста, который знакомится с обыч-

ной девочкой [6], или трехногого кота, которому хозяин хочет показать мир [5].

Таким образом, процесс инклюзии, несомненно, должен включать в себя подготовительный этап, который научит детское сообщество уважительно относиться к сверстникам с ОВЗ, а также подготовит к восприятию «особых» детей как полноправных членов общества. Равенство возможностей, недискриминация, полное и эффективное вовлечение и включение в общество людей с ОВЗ — основные принципы Конвенции. И именно поэтому воспитание толерантного отношения необходимо осуществлять на всех этапах жизни общества, а особенно в школьном возрасте, когда возникают первоначальные трудности в общении и совместной деятельности здоровых учеников и учеников с ОВЗ. Отношение к современным проблемам общества, способы принятия правильных решений, умение взаимодействовать в социуме складывается в сознании подростков благодаря прямому воздействию средств массовой информации, поведению других людей, отношению родителей, правильному подходу в воспитании и, конечно, благодаря работе учителя в общеобразовательных учреждениях. Разнообразие различных форм и методов в привитии толерантности способно расширить знания и умения для выражения собственного мнения и сопереживания у учеников в классе. Одну из главных ролей в привитии толерантного отношения школьникам играет именно учитель, от которого зависит уровень сформированности компетенций учеников. Он выполняет важную роль в создании определенных границ в поведении детей.

Как мы говорили ранее, работа по привитию толерантности, уважительного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья носит временный характер, в виде нескольких тематических классных часов в году, и на сегодняшний день не может в полной мере решить острую проблему уважительного отношения к инвалидам в обществе. Возникает необходимость в постоянном освещении данной проблемы, а также в использовании эффективных способов ее решения. В связи с этим мы предлагаем свой способ решения проблемы.

Урок английского языка — платформа с огромными возможностями для всестороннего развития личности. Коммуникация на уроке является межкультурным взаимодействием, которое способствует рассмотрению социальных проблем с различных точек зрения. В таких условиях воспитательная работа будет хорошо организована и будет иметь постоянный, а не эпизодический характер. Работа по толерантному воспитанию должна быть, с одной стороны, разнонаправленной и многогранной, а с другой — должна вписываться в урок, не нарушать его структуру, а также не требовать серьезных изменений в учебном плане, так как он создается на основе требований ФГОС. Такого эффекта можно добиться, если пропаганда толерантности будет не самоцелью, а вспомогательным элементом в до-

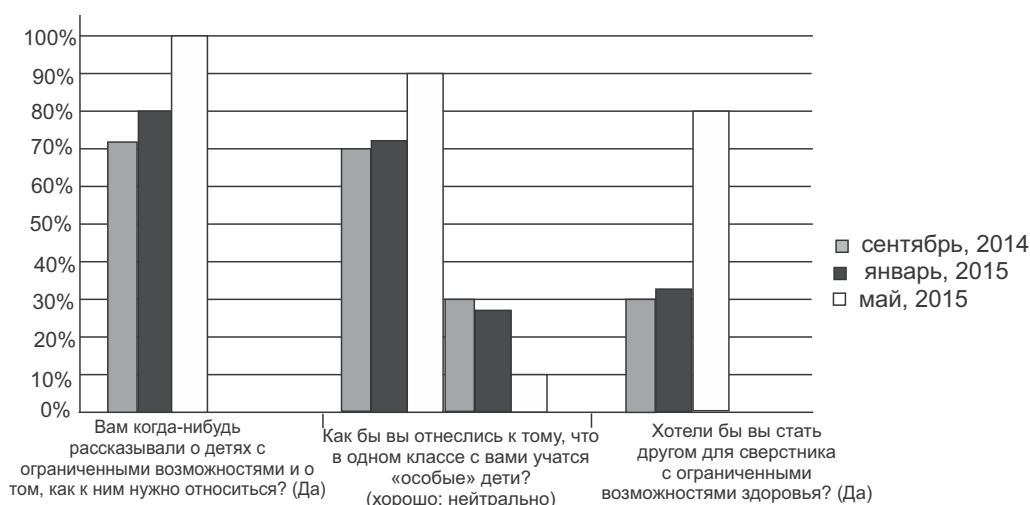


Рис. Развитие толерантного отношения у школьников к сверстникам с ОВЗ

стижении учебных целей. Например, грамматические правила можно отрабатывать на текстах, посвященных людям с ОВЗ (их жизни, проблемам, успехам и т. д.); использовать видеоматериалы по темам, предусмотренным учебным планом с участием людей с ОВЗ; в качестве домашнего чтения использовать книги, рассказывающие об «особых» сверстниках и т. д.

Основываясь на наших теоретических положениях, мы попробовали внедрить элементы воспитательного характера в занятия английским языком в группах детской языковой школы при МГЛУ ЕАЛИ, в которых обучались школьники от 14 до 17 лет, являющиеся учениками общеобразовательных школ г. Иркутска. С января по май 2015 года нами было разработано и проведено 16 занятий (по четыре занятия в месяц) с использованием материалов, направленных на формирование толерантности к сверстникам с ОВЗ. В мае мы провели повторное анкетирование и получили следующие результаты:

- осведомленность школьников о том, кто такие люди с ОВЗ и о правильном к ним отношении, достигла 100 %;

- практически все школьники стали хорошо относиться к возможности обучения сверстников с ОВЗ с ними в одном классе, и даже 80 % школьников заявили о готовности быть другом для «особенного» сверстника (в сравнении с 30 % в начале и 32 % в середине года).

Для удобства сравнения мы свели все данные в единую диаграмму, на которой видна положительная динамика развития толерантного отношения (рис.).

Опираясь на теоретические положения и проведенный эксперимент, можно сделать выводы о том, что планомерная и регулярная работа по воспитанию толерантного отношения у школьников к сверстникам с

ОВЗ поможет подготовить общеобразовательное учреждение к внедрению инклюзивного образования и формированию доброжелательного климата в детском коллективе, что, несомненно, скажется на адаптации. Если же такую работу не проводить, то дети с ОВЗ встретятся с неприятием и даже агрессией сверстников, что не только не способствует адаптации в социуме, но и наносит вред психическому здоровью.

Список литературы

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 20.09.15).
2. Федеральный закон РФ от 24 ноября 1995 года № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). URL: <http://base.garant.ru/10164504> (дата обращения: 20.09.15).
3. Конвенция о правах инвалидов (принятая резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года № 61/106. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (дата обращения: 19.09.2015).
4. Горбунова Т. В., Титаренко Е. В. Формирование толерантного отношения к детям с ОВЗ при помощи систематизированной работы школы и родителей // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Новосибирск, 2015. С. 148–151.
5. Mahy M. *The Three-legged Cat*. Penguin Group: Auckland, 2004.
6. Strauss G., Brown A. *The Night Shimmy*. Randon House Children's Publishers: London, 2003.



УДК 37.015.3+376.1

*Наталья Сергеевна ПОЛУХИНА, учитель начальных классов первой квалификационной категории лицея информационных технологий, г. Новосибирск; e-mail: poluhina27@rambler.ru*

*Ольга Геннадьевна ХОЛОДКОВА, кандидат психологических наук, доцент Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул; e-mail: holodkova.fnk@mail.ru*

## Ценностное отношение к себе у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

В статье рассматриваются вопросы дифференцированного изучения личностных проблем младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Приводятся результаты сравнительного исследования ценностного отношения к себе у нормально развивающихся младших школьников и школьников с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** лицо с ограниченными возможностями здоровья, личностные проблемы, ценностное отношение, самодостаточность, самопринятие, направленность желаний.

*Natalia S. POLUKHINA, primary school teacher (first educational qualification), Lyceum of Informational Technologies, Novosibirsk; e-mail: poluhina27@rambler.ru*

*Olga G. KHOLODKOVA, candidate of psychological sciences, associate professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul; e-mail: holodkova.fnk@mail.ru*

## Primary School Children with Limited Health Abilities: Value Attitude Towards Themselves

The article deals with the differential study of personal problems of younger students with limited health abilities. We present the results of a comparative analysis of normally developing younger students and students with disabilities, and search their value attitude towards themselves.

**Keywords:** person with limited health abilities, personal problems, value attitude, self-sufficiency, self-acceptance, directedness of desires.

**П**роблема изучения личности всегда была одной из актуальных в психологии. Социальные проблемы современного общества берут свое начало не в политической или экономической сферах, а лежат в личностной сфере и напрямую связаны с самосознанием человека, его отношением к себе и окружающим. От того, какое отношение у человека сформировано к себе и близким, зависит его социальная адаптация и интеграция в общество. Особую значимость приобретает данная проблема для детей с ограниченными возможностя-

ми здоровья (далее — ОВЗ). В Единой концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья Н. Н. Малофеев и коллектив авторов подходит к проблеме обозначения категории детей с ОВЗ также достаточно объемно, включая в нее детей, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [5].

Более узкой точки зрения придерживается Л. И. Ака- тов, который говорит о том, что сегодня в России около

4,5 % детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Они нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям. Такие дети чаще всего попадают под категорию «дети-инвалиды» [1].

В специальном федеральном государственном образовательном стандарте для детей с ограниченными возможностями здоровья говорится о том, что группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется прежде всего тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая РДА; с задержкой и комплексными нарушениями развития. Тем не менее, идея обучения и воспитания некоторой части детей с ОВЗ в рамках массовой школы действительно отвечает современным требованиям нашего развивающегося социального пространства. Речь идет об образовании так называемого «цензового» уровня, сопоставимого «по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. В случае необходимости среда и рабочее место ребенка должны быть специально организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья». В общем понимании это дети, имеющие особенности психофизического развития, обусловленные недостатками сенсорных систем и частыми соматическими болезнями, которые все же позволяют обучаться им в общеобразовательной школе.

В ядре разноплановых личностных проблем детей с нарушением здоровья особое место занимает отношение к себе, которое, согласно мнению Б. Г. Ананьева, является наиболее поздним, но в то же время системообразующим психологическим явлением, обеспечивающим целостность личности. «Отношения личности, объединенные между собой посредством отношения к себе, образуют иерархическую систему, которая выполняет доминирующую роль в формировании целостного поведения, определяя, таким образом, социальное функционирование человека» [2].

Отношение к себе является результатом и интегратором механизмов личностного самосознания и обладает сложной психологической структурой. Например, А. Ф. Лазурский подразделяет отношение к самому себе на отношение к своей физической и психической жизни; отношение к своей личности, в которых выделяется наличие или отсутствие интереса к своей жизни и формы интереса к своей личности [4].

Отношение к себе — это результат осмысления своего поведения, переживаний, решений в свете значимых для человека этических оценок, которое происходит в процессе познания других людей, особенностей общения и взаимодействия с ними, их отношения (симпатии, антипатии и др.) к этому человеку. Отношение к себе складывается в результате сравнения человека

с другими, переживания (осознанного или неосознанного) по поводу данных сравнений и появления на основе данных переживаний некоторой установки по отношению к себе, которая является запускающим механизмом активности человека. Все это позволяет говорить о ценностном характере отношения к себе. В своих предыдущих материалах мы рассматривали природу ценностных отношений в целом и определяли ее как интегрирующую в себе результаты познания человеком какого-либо объекта действительности во время встреч с ним, все эмоциональные отклики на этот объект, а также формы поведенческих ответов при контакте с этим объектом [8]. Таким образом, ценностное отношение к себе выступает как совокупность когнитивного компонента (понятия и представления личности о самой себе), эмоционально-оценочного (переживания личности по отношению к себе) и поведенческого (проявления практической готовности человека к определенным действиям и поступкам в отношении себя).

Актуальность проблемы становления ценностного отношения к себе у ребенка с ОВЗ обусловлена той степенью изолированности данного ребенка от общества, которая возникает вследствие специфики его заболевания и отсутствия адекватного социально-психологического и педагогического сопровождения его развития. С раннего детства дети с ОВЗ сталкиваются с оценкой их внешности другими людьми. Часто здоровые дети с детской непосредственностью и жесткостью оценивают внешние дефекты детей с ОВЗ в их присутствии. В результате у детей с ОВЗ формируются замкнутость, избегание широкого круга общения, замыкание «в четырех стенах», маскированная (скрытая) депрессия, что ведет за собой появление чувства неполноценности.

По мере взросления дети с ограниченными возможностями начинают осознавать, что уровень их жизненных возможностей по сравнению с «обычными» детьми снижен. При этом у них формируется сниженная самооценка, что в свою очередь, приводит к чрезмерному снижению уровня притязаний. Следствием этих процессов становится социальная пассивность и сужение активного жизненного пространства. По мнению Н. А. Холопенко, дальнейшее характерологическое развитие личности может происходить с поэтапной сменой невротозов, пограничных состояний, психозов. Это особенно выражено у детей с ОВЗ с неправильным воспитанием [9].

Нарушения личностного развития детей с ОВЗ возникают как следствие взаимодействия двух факторов: премоурбидных особенностей личности ребенка, преломленных через его дефект (биологическая составляющая); неблагоприятных условий воспитания, создаваемых травмированными родителями (социальная составляющая).

Это подтверждает положение о закономерностях нарушения личностного развития у всех детей с психо-



физическими недостатками, установленное Л. С. Выготским [3].

Родительская неадекватность в принятии ребенка с проблемами здоровья, недостаточность в эмоционально-теплых отношениях провоцируют, с точки зрения В. В. Ткачевой, развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным окружением и формируют дезадаптивные характерологические черты личности. В качестве доминирующих личностных тенденций у детей выявляются тревожность, агрессивность, отгороженность [7].

Особую значимость данная проблема приобретает на этапе поступления ребенка с ОВЗ в массовую школу и в период обучения в начальной школе. Младший школьный возраст — это период активной социализации ребенка, период усвоения основных общественных норм и правил, и в то же время — начало субъективации общественных ценностей, которые транслируются ребенку через систему средств массовой информации, школы и улицы. И если здоровый ребенок входит в этот этап своей жизни закаленным активным общением со сверстниками и другими взрослыми благодаря дошкольным учреждениям, различным кружкам и массовым посещениям друзей и родственников, то ребенок с ОВЗ такой «брони» не имеет. Возникает реальная угроза снижения и без того хрупкого ценностного отношения к себе младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья. В нашей статье мы попытались выяснить, каковы различия в ценностном отношении к себе у здоровых младших школьников и школьников с ОВЗ.

В нашем исследовании принимали участие младшие школьники с ОВЗ цензового уровня образования. Это дети, имеющие следующие нарушения здоровья: легкая степень тугоухости (воспринимают шепотную речь с расстояния одного — трех метров, разговорную — с четырех метров и более); нарушение зрения (миопия легкой степени, амблиопия, косоглазие); нарушение функций опорно-двигательного аппарата; часто болеющие, соматически ослабленные дети.

Были выделены следующие параметры и методы диагностики ценностного отношения к себе:

- 1) самодостаточность (проективная методика Р. Бернса и С. Коуфмана «Кинетический рисунок семьи»);
- 2) положительное отношение к себе («Фильм-тест» Рене Жилия (адаптация И. Н. Гильяшевой и Н. Д. Игнатъевой)), «Незаконченные предложения» Д. В. Лубовский);
- 3) доминирование желаний, направленных на реализацию личных потребностей (методика «Цветик-семицветик») [8].

Методики, с помощью которых выявлялись особенности ценностного отношения младших школьников с ОВЗ к себе, предполагали, в первую очередь, качественный анализ полученных данных. Но нами была произведена также количественная обработка данных, которая позволила получить более точные результаты исследования. При этом особенности обнаруживались в процессе сравнения полученных результатов, кото-

рые показали здоровые дети. Следует также отметить, что анализ результатов совершался по тем шкалам, показателям, которые отражали отношение детей именно к себе. Так, в рисунках «Моя семья» у 69,2 % детей с ОВЗ были обнаружены симптомы, указывающие на наличие чувства неполноценности. Среди этих детей у большей части было отмечено в рисунках отсутствие автора, то есть себя, у остальных автор («Я») был изолирован, отдален от остальных членов семьи, обнаружено стирание своей фигуры на рисунке. Стирание нарисованного «себя», перерисовывание может быть связано с негативными эмоциями по отношению к себе.

В группе здоровых детей чувство неполноценности было обнаружено лишь у 13,7 % испытуемых, симптомами, признаками этого был маленький размер фигуры, изображавшей автора, либо фигура автора располагалась спиной по отношению к остальным членам семьи. В ходе выполнения задания детьми с ОВЗ было отмечено, что ни один ребенок не начал рисунок семьи с себя, в то время как в группе здоровых детей это было отмечено у 75,3 % детей. Также было отмечено, что дети с ОВЗ, рисуя себя (в 30,8 % случаев), делали длительные паузы, перед тем как приступить к рисованию собственной фигуры, либо сначала схематично изображали себя, потом прорисовывали детали ситуации, предметы, а лишь потом возвращались к фигуре.

Для того чтобы проверить достоверность данных различий между чувством неполноценности у детей с ОВЗ и нормально развивающимися детьми, использовался статистический критерий  $\phi^*$  — угловое преобразование Фишера. Выявленное значение  $\phi^*_{эмп} = 5,27$  при  $p \leq 0,01$ , что подтверждает значимость выявленных различий между значением показателей чувства неполноценности у детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей. Таким образом, для испытуемых первой группы (дети с ОВЗ) в большей степени характерен высокий уровень чувства неполноценности, чем для испытуемых второй группы (здоровые дети).

Анализ сформированности второго параметра диагностики ценностного отношения к себе — «положительное отношение к себе» — производился нами с помощью методики «Незаконченные предложения».

Чтобы проверить достоверность различий между выраженностью типов отношений к себе (отрицательное, нейтральное, положительное) в группах здоровых детей и детей с ОВЗ, использовался статистический критерий  $\chi^2$  критерий Пирсона. Полученное нами значение  $\chi^2 = 60,92$  больше соответствующего табличного значения  $m - 1 = 2$  степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,001. Следовательно, у детей с ОВЗ отношение к себе зачастую отличается негативной окраской, самооценка в большинстве случаев занижена. Исследование особенностей младших школьников с помощью методики «Незаконченные предложения» позволило выявить следующее:

- у детей с ОВЗ выражено ощущение своей слабости, неполноценности, что проявилось в невозможности сформулировать свои положительные качества, в то время как отрицательные качества 42,3 % детей обозначили без труда;

- у большинства детей с нормальным здоровьем отношение к себе определяется как положительное, у детей высокая самооценка (54,8 %);

- лишь у 16,3 % здоровых детей отношение к себе было определено как отрицательное.

Также с целью выявления особенностей положительного отношения детей к себе использовалась методика Рене Жилия. Первоначально анализировались переменные, характеризующие особенности самого ребенка. Результаты выполнения заданий по методике Рене Жилия явились основанием для вывода о том, что дети с ОВЗ избегают общения, в больших группах детей они стремятся к уединению, обособленности от группы. Это свойственно 53,8 % детям с ограниченными возможностями здоровья. При выполнении заданий на определение своего места в большой группе детей они обозначали себя фигурой, находящейся в стороне, не связанной каким-либо действием с другими членами группы. Так, можно сделать вывод, что у детей с ОВЗ отсутствует адекватное самовосприятие, самопрезентация, что и вызывает значительные поведенческие и коммуникативные нарушения поведения ребенка в группе.

Кроме того, лишь у 15,4 % детей с ОВЗ было отмечено стремление к доминированию или лидерству в группе, в то время как в группе здоровых детей таковых оказалось 63 %. Таким образом, у детей с ограниченными возможностями здоровья зачастую формируется искаженное либо негативно окрашенное представление о себе.

Для изучения третьего параметра — «Доминирование желаний, направленных на реализацию личных потребностей» — нами использовалась методика «Цветик-семицветик».

Анализ результатов показывает, что у большинства детей с ОВЗ сфера желаний не связана с собственным «Я». Возможно, это вызвано чувством неполноценности. Так, лишь 26,9 % детей указанной группы первые три желания соотнесли с собой, на лепестках «семицветика» указали желания, связанные с материальным благополучием и здоровьем; у 19,2 % детей желания были для всех людей (например, «чтобы все люди жили по 100 лет»). В то время как в группе здоровых детей большинство (82,2 %) указало желания, в первую очередь для себя, при этом желания были материальными и познавательными (например, «хочу быть олигархом», «хочу быть отличником», «хочу окончить школу на пятерки» и т. д.). Достоверность различий в доминировании желаний, направленных на реализацию потребностей для себя у здоровых младших школьников и у детей с ОВЗ, подтверждалась с помощью статистического критерия  $\varphi^*$  — угловое преобразование Фишера. Выявлен-

ное значение  $\varphi^*_{эмп} = 5,15$  при  $p \leq 0,01$ , что подтверждает значимость выявленных различий.

Обобщая результаты выполненного исследования, мы выявили следующие особенности ценностного отношения к себе у детей с ОВЗ:

1. Чувство неполноценности у детей с ОВЗ развито больше, чем у нормально развивающихся сверстников. Возможно, это связано с искаженным либо негативно окрашенным представлением о себе, самооценка у большинства случаев занижена, образ «Я» искажен.

2. В отличие от здоровых детей, отношение к себе у младших школьников с ОВЗ имеет негативную окраску, т. к. они испытывают трудности в общении, стремятся к уединению, обособленности, что обусловлено осознанием своей неполноценности, отличием себя от большинства детей.

3. Неприятие себя как личности, характерное для детей с ОВЗ, сказывается на сфере желаний. Младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья в меньшей степени, чем здоровые сверстники, имеют желания, направленные на реализацию потребностей для себя. В иерархии ценностей у них на первом месте находится семья, затем примерно одинаковые позиции занимают другие люди и «Я», на последнем месте — школа. У здоровых детей на первом месте находится «Я», затем семья. Желаний, направленных на реализацию потребностей других людей и школы, не обнаружено.

Таким образом, в целом младшие школьники с ОВЗ относятся к себе негативно, что связано в первую очередь с осознанием своей неполноценности.

#### Список литературы

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2003.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
3. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995.
4. Лазурский А. Ф. Классификация личностей // Избранные труды по психологии. М., 1997.
5. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения // Дефектология. 2010. № 5.
6. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика. 2010. № 4.
7. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебное пособие. М., 2007.
8. Холодкова О. Г. Динамика эмоционального компонента ценностных отношений в младшем школьном возрасте // Вестник Южно-Уральского гос. университета. 2012. № 6.
9. Холопенко Н. А. Социально-психологические проблемы детей-инвалидов. Различные подходы к пониманию инвалида. URL: <http://www.orlenok-kmv.ru/invalid.html> (дата обращения: 05.10.2015).



УДК 159.942+159.947

Марина Владимировна СУРНИНА, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул;  
e-mail: maarisha-c@mail.ru

Анастасия Павловна КЛЕПФЕР, студентка института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул

## Особенности эмоционально-волевой сферы взрослых с заиканием

В статье представлены результаты исследования эмоционально-волевой сферы взрослых заикающихся. Результаты позволяют говорить о ее своеобразии, сформировавшемся как под влиянием самого речевого нарушения, так и под воздействием окружающей социальной действительности.

**Ключевые слова:** эмоционально-личностная сфера, тревожность, эмоциональная направленность личности, заикание, логофобия.

Marina V. SURNINA, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the Pedagogy and Psychology Department, Altai State Pedagogical University, Barnaul; e-mail: maarisha-c@mail.ru

Anastasia P. KLEPFER, student, Psychology and Pedagogy Institute, Altai State Pedagogical University, Barnaul

## Features of Emotional and Volitional Competence of Adults with Stuttering

We present the results of a study of emotional and volitional competence of adult stutterers. The results allow us to speak about its originality formed at the same time under the influence of speech disorders and surrounding social reality.

**Keywords:** emotional and volitional competence, anxiety, emotional orientation of a person, stuttering, glossophobia.

Эмоции и воля являются важными компонентами психики человека, их тесная взаимосвязь с мотивацией способствует проявлению жизненной активности субъекта, позволяет ему осознать свою жизнь как полноценную.

По своей сути эмоции близки к ощущению, они «сигнализируют о самом факте того или иного внешнего или внутреннего раздражителя, а неразрывно связанное с ощущением переживание дает оценку полезности или вредности, приятности или неприятности» [4]. В то же время эмоции являются механизмом внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направлены на удовлетворение актуальных потребностей личности и могут отражаться в форме непосредственного переживания.

Воля представляет собой форму психического отражения, проявляющуюся в сознательной саморегуля-

ции деятельности и поведения. Волевые качества охватывают несколько личностных свойств, влияющих на стремление человека к достижению поставленных им целей. Высшие уровни проявления воли предполагают опору «на духовные цели и нравственные ценности, на убеждения и идеалы самого человека и общества, окружающего его» [3]. В то же время наличие воли позволяет человеку усиливать мотивацию и на этой основе осознанно регулировать собственные действия в достижении поставленной цели.

Взаимосвязь эмоций и воли достаточно сильна. Например, оценивающая функция эмоций неразрывно слита с функцией побуждения к действию, то есть к волевому усилию [3]. И наоборот, реализация волевого действия может сопровождаться отсутствием эмоционального удовлетворения, но в случае успешного завершения волевого акта возникает

моральное удовлетворение от того, что его удалось выполнить.

Заикание — нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

У лиц с заиканием отмечается своеобразное развитие эмоционально-волевой сферы на протяжении всего периода становления личности. Развитие заикания происходит в тесном взаимодействии с личностными и поведенческими нарушениями и во многом зависит от нервно-психического состояния человека, это и обуславливает сложную симптоматику и само речевое нарушение. Когда возникает фиксация на дефекте, сам акт речи становится эмоциональным, в связи с этим у каждого заикающегося складывается своя собственная иерархия коммуникативных трудностей.

Постепенно эмоциональное напряжение изменяет функциональное состояние и тем самым начинает оказывать влияние на деятельность. Однако в тех случаях, когда сама деятельность становится эмоциональным фактом, она за счет положительной обратной связи может существенно повысить эмоциональную напряженность, которая является «пусковым механизмом». Многие исследователи соглашаются с тем, что степень тяжести заикания адекватна степени фиксированности на своем дефекте. Образуется своеобразный замкнутый круг, когда судорожные запинки в речи обуславливают сильные отрицательные эмоциональные реакции, что усиливает речевое нарушение. Для большинства заикающихся речь становится источником постоянной психической травматизации, что в свою очередь приводит к логофобии. Со временем логофобия в части случаев приобретает особо значимое место в картине заикания, носит навязчивый характер и возникает при одной мысли о необходимости речевого общения или при воспоминаниях о речевых неудачах в прошлом. В этом состоянии заикающиеся часто произносят не то, что им хотелось бы сказать, а лишь то, что легче произнести. Все это вызывает повышенную истощаемость, как психическую, так и речевую, утомляемость и способствует развитию патологических черт характера.

Переживания как форма выражения эмоций и чувств связываются у заикающихся с наличием речевого дефекта, с трудностями в речевом процессе, с неблагоприятием в речевом общении с окружающими, с отношением со стороны окружающих, с неудовлетворенностью собой, своей речью, своими поступками. Выраженные неприятные переживания, связанные у заикающихся с нереализованной потребностью свободного речевого общения с окружающими, могут сопровождаться эмоциями, чувствами и состояниями неудовольствия, угнетенности, подавленности, апатии, тревоги. Из-за неуверенности, низкой самооценки, высокой впечатлительности и ранимости тревога переходит в тревожность и становится неотъемлемой частью личности. Тревожность как свойство личности возникает вследствие, во-первых, знания о своем дефекте,

во-вторых, из-за логофобии, в-третьих, из-за того, что они знают, что они не такие как все, что сам дефект слухит основанием отделять их от людей без речевых нарушений.

Первые действия заикающихся по преодолению появившихся речевых запинок находятся на уровне бессознательных движений охранительного или корректирующего характера. С осознанием своего дефекта следуют попытки силой преодолеть возникшую трудность или помеху в речевом процессе — поиски средств и приемов как-то облегчить речь, либо замаскировать ее от окружающих, либо вовсе отказаться от речи. Все это может порождать разнообразные речевые эмболы и двигательные уловки. При этом может создаваться парадоксальное положение заикающегося: пытаюсь при помощи вспомогательных движений и речевых эмболов замаскировать свою неправильную речь, он тем самым еще больше обращает на нее внимание окружающих, переживает, от чего проявления заикания принимают более сложный характер.

Постепенно одни заикающиеся начинают избегать речевых нагрузок, резко ограничивают речевые контакты (пассивная форма компенсации), другие, напротив, становятся агрессивными, навязчивыми в общении (явление гиперкомпенсации) [5].

Положительные результаты логопедической работы с заикающимися закономерно находятся в обратной зависимости от сложности их фиксированности на своем дефекте. Именно разная степень фиксированности на своем дефекте, а не стаж заикания, не его тяжесть определяют разные результаты логопедической работы.

Таким образом, заикающиеся испытывают эмоциональное напряжение или тревожность в тех видах деятельности, которые предполагают коммуникативную активность: общение, учеба, работа.

В рамках предпринятого нами исследования проводилось выявление особенностей эмоционально-волевой сферы у взрослых лиц с заиканием и при его отсутствии на базе Железнодорожной поликлиники № 1 г. Барнаула. В эксперименте приняли участие взрослые люди, которые были разделены на две группы в зависимости от наличия или отсутствия синдрома заикания. Исследование было направлено на выявление особенностей эмоционально-волевой сферы, а именно: исследование самооценки психических состояний, эмоциональной направленности личности. С этой целью были использованы следующие диагностические методики: тест на определение эмоциональной направленности личности Б. И. Додонова; тест на самооценку психических состояний Г. Ю. Айзика. Для оценки эмоционально-волевой сферы был подобран и адаптирован комплекс методик, обеспечивающий выявление особенностей эмоционально-волевой сферы, а также ее объективную оценку.

Комплексное исследование включало два последовательных экспериментальных задания и проводилось



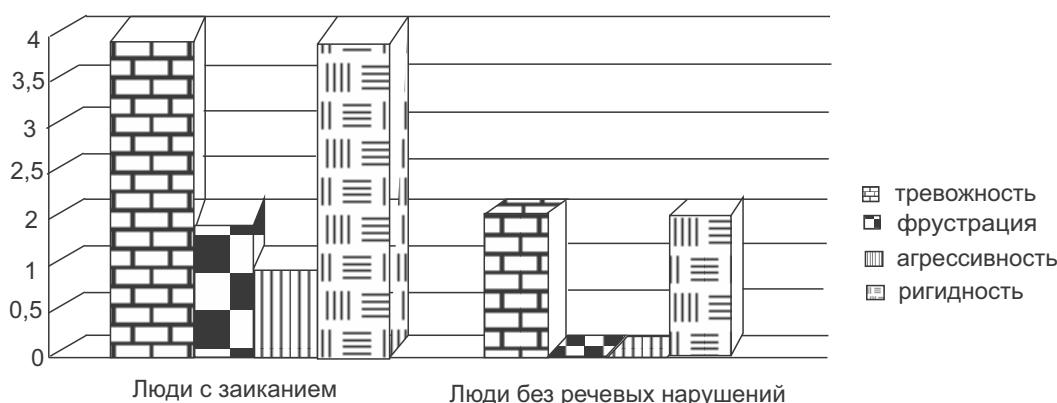


Рис. 1. Данные о соотношении уровня самооценки психических состояний у лиц с заиканием и лиц без речевых нарушений по числовой шкале

методом индивидуального тестирования. Исследование проходило в три этапа:

1. На первом этапе проводилось изучение различных психологических, педагогических и логопедических литературных источников, анализ которых позволил выделить основные особенности эмоционально-волевой сферы у людей с заиканием.

2. На втором этапе проводилось обследование самооценки психических состояний по методике Г. Ю. Айзенка. Цель: выявление таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

Проанализировав полученные данные, мы составили гистограмму, в которой выстроили соотношение количества людей, имеющих тревожность, фрустрацию, агрессивность, ригидность по численной шкале.

Результаты данного эксперимента в группе взрослых с заиканием и лиц без речевых нарушений представлены в гистограмме на рисунке 1.

На втором этапе также проводилось изучение эмоциональной направленности личности по методике Б. И. Додонова. Цель: изучение общей эмоциональной направленности личности, то есть стремление к определенным типам переживаний, к определенной области деятельности с целью получения положительных эмоций, обследование общей эмоциональной направленности личности.

3. На третьем этапе был проведен анализ полученных данных в соответствии с объективными показателями.

Проанализировав и сопоставив полученные данные, можно сделать вывод, что эмоционально-волевая сфера у взрослых лиц с заиканием и лиц без речевых нарушений имеет ряд характерных отличий: взрослые с заиканием более тревожны, фрустрированы, ригидны и подвержены агрессивному состоянию, чем люди без речевых нарушений, также люди с заиканием проявляют больше эстетических (потребность в восприя-

тии прекрасного, переживание сильных чувств в процессе этого), гедонистических (потребность в удовлетворении телесного и душевного комфорта), коммуникативных (потребность в общении с людьми) эмоций. Причиной этого, по всей видимости, является то, что наличие заикания с детского возраста не позволяет ему проявить себя так, как хотелось бы, то есть наличие синдрома сужает круг возможностей заикающегося как в открытом проявлении чувств, так и совершении поступков. Ведь чувства человека оказывают существенное влияние на его волю и способность сознательно регулировать свое поведение и деятельность, чтобы достичь поставленной цели и преодолеть встречающиеся трудности. Эмоции и чувства человека, являясь отражением его реальных отношений к значимым для него объектам и субъектам, изменяются под влиянием речевого нарушения, при этом сужается сфера чувственного познания, изменяются потребности и интересы.

Таким образом, в ходе проведения эксперимента были получены данные о том, что у взрослых с заиканием эмоционально-волевая сфера характеризуется некоторым своеобразием, связанным с наличием речевого нарушения и негативным влиянием социальных факторов окружающего мира, поэтому изучение эмоционально-волевой сферы у взрослых заикающихся остается актуальной темой и в настоящее время, в связи с недостаточным количеством исследований в данном направлении.

#### Список литературы

1. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия». Москва: В. Секачев, 1998.
2. Додонов Б. И. Эмоция как ценность // Вопросы психологии. 2005. № 3.
3. Ильин Е. П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.
5. Шкловский В. М. Заикание. Москва: ИСЭ, 1994.

УДК 373. 58

*Тамара Ивановна ГОРЕЛОВА, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск*

*Сергей Александрович КРИВУШЕВ, учитель математики высшей квалификационной категории, директор технического лицея № 176, г. Карасук*

## **Совершенствование предметного содержания в информальном непрерывном образовании учителя**

В статье рассматриваются условия совершенствования предметного содержания в информальном непрерывном образовании учителя. К ним относятся реализация регионального принципа в обучении школьников и создание образовательных кластеров, объединяющих образовательную деятельность технических вузов, технического лицея № 176 г. Карасука и школ Кулундинской зоны Новосибирской области.

**Ключевые слова:** информальное непрерывное образование, совершенствование предметного содержания, региональный принцип в обучении, образовательный кластер.

*Tamara I. GORELOVA, doctor of pedagogical sciences, professor, Pedagogy and Psychology Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk*

*Serguei A. KRIVUSHEV, principal, mathematics teacher (high educational qualification), Technical lyceum № 176, Karasuk, Novosibirsk region*

## **Improving the Content of Informal Continuing Teacher's Training**

In the article we deal with the ways of improving the content of informal continuing teacher's training. They include the implementation of the regional principle in teaching students and the development of educational clusters combining educational activities of technical universities and Technical lyceum No. 176 of Karasuk and Kulunda in Novosibirsk region.

**Keywords:** informal continuing training, improving the discipline content, regional principle in training, educational cluster.

Согласно В. А. Горскому [2], «в условиях научно-технических и социально-экономических перемен содержание образования становится отражением изменений научно-технического и социального прогресса в соответствии с новым пониманием эволюционно-синергетической картины мира, где опорными пунктами являются понятия нелинейной (колебательной, пульсирующей) системы процессов, протекающих в природе, науке технике». В. А. Горский рассматривает взаимодействие и преемственность формального и неформального образования «как отражение фундамен-

тной закономерности развития содержания, форм и методов познавательной деятельности, которая проявляется в том, что любая педагогическая система в своем развитии базируется на прошлом опыте, на прежних достижениях.

Затем система накапливает новый опыт и синтезирует его с предыдущим, достигает качественно нового состояния и переходит на новый уровень развития». Повышение общественной значимости научной информации и превышение ее скорости над скоростью смены поколений обусловило невозможность дальнейшей ее модернизации за счет экстенсивного подхода.

В поисках интенсивного подхода к преобразованию научной информации ряд ученых (В. В. Давыдов, З. А. Решетова, Л. М. Перминова и др.) обратили внимание на отражение в содержании образования процессуально-технологической стороны обучения. Школьные предметы традиционно направлены на формирование умений применять теоретические знания в решении учебных задач. В связи с этим в школьном образовании важным является решение проблемы учебно-познавательной предметной деятельности обучающихся, которая обуславливает развитие содержания предметного образования.

Содержание предметов общего образования традиционно описывается системой научных понятий, утверждений, которыми должны овладеть обучающиеся, а также умениями в реализации предметных действий, приемов, операций в их множественных отношениях при решении учебных задач.

Таким образом, в предметном общем образовании наблюдается интеграция теоретического и задачного материала, возникает возможность представлять решение отдельных видов задач, особенности связи содержания с реальностью и другими науками, прогнозировать перспективы его развития. Так, например, исследования И. Лакатоса [6], В. Э. Войчеховича [1] и др. выделили четыре основных формы научного познания в математике: метаэмпирическое познание (развитие математических знаний в связи с практическими потребностями, отражение в них свойств чувственно воспринимаемой реальности, обоснование истинности положений опытным путем); метаэмпирическое познание с элементами дедукции (развитие математических знаний как в связи с практическими, так и в связи с теоретическими потребностями, логическое обоснование результатов метаэмпирического познания на основе локальной аксиоматизации); квазиэмпирическое познание (обобщение одних содержательных аксиоматических математических теорий другими); метаумозрительное познание (построение абстрактных математических теорий, использование метода содержательной интерпретации в качестве основы обоснования их истинности). В образовательном процессе от школы к вузу происходит последовательная смена форм научного познания в зависимости от возрастного состояния и мыслительной деятельности обучающихся, что обуславливает выбор предметного содержания и его изменения, способов раскрытия, методов обоснования содержательных утверждений, характер требований к уровню деятельности обучающихся и ее результатов.

Стандартизация и универсальность формального образования дополняются многообразием неформального и информального образования. История становления информального образования показывает, что оно идет «снизу» — от самой динамично меняющейся жизни людей и их потребностей. Характерными особенностями информального непрерывного об-

разования являются гибкость в выборе содержания, форм, методов, времени и места проведения занятий; открытость содержания образования, формирование интереса к методам познания (анализ, синтез, систематизация, обобщение и т. д.), активная творческая познавательная деятельность, применение в учебной деятельности универсальных учебных действий, образовательных технологий учебно-исследовательской и проектной деятельности; рассмотрение персональной социально-профессиональной карьеры обучающихся, психолого-педагогическая подготовка к эффективному функционированию в современной социальной среде и др.

Рассматривая проблему совершенствования предметного содержания, приходим к выводу, что процесс происходит через качественные изменения педагогических умений. Педагогические умения — освоенные учителем способы выполнения педагогических действий, основой которых являются профессиональные знания, упражнения, накопленный опыт по осмыслению целей, принципов, условий, средств, форм и методов организации работы с обучающимися. Педагогические умения связаны с постановкой и реализацией педагогических задач, организацией деятельности с применением приемов взаимодействия, самоанализа, рефлексии. Уровень развития педагогических умений характеризует профессиональную компетенцию учителя.

Назовем некоторые педагогические умения: конструктивные — умения отбирать учебно-воспитательный материал и проектировать его в соответствии с образовательными целями, личностью обучающихся, отбирать педагогические средства, обеспечивающие достижения результатов; коммуникативные — обеспечивающие правильные взаимоотношения с обучающимися, эффективность педагогического общения; гностические — применять психолого-педагогическую и специальную литературу, анализировать свой и изучать педагогический опыт коллег; организаторские — осуществлять различные виды деятельности обучающихся; рефлексивные — анализировать и оценивать свою работу, выявлять ошибки, осознавать успехи; прикладные — связаны с реализацией художественных, спортивных и иных способностей [11].

Основными умениями учителя являются умения:

- переносить известные знания, варианты решения, приемы образования в условия новой педагогической ситуации;
- находить для каждой педагогической ситуации новое решение;
- создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые примеры решения конкретной педагогической ситуации [9].

Одной из главных целей образования является развитие региона в соответствии с меняющимся социокультурным пространством, повышение образовательного уровня профессионального сообщества, об-

разовательного потенциала каждого участника педагогического процесса.

В основном, люди живут там, где они выросли. По данным переписи населения, убытие из региона (крупного) России не превышает 1–2 %. Обследование показало, что три четверти населения живут в тех регионах, где они родились. Надо полагать, сегодня по России эти показатели не будут значительно отличаться [6]. Авторы статьи разделяют мнение Н. А. Корощенко [5], что региональный принцип в обучении позволит изменить содержание образования и результат получения знаний, ценностных ориентиров, опыта творческой деятельности обучающихся, сочетание которых обеспечит конкурентоспособность на региональном рынке труда, успешную карьеру в избранной области деятельности, возможность обучения в новой профессиональной сфере в соответствии с личными потребностями и потребностями рынка труда.

В информальном непрерывном образовании имеет отражение регионализация образования, которая предполагает формирование единого образовательного пространства, учет особенностей региона в содержании и организации учебной и внеучебной деятельности, в ознакомительной и производственной практике обучающихся, в социальном взаимодействии со структурными объектами региона людей, проживающих на конкретных территориях.

По мнению Н. А. Корощенко, реализация содержания образования осуществляется по нескольким направлениям: создание новых предметов регионального компонента, в которых содержание отражает социально-экономические и другие особенности региона; регионализация любого традиционного предмета, дидактический процесс которого учитывает основные принципы обучения; создание факультативных предметов, учитывающих индивидуальный характер развития личности обучающихся, их склонности, интересы и особенности, создающие лицо образовательному учреждению [6].

Регионализация содержания образования реализует принцип региональности и обеспечивает гуманизацию образовательного процесса: личностно-ориентированный и деятельностный подход, реализацию межпредметных связей, предпрофильную и профильную дифференциацию и т. д., в целом определяет пути включения в содержание образования регионального материала.

Рассматривая совершенствование предметного содержания, обращаем внимание на наличие двух компонентов: содержательного (понятийный аппарат) и деятельностно-технологического.

В данной статье авторы представляют совершенствование предметного содержания в условиях образовательного консорциума, созданного объединением усилий нескольких учреждений — технических вузов, технического лица № 176 и ряда школ Кулундинской зоны.

Консорциум — новое качество образовательного пространства, обусловленное размытием границ между профильным и профессиональным образованием, переходом из одной ступени формального образования на другую. Консорциум характеризуется непрерывностью, дополнительностью, преемственностью содержания, обеспечивающего работу обучающегося и педагогов на основе разноуровневых вариативных маршрутов и траекторий. Новизной в работе технического лица № 176 является созданный образовательный кластер.

Теоретической основой образовательного кластера явилась концепция непрерывного образования, определившая структуру, содержание, формы деятельности объединенных учреждений, их единство и взаимосвязь. В образовательном кластере разработаны учебные планы и адаптированные программы, которые исключают дублирование учебного материала. В современных публикациях исследователи Н. Н. Давыдова, Б. М. Игошев, А. А. Симонова, С. Л. Фоменко выделяют ряд стратегий развития образовательных кластеров: экономическую, социальную, маркетинговую, правовую, педагогическую [4].

Педагогическая стратегия направлена на совместное проектирование образовательной деятельности в условиях информального непрерывного образования, обеспечения содержательной и технологической стороны отношений между всеми участниками образовательного кластера. Взаимодействие партнеров направлено на обеспечение многоуровневости непрерывного образования, совершенствование профессионализма учителя и подготовки выпускников школ, способствует отбору и структурированию содержания предметов общего образования с учетом интересов всех субъектов образовательного кластера, стимулирует профессиональный рост учителей и педагогов вузов.

Приведем пример совместной деятельности профессорско-преподавательских кадров вузов, учителей и обучающихся школ.

Занятие проводят педагоги вуза, структура занятия имеет следующие составляющие:

1. Изложение педагогом вуза конкретного содержания, в процессе которого демонстрируется опыт вузовского дисциплинарного познания и образец деятельности педагога: углубление и расширение содержательного понятийного аппарата, использование внутривидовых и межпредметных связей, представление деятельностно-технологического подхода в реализации учебного занятия. Отбор содержания учитывает будущую предполагаемую сферу деятельности обучающихся, задания отражают уровневую дифференциацию обучения по профильному предмету.

2. В ходе работы на занятии обучающиеся знакомятся и усваивают образец познавательной деятельности в процессе восприятия и изучения дисциплинарного знания (формируется обновленный репро-



дуктивный и творческий опыт деятельности, опыт эмоционально-ценностных состояний и другое).

3. Осознание репродуктивного и творческого опыта в процессе рефлексии содержания и технологии учебных занятий, выявление результатов деятельности обучающихся, установление факта приращения специальных предметных умений и действий обуславливает обновление личностного опыта обучающихся.

4. Перенос и применение результатов рефлексии (выявленного обновленного опыта) в новые ситуации учебного процесса, в решение нестандартных учебных задач обеспечивает положительную мотивацию в работе обучающихся.

5. Распространение и перенос познавательных учебных умений с изучения одного дисциплинарного содержания на средства познания многих учебных предметов обусловлены системой деятельностно-технологического подхода в реализации занятий в условиях образовательного пространства кластера. В результате обучающиеся включаются в поисковую учебно-исследовательскую деятельность, моделируют и разрабатывают проекты, создают эвристические схемы по содержанию учебного материала, разрабатывают серию нестандартных задач, объясняют примененные дисциплинарных теорий в практике и науке.

В практико-организационной составляющей информального непрерывного образования в работе со старшеклассниками и учителями школ реализуется андрагогическая модель обучения, в которой реализуется совместная деятельность педагогов вуза и обучающихся образовательных школ. При андрагогической модели обучения применяются различные методы: экспозиционные — содержание организуется и представляется обучающимся разными источниками (педагоги вузов, учебные источники, фильмы и т. д.); управленческие методы — лидеры, авторы учебных программ, ведущий дискуссий и др. направляют учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных цели; поисковые методы — содержание обучения не определено полностью и включает постановку проблем и поиск их решения.

Главной целью поискового метода является вовлечение обучающихся в мыслительную деятельность, обеспечивающую усвоение информации [8]. Одновременно с этим отмечаем, что в образовательном пространстве кластера сочетаются интерактивные формы обучения и региональный подход, которые позволяют достигать конечной цели и осваивать содержание профильных предметов. Интерактивное обучение, имеющее место в технологии обучения, соответствует логике: формирование нового опыта и его теоретическое осмысление через применение на примере решения региональных ситуаций или анализа региональной информации. Таким образом, непрерывное образова-

ние позволяет в информальном обучении совместно с вузами как для учащихся, так и учителей, реализовать предметное содержание, имеющее постепенное наращивание сложности знаний, умений и навыков, и совершенствовать предметное содержание. В заключение подчеркиваем системообразующую роль технических вузов в структуре непрерывного образования, в совместной работе с общим образованием по развитию региона, в решении задач малой родины, особенно в условиях небольшого города и прилегающих к нему районов. В целом, решение проблемы совершенствования предметного содержания возможно в информальном непрерывном образовании учителя.

#### Список литературы

1. Вольцехович В. Э. *Математическое познание: от гипотезы к теории*. Минск: Университетское издательство, 1984.
2. Горский В. А. *Интеграция содержания образования на основе взаимодействия и преемственности формального (базового) и дополнительного образования* // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 6—9.
3. Давыдов В. В. *Проблемы развивающего обучения*. М.: ИНТОР, 1996.
4. Давыдова Н. Н., Игошев Б. М., Симонова А. А., Фоменко С. Л. *Образовательный кластер как системообразующий компонент региональной модели непрерывного педагогического образования* // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 72—77.
5. Корощенко Н. А. *Региональный компонент в образовании* // Наука и современность. 2014. № 1. С. 123—130.
6. Лакатос И. *Доказательства и опровержение*. М.: Наука, 1967.
7. Колесникова И. А. *Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования* // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 1. URL: <http://10.15393/j5.art.2013.1941> (дата обращения: 12.10.2015).
8. Макарова И. А. *Целостный подход в образовании взрослых* // Грани познания. 2014. № 6. URL: <http://www.grani.vspu.ru> (дата обращения: 12.10.2015).
9. Мижериков В. А. *Управление общеобразовательным учреждением: словарь-справочник*. М.: Академия, 2010.
10. Перминова Л. М. *Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: дис. ...д-ра пед. наук*. М.; 1995.
11. *Педагогический словарь* / под ред. В. И. Загвязинского. М.: Академия, 2008.
12. Решетова З. А. *Формирование системного мышления в обучении*. М.: Юнити-Дана, 2002.
13. Шапоринский С. А. *Обучение и научное познание*. М.: Педагогика, 1981.

УДК 37.018.46+376.1

*Любовь Александровна САЙДАКОВА, кандидат географических наук, доцент, ведущий научный сотрудник отдела инклюзивного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск; e-mail: lasaidakova@mail.ru*

## От специального — к инклюзивному образованию

К 20-летию кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

В статье представлена деятельность одного из структурных подразделений института, профессионального и продуктивного коллектива единомышленников: история, современность и перспективы.

**Ключевые слова:** специальное образование, инклюзивное образование, научная школа, образовательный проект, профессиональная переподготовка, психолого-педагогическое сопровождение.

*Lubov A. SAIDAKOVA, candidate of geographic sciences, senior researcher, Inclusive Education Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk; e-mail: lasaidakova@mail.ru*

## From Special to Inclusive Education

For the 20<sup>th</sup> Anniversary of the Correctional Pedagogy and Special Psychology Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute

In the article we describe the activities of a professional and efficient team of like-minded people of one of the structural divisions of the Institute, and show its history, present and perspectives.

**Keywords:** special education, inclusive education, scientific school, educational project, retraining, psychological and pedagogical support.

**В** 90-е годы детей с проблемами в обучении в Новосибирской области было достаточно много. Функционировали школы, которые в настоящее время называются специальными (коррекционными) образовательными учреждениями с I по VIII виды. Дети с проблемами были, а специалистов-дефектологов с высшим образованием было мало — 12 %. Вопрос о подготовке и повышении квалификации дефектологов стоял очень остро.

Тогдашнее руководство образования Новосибирской области поручило решение этого вопроса Новосибирскому институту повышения квалификации и переподготовки работников образования, где и была открыта кафедра дефектологии, которая в 1995 году была преобразована в кафедру коррекционной педагогики и специальной психологии.

С этого времени началась история успешной учебной и плодотворной научной деятельности молодого коллектива, в котором за эти годы защищены докторская и шесть кандидатских диссертаций, издано более 50 крупных научных материалов (монографий и пособий), опубликовано более 200 статей во всех специальных журналах, организуются ежегодные научно-методические конференции республиканского и регионального уровня по самым актуальным вопросам специального образования.

Впервые в регионе кафедрой была организована профессиональная переподготовка по логопедии, специальной психологии, олигофренопедагогике, сурдопедагогике, специальной дошкольной педагогике.

Кафедра постоянно работала и работает сейчас с образовательными организациями, в которых специ-

алистами кафедры организована научно-методическая работа, в школах создаются методические материалы для своих коллективов, апробируются учителями, обобщаются учеными кафедры и предлагаются педагогическому сообществу области в рамках обмена опытом. Среди наиболее значимых результатов следует назвать:

- модель психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной степенью умственной отсталости (кандидат педагогических наук А. Ю. Горбунова);
- систему коррекционной работы с детьми с нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата в процессе подготовки к школе с применением методов психомоторной коррекции (кандидат педагогических наук, доцент Г. М. Вартапетова);
- организацию и научное руководство центра психолого-педагогической поддержки и развития детей с особыми образовательными потребностями при НОУ «Школа "Аврора"» (кандидат педагогических наук Е. Э. Петрова);
- методическую систему подготовки участников Специальной Олимпиады в специальных (коррекционных) школах (С.-М. Э. Хадаханэ).

Столь успешная научная деятельность коллектива во многом оказалась возможной благодаря созданию на кафедре научной школы, автором и руководителем которой является Оганес Карапетович Агавелян — доктор психологических наук, профессор. Под его руководством выполнены работы на соискание ученой степени кандидата педагогических и психологических наук не только сотрудниками кафедры, но и педагогическими работниками других образовательных организаций. Специалисты кафедры проводят исследования в следующих направлениях: нейропсихологическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения и воспитания на ступени дошкольного и начального образования; интегрированное и инклюзивное образование детей с ОВЗ; компетентностный подход в повышении квалификации педагогов специального образования.

Сегодня кафедра под руководством кандидата педагогических наук, доцента Галины Михайловны Вартапетовой является активным участником образовательных проектов регионального и федерального уровней, таких как «Доступная среда», «Развитие образования детей с ОВЗ НСО 2011–2015 гг.» и других.

Специалисты кафедры, профессионалы высокого уровня, работают в международных программах —

российского отделения организации «Операция Улыбка», проекта «Special Olympics».

Высокий профессионализм ученых позволяет идти новыми путями, отвечая на запросы общества. Новым научно-методическим проектом явилось инклюзивное образование. В 2010–2015 годах сотрудниками кафедры были созданы научно-методические пособия по наиболее актуальным и востребованным направлениям инклюзивно обучения и воспитания детей с ОВЗ:

- Г. М. Вартапетова. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Программа коррекционной работы.
- А. Ю. Горбунова. Организация обучения и воспитания учащихся с выраженными интеллектуальными нарушениями в условиях образовательного учреждения.
- Е. Э. Петрова. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе.

Как учебное подразделение кафедра всегда была и остается очень востребована педагогическим сообществом. К настоящему времени 1,5 тысячи специалистов г. Новосибирска, Новосибирской области и других регионов уже прошли обучение или учатся по лицензированным программам профессиональной переподготовки всех направлений специального образования; курсы повышения квалификации ежегодно организуются по 30 и более темам, реализуются более 10 специализированных модулей.

По-настоящему дружный коллектив кафедры, где работают два доктора и шесть кандидатов наук, осуществляет учебную и научную деятельность, основными направлениями которой являются: психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в процессе обучения; технология разработки индивидуальных образовательных и коррекционных программ для детей с ОВЗ; научное руководство и консультирование педагогов специального и общего образования по вопросам организации, мониторинга и анализа инновационной деятельности; организация и проведение всех видов обучения в рамках дополнительного профессионального образования.

В ближайшей перспективе — большая и интересная работа по внедрению стандартов ФГОС НОО ОВЗ и ФГОС УО, где есть место любым видам деятельности и можно уверенно смотреть в будущее.

Так держать!

### СТАТИСТИКА

По материалам соцопроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения по окончании основной волны ЕГЭ-2015, большинство россиян (54 % респондентов) уверены, что подготовки на школьных уроках для благополучной сдачи ЕГЭ мало. Предложение о ликвидации тестовой части из ЕГЭ поддерживает 42 % респондентов, не поддерживает — 23 %. Как отметили специалисты центра, в этом вопросе именно школьники выступают против.

УДК 373.3.016+376.1

*Юрий Владимирович НАУМЕНКО, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград; e-mail: nauyenko.yv@yandex.ru*

*Ольга Викторовна НАУМЕНКО, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград; e-mail: nauyenkoov@bk.ru*

## **Формирование универсальных учебных действий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: методические ориентиры**

Авторы предлагают методические рекомендации по разработке программы формирования универсальных учебных действий, соответствующей требованиям ФГОС, для учащихся начальных классов, имеющих ограниченные возможности здоровья и младших школьников с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** ФГОС начального общего образования, универсальные учебные действия, базовые учебные действия, инклюзия образования, ограниченные возможности здоровья, умственная отсталость, компоненты и уровни сформированности УУД, компетенция, алгоритм формирования УУД, оценка уровня сформированности УУД.

*Yuri V. NAUMENKO, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor, Pedagogy Department, Volgograd State Academy of Physical Culture, Volgograd; e-mail: nauyenko.yv@yandex.ru*

*Olga V. NAUMENKO, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Theory and Methodology of Primary Education Department, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd; e-mail: nauyenkoov@bk.ru*

## **The Program of Formation of the Universal Educational Activities in Students with Limited Health Abilities in Primary School: Methodological Orientations**

We propose some methodological recommendations for the development of the program of formation of universal educational activities, corresponding to the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary Education for students with limited health abilities, and younger students with mental retardation.

**Keywords:** the Federal State Educational Standard of Primary Education, universal educational activities, basic educational activities, inclusion of education, limited health abilities, mental retardation.

**Р**еалии современной профессиональной деятельности школьного педагога таковы, что существует потребность в четких методических указаниях по разработке пакета документов, сопровождающих образовательный процесс, соответствующий требованиям федеральных государ-

ственных образовательных стандартов (далее — ФГОС), в том числе по разработке программы формирования универсальных учебных действий (далее — УУД). Даже поверхностный анализ указанных программ формирования УУД на уровне начального общего образования и личные встречи с учителями начальных классов на кур-



сах повышения квалификации убеждают нас, что для педагогов массовой школы сложной (а иногда просто непосильной) задачей является написание такой программы в виде нормативно-регламентирующего документа с разумным (оптимальным) объемом текста.

Конечно, во всех программах формирования УУД присутствуют попытки (именно попытки) перевести серьезные теоретические рассуждения и методические советы А. Г. Асмолова и др. [1] в понятные повседневные инструкции для педагогов. Тем не менее, подготовленные таким образом программы становятся скорее научно-популярной литературой для школьного педагога, а не документом, ознакомившись с которым обычный педагог должен не только осознать одну из основных ценностно-смысловых установок ФГОС начального общего образования, но и увидеть конкретный план своих действий. В связи с этим мы уже неоднократно высказывались, какой, на наш взгляд, должна быть программа формирования УУД как нормативно-регламентирующий документ системных повседневных действий педагога для массовой школы [3; 5]. Анализ работы педагогических коллективов школ Волгоградской области, являющихся опытно-экспериментальными площадками по вопросам внедрения ФГОС, подтверждает эффективность ранее выработанных методических рекомендаций.

Однако активизировавшийся процесс развития предельно доступного образования для каждого ребенка в образовательных учреждениях (процесс инклюзии) закономерно привел педагогическую общественность к необходимости формирования образовательного процесса с постановкой адекватных целей для всех учеников и с максимально возможной поддержкой каждого, всестороннего раскрытия его потенциала, другими словами — создания условий для школьников с особыми образовательными возможностями и потребностями, принимая во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей.

В связи с развитием инклюзии в образовании приняты ФГОС начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) и для умственно отсталых детей. Очевидно, что для педагогов коррекционных классов массовой общеобразовательной школы, педагогов специальных (коррекционных) школ и педагогов общеобразовательной школы, осуществляющих интегрированное обучение нормативно развивающихся учащихся и учащихся с ОВЗ, подготовка такой программы будет представлять особую трудность. Ранее мы попытались предугадать возможные проблемы и предложили свои варианты решения задачи разработки такой программы [2; 4]. Официальное утверждение ФГОС начального общего образования для детей с ОВЗ и для умственно отсталых детей не изменило наших концептуальных подходов к формированию УУД у обучающихся с ОВЗ (в том числе и умственно от-

сталых детей), но внесло определенные коррективы, с которыми мы бы хотели поделиться.

На наш взгляд, для того чтобы программа формирования УУД из описательного научно-популярного документа превратилась в нормативно-регламентирующий документ, кроме характеристик, прописанных в стандарте, она должна содержать:

- подробное описание состава (компонентов и уровней) каждого УУД;
- понятное и однозначное описание алгоритма формирования УУД по годам обучения;
- план проведения мониторинговых исследований сформированности УУД;
- понятные репрезентативные методики оценки сформированности УУД, не требующие значительных усилий от эксперта.

Попробуем кратко осветить все эти требования, которые мы считаем основными (системообразующими) при подготовке программы формирования УУД.

При описании компонентов и уровней сформированности УУД, по нашему мнению, возможны два подхода: академический и ситуативно-поведенческий.

Академический подход к описанию компонентов и уровней сформированности УУД базируется на представлениях А. В. Хуторского [7, с. 109] о том, что компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Следовательно, УУД (как один из видов ключевых компетенций обучающихся) могут быть описаны через взаимосвязанную систему знаний, умений и опыта деятельности. В результате мы приходим к следующему алгоритму описания компонентов УУД с учетом уровня сформированности системы как целого (табл. 1).

Академический подход к описанию компонентов УУД с учетом уровня сформированности показал свою эффективность в массовой школе и неоправданную строгость в требованиях по отношению к детям с ОВЗ. Поэтому, опираясь на эмпирический опыт педагогов-практиков, работающих с различными категориями детей с ОВЗ, мы сформулировали ситуативно-поведенческий подход к описанию компонентов УУД с учетом уровня сформированности. В его основе лежат идеи Л. О. Филатовой [6, с. 9] о том, что компетенция означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности.

Следовательно, УУД (как один из видов ключевых компетенций обучающихся) представляют собой интегративные характеристики качества подготовки учащихся, связанные со способностью целевого осмысленного применения ими комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного круга вопросов.



Алгоритм формирования УУД при академическом подходе

Уровни УУД	Знания	Умения	Опыт деятельности
Базовый	Знание как факт	Определять, различать, выделять, получать	Деятельность под руководством. Самостоятельность в типовых учебных ситуациях
Повышенный	Знание как понимание	Интерпретировать, приводить примеры, анализировать, сравнивать	Деятельность при неявном контроле. Самостоятельность в планировании
Высокий	Знание как готовность к объяснению	Отбирать, создавать, предлагать, проектировать	Самостоятельная деятельность и готовность к организации деятельности другого

На основе изложенного выше, этапы целевого осмысления учащимися применения комплекса знаний, умений и способов деятельности (обобщенная динамическая модель формирования УУД) могут быть описаны в следующих терминах: ЗНАНИЕ — ПОНИМАНИЕ — ОЦЕНКА — СТРЕМЛЕНИЕ — ГОТОВНОСТЬ. Опишем, что мы понимаем под каждым из них.

1-й уровень — ЗНАНИЕ — предполагает прямое (дословное) воспроизведение фактов и действий по изучаемой дисциплине.

2-й уровень — ПОНИМАНИЕ — способность объяснить факты (последовательность выполнения действий или просто действий) с привлечением примеров из реальной жизни и/или содержания изучаемой дисциплины.

3-й уровень — ОЦЕНКА — умение проводить оценивание своих и чужих действий (поступков) на соответствие определенным эталонам (ценностям, правилам) при выполнении учебно-познавательных задач индивидуально или в коллективе.

4-й уровень — СТРЕМЛЕНИЕ — желание помочь педагогу (однокласснику) в совершении определенного действия и/или применении знания как сознательная попытка самостоятельно получить результат и/или внести коррективы в определенную деятельность для повышения ее эффективности.

5-й уровень — ГОТОВНОСТЬ — выполнение определенных действий (поступков) с минимальной поддержкой педагога в результате убежденности в необходимости их совершения (в определенной последовательности, по заданным правилам, в соответствии с данными образцами) и с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей.

Покажем, как будет выглядеть алгоритм формирования УУД («Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами: осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной форме») при ситуативно-поведенческом подходе:

1. ЗНАНИЕ правил построения речевого (и/или письменного) высказывания по дисциплине при отве-

те на вопросы педагога или самостоятельном рассказе.

2. ПОНИМАНИЕ смысла текстов различных стилей и жанров по дисциплине и ГОТОВНОСТЬ построения речевого высказывания по содержанию текста с учетом определенных правил.

3. ОЦЕНКА собственных (и одноклассников) речевых (и/или письменных) высказываний по дисциплине на выполнение требований к передаче содержания текстов различных стилей и жанров.

4. СТРЕМЛЕНИЕ помочь педагогу (и/или однокласснику) при построении речевого (и/или письменного) высказывания по дисциплине и при передаче содержания текстов различных стилей и жанров.

5. ГОТОВНОСТЬ к самостоятельному построению речевого (и/или письменного) высказывания по дисциплине (с минимальной поддержкой педагога), а также при передаче содержания текстов различных стилей и жанров.

По нашему мнению, такое подробное и доступное для педагога описание каждого УУД помогает:

- осознать ценностные ориентиры образования для детей с ОВЗ и связь УУД с содержанием учебных предметов;
- более точно определить типовые (постоянно повторяющиеся) задачи (ситуации) формирования УУД на каждом учебном предмете;
- предметно (максимально конкретно) раскрыть преемственность формирования УУД в начальном общем образовании и целевых ориентиров дошкольного образования.

В рамках ситуативно-поведенческого подхода значительно упрощается и описание дорожной карты алгоритма формирования УУД по каждому предмету по годам обучения (табл. 2).

Отметим, что «двойной» уровень (например, 3/П) предполагает, что на конец учебного года в классе обязательно будут учащиеся как с уровнем сформированности УУД «Знание», так и с уровнем «Понимание». Выделенные уровни по годам обучения являются целевыми ориентирами для педагога. Предложенное нами распределение уровней сформированности УУД по годам обучения является примерным, то есть может

Алгоритм формирования УУД (примерный)

Предметная область	Нулевой класс	1-й класс	2-й класс	3-й класс	4-й класс	5-й класс
Филология (русский язык и литературное чтение)	З	З	З/П	П/О	О	О/С
Математика и информатика	З	З	З/П	П/О	О	О/С
Обществознание и естествознание (окружающий мир)	З	З/П	П/О	О	О/С	С
Основы религиозных культур и светской этики	З	З/П	П/О	О	О/С	С
Искусство	З	З/П	П/О	О	О/С	С
Технология	З	З/П	П/О	О	О/С	С
Физическая культура	З	З/П	П/О	О	О/С	С

Примечание. З — знание; П — понимание; О — оценка; С — стремление; Г — готовность.

быть скорректировано с учетом особенностей отдельных групп детей.

В принципе, возможно определение алгоритма формирования УУД для каждой группы учащихся (или обучающегося) в отдельности. В частности, в Стандарте заложено дифференцирование обучающихся с ОВЗ по четырем группам (для каждого типа нарушения):

1) обучающиеся, которые могут усвоить в полном объеме ФГОС начального общего образования в нормативные сроки при эффективной психолого-педагогической поддержке и коррекционной работе;

2) обучающиеся, которые при эффективной психолого-педагогической поддержке и коррекционной работе могут усвоить в полном объеме ФГОС начального общего образования в пролонгированные сроки;

3) обучающиеся, которые при эффективной психолого-педагогической поддержке и коррекционной работе не смогут усвоить в полном объеме ФГОС начального общего образования даже в пролонгированные сроки (фактически речь может идти об уровне функциональной грамотности);

4) обучающиеся, для которых целью образования является формирование жизненных компетенций (социализация в повседневности).

Следовательно, для первой и второй групп обучающихся с ОВЗ условно обязательным является достижение уровня сформированности УУД «Оценка». У обучающихся с ОВЗ третьей группы в соответствии с требованиями Стандарта формируются не универсальные учебные действия, а базовые учебные действия. Поэтому, по нашему мнению, для обучающихся третьей груп-

пы условно обязательным уровнем сформированности базовых учебных действий может быть «Понимание». Для обучающихся с ОВЗ четвертой группы в соответствии с требованиями стандарта программа формирования УУД не предусмотрена вообще. Несомненно, педагоги должны и будут вести соответствующую требованиям Стандарта работу, но она не подлежит процедуре экспертного оценивания.

Считаем, что предложенный нами вариант представления алгоритма формирования УУД по предметным областям и годам обучения (табл. 2) является достаточно информативным и не требует дополнительных многостраничных пояснений.

Оценка уровня сформированности УУД при ситуативно-поведенческом подходе может быть качественной и основываться на простом наблюдении за действиями обучающихся на уроке. Мы предлагаем экспертам воспользоваться следующими листами наблюдения, где З — уровень «Знание», П — уровень «Понимание», О — уровень «Оценка», С — уровень «Стремление», Г — уровень «Готовность» (табл. 3).

Отметим, что проверку уровня сформированности УУД мы предлагаем вести по каждому учебному предмету. Как показывает наш опыт взаимодействия с педагогами-практиками массовой общеобразовательной школы, у одного и того же педагога одни и те же обучающиеся, невзирая на «универсальность», могут показать разный уровень сформированности одни и те же УУД на разных предметах.

Для того чтобы приход эксперта не превращался в стихийное бедствие для педагога и учащихся, реко-

Таблица 3

Лист наблюдения для оценки уровня сформированности УУД у обучающихся с ОВЗ при ситуативно-поведенческом подходе

Класс _____ Фамилия, имя уч-ся	Педагог _____					Предмет _____				
	УУД (конкретное наименование)					УУД (конкретное наименование)				
	З	П	О	С	Г	З	П	О	С	Г
1. Иванова Катя										

мендуем администрации школы составить график посещения экспертом различных занятий педагога (план проведения мониторинговых исследований сформированности УУД). На наш взгляд, наиболее оптимальным вариантом является введение недели экспертизы, во время которой эксперт может посетить все предметы. Общее количество таких недель за год должно быть не менее четырех (один раз в четверть).

В заключение остановимся на действиях конкретного педагога по планированию процесса формирования УУД. Мы не считаем, что на каждом предмете необходимо брать за формирование всех УУД, перечисленных в Стандарте. Исходя из содержательных особенностей предмета и методики его преподавания, а также с учетом особенностей конкретных обучающихся, для каждого предмета можно выделить свой набор формируемых УУД. Главное при таком подходе — случайно не пропустить какое-нибудь универсальное учебное действие из заявленных в соответствующем ФГОС. В программе формирования УУД вышеизложенное предложение может быть реализовано в виде схемы, раскрывающей связь УУД с содержанием учебных предметов в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ (табл. 4). В том случае, если у обучающихся с ОВЗ формируются базовые учебные действия (третья группа), то на каждом предмете педагог обязан формировать в полном объеме все эти действия.

Таблица 4

**Связь УУД с содержанием учебных предметов**

Класс	Образовательные области (учебные предметы)	Формируемые УУД

Таким образом, процедуру разработки программы формирования универсальных учебных действий для обучающихся с ОВЗ можно и нужно алгоритмизировать на уровне образовательной организации. Такой подход позволит педагогам преодолеть желание наполнить этот документ излишней научно-популярной информацией и сделать его четким, конкретным, ясным и проверяемым методическим инструментарием.

### Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.
2. Науменко Ю. В., Науменко О. В. Инклюзивное образование: образ выпускника начальной школы // Народное образование. 2014. № 1. С. 185–192.
3. Науменко Ю. В. Моделирование содержания личностных и метапредметных результатов обучения (на примере предметной области «Физическая культура») // Начальное образование. 2015. № 1. С. 16–20.
4. Науменко Ю. В., Науменко О. В. Образовательная программа для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе // Народное образование. 2014. № 9. С. 143–152.
5. Науменко Ю. В., Науменко О. В. Проектирование процесса развития универсальных учебных действий у учащихся основной школы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2013. № 5. С. 24–30.
6. Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития ответственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. 2005. № 7 С. 9–11.
7. Хуторский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.



## ОБЪЯВЛЕНИЕ

В группу **профессиональной переподготовки** по специальности «**Специальная психология**» приглашают специалисты с высшим профессиональным образованием.

**Программа** переподготовки включает такие вопросы, как:

- Особенности психического развития детей разного возраста, имеющих нарушения интеллектуального, сенсорного развития, нарушения опорно-двигательного аппарата, речи, эмоционально-волевой сферы и поведения.
- Основы психологической диагностики и коррекции отклонений в развитии.
- Приемы дифференциальной диагностики типа отклонений.
- Технологии психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании.
- Основы абилитационной и реабилитационной работы с детьми и подростками с ОВЗ.
- Особенности консультирования и работы с семьей ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья.

Консультирование по вопросам комплектования групп осуществляет специалист **Шуваева Ольга Владимировна** по телефону: **8(383) 223-03-54** (630007, г. Новосибирск, Красный проспект, 2, каб. 210).

УДК 37.014.3+376.1

*Ольга Владимировна ШУВАЕВА, методист высшей квалификационной категории кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск*

## От федеральных государственных образовательных стандартов — к стандартам образования детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье представлена сравнительная характеристика ФГОС НОО и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальные образовательные условия.

*Olga V. SHUVAEVA, methodologist (high educational qualification), Correctional Pedagogy and Special Psychology Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk*

## From the Federal State Educational Standards to the Educational Standards for Children with Limited Health Abilities

In the article we give a comparative analysis of the Federal State Educational Standard of primary education and Educational Standards for primary school students with limited health abilities.

**Keywords:** the Federal State Educational Standard of primary education, children with limited health abilities, special educational conditions.

**В**ведение в 2011 году Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) можно считать немаловажным событием в истории российского образования. Его обсуждение проходило на всех институциональных уровнях, а в пилотном режиме внедрялось в регионах в практику отдельными образовательными учреждениями.

Учителя начальных классов прошли курсы повышения квалификации. Но в Стандарте второго поколения, несмотря на предоставление доступности обучения каждому, не учтены индивидуальные особенности отдельных категорий детей. В целом Стандарт рассчитан на ученика без особых образовательных потребностей. Но не секрет, что ситуация сегодня такова, что в классах учитель одновременно обучает учеников зачастую по разным образовательным про-

граммам. Это трудозатратно и сложно, если у педагога нет опыта работы и в штате образовательной организации нет узких специалистов. В школах, если имеются обучающиеся со статусом ОВЗ (ограниченные возможности здоровья), прошедшие психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК), необходимо разрабатывать адаптированную образовательную программу (АОП), о примерном варианте которой мечтают все педагоги, столкнувшиеся с этим вопросом. Узкие специалисты: учителя-логопеды, педагоги-психологи, учителя-дефектологи и другие — согласно рекомендациям ПМПК, планируют коррекционную работу с учеником. Сложности в том, что если ученик с ОВЗ обучается по общеобразовательной программе, то требования к результатам часто невыполнимы, так как не учитываются индивидуальные особенности ребенка. Зачастую сложные дефекты не позволяют вы-

Сравнительная характеристика содержания образовательных стандартов

ФГОС НОО	ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ
Требования к структуре	
Разработка ООП НОО	Разработка АООП НОО
Требования к результатам	Дифференцированные требования к результатам
Предметные Метапредметные Личностные	В зависимости от варианта АООП: Предметные Метапредметные Личностные или Личностные и предметные
Требования к условиям	
Кадровые Финансовые Материально-технические (учебно-методическое, информационное обеспечение) Специальные образовательные условия: организационное, психолого-педагогическое, кадровое обеспечение	
Программа внеурочной деятельности	
10 часов внеурочной деятельности по направлениям: • спортивно-оздоровительное • духовно-нравственное • социальное • общеинтеллектуальное • общекультурное	10 часов внеурочной деятельности: Не более 5 часов — реализация направлений внеурочной деятельности по направлениям: • спортивно-оздоровительное • нравственное • социальное • общекультурное Не более 5 часов — коррекционно-развивающая область
Программа коррекционной работы	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии</li> <li>• Осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей психо-физического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями ПМПК)</li> </ul>	
Система оценки достижений планируемых результатов	
Портфель достижений как инструмент оценки динамики индивидуальных образовательных достижений. Предмет итоговой оценки освоения ООП НОО: Достижение предметных и метапредметных результатов	Учет особых образовательных потребностей. Приоритетная оценка динамики индивидуальных достижений. Предмет итоговой оценки освоения АООП НОО: • Достижение предметных и метапредметных результатов (или только предметных — в зависимости от варианта). • Достижение результатов освоения программы коррекционной работы

вести ребенка на должный уровень образования. Возрастает количество родителей, которые скрывают результаты заключений ПМПК, тем самым усугубляя положение своего ребенка в школе по причине неуспеваемости обучения. Ученик с расстройством аутистического спектра очень привязан к определенным сложившимся условиям, и если итоговый контроль проводится не в привычной для него обстановке, то результат будет нулевым, он замкнется в себе или может проявить агрессию.

Ученики с детским церебральным параличом (ДЦП) ограничены в движении, но могут быть интеллектуально сохранны. Из-за общей неловкости и физической

неспособности они не смогут в отведенное количество времени выполнить итоговую экзаменационную работу, а значит, количество возможных правильных ответов будет небольшим. Все педагогическое сообщество понимало, что подвести всех обучающихся под один стандарт не получится.

Сегодня право выбора образовательной организации для своего ребенка остается за родителями. Поэтому школа обязана принять каждого, несмотря на его индивидуальные особенности, и создать соответствующие условия:

- подготовить нормативно-правовую, информационную и материально-техническую базы;



- организовать сетевое взаимодействие с другими образовательными организациями;
- обеспечить программно-методическое и психолого-педагогическое сопровождение;
- укомплектовать штат необходимыми специалистами с соответствующим уровнем квалификации специального образования и опытом работы.

Принятие ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ очень важно для каждой образовательной организации, где обучаются такие дети. Теперь в Стандарте прописаны требования, которые учитывают индивидуальные особенности различных категорий лиц. С 2016 года вводятся ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью), которые определяют содержание и, главное, условия образования всех категорий детей с ОВЗ.

ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью) имеет свою специфику.

Отличие ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ от ФГОС НОО представлены в таблице.

Таким образом, для реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ в образовательной организации необходимо:

- подготовить одну или несколько вариантов (на основе рекомендаций ПМПК) адаптированных основных образовательных программ (АООП) в соответствии со спецификой своей образовательной деятельности (сроки освоения — от четырех до шести лет в зависимости от варианта);
- составить учебные планы, в том числе и индивидуальные, учитывая соотношения обязательной части

и части, формируемой участниками образовательного процесса;

- организовать временной режим обучения детей с ОВЗ в соответствии с их особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями;
- учитывать особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ при оценке достижений планируемых результатов, считать приоритетной оценку динамики индивидуальных достижений;
- предоставить возможность обучающимся с ОВЗ прохождения текущей, промежуточной, итоговой аттестации в иных формах;
- дифференцировать результаты в зависимости от варианта АООП, так как метапредметные результаты, составляющие основу умения учиться, не всеми категориями детей с ОВЗ могут быть достигнуты;
- создать комфортную коррекционно-развивающую образовательную среду для обучающихся с ОВЗ;
- обеспечить сопровождение обучающихся с ОВЗ специалистами с необходимым уровнем образования и квалификации;
- разработать специальные образовательные условия для успешного освоения обучающимся с ОВЗ адаптированной основной образовательной программы.

В связи с утвержденным ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, который вступит в силу в 2016 году, на территории Новосибирской области будут определены пилотные школы, в которых в 2015/2016 учебном году вводится апробация Стандарта. Планируется ряд мероприятий, направленных на оказание методической помощи учителям, участвующим в освоении нового Стандарта для детей с ОВЗ.



## ОБЪЯВЛЕНИЕ

Актуальность профессиональной переподготовки по программе «**Психология и педагогика инклюзивного образования**» обусловлена необходимостью психолого-педагогического и тьюторского сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (ООП), в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Программа переподготовки включает такие вопросы, как:

- Нормативно-правовая и программно-методическая база организации инклюзивного образования.
- Психологические особенности различных групп детей с ООП.
- Технологии психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с ООП в инклюзивном образовании.
- Диагностика и коррекция нарушений познавательной и эмоционально-волевой сферы ребенка.
- Диагностика и коррекция личностных проблем детей и подростков.
- Работа с родителями по созданию оптимальных психолого-педагогических условий для воспитания детей.

Комплектование групп осуществляется по заявке, отправленной на электронный адрес: [nagurova@list.ru](mailto:nagurova@list.ru).

Консультирование по вопросам комплектования групп осуществляет специалист **Гурова Наталья Анатольевна** по телефону: **8(383) 223-54-09** (630007, г. Новосибирск, Красный проспект, 2, каб. 100).

УДК 376.1

*Диана Робертовна ГАНЧУКОВА, педагог дополнительного образования детей Областного центра диагностики и консультирования, г. Новосибирск; e-mail: diangan@rambler.ru*

## Педагогическая диагностика на уроках рисования в начальной школе в инклюзивном образовании

В статье предлагается методика диагностического исследования, позволяющая оценить двигательную ловкость, координацию тонких движений при рисовании, определить способность ребенка ориентироваться на плоскости, целостное восприятие, пространственные закономерности; выявить эмоциональное отношение к изобразительной деятельности и творческую активность ребенка.

**Ключевые слова:** педагогическая диагностика, диагностика актуального уровня изобразительных возможностей, индивидуальная динамика изобразительных возможностей.

*Diana R. GANCHUKOVA, teacher of special education of children, Regional Centre for Diagnostics and Consultation, Novosibirsk; e-mail: diangan@rambler.ru*

## Inclusive Education in Primary Schools: Pedagogical Diagnostics on Drawing Lessons

We propose a diagnostics method to evaluate the motor dexterity, coordination of fine movements while drawing, to determine a child's ability to focus on a plane, his integral perception, spatial patterns. This method helps to identify emotional attitude to fine art activity and creativity of the child.

**Keywords:** pedagogical diagnostics, diagnostics of actual level of fine art features, individual dynamics of fine art possibilities.

**П**роблема доступной среды и персонализации учебного процесса делает инклюзивное образование одним из ключевых направлений модернизации российского образования. А готова ли современная школа предоставить детям с особыми образовательными потребностями, обусловленными их состоянием здоровья, возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний?

В исследуемом вопросе особенно важным становится организация процесса обучения в обычной школе таким образом, чтобы дети могли заниматься по месту жительства в одном классе вместе с обычными здоровыми сверстниками, а не в отдельной группе при общеобразовательной школе. А ведь интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья (далее —

детей с ОВЗ) в обычные классы массовой школы может оказаться неэффективной, если не учитывать их особенности при создании педагогических условий, ориентированных прежде всего на удовлетворение особых потребностей каждого ребенка. Таким образом, учитель начальных классов, в том числе учитель рисования, стоит перед проблемой диагностики этих особенностей и потребностей.

Выявление специфических особенностей школьников с ОВЗ является тем основанием, на котором строятся поиски новых образовательных технологий в области изобразительного искусства, которые позволили бы соблюсти ряд психологических условий обучения и воспитания этих детей и дали бы возможность определять конкретные пути и эффективные методы коррекционной работы с ними средствами искусства.

Принято считать, что все дети — творцы и фантазеры, что они любят лепить, рисовать, конструировать. Почему же многие ученики уже в начальной школе отказываются от какой-либо продуктивной, в том числе и от изобразительной деятельности?

В последнее время увеличивается количество детей, у которых имеется отставание в развитии моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых функций. По данным МО РФ, свыше 60 % детей, поступивших в первый класс, относятся к категории риска школьной соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 30 % составляют те, у кого очевидны расстройства нервно-психологической, эмоциональной сферы. Более 7 % младших школьников находится в состоянии повышенной раздражительности, слезливости, склонности к агрессии и истерии. Эти дети более ранимы по отношению к стрессовому воздействию современной среды, и необходимость проведения коррекционно-развивающей работы с данной категорией школьников предъявляет к педагогическим умениям учителей особые требования.

Особенности данной категории детей, такие как сниженная познавательная активность, эмоционально-волевая незрелость, выраженный негативизм, неуверенность в себе, двигательная расторможенность, мешают им полноценно включиться в изобразительную деятельность. Ребенок, первоначально с удовольствием включающийся в творчество, из-за непосильности задачи может охладеть к рисованию. Для того чтобы ребенок не потерял веру в собственные силы, не почувствовал себя неуспешным, педагогу по изобразительному творчеству необходимо спланировать образовательную деятельность, учитывая потенциал каждого ребенка. Для этого необходимо определить актуальный уровень изобразительных возможностей ребенка, проанализировать динамику этих возможностей в процессе занятий изобразительной деятельностью. Это позволит разработать индивидуальный образовательный маршрут для каждого школьника.

Проблема оценки изобразительного потенциала детей младшего школьного возраста стоит перед всеми учителями, преподающими предмет «Изобразительное искусство» в начальных классах. И учителю рисования, и педагогу дополнительного образования, и учителю начальных классов, ведущим рисование, необходимо знать уровень изобразительных возможностей каждого ребенка. К сожалению, педагоги изобразительного творчества не всегда могут найти необходимый для них диагностический инструментарий. Существует множество методик для определения творческой одаренности ребенка. В работах Дж. Гилфорда («Южнокалифорнийские тесты дивергентной продуктивности») и Е. Торренса («Тесты креативности») сделан акцент на креативности, Е. Н. Торшилова и Т. В. Морозова («Диагностика эстетического восприятия учащихся») разработали тесты, выявляющие эстетические способности и одаренность ребенка. Но школьному

учителю предстоит работать со всеми детьми вне зависимости от их творческих способностей, не разделяя их на одаренных и неодаренных. Как быть учителю, если дети не показывают высоких результатов по этим методикам? Как определить потенциал каждого?

С этой целью и были разработаны данные методические рекомендации, призванные помочь педагогу в этом вопросе.

Диагностика уровня изобразительных возможностей необходима для оценки развивающих эффектов занятий по изобразительной деятельности с детьми младшего школьного возраста, в особенности, если эти занятия проходят в рамках коррекционно-развивающей деятельности для детей с ограниченными возможностями здоровья, как это происходит в Областном центре диагностики и консультирования для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Также эта методика может быть использована в массовой школьной практике, поскольку занятия по изобразительной деятельности в школе должны ставить развивающие и коррекционные задачи.

Второе предназначение данной авторской диагностической методики — возможность определения актуального уровня изобразительных возможностей и определения индивидуальной динамики этих возможностей в процессе занятий изобразительной деятельностью. Этот аспект особенно важен в контексте современных тенденций компетентностного образования, предусматривающих разработку индивидуальных образовательных траекторий для каждого обучающегося в массовой школе и в контексте осуществления диагностической консультационной и коррекционно-развивающей деятельности в рамках деятельности учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи.

При разработке данного педагогического диагностического инструментария автор опирался на собственную десятилетнюю практику обучения детей изобразительному искусству в системе дополнительного и общего образования, которая позволила выделить наиболее значимые параметры, характеризующие изобразительные возможности младших школьников. Кроме того, при выборе заданий автор ориентировался на теоретически обоснованные и практически признанные психологические диагностические методики, такие как проективная методика из «Ориентировочного теста школьной зрелости» Я. Йирасека в модификации А. Керна, методика ориентировки на плоскости «Каждой фигурке — свое место», предложенная Е. Э. Петровой, методика В. И. Чиркова «Схема для оценки школьной зрелости ребенка».

Данная методика была апробирована на базе Школы-центра — структурного подразделения Областного центра диагностики и консультирования для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи — на 1350 младших школьниках

в течение 2005–2010 годов. В Школе-Центре обучаются как дети с нормой развития, но различными поведенческими нарушениями, отсутствием коммуникативных навыков, высокой степенью тревожности, низкой познавательной активностью, проблемами социальной адаптации, эмоционально-волевой неустойчивостью, так и дети с задержкой психического развития, умственной отсталостью легкой и средней степени тяжести. Поэтому педагогу важно дифференцировать изобразительный потенциал различных детей, на который он мог бы опереться в своей дальнейшей работе.

Предлагаемая методика диагностического исследования предназначена для использования педагогами изобразительного творчества и учителями начальных классов как в массовой школе, так и в реабилитационных центрах, оздоровительных лагерях, изостудиях. Она позволяет оценить двигательную ловкость, координацию тонких движений при рисовании, учитывает способность держать карандаш, навыки пользования им, характер и силу нажима, способность управлять мелкими движениями руки; дает возможность оценить способность ребенка качественно рисовать геометрические фигуры, а также более сложные фигуры (человек, животное, транспорт), замыкая при этом линии, соблюдая параллельность; позволяет определить способность ребенка ориентироваться на плоскости, целостное восприятие, пространственные закономерности; помогает выявить эмоциональное отношение к изобразительной деятельности и творческую активность ребенка.

Уровень изобразительных возможностей ребенка выявляется по развитию следующих параметров: пространственные представления, восприятие цвета, формы; мотивационная готовность к изобразительной деятельности, творческие возможности ребенка, графомоторные навыки. Учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка, выявленные с помощью данной методики, можно разработать персональный образовательный маршрут, направленный на дальнейшее развитие конкретного ребенка.

### **Характеристика диагностического исследования**

Цель диагностического исследования: определение уровня развития графомоторных навыков, пространственных представлений, креативных способностей, сенсорных эталонов — цвета, формы, пространства, мотивационной готовности младших школьников.

Дети находятся в естественных для себя условиях учебного класса. В идеале исследование проходит индивидуально. Если нет такой возможности, каждый ребенок располагается за отдельным столом.

Время обследования — 40 минут.

Каждому ребенку выдается лист бумаги формата А4, простой карандаш и набор цветных карандашей.

Приступая к проверке изобразительных возможностей ребенка, педагог говорит: «Я хочу поближе позна-

комиться с тобой, узнать, что ты умеешь рисовать, нравится тебе это или нет, поэтому хочу предложить тебе несколько заданий».

Педагог поочередно проговаривает каждый пункт задания. Поскольку диагностируется не интеллектуальная деятельность, а изобразительные возможности ребенка, допустима поддерживающая помощь педагога. Если ребенок еще не знаком с понятиями «горизонтальный», «вертикальный», не знает, что такое треугольник, квадрат, круг, педагог может продемонстрировать ему на доске.

### **Инструкция для ребенка**

1. Раздели лист пополам прямой горизонтальной линией.

2. Раздели лист на три части двумя вертикальными линиями.

3. В левой верхней части листа нарисуй треугольник.

4. Если тебе нравится рисовать, раскрась треугольник в красный цвет; не всегда нравится — в желтый; совсем не нравится — в синий.

5. В средней верхней части листа нарисуй квадрат.

6. Если тебе кажется, что ты:

- умеешь хорошо рисовать и тебе не требуется помощь педагога, раскрась квадрат в оранжевый цвет;

- умеешь рисовать не очень хорошо и тебе иногда требуется помощь, раскрась квадрат в зеленый цвет;

- совсем не умеешь рисовать и хочешь, чтобы педагог помогал тебе всегда, раскрась квадрат в фиолетовый цвет.

7. В правой верхней части листа нарисуй круг.

8. Представь, что это волшебный шар. Если бы он был волшебным, как бы он был раскрашен? Раскрась.

9. В левой нижней части листа нарисуй человека — мальчика или девочку.

10. В средней нижней части листа нарисуй любое животное.

11. В правой нижней части листа нарисуй любой транспорт.

### **Обработка результатов**

Пункты 1–3, 5, 7, 9, 10, 11 направлены на исследование уровня развития пространственных представлений («пополам», «левый», «верхний» и т. д.).

Пункты 3–8 направлены на исследование уровня развития восприятия цвета, формы.

Пункты 4, 6 направлены на исследование уровня развития мотивационной готовности к изобразительной деятельности.

Пункты 8–11 направлены на исследование творческих возможностей ребенка.

Все пункты задания направлены также на исследование уровня развития графомоторных навыков.

Результаты обрабатываются по каждому параметру отдельно. Баллы вносятся в таблицу. Распределяются баллы следующим образом:

- 3 балла — если задание выполнено в соответствии с требованиями (причем, в заданиях 8, 9, 10, 11



оценивается оригинальность и проявление творческой фантазии);

- 2 балла — если задание выполнено с погрешностями (отрывы линии, перекося рисунок и т. п.), но достаточно узнаваемо;

- 1 балл — если задание не выполнено совсем или выполненное совершенно не соответствует требованиям.

В зависимости от количества баллов по каждому параметру выделяются три уровня — высокий, средний, низкий. По каждому параметру уровни выделяются исходя из полученных баллов:

1. Развитие пространственных представлений:
  - 8–13 баллов — низкий уровень;
  - 14–19 баллов — средний уровень;
  - 20–24 балла — высокий уровень.
2. Развитие восприятия цвета, формы:
  - 6–10 баллов — низкий уровень;
  - 11–14 баллов — средний уровень;
  - 15–18 баллов — высокий уровень.
3. Развитие мотивационной готовности к изобразительной деятельности:
  - 2 балла — низкий уровень;
  - 3–4 балла — средний уровень;
  - 5–6 баллов — высокий уровень.
4. Развитие творческих возможностей:
  - 4–6 баллов — низкий уровень;
  - 7–9 баллов — средний уровень;
  - 10–12 баллов — высокий уровень.
5. Развитие графомоторных навыков:
  - 11–18 баллов — низкий уровень;
  - 19–26 баллов — средний уровень;
  - 27–33 балла — высокий уровень.

Количество набранных баллов по каждому параметру дает возможность выявить индивидуальные изобразительные возможности ребенка, учитывая которые можно разработать индивидуальную образовательную траекторию, позволяющую развить необходимые для данного ребенка изобразительные навыки.

Также можно выявить обобщенные результаты оценки изобразительных возможностей ребенка, исходя из суммарного количества баллов:

- 31–51 балл — низкий уровень;
- 52–72 балла — средний уровень;
- 73–93 балла — высокий уровень.

Данная диагностическая методика апробировалась в Областном центре диагностики и консультирования г. Новосибирска в течение пяти лет. Она позволяет

учитывать реальные возможности ребенка и согласовывать программный материал с индивидуальными и возрастными особенностями. Исходя из этого, на занятиях создаются условия психологического комфорта, когда окружающая среда оказывает не травмирующее, а развивающее воздействие на ребенка.

Анализ исследования показал, что в группе достаточно высок уровень пространственных представлений, низкий уровень восприятия цвета, формы. Всего лишь у четырех человек сформирована мотивация к изобразительной деятельности. Никто из детей не показал высокий уровень творческой активности, у четырех детей слабо развита мелкая моторика. Исходя из результатов диагностики необходимо внести коррективы в образовательную деятельность. В группе очень низкая *мотивационная готовность* к изобразительному творчеству, поэтому, чтобы заинтересовать детей, на первом этапе необходимо насыщение учебного пространства эмоциональными стимулами: игровыми и сюрпризными моментами, положительными эмоциями уверенности, защищенности и стабильности. Игры «Фантастическое животное», «Инопланетянин», «Машина времени», когда каждый ребенок дорисовывает различные детали, не видя целого, помогают понять, что, используя приемы комбинаторики, можно получить неожиданный результат, стимулируют креативную деятельность, активизируют творческий потенциал. В программу также следует включить задания на понимание формы и цвета. А с детьми, у которых не развиты моторные функции, необходимо позаниматься индивидуально, давая упражнения сначала для крупной моторики, а затем и мелкой.

Как мы видим, результаты диагностики помогли педагогу сориентироваться в поисках оптимального воздействия на ребенка и скорректировать образовательную программу, учитывая изобразительные возможности каждого. Таким образом, можно строить работу, не только искореняя недостатки в изобразительной деятельности, но и основываясь на выявлении и развитии сильных сторон личности ребенка. Такой педагогический подход можно назвать ресурсоориентированным, действительно развивающим детей, поскольку он одновременно опирается на уже сформировавшиеся возможности ребенка (зону актуального развития) и на формирующиеся в совместной работе с понимающим и принимающим ребенка педагогом (зону ближайшего развития) и, следуя концептуальной идее Л. С. Выготского, ведет развитие вперед.

## НОВОСТИ

14–15 ноября 2015 года Центр развития творчества детей и юношества проведет V Региональную предметную школу-тренинг «Осенняя школа Турнира юных физиков».

К участию в работе школы приглашаются команды, состоящие из 5 учащихся 7–9-х классов, представляющих либо одно, либо несколько образовательных организаций любого типа и статуса.

Подробная информация размещена на сайте <http://donso.nspu.ru/>

Источник: <http://www.minobr.nso.ru/news/2488>



УДК 376.1

*Юлия Петровна ЗАЙКОВА, учитель начальных классов первой квалификационной категории средней общеобразовательной школы «Перспектива», г. Новосибирск; e-mail: dtnhfytn.kz13@mail.ru*

*Наталья Николаевна КРЫЛОВА, учитель начальных классов первой квалификационной категории средней общеобразовательной школы «Перспектива», г. Новосибирск, e-mail: 21\_05\_86@mail.ru*

## **Театральная и музыкальная деятельность в развитии школьника с ограниченными возможностями здоровья**

В статье представлен опыт средней общеобразовательной школы «Перспектива» по использованию театральной и музыкальной деятельности в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделяется тому, насколько эффективны эти виды деятельности в совершенствовании памяти таких детей.

**Ключевые слова:** театральная и музыкальная деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекционно-развивающие задачи, развитие памяти.

*Yulia P. ZAIKOVA, primary school teacher (first educational qualification), secondary school "Perspective", Novosibirsk; e-mail: dtnhfytn.kz13@mail.ru*

*Natalia N. KRYLOVA, primary school teacher (first educational qualification), secondary school "Perspective", Novosibirsk; e-mail: 21\_05\_86@mail.ru*

## **The Development of Student with Limited Health Abilities by Means of Theater and Music**

We present the secondary school "Perspective" experience of use theater and music-based activities in correctional development work with younger students with limited health abilities. Particular attention is paid to the effectiveness of these types of activities in the development of these children's memory.

**Keywords:** theater and music-based activity, children with limited health abilities, correctional and educational tasks, the development of memory.

Трудности в обучении, которые испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, так и недоразвитием отдельных психических процессов: восприятия, памяти, мышления, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операционных компонентов учебно-познавательной деятельности. Музыкальная и театральная деятельность дарит неисчерпаемые возможности для

гармоничного развития ребенка. Особенность данной деятельности состоит в том, что младший школьник погружается в занятия театральным творчеством естественно, без принуждения. Дети попадают в мир музыки, слова, литературы, живописи. При этом рождается сотворчество. От каждого ребенка потребуются все его способности, заложенные от природы. Знакомство с музыкальными и театральными произведениями, исполнение песен и танцев не только положительно влияет на эмоциональный мир ребенка, но и развивает слух, чувство ритма, образное мышление, трени-

рует память, способствует творческому развитию каждого учащегося.

Педагогический процесс в современном образовании представляет собой единство воспитательных воздействий, осуществляемых как на занятиях, так и во внеурочной деятельности. Занятия являются ведущей, но не единственной формой обучения и воспитания школьников. В театрализованной деятельности закладываются основы понимания детьми красоты действительности и искусства, формирования эстетического отношения к жизни [6, с. 43]. Театрализованная деятельность идет в процессе групповых занятий, выполняя при этом ряд важных педагогических функций. Если говорить об использовании театрализованной деятельности в инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья, то необходимо отметить, что она не только дает возможность успешно осуществлять формирование эстетического отношения к искусству и действительности, способствует духовному обогащению личности, но также позволяет успешно решать коррекционно-развивающие задачи.

Одной из таких коррекционно-развивающих задач, реализуемых в ходе театрализованной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, является развитие у них познавательных процессов, с помощью которых они познают мир, себя и других людей. К таким процессам относятся ощущение, восприятие, память, мышление, воображение.

При рассмотрении вопроса о характеристике памяти как познавательного процесса было установлено, что память можно определить как психофизиологический и культурный процессы, выполняющие в жизни человека функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации. В младшем школьном возрасте у детей более развита образная память (зрительная, слуховая) и менее — словесно-логическая. Все, что связано с наглядностью, яркостью впечатлений, что вызывает сильные чувства, запоминается легко и надолго. В процессе обучения у детей быстро развивается и смысловая (словесно-логическая) память. Ребенок начинает усваивать не только конкретные, но и некоторые абстрактные понятия. У него расширяется объем памяти, увеличиваются быстрота усвоения и точность воспроизведения [1, с. 137].

Возможности памяти детей с ограниченными возможностями здоровья отличаются качественным своеобразием: объем памяти ограничен, прочность запоминания снижена, информация быстро забывается, характерна неточность ее воспроизведения. Чтобы воспроизвести информацию, такому ребенку приходится прилагать дополнительные усилия, вследствие чего формируются трудности в усвоении программы; снижается продуктивный потенциал, все это может приводить к школьной дезадаптации.

Развитие памяти детей с ограниченными возможностями здоровья имеет первостепенное значение

для их дальнейшего физического, психического развития и социализации в обществе. На развитие памяти существенное влияние оказывает театральная игра [5, с. 43]. Ведь цель запомнить, припомнить при выполнении роли имеет для ученика очень наглядный конкретный смысл. Чаще всего то, что привлекло внимание, что интересно, то и запомнилось. Дети учатся рационально организовывать и контролировать свою работу. Очень важно при развитии психического процесса — памяти интеллектуально-пассивных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья — учитывать психологические факторы: поддерживать детей в игре, внушать им чувство уверенности в своих способностях, возможностях, развивать чувство лидерства, давать детям яркие игровые роли, помогать преодолевать коммуникативные трудности застенчивым, малоактивным детям.

Театральные постановки развивают следующие виды памяти:

- Эмоциональная память — дети запоминают и показывают эмоции, которые проявляет его герой. Эмоциональная память имеет большое значение в формировании личности ребенка, она позволяет ему регулировать поведение в зависимости от ранее пережитых чувств. Эта память — важнейшее условие духовного развития человека. Воспроизведение ранее пережитого чувства возможно при определенном условии — при повторном восприятии и припоминании того, что связано с ним в прошлом.

- Долговременная память — в работе над спектаклем ребенок заучивает свою роль, запоминает порядок выхода на сцену.

- Двигательная память — запоминает движения своего героя.

При целенаправленной коррекционной работе ученикам можно привить необходимые навыки, что позволяет в существенной мере компенсировать наблюдающееся у детей с ограниченными возможностями здоровья недоразвитие процессов памяти.

Помимо занятий в театральной студии, у нас в школе проходят регулярные музыкальные занятия, имеющие развивающую направленность.

Дети знакомятся с характером музыки и учатся сопоставлять свои движения с ее темпом, ритмом, скоростью, плавностью и т. д. Музыка учит наших воспитанников быть ритмичными. На музыкальных занятиях у детей формируются музыкально-ритмические навыки (ритмического, динамического, тембрового слуха, способности различать форму, характер музыкального произведения), музыкальная память, внимание. Развитие двигательных навыков обеспечивает согласование средств музыкальной выразительности и передачу их в различных движениях в играх, плясках, упражнениях.

Музыкальные занятия расширяют знания детей о музыке и окружающем мире, расширяют музыкальный запас, пополняют мир детей новыми впечатлениями, насыщают эмоциями.

Развитие музыкальной памяти с детских лет дает возможность приобщения детей к мировой сокровищнице музыкального искусства. При развитой музыкальной памяти у детей наблюдается лучшее усвоение учебного материала, происходит накопление запаса музыкальных впечатлений. С расширением музыкального кругозора дети приобретают способность различать истинно ценное, что особенно важно в современном мире, переполненном самой разнообразной звуковой информацией [3, с. 123].

Особую важность задача развития музыкальной памяти приобретает в начальных классах, где педагог может не только создать благоприятные условия для развития памяти, но и заложить основы правильного рационального запоминания, которые пригодятся детям в процессе всей последующей учебной деятельности [2, с. 75].

Участие в театральных и музыкальных постановках развивает творческую индивидуальность, расширяет кругозор, обогащает внутренний мир ребенка, развивает творческую смелость и активность, ассоциативную память, воображение, фантазию [4, с. 56]. Творческая деятельность развивает свободное ощущение сцены, убирает «зажимы» и стеснение ребенка, значительно улучшает показатели развития психических процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья. Не следует заниматься просто заучиванием песен, отдельных реплик с ребенком, то есть механической тренировкой памяти, достаточно заинтересовать и организовать совместно с ребенком увлекатель-

ную игру. Ребенок с благодарностью вспоминает счастливые минуты, проведенные вместе со взрослым за увлекательной игрой.

### Список литературы

1. Выготский Л. С. *Память и ее развитие в детском возрасте: лекции по психологии*. М.: Владос, 1999. С. 137–234.
2. Готсдинер А. Л. *Музыкальная психология*. М.: Изд-во ИВ Магистр, 1993. С. 75–190.
3. Крамаренко О. К. *Театральная деятельность учащихся как средство формирования творческой активности // Молодые голоса: сборник научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей*. Выпуск 6 / отв. ред. Ю. Г. Круглов. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. С. 34–41.
4. Крамаренко О. К. *Трудности и ошибки в работе руководителя театрального кружка в общеобразовательной школе и пути их преодоления // Молодые голоса: сборник научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей*. Выпуск 7 / отв. ред. Ю. Г. Круглов. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003.
5. Крамаренко О. К. *Методические рекомендации учителям-руководителям театральных кружков // Молодые голоса: сборник научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей*. Выпуск 8 / отв. ред. Ю. Г. Круглов. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003.
6. Станиславский К. С. *Собр. соч.: в 8 т. Т.2, Т.3*. М.: Искусство, 1954–1961.



## ОБЪЯВЛЕНИЕ

В группу **профессиональной переподготовки** по специальности «**Дошкольная дефектология**» приглашаются специалисты с высшим профессиональным образованием.

**Программа** переподготовки включает такие вопросы, как:

- Особенности психического развития детей дошкольного возраста, имеющих нарушения интеллектуально-сенсорного развития, нарушения опорно-двигательного аппарата, речи, эмоционально-волевой сферы и поведения.
- Основы современных педагогических технологий.
- Проведение психолого-педагогического обследования с целью определения хода психического развития, соответствия возрастным нормам.
- Приемы дифференциальной психолого-педагогической диагностики разных нарушений развития детей дошкольного возраста с целью выбора необходимых условий, содержания и технологий коррекционно-педагогической работы.
- Основы психопрофилактической работы, направленной на создание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении.
- Технологии психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании.
- Основы абилитационной и реабилитационной работы с детьми дошкольного возраста с ОВЗ.
- Особенности консультирования родителей и педагогов, детей с ОВЗ по проблемам их развития, воспитания и образования.

Консультирование по вопросам комплектования групп осуществляет специалист **Чепкасова Юлия Викторовна** по телефону: **8(383) 223-03-54** (630007, г. Новосибирск, Красный проспект, 2, каб. 210).

Комплектование групп осуществляется по заявке, отправленной на электронный адрес научно-методического отдела инклюзивного образования: **inclusive-edu@mail.ru**

УДК 373.25

*Ольга Викторовна ОБУХОВА, старший воспитатель первой квалификационной категории детского сада № 66 комбинированного вида, г. Новосибирск*

*Светлана Петровна ДОНСКАЯ, учитель-логопед первой квалификационной категории детского сада № 66 комбинированного вида, г. Новосибирск*

## **Иппотерапия в структуре коррекционно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата и речи**

В статье представлен опыт работы с детьми дошкольного возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата на основе применения метода иппотерапии. Показаны возможности иппотерапии для развития моторики.

**Ключевые слова:** иппотерапия, дети с ограниченными возможностями здоровья.

*Olga V. OBUKHOVA, senior teacher (first educational qualification), kindergarten No. 66 (combined type), Novosibirsk*

*Svetlana P. DONSKAYA, speech therapist (first educational qualification), kindergarten No. 66 (combined type), Novosibirsk*

## **Hippotherapy in the Structure of Correctional and Educational Work with Children of Preschool Age with Disturbances in the Musculoskeletal System and Speech**

We describe the experience of using hippotherapy to rehabilitate children of preschool age with disturbances in the musculoskeletal system, and show the possibilities of hippotherapy for motor development.

**Keywords:** hippotherapy, children with limited health abilities.

Я не боюсь еще и еще раз повторить: забота о здоровье — это важнейший труд воспитателя. От жизнерадостности, бодрости детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы.

В. А. Сухомлинский

**В** настоящее время на фоне экологического и социального неблагополучия отмечается нарастающее ухудшение здоровья детей. Большинство выпускников детских садов приходят в школу недостаточно готовыми к обучению с точки зрения психофизического здоровья.

По данным Научного центра здоровья детей РАМН, около 90 % детей имеют различные отклонения в физическом и психическом развитии. Одно из первых мест среди них занимают нарушения опорно-двигательного аппарата (НОДА), которые оказывают негативное влияние на ведущие системы организма (сердечно-сосудистая, дыхательная, центральная, нервная и др.), на показатели здоровья вообще и уровень работоспособности.

Увеличение числа детей с нарушениями речи и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата определило необходимость поиска эффективных путей для коррекции и физического развития дошколь-

ников в целом в условиях детского сада. Необходимо усовершенствовать процесс физического воспитания детей в детском саду, который будет направлен, с одной стороны, на коррекцию речи и нарушений опорно-двигательного аппарата, укрепление здоровья, с другой — на их разностороннее развитие.

Детский сад № 66 города Новосибирска имеет шесть групп, из них две группы — для детей с нарушениями речи. Все коррекционные мероприятия в ДОО проходят комплексно: лечебная физкультура, массаж, иппотерапия. Единое коррекционно-развивающее пространство включает логопедические занятия, песочную терапию, сказкотерапию, психогимнастику, логоритмику, массаж, традиционные методы оздоровления детей: комплекс закаливающих процедур, различные виды гимнастик — утреннюю, после дневного сна, дыхательную, на релаксацию; физические упражнения, подвижные игры и самостоятельная двигательная деятельность детей в различных режимных моментах. Все это тесно переплетается с образовательной и воспитательной деятельностью.

Работа ведется совместно с АНО «Оздоровительный центр иппотерапии», который предоставляет оборудование для занятий, лошадей, специалистов — инструктора-иппотерапевта, коневода. Занятия проводятся на территории детского сада с применением специального оборудования и комплекса общеукрепляющих, коррегирующих упражнений.

Метод иппотерапии используется в детском саду с 2008 года. За годы работы педагоги оценили эффективность оздоровительных занятий ребенка на лошади.

Цель работы педагогического коллектива — создание условий для комплексной абилитации детей дошкольного возраста с нарушением речи и опорно-двигательного аппарата методом лечебной верховой езды — иппотерапии.

Задачами являются:

1) профилактика и коррекция нарушений осанки, стабилизация мобильности позвоночника, выработка и активизация правильной осанки;

2) развитие тактильно-кинестетической чувствительности, общей моторики;

3) стимулирование речевой активности, развитие фонематического восприятия и коррекция нарушения звукопроизношения;

4) развитие эмоциональной сферы, снижение уровня тревожности.

Занятие на лошади способствует оздоровлению и развитию ребенка в целом. Общаясь с лошастью, ухаживая за ней, ребенок получает яркий положительный эмоциональный заряд, развиваются механизмы эмоционально-волевой регуляции. Дошкольник получает возможность преодолеть свой страх, достичь успеха, испытать гордость, почувствовать себя способным преодолеть трудности.

Лечебно-верховая езда создает возможность для развития моторики, а использование специальных упражнений во время езды на лошади способствует

развитию сложных точных движений, согласованности движений разных частей тела, зрительно-моторной и слухо-моторной координации, ориентации в пространстве. У детей с моторными нарушениями при езде на лошади снимается или, по крайней мере, уменьшается боязнь собственных движений, чувство неловкости, беспомощности в движениях. Для занятий лечебно-верховой ездой выделено специальное место — левада, пандус — приспособление, чтобы ребенок сам мог садиться на лошадь, специальные седла для занятий, шлемы; разработаны рабочие тетради для детей и методические рекомендации для воспитателей.

Коррекционно-развивающая работа начинается с обследования ребенка логопедом, психологом, ортопедом. Также перед началом занятий дошкольники проходят обследование в Новосибирском врачебно-физкультурном диспансере № 2 методом компьютерной оптической томографии (скрининг-обследование нарушений осанки и деформации позвоночника). Данный метод позволяет выявлять и дифференцировать деформации позвоночника и нарушения осанки.

Каждый из специалистов составляет заключение об уровне развития дошкольника, о возможности его компенсаторных возможностей выносит его на психолого-медико-педагогический консилиум ДОО. В процессе обсуждения составляется коррекционно-развивающий маршрут.

Структура работы включает проведение следующих мероприятий:

- лечебно-верховая езда с комплексом коррегирующих упражнений — два раза в неделю в первой половине дня;

- индивидуальные занятия с логопедом;

- комплекс занятий лечебной физкультурой — два раза в неделю во второй половине дня;

- совместная деятельность педагога и детей: воспитатели занимаются с детьми в группе по индивидуальным тетрадям, что позволяет сделать совместную деятельность более обширной и занимательной. Задания, содержащиеся в тетради, закрепляют знания, умения и навыки, которые получают дети в процессе занятий иппотерапией;

- занятия песочной терапией проходят один раз в неделю во второй половине дня;

- «Театральная пятница» проводится во второй половине дня в совместной деятельности взрослого и детей в форме театрализованных игр, развлечений.

Лошадь — уникальный живой тренажер. Контакт с ней оказывает благоприятное воздействие на речевую сферу ребенка. Инструктор-иппотерапевт изучает лексико-тематический план логопеда и согласно ему работает с детьми.

Примерное занятие состоит из следующих частей:

1. Повторение пройденного материала по лексической теме. Проговаривание чистоговорок, скороговорок, стихов, закличек.



2. Артикуляционная гимнастика: «Лошадка», «Грибок» и др.

3. Дыхательная гимнастика. Ребенок выполняет определенные дыхательные упражнения. Например, «Потянулись к солнышку», «Покажи, как ты себя любишь», «Надуваем шар», «Дует ветер-ветерок» и т. п.

4. Упражнения для развития речевого дыхания, силы и высоты голоса. Пропевание гласных. Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное звукообразование.

5. Тренировка базовых рефлексов, мышц тела, ног, спины. Дети осваивают верховую езду, учатся двигаться в положении сидя. Выполняют такие упражнения: «Наклоны» (вперед — назад); «Пропеллер» (повороты вправо — влево). Осваивают езду рысцой.

6. Упражнение «Мыльные пузыри». При этом ребенок сидит «наоборот», спиной к голове лошади. Посадка спиной стимулирует работу мышц, которые при других условиях используются недостаточно. При данной посадке панорамное зрение отсутствует — мышца глаза, концентрируя внимание, напрягается и через некоторое время расслабляется. Это способствует развитию мышц глаза и развивает дыхательную систему. Во время упражнения ребенок закрепляет понятия «много — мало», «большой — маленький», «высоко — низко», «над — под — около» и др.

7. Развитие мелкой моторики. Пальчиковая гимнастика или, например, работа с прищепками хорошо развивают координацию движений, концентрацию внимания, глазомер, мелкую моторику, а она в свою очередь помогает ребенку в развитии речи. Перед ребенком на круп лошади кладется сумка с прищепками, самостоятельно ребенок попеременно левой, затем правой рукой достает их из карманчиков. Пристегивает на гриву лошади, затем, поочередно снимает их и кладет в кармашки (постепенно задание можно усложнить).

8. Игра с мячом. Мяч можно и нужно бросать! Мы используем мячи разного цвета и диаметра. Работаем с мячами-«ежиками», растираем их в ладонках. Можно удерживать мячи различного диаметра одной или двумя руками, с опорой и без опоры на седло. Упражнения могут выполняться на любых аллюрах. Очень увлекательно бросать мяч в цель. Можно провести небольшое соревнование на точность, меткость броска.

Дети учатся ловить разные мячи одной и двумя руками. Начинать упражнение надо сначала на неподвижной лошади, а в дальнейшем — в движении.

9. Релаксация. Обязательная часть. Ребенок ложится на спину вдоль лошади головой в сторону крупы. Затем — на живот, вдоль лошади. Такое положение способствует расслаблению, снятию напряжения. Часто дети пребывают в состоянии, близком ко сну, что свидетельствует о комфортном, расслабленном состоянии, снятии напряжения, уровня тревожности.

Данное занятие является примерным, его структура может варьироваться в зависимости от изучаемой темы, цели, задач, от особенностей данного ребенка.

В коррекционно-развивающей работе большое значение имеет участие родителей. Преимуществом в проведении реабилитационных мероприятий между дошкольным учреждением и семьей — важнейшее условие успешной работы с детьми с нарушениями речи и опорно-двигательного аппарата. Воздействие на образ жизни ребенка осуществляется путем активного просвещения родителей. С этой целью ДОО регулярно проводит анкетирования, родительские собрания, беседы и консультации с участием специалистов, различные семинары.

Для выявления динамики коррекционно-развивающей работы используем низко формализованные методы, например, наблюдение за ребенком, беседа, экспертная оценка, анкетирование родителей.

И высоко формализованные методы, обеспечивающие объективность и точность получаемых данных: тесты, пробы, аппаратные методы — скрининг-обследования, осмотр врача-ортопеда.

Занятия по иппотерапии в комплексе с логопедическими занятиями дают положительный результат в коррекции нарушений речи.

Кроме этого, совершенствуются функции ведущих физиологических систем организма, выявляется положительная динамика в развитии основных видов движений и физических качеств, повышается умственная и физическая работоспособность, снижается агрессивность, повышается дисциплинированность, умение общаться со сверстниками.

Хочется отметить еще один положительный момент: у детей заметно снизился процент заболеваемости. Занятия круглый год и при любой погоде оказывают оздоровительное влияние на организм ребенка в целом. Главный наш результат — положительные отзывы родителей и счастливые лица детей.

## НОВОСТИ

Более 400 девятиклассников из 14 школ Новосибирской области приняли участие в национальном исследовании качества образования в сфере информационных технологий.

Работа включала в себя 18 заданий, проверяющих информационную и медиаграмотность. Участники выполнили практическое задание по собственному выбору: составление алгоритма, построение диаграмм и графиков на основе числовых данных, создание презентации, создание коллажа с элементами дизайна.

Ответы участников исследования переданы организаторам НИКО для дальнейшей обработки результатов и проверки развернутых ответов.

УДК 373.25

Ольга Геннадьевна ПАНАЧЕВА, воспитатель детского сада № 481 комбинированного вида, г. Новосибирск

## Методика применения сказки в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста

В статье раскрывается методика применения сказки в процессе коррекции нарушений и развития речи у детей в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Отмечено значение сказки для повышения мотивации к речи, коррекции нарушений фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, развития связной речи. Раскрыты этапы работы, приведены примеры методических приемов, применяемых в структуре коррекционно-логопедической работы.

**Ключевые слова:** дети с тяжелыми нарушениями речи, содержание работы воспитателя, этапы работы, методические приемы.

*Olga G. PANACHEVA, teacher, kindergarten No. 481(combined type), Novosibirsk*

## Using Fairy Tales in Correctional Work with Preschool Children

In the article we present the method of using fairy tales for correcting language development of children with severe speech disorders. Fairy tales are important in increasing motivation for speaking, correcting disorders of phonetic-phonemic, lexical and grammatical aspects of speech, and developing of coherent speech. We disclose stages of work; give some examples of methodological techniques that are used in the structure of correctional and speech therapy.

**Keywords:** children with severe speech disorders, teacher's job content, work steps, methodological techniques.

**Ф**едеральный закон «Об образовании в РФ» рассматривает дошкольную ступень как начальный этап общего образования и выдвигает высокие критерии к развитию дошкольника. Особая роль отводится усвоению ребенком родного языка не только как средства общения, выражения мысли, но и как активного, могучего стимула всестороннего развития личности человека.

Реализовать возможности ребенка-дошкольника возможно тогда, когда обучение проводится в доступных для него видах деятельности. Мир сказки с его чудесами и тайнами, приключениями и превращениями очень близок ребенку старшего дошкольного возраста. Сказка является предметом многих психолого-педагогических исследований, в которых раскрывается ее многофункциональность в плане речевого развития дошкольников. Об этом пишут О. С. Ушакова, Л. И. Гуре-

вич и другие. Тексты расширяют словарный запас, помогают выстраивать диалоги, влияют на развитие связной, логичной речи.

Смыслом деятельности воспитателей в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) является создание условий для целенаправленной активизации отработанной лексики, закрепление произношения поставленных звуков, формирование связной речи, развитие психических процессов. В группе созданы условия, которые формируют у ребенка такие качества, которые обеспечивают возможность широкой практики свободного речевого общения и закрепления речевых навыков в повседневной жизни и деятельности.

Сказка — неизменный спутник детства — играет особую роль в жизни ребенка. Воображаемая ситуация роднит сказку с игрой — главным видом деятельности дошкольника. Дети сопереживают героям, разделяют

их чувства, живут вместе с ними в мире сказок, что способствует активизации разных сторон речи. На основе сказки нами планируется интегративная деятельность, в которой действие воображаемой ситуации связано с реальным общением, направленным на активность, самостоятельность, творчество, проявление и регулирование ребенком собственных эмоциональных состояний.

Особенность нашей работы со сказкой состоит в том, что она является основой каждой лексической темы, а значит, основой интеграции разных образовательных областей — «Безопасность», «Художественное творчество», «Художественная литература», «Здоровье», «Познание», «Труд». Учитель-логопед также использует сказку в коррекционно-развивающем обучении, беря ее в основу каждой лексической темы. На основе сказки отрабатывается лексический, грамматический материал, связная речь, дыхание, интонация, выразительность речи.

Все это способствует снижению учебной нагрузки, оптимизации образовательного процесса за счет более разнообразной совместной деятельности.

Сказка служит удачным объединяющим звеном задач коррекционных и общеобразовательных и создает условия для максимальной реализации творческого потенциала детей.

Работа со сказкой направлена на всестороннее и последовательное развитие личности и речи ребенка и связанных с ней психических процессов. Вся работа осуществляется в ходе совместной деятельности с использованием разнообразных дидактических игр, биоэнергопластики, пальчиковых игр, сказочных физкультминуток, игровых заданий на зрительное и слуховое внимание, память, наблюдательность, находчивость, фантазию, воображение и т. д. Использование игровых приемов направлено на развитие связной речи и подготовку к обучению. Центральный момент работы по сказке — добровольное участие детей. По-

этому для нас, педагогов, важна мотивация участников, т. е. детей. Мы находим способы включения детей в сказку.

В одном случае это может быть образный текст, частушки, небылицы, в другом — рассматривание иллюстраций, отгадывание загадок о сказочных героях. Необходимо, чтобы каждый ребенок смог ощутить внимательное отношение со стороны взрослого. Не все дети сразу включаются в игру. Некоторые сначала наблюдают со стороны за происходящим, и лишь позже у них самих возникает желание участвовать в занимательном зрелище. Поэтому учитываем индивидуальные особенности детей и начинаем свою работу с теми, кто быстрее откликнется на приглашение взрослого.

В процессе работы по сказке нами был подобран и разработан перспективный план, соответствующий возрасту детей. Для каждой сказки составлена схема работы, отражающая специфику задач, решение которых запланировано по коррекционно-воспитательной и познавательной работе (рис.)

Работа со сказкой включает в себя три этапа, на каждом из которых решается целый комплекс воспитательно-развивающих задач.

Первый этап — знакомство со сказкой. После чтения сказки мы беседуем с детьми, чтобы лучше понять ее содержание. В течение дня вспоминаем разные эпизоды из сказки, обращаем внимание на нравственные критерии, перечитываем понравившиеся эпизоды. Важно рассматривание иллюстраций, чтобы понять сказку. Также, чтобы правильно понять сказку, предлагаем детям подбирать пословицы, поговорки к сказке. Для воспитания чуткости к слову применяем разные игры и задания:

- найти веселые, грустные, добрые слова;
- сочинить длинное сказочное слово;
- придумать, изменить содержание сказки.

На протяжении всей темы дети вспоминают, расска-



Рис. Работа со сказкой

зывают, пересказывают эпизоды, которые им больше всего понравились.

Второй этап — познавательная деятельность в процессе погружения в сказку. Работа по познавательному развитию с использованием сказки тесно связана с развитием речи. В процессе работы со сказкой у детей происходит расширение, закрепление и активизация словаря. Совершенствуется грамматический строй речи, дети общаются друг с другом, взрослыми. Учим высказывать свои мысли связно. Этот этап способствует интеграции образовательных областей. Например, образовательная область «Познание» проходит через следующие виды деятельности: экспериментирование, наблюдение, обсуждение разных вопросов, решение логических задач (составление задач на основе знакомых сказок). Моделирование сказок — использование моделей для составления сказки — позволяет детям лучше освоить последовательность действий персонажей и ход сказочных событий, развивает абстрактно-логическое мышление, воздействует на все органы чувств.

В своей работе предлагаем детям использовать в качестве заместителей разнообразие геометрические фигуры. Замена осуществляется на основе цвета и соотношения величин героев. Например, в сказке «Теремок» полоски разной длины и цвета соответствуют цвету персонажей: лягушка — зеленый, волк — серый, лиса — оранжевый и т. д. В результате упражнений с предметами-заместителями в игре у детей появляется более динамичное развертывание сюжета, возникает развернутый ролевой диалог с воображаемым предметом или партнером, выстраиваются сложные отношения между предметами-заместителями. Когда дети используют предметы-заместители, игра развивается благодаря замыслу и работе фантазии. В процессе такой игры дети учатся решать не только возникающие проблемы, но и ставить их, переходя на более высокий уровень игровой деятельности. Использование словесно-дидактических игр с элементами сказок, упражнений помогают в работе со сказкой для решения следующих задач:

- формирование образности речи через ознакомление с малыми фольклорными формами;
- закрепление знаний о художественных произведениях.

Включение сказки в реализацию всех образовательных областей также влияет на развитие разных сторон речи: словаря, грамматического строя, связной речи, диалогической и монологической речи. Важной задачей в работе с детьми-логопатами является воспитание правильного произношения, поэтому в сказку включено много артикуляционных упражнений для губ, языка, переключаемость с одного артикуляционного уклада на другой, выделение на слух заданного звука из звукового ряда и слогового ряда и т. д.

На втором этапе мы используем метод проблемно-обучения, которое включает в себя не только анализ

произведения, но и нахождение аналогий с реальной жизнью, поиск решений. Проблемные ситуации активизируют познавательную, речевую, творческую деятельность детей и строятся по материалам развития действий на событийной стороне произведения. Создание проблемной ситуации требует постановки проблемного вопроса («Почему поссорились лиса и заяц?» (русская народная сказка «Лиса и заяц»)). Вся эта деятельность помогает в развитии творчества дошкольников.

Третий этап — творческая исследовательская деятельность. На этом этапе мы охватываем такие образовательные области, как «Художественное творчество», «Художественная литература», «Коммуникация», «Социализация», «Музыка». Например, при реализации области «Художественное творчество» мы с детьми лепим героев сказок, рисуем разные эпизоды понравившихся сказок, оформляем коллективные работы по сказкам, даем игровые задания. Например, какой-либо персонаж загадывает загадку, а разгадку дети рисуют. В сюжетно-ролевых играх по сказкам дети реализуют свои творческие задумки, учатся вести диалог с партнером. Чем лучше сформированы речевые навыки, тем больше у детей возможности для интересной игры и общения.

Большое внимание уделяем художественной литературе, делаем инсценировки сказок, взаимодействуем с музыкальным руководителем. Работая по системе К. Орфа, на музыкальном занятии и в группе используем большое количество игр и упражнений:

- игра со стаканчиками;
- игры с музыкальными инструментами;
- речевые упражнения;
- сказки-шумелки.

Все это способствует развитию чувства ритма и правильной артикуляции, выразительности речи, расширению словарного запаса. Используя комплексно-тематическое планирование, большое внимание уделяем созданию необходимой познавательной и мотивационной базы для формирования речевых навыков.

На каждую неделю у нас разработаны лексические темы на основе сказок или произведений художественной литературы. Используя интеграцию образовательных областей, включаем дошкольников в разнообразную деятельность: ребята рисуют, лепят, конструируют по данной теме; предлагаем настольные, дидактические, сюжетно-ролевые, хороводные, подвижные игры, беседы, наблюдения. Логопед на материале этих же художественных произведений отрабатывает правильное звукопроизношение, развивает грамматическую сторону речи, работает над развитием связной речи. Главное преимущество этого метода в работе логопеда — возможность коррекции и обучения через совместный поиск решений.

Большую роль в организации образовательной деятельности играет предметно-развивающая среда.

В «Центре грамотности» подобран иллюстративный материал по лексическим темам, сюжетные картинки

для работы над фразой, схемы для составления рассказов, игрушки для совершенствования диафрагмально-речевого дыхания, игры для развития мелкой моторики, игры и упражнения для зрительной памяти и фонематического слуха, индивидуальные зеркала и большое зеркало для артикуляционной гимнастики.

В «Книжном центре» представлена детская литература разных жанров и авторов (рассказы, энциклопедии, сборники сказок и отдельные сказки разных лет выпуска, иллюстрированные разными художниками). Благодаря таким выставкам дети видят разницу в оформлении сказок. В «Центре изобразительности» каждый ребенок переносит свои впечатления, переживания через художественно-творческую деятельность по своему выбору (краски, гуашь, карандаши, трафареты, пластилин, шариковый пластилин, масса для лепки, ножницы, бумага разной фактуры).

В «Центре строительства» есть различные виды конструкторов. Постройки из строительных материалов служат прекрасной средой для режиссерских, сюжетно-ролевых игр. При создании разных сюжетов по сказкам и обыгрывании их дети испытывают радость и чувство партнерства.

В «Игровом центре» задействована не только групповая комната, но и уголок в спальне, где у детей есть возможность сохранить свои задумки для дальнейшей игры.

В «Центре театрализованной деятельности» имеются различные виды театров по сказкам, маски, уголок ряженья, различные атрибуты для обыгрывания сказок.

Благодаря организации различных игровых центров и уголков, открытых стеллажей, в группе созданы условия для разных видов деятельности.

Неотъемлемой частью нашей работы является взаимодействие с родителями. Планируя работу с семьей, мы используем различные формы организации взаимодействия с родителями, в том числе детские проекты. Проектная деятельность предполагает тесное сотрудничество педагогов, детей, родителей. Дети и родители добывают познавательную информацию, подбирают литературу, изготавливают поделки, выполняют творческие задания. Приглашаем родителей для интересных бесед с детьми на лексические темы недели. Результаты организации проектной деятельности радуют, но всегда есть что совершенствовать. Результаты работы показывают, что проектная деятельность создает необходимые условия для того, чтобы каждый ребенок вырос талантливым, умным, добрым и мог жить и трудиться в новом обществе. Участие в проектной деятельности дает возможность развивать у дошкольника внутреннюю активность, способность выделять проблемы, ставить цели, добывать знания, приходить к результату.

Благодаря систематизации работы по сказке, у детей повысился интерес к художественной литературе и особенно к сказке.

У родителей повысился интерес к жизни ребенка в детском саду. Они стали помощниками, активно принимают участие в разработке детских проектов, драматизаций, праздников.

Коррекционно-педагогический проект учителя-логопеда «Сказка в гости к нам пришла» успешно реализуется в течение нескольких лет, помогает в решении не только коррекционно-развивающих задач, но и предоставляет ребенку более широкие вариативные возможности для формирования коммуникативных способностей речевого и общего психического развития, его успешной социализации. ♣

## ОБЪЯВЛЕНИЕ

В группу профессиональной переподготовки по специальности «**Логопедия**» приглашаются специалисты с высшим профессиональным образованием.

**Область профессиональной деятельности:** специальное (коррекционное) образование для обучающихся с нарушениями речи.

**Программа** переподготовки включает такие вопросы, как:

- Особенности речевого развития детей с первичной и вторичной патологией речи.
- Психологические особенности детей с нарушениями речи.
- Основы психолого-педагогической диагностики детей с речевыми нарушениями.
- Педагогические системы воспитания и обучения детей с нарушениями речи.
- Технологии логопедической работы при различных видах речевых нарушений.
- Специальные методики преподавания учебных дисциплин в образовательных организациях для детей с тяжёлыми нарушениями речи.
- Особенности консультирования и работы с семьей ребенка, имеющего речевые нарушения.

Комплектование групп осуществляется по заявке, отправленной на электронный адрес: **prorektor08@list.ru**.

Консультирование по вопросам комплектования групп осуществляет специалист **Осинцева Наталья Николаевна** по телефону: **8(383)223-74-84** (630007, г. Новосибирск, Красный проспект, 2, каб. 203).



УДК 373.25

*Елена Анатольевна МУСАТОВА, воспитатель высшей квалификационной категории дошкольного образовательного учреждения № 24 «Пчелка», г. Бердск*

## **Опыт реализации педагогического проекта «Времен связующая нить» в структуре дошкольного образования детей с нарушением зрения**

В статье представлен опыт педагогической деятельности воспитателя группы компенсирующей направленности по социализации детей с нарушением зрения средствами устного народного и декоративно-прикладного творчества.

**Ключевые слова:** нарушения зрения, техника «Изонить», развитие зрительного восприятия, моторика руки, коррекция, компенсация.

*Elena A. MUSATOVA, teacher (high educational qualification), preschool educational institution No. 24 "Bee", Berdsk, Novosibirsk region*

## **«Connective Thread of Times»: Experience of Use Pedagogical Project in the Structure of Preschool Education of Children with Visual Impairments**

We describe the experience of educational activity of a teacher on the socialization of children with visual impairments by means of folklore, decorative applied arts.

**Keywords:** visual impairments, thread graphics techniques, the development of visual perception, motor skills in hands, correction, compensation.

**В** настоящее время проблемы социального развития ребенка находятся в центре внимания и исследования специалистов многих отраслей современной науки. Тем не менее, проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья продолжает оставаться весьма актуальной, как в теоретическом, так и в практическом отношении. Умение человека приспособиться, адаптироваться к окружающей действительности обеспечивает его социальное благополучие. Для комфортного существования в социуме для детей с различными нарушениями зрения особенно важно осознание своих возможностей и умение их использовать: способ-

ность самостоятельно ориентироваться в быту, на улице, умение общаться с окружающими людьми.

Как известно, источником знаний об окружающем являются ощущения и восприятие, возникающие от соприкосновения с различными признаками и свойствами предметов всех органов чувств. По данным известного российского тифлопсихолога (специалист, изучающий психическое развитие слепых и слабовидящих людей. — Ред.) Л. И. Солнцевой, от 80 до 90 % знаний об окружающем мире мы получаем с помощью зрения. В коре головного мозга осуществляется анализ и синтез зрительных ощущений и восприятий, осуществляются ассоциативные связи органа зрения с другими

анализаторами, в результате чего происходит восприятие зрительной картины мира. Для ребенка дошкольного возраста значимо чувственное познание, так как в отличие от процесса познания у взрослого, оно является пока единственным средством осмысления мира. Поэтому вопросы раннего приобщения детей к национальной культуре с давних времен привлекали к себе внимание ученых. Именно в этом возрасте, как отмечает народный художник России, педагог Борис Михайлович Неменский, необходимо привязать ребенка всеми чувствами, эмоциями к древу культуры своего народа.

Я работаю воспитателем в МБДОУ № 24 «Пчелка» города Бердска с 1995 года, в группе компенсирующей направленности для детей с нарушением зрения — около 13 лет.

В процессе работы я поняла, что одним из эффективных средств социализации детей с нарушением зрения является знакомство с национальной культурой, в частности, с устным народным и декоративно-прикладным творчеством.

Знакомясь с народным творчеством, каждый ребенок испытывает положительные эмоции, на основе которых возникают более глубокие чувства: радость, восхищение, восторг. Все это вызывает у детей стремление передать воспринятую красоту, запечатлеть те предметы народного искусства, которые им понравились, у них пробуждается и развивается созидательная активность, формируются эстетические чувства и художественный вкус. В качестве средства выражения творческих устремлений в работе с детьми большое внимание уделяю такой технологии, как техника изонити.

Изонить (создание ниточного рисунка на твердой основе) — вид работы, который привлекает простотой исполнения и оригинальностью. Достоинство изонити еще и в том, что, с одной стороны, она позволяет раскрыться творческому потенциалу ребенка, обеспечивая полет фантазии, с другой стороны — выполняется очень быстро и аккуратно с первого раза. Создание произведений нитяной графики связано с процессами восприятия, познания, с эмоциональной и общественной сторонами жизни ребенка, свойственной ему на различных ступенях развития, в ней находят отражение особенности интеллекта и характера. Работа в технике изонити способствует развитию мелкой моторики руки дошкольника.

Таким образом, техника изонити (ниткография, ниточный дизайн) содержит образовательный, развивающий и воспитывающий потенциал, располагает большими учебными возможностями.

Практическая значимость педагогического проекта «Времен связующая нить» заключается в применении техники «Изонить» при ознакомлении дошкольников с нарушением зрения с народными орнаментами с целью развития зрительных функций. Проект может быть полезен воспитателям компенсирующих групп с нарушением зрения.

Цель проекта — создать коррекционно-компенсаторные условия для развития познавательных процессов и формирования эстетического отношения к миру у дошкольников с нарушением зрения через систему работы по ознакомлению с русским народным орнаментом с использованием нетрадиционного приема работы с нитью и бумагой.

В процессе работы над проектом решались коррекционные задачи, задачи по умственному воспитанию, коммуникации, развитию математических представлений, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию.

Вся работа по реализации проекта опиралась на педагогические и практические принципы.

Учитывая, что дошкольники с нарушением зрения нуждаются в специальной коррекционной помощи, совместную деятельность строила с учетом индивидуальных особенностей детей. Во внимание принимались возраст, состояние зрения, степень выраженности зрительного дефекта, характер зрения и особенности развития (высшей нервной деятельности, темперамента, скорость протекания мыслительных процессов, уровня сформированности знаний и навыков, работоспособности, мотивации, уровня развития эмоционально-волевой сферы и др.).

Для решения задач, определенных проектом, я использовала различные формы работы с детьми: традиционные занятия, конкурсы, тематические беседы. Чтобы заинтересовать детей, использовала следующие методы и приемы: забавные сюрпризы, игровые моменты, проблемные ситуации, вопросы, поиск ответов на которые активизирует познавательный интерес детей, учит делать выводы и обобщения.

Педагогический проект реализовывался по следующим направлениям:

- расширенное знакомство детей с русской народной вышивкой;
- теоретическое знакомство с видами, символикой и семантикой русского орнамента;
- теоретическое знакомство и практическое овладение навыками вышивания в технике «Изонить»;
- самостоятельное создание детьми декоративных изделий и оформление тематических экспозиций.

Яркой иллюстрацией интеграционной емкости данного проекта является организованная образовательная деятельность «Видимо дело, как солнце на небе», интегрирующая все образовательные области, выделенные ФГОС дошкольного образования. Деятельность ориентирована на развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств детей.

Цель — обеспечение единства коррекционно-воспитательных и общеобразовательных задач с учетом индивидуальных особенностей и зрительных возможностей детей.

Дети, принявшие участие в мероприятии, в описываемом педагогическом проекте уже один год. Они имеют следующие нарушения зрения: гиперметропия,

амблиопия и интропия. Данной категории детей рекомендуется усиленная зрительная нагрузка, так как острота зрения уже наработана.

Уникальность разработанного конспекта, на мой взгляд, заключается в том, что в него гармонично и полноценно включены все четыре основных направления работы по реализации проекта:

1) по первому и второму направлениям — продолжала знакомить детей со славянскими орнаментами, с разновидностями изображения солнца в народных орнаментах, с его семантикой;

2) по третьему направлению — проводила практическую работу по выкладыванию на планшете и вышиванию на картоне;

3) по четвертому направлению — дала установку на последующее участие в создании экспозиций.

В ходе деятельности я учитывала индивидуальные особенности детей: поддерживала неуверенных детей; оказывала помощь в выполнении заданий тем, у кого слабо развита мелкая моторика или не сформирована пространственная ориентировка. Задания для данной подгруппы детей были подобраны с учетом дифференцированного подхода.

Как известно, одной из важных потребностей развития дошкольников со зрительными нарушениями является получение как можно большего количества информации из окружающего мира при помощи всех его сохранных органов чувств. Именно через остаточное зрение, слух, осязание, обоняние, вкус ребенок создает себе фундамент дальнейшего развития — физического и умственного. Развивая способности аналитической деятельности у дошкольников с нарушенным зрением, я обогащаю не только их знания и умения, но и пополняю их словарный запас, учу их понимать конкретные значения слов специфического характера. Ведь именно речь является инструментом усвоения, познания и передачи социального опыта, связанного с деятельностью. Речь развивается и обогащается в постоянном взаимодействии детей с ощущениями, восприятиями, представлениями и другими способностями.

Чем больше анализаторов используют дети при знакомстве с каким-либо объектом или явлением, тем больше они могут узнать. Учитывая это, я уделяю большое внимание развитию полисенсорного восприятия, именно поэтому были включены в конспект образовательной деятельности игровые моменты с опорой на разные анализаторы:

- слуховое внимание — «Подбери булаву»;
- тактильные ощущения (теплый, холодный) — «Найди солнечные мечи»;
- зрительное внимание — «Нахождение символов солнца».

Общеизвестно, что у детей с нарушением зрения наблюдается неполнота и фрагментарность восприятия предметов и явлений, что отрицательно сказывается на их развитии. Они неточно и неполно воспри-

нимают предметы и изображения, у них наблюдается, в частности, сужение поля зрения. При восприятии изображений их глаза совершают последовательный обход вдоль контура. При этом взгляд соскальзывает с контура, частично изменяет направление, длительность фиксации взора у детей с дефектами зрения увеличивается. Поэтому изображения и предметы для упражнений с детьми я использую яркие, имеющие четкие границы, демонстрирую предметы на контрастном фоне. Так, при выполнении упражнения на развитие зрительного внимания «Найди символы солнца» у карточек был черный контур, схемы для выкладывания располагались на контрастном фоне.

Так как у детей с косоглазием, амблиопией нарушен зрительный контроль движений руки, на протяжении всей образовательной деятельности большое внимание уделялось саморегуляции движений руки не только под контролем зрения, но и при участии осязания и тактильно-двигательных ощущений (во время выполнения практических действий: проследи пальцем по схеме, выкладывание на планшете, вышивание). Это является эффективным средством компенсации и коррекции зрительной недостаточности в формировании двигательных навыков. Вся работа в технике «изонить» направлена именно на то, чтобы помочь автоматизировать взаимодействие руки и глаз.

Известно, что мышечные возможности руки, как и мышцы глаз, требуют тренировки и коррекции. У детей с нарушением зрения руки слабы — движения неточны, недостаточно координированы. Часто дети с нарушением зрения не могут уверенно и точно произвести необходимые движения. И вся работа по реализации моего педагогического проекта способствует решению данной проблемы. В частности, одно из заданий было направлено на развитие зрительно-моторной координации: из прищепок сделать солнечные лучики.

В своей работе я широко использую моделирование. В исследованиях тифлопедагогов М. А. Денисовой, З. Ф. Семеновой, Л. И. Плаксиной, В. З. Денискиной, Е. Н. Подколзиной выявлены особенности ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения:

- затруднения в овладении пространственными представлениями, словесном обозначении пространственных отношений;
- сложности формирования представлений о форме, величине, пространственном местоположении;
- ограниченные возможности дистантного (на расстоянии) восприятия;
- разрушение стереоскопического зрения вследствие нарушения бинокулярного видения (двумя глазами);
- ограничение обзорных возможностей, ведущее к медленному зрительному анализу, малой двигательной активности.

Я считаю, что использование моделирования помогает их корректировать. На занятии это выразилось в

прослеживании по схеме направления плетения, выкладывании на планшете орнамента, проговаривании направления плетения, вышивания.

Известно, что необходимым средством коррекции детского зрения являются упражнения для укрепления и восстановления работы мышц глаз, поэтому я во все виды деятельности включаю специальные игровые упражнения — зрительная гимнастика «Лучик солнышка». Эти упражнения дают возможность снять напряжение глаз, улучшают кровообращение в области глаз, развивают глазодвигательную функцию. Помимо этого, для активизации глазодвигательных мышц я использую разные плоскости — вертикальную, горизонтальную, наклонную.

Как известно, нарушения зрения вызывают и некоторые межсистемные функциональные отклонения. К числу таковых относятся вторичные нарушения функций двигательной сферы. Исследования показали, что значительное нарушение зрения отрицательно сказывается на формировании точности, скорости, координации движений, негативно влияет на развитие функций равновесия и ориентации в пространстве.

Зрительная недостаточность обычно сопровождается снижением двигательной активности. Чтобы предотвратить или ослабить данные нарушения, я включаю в любую деятельность упражнения на повышение двигательной активности — хороводные, подвижные игры.

Как уже говорилось ранее, для детей дошкольного возраста очень важно чувственное познание. Восприятие материала у детей проходит быстрее, если они испытывают эмоциональную заинтересованность в происходящем. Поэтому свою работу я строю только на

положительном эмоциональном фоне, используя для этого разнообразные приемы.

Например, для вызова эмоционального отклика у детей во время проведения образовательной деятельности использовались следующие приемы:

- дети и я были одеты в русские народные костюмы;
- был введен сюрпризный момент (появление богатыря Лучика);
- внимание детей было активизировано решением проблемной ситуации (помочь Лучику победить врагов);
- при вышивании настроила на конечный результат (символ будет защищать ваш дом).

Благодаря положительному эмоциональному фону, у детей на протяжении всего занятия не пропадал познавательный интерес.

Анализируя имеющиеся результаты, я с уверенностью могу утверждать, что педагогический проект «Времен связующая нить» позволяет создать коррекционно-компенсаторные условия в процессе обучения и воспитания дошкольников с целью предупреждения появления вторичных отклонений и преодоление, ослабление или устранение недостатков познавательной деятельности, физических отклонений.

Также хочу отметить, что успешно и полноценно решаются коррекционные задачи, задачи по умственному воспитанию, коммуникации, развитию математических представлений, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию.

Система работы обеспечивает физическое, социально-личностное, познавательно-речевое и художественно-эстетическое развитие дошкольников с нарушением зрения.



## ОБЪЯВЛЕНИЕ

В группу профессиональной переподготовки по специальности «Сурдопедагогика» приглашаются специалисты с высшим профессиональным образованием.

**Программа** переподготовки включает такие вопросы, как:

- Особенности психического развития детей разного возраста, имеющих нарушения слуха.
- Основы психолого-педагогической диагностики и коррекции отклонений в развитии.
- Методы и приемы коррекционно-развивающей работы с детьми после кохлеарной имплантации.
- Технологии психолого-педагогического сопровождения детей и подростков с нарушениями слуха в специальном и инклюзивном образовании.
- Основы абилитационной и реабилитационной работы с детьми и подростками, имеющими нарушения слуха.
- Особенности консультирования и работы с семьей ребенка, имеющего нарушения слуха.

Комплектование групп осуществляется по заявке, отправленной на электронный адрес кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии НИПКиПРО: [kafedrasedu@nipkipro.ru](mailto:kafedrasedu@nipkipro.ru).

Консультирование по вопросам комплектования групп осуществляет специалист **Чепкасова Юлия Викторовна** по телефону: **8(383) 223-03-54** (630007, г. Новосибирск, Красный проспект, 2, каб. 210).

УДК 373.25+376.1–058.264

*Яна Борисовна КАРНАУХОВА, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, e-mail: agpa.spip@mail.ru*

## Изографическое моделирование в формировании связной речи дошкольников с речевыми нарушениями

В статье раскрываются возможности и преимущества использования метода изографического моделирования в формировании связной монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Ключевые слова:** изографическое моделирование, связная монологическая речь, общее недоразвитие речи.

*Yana B. KARNAUKHOVA, senior teacher, Special Pedagogy and Psychology Department, Altai State Pedagogical University, Barnaul, e-mail: agpa.spip@mail.ru*

## Picture Graphics Modeling: The Formation of Coherent Speech in Preschool Children with Speech Disturbances

We describe the possibilities and advantages of using picture graphics modeling for the formation of coherent monologue speech in preschool children with the general speech underdevelopment.

**Keywords:** picture graphics modeling, coherent monologue speech, general speech underdevelopment.

**З**начительное количество педагогических исследований посвящено проблемам развития связной речи детей дошкольного возраста. Старшие дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР), имеющие третий уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической речи. У детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [2]. Наличие у этих детей отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью. В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобрета-

ет первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий и выступает как одна из важнейших задач логопедической работы с данной категорией дошкольников.

Поиск эффективных методов формирования связной речи у дошкольников с ОНР продолжает оставаться одной из актуальных проблем теории и практики отечественной логопедии.

Для разработки метода изографического моделирования, ориентированного на коррекцию недостатков связной речи, важным являлось утверждение Н. И. Жинкина о том, что формирование смысловых связей и отношений, составляющих содержательную структуру речевого сообщения, протекает во внутренней речи, обеспечивается не словами и фразами, а единицами универсального предметно-схематического или предметно-изобразительного кода [3].

Изографическое моделирование представляет синтез двух деятельностей — изобразительной и речевой. Под изографическим моделированием нами понимается использование графических моделей-рисунков



(изографов), выполняемых самим ребенком в заданном коррекционном контексте (рисунок-схема сюжетного рассказа, рассуждения, стихотворения, сказки, описательного рассказа, сложных оборотов, фразеологизмов, фрагментов текста, плана пересказа и т. д.).

Так называемый синтез продуктивных видов деятельности — рисования в качестве наглядной модели и активной речевой деятельности — предполагает усилить эффективность логопедического воздействия, направленного на формирование связной речи у дошкольников с ОНР.

Обоснование использования знаково-символической стороны рисования в коррекционных целях находим в работах, посвященных проблеме символичности изобразительной деятельности [1; 5]. Рисование, по мнению Л. С. Выготского, является символической первой ступенью (изображаются предметы, а не слова), «графической речью» ребенка. Можно предположить, что рисунок (образ, графика)-модель (знак-символ) в детском рисунке приобретает своеобразную форму предметного письма у ребенка. Подчеркивая знаковую природу рисования, максимально сближая рисование с речью, многие авторы толкуют рисование как зародыш письменной речи. Игра и рисунок выступают как бы предысторией появления письменного знака [6]. Само рисование детей, по замечанию Бюлера, есть, скорее, речь, чем изображение. Таким образом, рисование является графической речью, возникающей на основе словесной речи [5].

Использование абстрактных символов для замещения слов, словосочетаний, предложений будет способствовать визуализации речи, тем самым облегчит процесс запоминания сложной структуры воспроизводимого текста, повлияет на полноту передачи его содержания, логику изложения, позволит понять основной смысл рассказа и сконцентрировать внимание на оборотах авторского текста [4].

Метод изобразительного моделирования способствует устойчивому сохранению в памяти ребенка содержания текста, схематизм изображения позволяет выдержать логическую последовательность повествования, рассуждения, умозаключения. В этом случае достигается более полное и точное понимание ребенком смысловой нагрузки содержания. Результат выполнения такого текста-рисунка адресован не только к логическим формам мышления, а также непосредственно к образному его содержанию. Таким образом, изобразительный план является аналогом внутренней смысловой программы связного высказывания.

Игровая форма организации занятия позволяет сделать логопедическую работу увлекательной, позитивной и креативной. Изобразительные модели ребенок выполняет самостоятельно после пояснений (подсказок) логопеда. Рисунки ребенка схематичны, не детализированы, могут выглядеть условно и символично, могут включать стилизованные изображения реальных предметов, ключевых слов, основных частей

рассказа, сказки, стихотворения, явления. Графика ребенка не претендует на художественность исполнения.

Предлагаемое моделирование интересно еще и тем, что не требует как такового подготовительного обучения ребенка. Деятельность, при помощи которой достигается желаемый эффект, понятна ребенку, доступна и отвечает природе детства. Коррекционный процесс становится увлекательным как для самого ребенка, так и для педагога.

Для апробирования метода изобразительного моделирования в логопедической практике по формированию связной речи дошкольников были подобраны четыре разновозрастные коррекционные группы детей с ОНР III уровня численностью по пятнадцать человек каждая.

Опытно-экспериментальная работа по изучению возможностей применения изобразительного моделирования в формировании связной монологической речи у детей с ОНР проводилась на базе МДОУ «Детский сад № 67», «Детский сад № 96» г. Барнаула в 2007–2009 гг.

В педагогическом эксперименте принимали участие 60 детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В исследовании участвовали 30 детей экспериментальной и 30 детей контрольной группы.

Изначально уровень сформированности связной речи у детей в экспериментальной (Э) и контрольной (К) группах был примерно одинаковым.

Экспериментальная работа проводилась с детьми экспериментальной группы (Э) в течение 18 коррекционных месяцев (двух коррекционных лет: с 2007 по 2009 гг.), с детьми контрольной группы (К) подобной работы не проводилось. Изобразительное моделирование планировалось в коррекционном направлении по формированию связной речи по периодам и использовалось при формировании разных видов монологической речи (рассказ, пересказ, рассуждение, заучивание) еженедельно. Обучение организовывалось в форме фронтальных и индивидуальных занятий. Еженедельно (с необходимой частотой повторения в зависимости от сложности текстов) планировались изобразительные игры и упражнения, а также «чтение» изографов в игровой форме, направленное на закрепление пройденного материала (2–4 раза в неделю).

В данном эксперименте по формированию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР использовалось следующее содержание и методическое обеспечение — приемы изобразительного моделирования: составление предложений с использованием изобразительной записи, объединение этих предложений в рассказ; рассказы-изографы по цепочке (индивидуальные и групповые работы); составление рассказов-описаний по изографам; пересказ рассказа по изобразительному плану, вопросники, рассказ-карта; творческие рассказы (рассказы-комиксы, рассказы (сказки)-мультфильмы, ведение дневников, изобразительные книжки-малышки (возможно — с элементами

коллажа), точечные сказки и др.); изографы-рассуждения; заучивание по стихам-картинкам, по стихам-изографам.

Полученные в ходе проведения контрольного эксперимента данные свидетельствуют о том, что у дошкольников экспериментальной группы (Э) была отмечена положительная динамика в процессе формирования связной речи, повышение уровня ее сформированности, а также заметно возросший познавательный интерес к данному виду заданий.

Результаты проведенного исследования показали следующее: 33 % (10 детей) старших дошкольников с ОНР из экспериментальной группы (Э), 23,1 %; (7 детей) старших дошкольников с ОНР из контрольной группы (К) обладали высоким уровнем сформированности связной монологической речи; 59,4 % (18 детей) старших дошкольников с ОНР из экспериментальной группы (Э), 56,1 % (17 детей) из контрольной группы (К) показали средний уровень; 6,6 % (2 ребенка) старших дошкольников — с общим недоразвитием речи; 19,8 % (6 детей) показали низкий уровень связной речи.

Таким образом, анализ самостоятельных пересказов, рассказов и рассуждений у детей выявил улучшение почти по всем показателям: количественное, а особенно качественное обогащение словарного запаса; у всех детей произошло усвоение структуры связных высказываний (рассказов). Качественно улучшились планирующая функция самостоятельной речи, развитие внимания к слову, грамматическому, синтаксическому оформлению речи, использование разнообразных, в том числе сложных, грамматических конструкций в оформлении речевых высказываний. В речи проявлялись ранее усвоенные некоторые художественные приемы и средства русского литературного языка, а также улучшилась способность к речевому самоконтролю за связностью своего высказывания. Параллельно и одновременно с речевыми процессами активизировались познавательные процессы восприятия, представления, воображения, внимания, памяти, мышления, особенно логического.

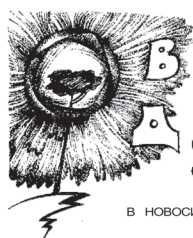
Использование таких приемов позволило сформировать стойкое позитивное отношение к занятиям такого характера.

Наши наблюдения показали: введение графических моделей облегчает процессы включения и пребывания ребенка в проблемных ситуациях, прорисовывание логических сюжетных цепочек, облегчает и ускоряет процесс анализа и синтеза состава целого произведения, помогает организовать последовательный ход мыслей и овладеть структурой последовательного повествования, его связностью. Длительное пребывание в игре-рисунке обогащает мотивы речевой деятельности детей и повышает качество детских рассказов.

Таким образом, в системе логопедической работы важно использовать модификационный метод как изобразительное моделирование, направленное на развитие всех сторон речи, особенно ее семантики, и освоение способов внутритекстовых связей, вариативную наглядность в качестве изобразительных моделей, обогащающую содержание детского монолога, обеспечивающую динамику действий и позволяющую детям овладеть структурой связного высказывания.

### Список литературы

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1934.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2004.
3. Жинкин Н. И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи дошкольников / сост. Р. А. Белова-Давид. М., 1972. С. 9–31.
4. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. М., 2002.
5. Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. М., 1994.
6. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988. ♣



**ВОСПИТАНИЕ  
И  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ**

В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

Информационно-методический журнал  
«Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области»

Вы можете оформить подписку на наш журнал  
в любом отделении связи.

Адрес редакции: 630007, г. Новосибирск, Красный проспект, 2.  
Электронный адрес редакции: [rusanova001@mail.ru](mailto:rusanova001@mail.ru), [kp50@mail.ru](mailto:kp50@mail.ru).

Мы публикуем только то, что действительно поможет стать воспитателем-профессионалом.

Периодичность выпуска — 1 раз в 3 месяца.

Подписной индекс в Каталоге газет и журналов в Новосибирской области и общероссийском каталоге «Пресса России» — **32203**.

Электронная версия журнала «Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области» расположена на сайте: [sibvido.ru](http://sibvido.ru)

УДК 376.1-058.264

*Татьяна Юрьевна КИСЕЛЁВА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, учитель музыки высшей квалификационной категории Областного центра диагностики и консультирования, г. Новосибирск*

## Возможности логопедической ритмики в коррекции речевых нарушений дошкольников

В статье рассматривается потенциал логопедической ритмики как коррекционной методики в работе с детьми с речевыми нарушениями. Содержание этого понятия раскрывается через основные ее средства — музыкально-двигательные и двигательно-речевые.

**Ключевые слова:** логопедическая ритмика (логоритмика), движение, ритм.

*Tatiana Yu. KISELEVA, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Psychology and Pedagogy Department, Novosibirsk State Pedagogical University, music teacher (high educational qualification), Regional Centre for Diagnostics and Consultation, Novosibirsk*

## Possibilities of Speech Therapy Rhythmic for Correcting Speech Disturbances of Preschoolers

In the article we describe the potential of speech therapy rhythmic as a correctional technique in working with children with speech disturbances. The content of this technique is disclosed on the basis of its musical-motor and motor-speech means.

**Keywords:** speech therapy rhythmic (logo rhythmic), movement, rhythm.

Одним из наиболее сложных механизмов высшей нервной деятельности является речь. Развиваясь позднее других функций, она является наиболее ранимой в детском возрасте. Каждое нарушение речи оказывает неблагоприятное влияние на развитие детей, их поведение и обучение. Число речевых расстройств у детей дошкольного возраста неуклонно растет, в связи с чем актуальность проблемы раннего их выявления и коррекции становится неоспоримой. В книге В. В. Черныша и А. А. Блудова «Заикание. net» описаны результаты исследования речевых нарушений в дошкольном возрасте. Если в 50-е годы отмечалось 17 % нарушений звукопроизношения, то в конце XX — начале XXI века эта цифра составила 52,5 % [1, с. 5].

Совместные усилия родителей, детских врачей и педагогов должны быть направлены на раннее выяв-

ление отклонений от нормы в состоянии здоровья детей, сказывающихся на развитии речи.

Одним из самых распространенных речевых нарушений среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи. Для профилактики данного нарушения необходимо планировать работу по следующим направлениям:

- развитие правильного дыхания;
- развитие общей и мелкой моторики;
- развитие артикуляционной моторики;
- развитие чувства ритма;
- развитие понимания речи;
- развитие слухового внимания и фонематического слуха.

Одно из эффективнейших средств развития и совершенствования всех перечисленных качеств является логопедическая ритмика (логоритмика).

С точки зрения педагогической практики логоритмику можно рассматривать как одну из форм своеобразной активной терапии, основанной на использовании слова, музыки и движения или как одно из средств воздействия в комплексе реабилитационных методик воспитания, лечения и обучения детей с речевой патологией.

Таким образом, «логопедическая ритмика — это коррекционная методика обучения и воспитания лиц с различными аномалиями развития, в том числе и с речевой, средствами движения, музыки и речи» [4, с. 6].

Основной целью логоритмики является преодоление речевого нарушения через развитие двигательной сферы. Г. А. Волкова рассматривала движение как основную механизм уравнивания в системе «организм — среда»: «Организм человека не просто уравнивается со средой, но и активно приспосабливается, адаптируется, и в процессе этой адаптации он, с одной стороны, усовершенствуется структурно и функционально, а с другой — активно изменяет и приспосабливает среду» [2, с. 5]. Все психомоторное развитие ребенка протекает в тесной взаимосвязи с двигательным развитием — приобретением двигательных умений и навыков.

Каждое движение осуществляется в определенном ритме. Еще в Древней Греции одним из важнейших в этике Пифагора было понятие «эвритмия» — способность человека находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности — пении, игре, танце, речи, жестах, мыслях, поступках, в рождении и смерти.

Ритм может быть как лекарством, так и смертоносным оружием: этнографы описывают африканские племена, где преступников казнили при помощи барабанного боя.

Социопсихологи знают, что при помощи определенных ритмов можно менять состояния и настроения толпы. При помощи музыкального ритма можно ускорить или замедлить сердечный ритм (этим всегда пользовались шаманы и знахари), можно продлить или сократить само время жизни.

Швейцарский педагог и музыкант Эмиль Жак-Далькроз говорил: «Пространство и время наполнены материей, подчиненной законам вечного ритма» (1913 г.) [3, с. 5]. Именно он предложил развивать ритм как самостоятельную сущность и затем на этой основе — ритм музыкальный, ритм поэтический, ритм движений.

В. А. Гиляровский писал, что логопедическая ритмика оказывает влияние на общий тонус, моторику, настроение, способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы, активизации коры головного мозга [2, с. 10]. О значении логопедической ритмики для коррекции речи людей писали В. А. Гриннер, Н. С. Самойленко, Н. А. Власова, Ю. А. Флоренская, немецкие исследователи К. Колер, К. Швабе и др.

Научные положения отечественных и зарубежных исследователей легли в основу музыкально-ритмиче-

ского воспитания детей в нашей стране. Музыкально-ритмическое воспитание — это развитие музыкально-ритмического чувства, способности активно переживать и воспроизводить в движении временной ход музыкального произведения.

В качестве инструментов логопедической ритмики выступают музыкально-двигательные и двигательноречевые средства.

К музыкально-двигательным средствам относятся:

- *Ходьба*: автоматизированный моторный акт, при котором четко координируются движения рук и ног. Используется на протяжении всего курса занятий как вводное упражнение на каждом занятии. От занятия к занятию вводятся все более сложные виды ходьбы. Сначала используются ходьба и маршировка по кругу в одиночку, парами и группами, ходьба с обхождением препятствий. Затем вводятся более сложные упражнения: встречная ходьба, ходьба и маршировка с заданным направлением, с изменением темпа, с перестроением.

- *Упражнения на регуляцию мышечного тонуса (способности напрягать или расслаблять мышцы по контрасту)*: используются на протяжении всего курса занятий сразу после ходьбы и маршировки. Они способствуют совершенствованию умений управлять своими движениями. Понятия большей и меньшей силы мускульного напряжения соотносятся с понятиями «громко» и «тихо» в музыке.

- *Упражнения для развития дыхания*: способствуют выработке диафрагмального дыхания, продолжительности, силы и постепенности выдоха. Можно использовать упражнения, при которых дыхательные мышцы работают в экстремальных условиях, способствующие развитию не только органов дыхания, но и сердечно-сосудистой деятельности.

- *Упражнения на развитие мелкой моторики*: развивают движения пальцев рук, их взаимодействие, координацию, способствуют развитию артикуляционной моторики. Могут проводиться с музыкой и без музыки, позже под речевое сопровождение, движения пальцев должны соответствовать тексту.

- *Упражнения на развитие чувства темпа*: сначала темп усваивается на простых движениях: хлопки, удары в бубен, взмахи руками. Затем включаются движения ногами, ходьба и бег. Сначала движения отрабатываются на двух темповых скоростях — медленной и быстрой, затем вводятся понятия «ускорение темпа» и «замедление темпа». Темп отрабатывается в упражнениях на построения и перестроения: движения змейкой, цепочкой, в две колонны, в два круга, в несколько кругов.

- *Упражнения на развитие артикуляции и дикции, координации движений и речи*: способствуют четкому произнесению звуков речи, внятности речи, развитию артикуляционной моторики.

- *Упражнения с элементами танцев*: способствуют развитию общей моторики, координации движе-



ний, чувства темпа и ритма. Подбираются упражнения из классического, русского народного, современного танца.

- *Заключительные упражнения:* приводят детей в спокойное состояние после целого ряда двигательных и речевых нагрузок. Используются разные виды упражнений: ходьба, упражнения на дыхание, упражнения на релаксацию, несложные упражнения на статическую координацию движений, простые общеразвивающие упражнения.

К *двигательно-речевым средствам* логоритмики относятся:

- *Упражнения для развития фонационного дыхания:* способствуют выработке правильного фонационного дыхания, продолжительности выдоха, силы и постепенности. На выдохе произносятся сначала слоги, затем слова и предложения. На заключительных этапах дыхание сочетается с проговариванием стихотворений.

- *Пение:* это сложный процесс, в котором важна координация слуха и голоса. При пении воспитывается последовательность и организованность мелодии и речи. Прежде чем подбирать песенный материал, необходимо знать певческий диапазон и его возрастные возможности: у детей 5–6 лет он составляет интервал от «ре» до «си» первой октавы; у детей 6–7 лет — от «ре» первой октавы до «до» второй октавы. Воспитывая вокальные навыки, необходимо большое внимание уделять дыханию (быстрый, глубокий, бесшумный вдох и медленный плавный выдох), четкой и ясной дикции.

- *Упражнения с предметами:* эти упражнения являются достаточно сложными для детей с нарушениями речи, они развивают статическую и динамическую координацию движений, координацию движений с речью, целевую точность и пластику движений. Сначала предлагается определенный речевой материал и движения к нему, разучивание упражнений производится вместе с речью в медленном темпе по частям, затем темп увеличивается. Используются палки, ленты, обручи и мячи. Текст подбирается в соответствии с речевыми возможностями.

- *Речевые упражнения:* используют с музыкальным сопровождением и без него. Речевые упражнения с музыкальным сопровождением — это мелодекламации. Для детей дошкольного возраста более удобны стихотворные мелодекламации, где стихотворной строке соответствует музыкальная фраза. Темп и ритм произнесения стихотворения должен соответствовать ритму музыки.

#### Список литературы

1. Блудов А. А. *Заикание. пет: лечение заикания у детей и взрослых.* М.: Наука и техника, 2011.
2. Волкова Г. А. *Логопедическая ритмика: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Дефектология».* М.: Просвещение, 1985.
3. Жак-Далькроз Э. *Ритм, его воспитательное значение для жизни и искусства.* СПб., 1913. С. 5.
4. Шашкина Г. Р. *Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений.* М.: Издательский центр «Академия», 2005. ▲

## НОВОСТИ

Министерство образования и науки РФ предлагает устанавливать единую проходную систему баллов по ЕГЭ при зачислении в вузы вне зависимости от того, поступает ли абитуриент на платную форму обучения или бесплатную.

«Минобрнауки РФ требует, чтобы вузы устанавливали единые проходные баллы по ЕГЭ при зачислении на образовательные программы вне зависимости от того, на какой форме обучается студент — за счет федерального бюджета или за счет собственных средств, где идет образовательный процесс — в головной организации или филиалах, и в какой форме осуществляется. Все пороговые баллы — это важно, потому что это определяет доступность высшего образования той или иной образовательной организации», — сказал заместитель министра образования и науки РФ Александр Климов.

Количество студентов, зачисленных в 2015 году на платные места в российские вузы, уменьшилось по сравнению с 2014 годом на 8,3 тысячи человек, или на 6 %, при этом число принятых на бюджетные места выросло по сравнению с прошлым годом на 7,7 тысячи, или на 2,7 %.

«Прежде всего, для нас важно качественное образование. Мы исходим из того, что независимо от того, на платной или бюджетной форме обучается студент, качество должно быть обеспечено, потому что есть федеральный государственный образовательный стандарт, который определяет требования к образовательным результатам, и для нас это самый важный вопрос», — пояснил Александр Климов.



УДК 37.048.45+376.1

*Нина Борисовна МИГУЛИНА, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Новосибирск*

*Наталья Васильевна КРУТИЦКАЯ, директор Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы № 209 VIII вида, г. Новосибирск*

## **Профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в системе социально-трудовой адаптации**

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной олигофренопедагогики — профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью. Дана обзорная информация об особенностях профессионального самоопределения, специфике профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальными нарушениями. Представлен опыт работы областного фестиваля по профориентации выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида.

**Ключевые слова:** обучающиеся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), профессиональная ориентация, социальная адаптация.

*Nina B. MIGULINA, senior lecturer, Correctional Pedagogy and Special Psychology Department, Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk*

*Natalia V. KRUTITSKAYA, principal, municipal special (correctional) educational institution for students with limited health abilities, special (correctional) school No. 209, Novosibirsk*

## **Professional Orientation of Students with Mental Retardation (Intellectual Disabilities) in the System of Social Labor Adaptation**

The article is devoted to the one of the most actual problems of the modern oligophrenopedagogics, that is a professional orientation of students with mental retardation. We give an overview of the features of professional self-determination, the specifics of professional orientation of students with intellectual disabilities, and present the experience of the work of the regional professional orientation festival for graduates of special (correctional) schools (VIII type).

**Keywords:** students with mental retardation (intellectual disabilities), professional orientation, social adaptation.

Еще более двадцати лет назад в рамках Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями говорилось о том, что молодым людям с особыми образовательными потребностями необходимо оказать помощь в реальном переходе от обучения в школе к взрослой трудовой жизни. Школа должна привить им навыки, которые отвечают социальным и коммуникаци-

онным требованиям и условиям взрослой жизни. Для этого необходимы соответствующие методы организации профессиональной подготовки, включая приобретение непосредственного опыта в ситуациях реальной жизни вне школы [4].

В настоящее время Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает помощь обучающимся в профориентации, получении

профессии и социальной адаптации. Среди особых образовательных потребностей в Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определены: возможность обучения по программам профессиональной подготовки квалифицированных рабочих, служащих, а также постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы организации, что будет способствовать развитию личности в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации [2].

В отечественной олигофренопедагогике разрабатываются различные пути, методы и приемы социальной адаптации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Чрезвычайно важным является формирование у умственно отсталых школьников адекватного восприятия своей социальной роли и окружающих, оказание помощи в процессе личностного становления, в выборе профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение умственно отсталых обучающихся затруднено в связи с характерными для умственной отсталости особенностями психофизических, когнитивных и личностных качеств: недоразвитием высших психических функций, незрелостью учебной, социальной, трудовой мотивации, низким уровнем культурных потребностей, неадекватной самооценкой и недостаточно сформированной способностью оценки своих возможностей и способностей при определении профиля и содержания профессии. Поэтому профессиональное самоопределение умственно отсталых детей должно осуществляться под руководством школы, семьи, общества.

Профессиональное самоопределение лиц с ОВЗ — это длительный процесс, включающий в себя:

- поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой и осваиваемой профессиональной деятельности;
- формирование готовности осознанно и самостоятельно определять, планировать и реализовывать профессиональную карьеру исходя из имеющихся социальных и конкретных жизненных условий, медико-физиологической специфики, особенностей системы отношений лиц с ОВЗ, определенных заболеванием и его последствиями [6].

Профориентационная работа с умственно отсталыми обучающимися включает в себя следующие аспекты: формирование представлений о профессиях, перспективах профессионального роста и мастерства, правилах выбора профессии, умения адекватно оценивать свои личностные возможности в соответствии с требованиями избираемой профессии, формирование у школьников способности к профессиональной адаптации в современных социально-экономических условиях, добросовестного отношения к труду. Все это способствует совершенствованию процесса професси-

онального и социального самоопределения обучающихся с умственной отсталостью.

В Новосибирской области накоплен богатый опыт в решении проблемы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения обучающихся с умственной отсталостью, где существенную роль играет система организационно-методических и практических мероприятий, ставящая целью не только предоставление информации о мире профессий и дающая основу профессиональной ориентации, но и способствующая личностному развитию, формированию способности соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями профессии, необходимые для успешной социальной и профессиональной адаптации.

Одним из ярких примеров сложившейся системы работы по профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью является опыт работы муниципального казенного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школы № 209 VIII вида» города Новосибирска.

В 2011 году в школе была разработана программа по профориентации, которая состоит из двух блоков: учебного и воспитательного. К первому блоку относится профориентационная работа на уроках ознакомления с окружающим миром, развития речи, литературы и уроках трудового обучения. Содержательная и организационная составляющая данного блока соответствует программному содержанию по указанным предметам. Второй блок включает внеурочную деятельность. Для каждого класса сформулированы задачи, перечислены темы классных часов и практических занятий, новые слова, необходимая наглядность, указаны межпредметные связи. Формы и содержание классных часов подбираются классным руководителем с учетом возможностей и возрастных особенностей (мотивов, ведущих видов деятельности) конкретных обучающихся (профориентационной работе отводится не менее одного классного часа в месяц).

С 2012/2013 учебного года в связи с изменением контингента учащихся допрофессиональная подготовка перешла на новый уровень. Во-первых, была активизирована творческая компонента учащихся на уроках трудового обучения. На уроках швейного дела девочки, занимаясь в рамках учебной программы, шили костюмы школьному творческому коллективу «Созвездие». Было создано несколько коллекций одежды из экологически чистых материалов, которые стали дипломантами регионального и открытого городского конкурса детского и юношеского творчества «Мода от А до Я», лауреатами региональных, всероссийских и международного этапов конкурсов детского экологического форума «Зеленая планета». Во-вторых, была реализована возможность организации открытых меро-

приятый: КВН по трудовому обучению (среди учащихся городских специальных (коррекционных) школ VIII вида), благотворительный аукцион с продажей изделий учащихся, выполненных на уроках трудового обучения, и фестиваль профориентации среди учащихся специальных (коррекционных) школ г. Новосибирска и Новосибирской области. Целью фестиваля было объединение усилий специалистов образования, представителей общественных организаций и бизнеса по решению проблемы профессионального образования и трудоустройства выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида, инвалидов и воспитанников детских домов.

Результатами данного мероприятия являются:

- привлечение внимания общества к вопросу создания условий успешной адаптации и интеграции в социум лиц с ОВЗ и детей, оставшихся без попечения родителей;
- повышение эффективности работы по социализации лиц с ОВЗ и детей, оставшихся без попечения родителей;
- заложена традиция проведения ежегодных областных мероприятий, направленных на расширение профессиональной ориентации, закрепление и развитие трудовых навыков у обучающихся специальных (коррекционных) школ VIII вида и воспитанников детских домов.

Каждый фестиваль решал свою задачу. Так, первый был посвящен знакомству обучающихся и установлению сотрудничества между школами: команды презентовали профессии, которым их обучают в школьных мастерских. На втором школьники познакомились с учителями, готовыми принять выпускников коррекционных школ. На третьем фестивале каждая школа продемонстрировала подарки, сделанные своими руками к юбилею Новосибирска, а в качестве гостей приглашались кандидаты в работодатели.

На четвертом фестивале мероприятие перешло на новый уровень — поиск и ознакомление обучающихся с востребованными обществом специальностями, которые они способны освоить. Поскольку наблюдается устойчивая тенденция снижения психофизического здоровья учащихся и рост количества детей с ОВЗ и детей-инвалидов, возникает проблема с сохранением профиля школьных мастерских и потребность введения в будущем в школьное трудовое обучение новых трудовых профилей. Команды школ представляли проект «Профессия нашего будущего» (для выбора был предложен небольшой список профессий из перечня профессий, рекомендованного МО РФ для лиц с интеллектуальной недостаточностью). Учащиеся впервые ознакомились с профессиями, отличными от тех, которым обучаются в школьных мастерских (дворник,

курьер, дояр, цветовод, маляр). Дети реально погрузились в ситуацию выбора профессии.

Фестиваль как форма профориентации был одобрен всеми образовательными организациями-участниками города и области, позволил наладить контакты с учреждениями начального профессионального обучения, обеспечивая влияние на общественное мнение через СМИ, общественные организации и родителей.

Социальный опыт приобретается в процессе участия в различных видах деятельности и межличностного общения, определяет содержание установок и поведения, уровень развития знаний и умений. Именно такие мероприятия, как фестиваль по профориентации, способствуют успешной социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) общеобразовательных организаций VIII вида.

Таким образом, профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) должна носить непрерывный характер, быть открытой и ориентированной одновременно на потребности рынка труда и индивидуальные потребности обучающегося. Профессиональная ориентация является лишь начальным этапом в системе мероприятий по социально-трудовой адаптации лиц с умственной отсталостью, от которого зависит успешность их интеграции в общество.

### Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 07.10.2015).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5133> (дата обращения: 07.10.2015).
3. Декларация о правах умственно отсталых лиц от 20 декабря 1971 г. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/retarded.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml) (дата обращения: 07.09.2015).
4. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания. 7–10 июня 1994 года. URL: <http://www.notabene.ru/download/syndrome/Rus/marcos.html> (дата обращения: 07.09.2015).
5. Безюлева Г. В., Малышева В. А., Панишина И. А. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. Москва, 2003.
6. Дегтярева Т. Н. Профессиональное образование лиц с ОВЗ в условиях вхождения в Болонский процесс: социологический аспект // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 319. ▲

УДК 371.018.17+376.1

Олег Алексеевич ЧЕРНУХИН, заведующий кафедрой естественных наук и экологии Дворца творчества детей и учащейся молодежи «Юниор», учитель биологии средней общеобразовательной школы «Перспектива», г. Новосибирск; e-mail: junior327@mail.ru

Тамара Викторовна ВОРОНЕЦКАЯ, директор средней общеобразовательной школы «Перспектива», г. Новосибирск

## Реализация адаптированных программ дополнительного образования детей в школе надомного обучения

В статье рассматривается возможность реализации дополнительных общеразвивающих программ в общеобразовательной школе, обучающей детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлен многолетний опыт реализации подобных программ в средней общеобразовательной школе «Перспектива» — школе надомного обучения.

**Ключевые слова:** адаптированная программа дополнительного образования детей, социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, экологическое образование.

*Oleg A. CHERNUKHIN, head of the Natural Sciences and Ecology Department, Palace of creativity for children and youth "Junior", biology teacher, secondary school "Perspective", Novosibirsk; e-mail: junior327@mail.ru*

*Tamara V. VORONETSKAYA, principal, secondary school "Perspective", Novosibirsk*

## Implementation of Adapted Programs of Special Education of Children in Home-Based Training School

In the article we discuss the possibility of implementing special developmental programs in secondary school for children with limited health abilities. Moreover we present many years' experience implementing similar programs in the secondary school "Perspective" (school of home-based training).

**Keywords:** adapted programs of special education of children, social development of children with limited health abilities, ecological education.

**Д**ля ребенка значимо быть признанным в обществе. Порой признание одноклассников для него важнее, чем успех в учебе. Любой психолог подтвердит, что даже наиболее успевающие в учебе дети ходят в школу, по их же утверждению, не только для того, чтобы учиться, но и для общения со сверстниками.

Образовательное учреждение становится для школьников прежде всего центром общения.

Именно общение с другими детьми становится основой формирования личностных качеств, необходи-

мых школьнику для его социального развития и успешности в обществе.

К сожалению, существует категория детей, хронические заболевания которых либо затрудняют, либо делают невозможным обучение в обычном классе общеобразовательного учреждения. Это школьники, имеющие медицинские показания к индивидуальному обучению на дому. Как правило, заниматься наравне с обычными детьми они не могут из-за повышенной утомляемости и более низкого темпа усвоения учебного материала.



Индивидуальное обучение позволяет таким школьникам получить образование, однако лишает их возможности общения — того порой незаметного для нас, взрослых, но очень важного для них постоянного, ежедневного общения со сверстниками.

«Надомники» имеют возможность получить образование, но лишены общения с другими детьми.

А ведь именно через общение идет процесс социализации — освоения личностью существующих в данной культуре и обществе заданных норм поведения и ценностей [4, с. 36]. Критериями социализации являются эффективность усвоения социальных норм и умений, общая адаптированность личности, ее предпочтения, поведение, образ жизни [3, с. 22]. Успешность социализации во многом определяет и успешность человека в обществе.

Изолированные от сверстников, дети-«надомники» не всегда успешно интегрируются в общество.

В Центральном округе города Новосибирска с 2003 года функционирует школа надомного обучения — средняя общеобразовательная школа «Перспектива». В школе занимаются дети, имеющие показания врачебной комиссии (ВК) к индивидуальному обучению на дому.

Основная задача школы, зафиксированная в уставе учреждения, — создание оптимальных условий не только для образования, но и социализации, в том числе и профессиональной ориентации детей, имеющих хронические заболевания [1].

Чем это достигается? Во-первых, через создание для такой категории детей классов с небольшой наполняемостью — не более пяти человек. Это позволяет учителю уделять больше внимания каждому ребенку. Тем самым создаются условия для успешного усвоения материала каждым учеником в его индивидуальном темпе.

Во-вторых, наряду с основной общеобразовательной программой, благодаря сотрудничеству с учреждениями дополнительного образования, в школе реализуются дополнительные общеразвивающие программы, адаптированные для детей с ограничениями здоровья [6].

Пониженная вследствие основного заболевания работоспособность способствует развитию неуверенности в себе, снижает мотивацию к урочной и внеурочной деятельности [1].

Тем не менее, опыт деятельности учреждения показывает, что реализация дополнительных образовательных программ, адаптированных для детей с ограниченными возможностями здоровья, создает благоприятные условия для их социализации [5; 6].

Почему? Ключевая особенность дополнительного образования — это добровольность выбора деятельности из имеющихся альтернатив. Существуют шесть тематических направленностей дополнительного образования детей: социально-педагогическая, художественная, физкультурно-спортивная, техническая, ту-

ристско-краеведческая, естественнонаучная. Благодаря разнообразию видов деятельности в системе дополнительного образования, дети-«надомники» могут выбирать то, что соответствует их природе и помогает удовлетворить их интересы. Обучаясь по дополнительным образовательным программам, каждый ребенок может заниматься в своем темпе, усваивая не заданный извне, а определяемый его индивидуальными особенностями объем учебного материала.

Примером программы, успешно адаптированной для детей с ограничениями здоровья, является программа деятельности детского творческого экологического объединения «Перспектива», работающего на базе школы благодаря сотрудничеству с Дворцом творчества детей и учащейся молодежи «Юниор» [5].

Процесс социализации включает активное познание человеком окружающей действительности, овладение навыками индивидуальной и групповой работы [2, с. 82–87]. Поэтому такие специфические формы и методы дополнительного естественнонаучного (экологического) образования, как экскурсии, походы, экспедиции, природоохранная работа и проектно-исследовательская деятельность имеют особую значимость для успешной социализации детей и подростков.

На занятиях в экологическом объединении «Перспектива» обучающиеся в течение учебного года изучают экологию, участвуют в экологических инициативах, выполняют исследования и проекты.

Программой деятельности экологического объединения детей с ограниченными возможностями здоровья является авторская адаптированная дополнительная общеразвивающая программа естественнонаучной (экологической) направленности «Перспектива» [5].

Ведущие идеи адаптированной дополнительной образовательной программы «Перспектива»:

- Дополнительное образование естественнонаучной (экологической) направленности является эффективным средством социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.
- Формирование компетенций, необходимых для осознанного экологически целесообразного поведения, организации экологических инициатив и выполнения исследований и проектов, способствует развитию социальной активности указанной категории детей.

Деятельность экологического объединения в соответствии с реализуемыми идеями осуществляется по трем направлениям: «Школа эколога», «Школа волонтера» и «Лаборатория исследователя».

Одним из источников активности развивающейся личности выступает эмоциональная сфера (эмоции и чувства). От эмоций, которые чаще всего испытывает ребенок, зависит успешность его взаимодействия с другими людьми, а значит, успешность его социального развития [7].

Благоприятные условия для развития эмоциональной сферы личности школьника создаются в том чис-



ле и системой дополнительного образования. Особое место в развитии эмоциональной сферы ребенка занимает естественнонаучная (экологическая) направленность дополнительного образования детей. Через эмоциональную включенность в мир природы на занятиях в экологическом объединении школьники учатся сопереживать, сотрудничать с другими людьми, проявлять активную гражданскую позицию.

Для развития эмоциональной сферы обучающихся экологического объединения «Перспектива» как условия успешности их социализации реализуются такие организационные и дидактические условия, как:

- использование активных форм и методов дополнительного образования детей естественнонаучной (экологической) направленности;
- подбор лично значимых учебных ситуаций.

Как показала многолетняя практика деятельности детского экологического объединения «Перспектива», сочетание урочной деятельности с реализацией дополнительной образовательной программы естественнонаучной (экологической) направленности способствует эффективному формированию у учащихся школы надомного обучения компетенций, необходимых для успешности процесса социализации: деятельность в экологическом объединении подразумевает не только нахождение в стенах школы, но и активную творческую занятость в социуме за ее пределами. Обучающиеся объединения «Перспектива» наравне со школьниками из других общеобразовательных организаций становятся участниками различных конкурсов, игровых программ, экологических инициатив, профильных смен [1; 5; 6].

Таким образом, система педагогической работы, определяемая адаптированной программой «Перспектива», дает возможность детям с ограничениями здоровья полноценно общаться и взаимодействовать как между собой, так и со сверстниками из образовательных организаций города, что способствует развитию социальной активности членов экообъединения.

Эффективность развития социальной активности в рамках реализации программы «Перспектива» подтверждается результатами педагогического монито-

ринга. Ежегодно осуществляемый мониторинг показывает, что деятельность в объединении способствует нивелированию трудностей интеграции в общество у детей-«надомников».

Благодаря реализации в школе надомного обучения адаптированной дополнительной образовательной программы (естественнонаучной направленности), апробирован эффективный способ социального развития детей, имеющих показания врачебной комиссии к индивидуальному обучению на дому, в условиях детского творческого объединения.

#### Список литературы

1. Воронцовская Т. В., Стривевич Е. А., Тифюшкина О. В. Школа надомного обучения. Поиск. Инновации. Опыт // Сибирский учитель. 2006. № 6. С. 7–11.
2. Немов Р. С. Психология: учебное пособие для учащихся и студентов. Москва: Просвещение, 1990.
3. Петрова Е. Э. Специфика организации инклюзивного обучения в общеобразовательном учреждении: методическое пособие / под ред. Е. Э. Петрова, Л. И. Дегтярёва. 2-е изд., испр. и доп. Новосибирск: Издательство НИПКУПРО, 2011.
4. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. Москва: Высшая школа, 2004.
5. Чернухин О. А. Авторская программа дополнительного образования детей эколого-биологической направленности «Перспектива: социализация детей с ограниченными возможностями здоровья через экологическое образование, ориентированное на практику» // Дополнительные образовательные программы (приложение к журналу «Внешкольник»). 2014. № 5. С. 1–72.
6. Чернухин О. А. Экологическое образование как средство социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья: из опыта работы с учениками школы надомного обучения. Новосибирск: Немо-Пресс, 2011.
7. Шафанова Е. М. (Андреева Е. М.) Развитие эмоциональной сферы младших школьников как аспект реализации гуманистической парадигмы в образовании // Парадигмы образования: материалы научной сессии в рамках конференции 26 апреля 2006. Ижевск: УдГУ, 2006. С. 49–51. ▲

## НОВОСТИ

В Новосибирской области завершается первый этап Всероссийской олимпиады школьников, который проходит в школах региона среди учащихся 5–11-х классов. На выбор у ребят — 23 предмета.

Муниципальные органы управления образованием самостоятельно определяют сроки проведения школьного этапа олимпиады, который продлится до 1 ноября.

В нынешнем году впервые проводятся олимпиады по китайскому и итальянскому языку.

Победители и призеры школьного этапа станут участниками муниципального этапа Всероссийской олимпиады, который пройдет с 16 ноября по 4 декабря. Сроки регионального этапа олимпиады Минобрнауки России определит позже.

Олимпиада проводится в целях выявления и развития у обучающихся творческих способностей, создания необходимых условий для поддержки одаренных детей. Участникам предстоит показать знания теоретического материала, нестандартные подходы к решению трудных олимпиадных задач, практическое применение знаний предмета.

УДК 372.851

*Татьяна Николаевна КОМОГОРЦЕВА, учитель математики высшей квалификационной категории гимназии № 14 «Университетская», г. Новосибирск; e-mail: ktn\_1964@mail.ru*

## Уроки изучения нового знания на основе исследовательской деятельности учащихся

В статье исследуется проблема создания условий для проявления самостоятельности учащихся, сочетание требовательности и уважения к личности учащегося. Учитель, моделируя современный урок, должен создавать условия, чтобы ученики в коллективном поиске приходили к открытию, выдвигали гипотезы и доказывали свои утверждения. В связи с переходом на стандарты нового поколения необходимо соединение системного и деятельностного подходов в обучении как методологии ФГОС.

**Ключевые слова:** современный урок математики, эффективность учебного процесса, исследовательская деятельность учащихся.

*Tatiana Nikolaevna KOMOGORTSEVA, the teacher of mathematics of the maximum qualifying category, the Grammar School 14 «University»; e-mail: ktn\_1964@mail.ru*

## Lessons from the introduction of new knowledge on the basis of students' research activities

This article examines the problem of creating the conditions for the existence of the independence of students, the combination of rigour and respect for the individual student. Teacher modeling modern lesson, should create conditions so that students in a collective search came to the opening, have postulated and proved their claims. In connection with the transition to next generation standards necessary connection of system and activity approach in teaching methodology as the GEF.

**Keywords:** modern mathematics lesson, the efficiency of educational process, research activity of students.

Цель образования — передать следующим поколениям ценности культуры и научить их жить в быстро меняющемся мире.

Е. А. Ямбург

создавать условия, чтобы ученики в коллективном поиске приходили к открытию, выдвигали гипотезы и доказывали свои утверждения. На уроке должны присутствовать дискуссии, характеризующие различные точки зрения по изучаемым вопросам, сопоставление их, поиск за счет обсуждения истинной точки зрения. Педагог на протяжении всего урока ведет учащегося по пути субъективного открытия, он управляет проблемно-поисковой или исследовательской деятельностью учащегося [15]. В связи с переходом на стандарты нового поколения возникает множество вопросов [12] и предложений по оптимизации учебного процесса [6]. Исследователями отмечается, что необходимо соединение системного и деятельностного подходов в обучении как методологии ФГОС [7; 8].

Системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина [4; 5], раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков [2]. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь, учебной.

Основная идея заключается в том, что главный результат образования — это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях.

Системный подход — это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Умение увидеть задачу с разных сторон, проанализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие или наоборот, из разрозненных фактов собрать целостную картину будет помогать не только на уроках, но и в обычной жизни. Деятельностный подход позволяет конкретно воплотить принцип системности на практике [13].

При системно-деятельностном подходе категория «деятельность» занимает одно из ключевых мест и предполагает ориентацию на результат образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

В контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности как элемента системы «мир — человек». В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с миром, личность строит саму себя. Активно действуя в мире, самоопределяется в системе жизненных отношений, происходит саморазвитие и самоактуализация личности [10]. Главный фактор развития — учебная деятельность. При этом становление учебной деятельности означает становление духовного развития личности.

По мнению А. Г. Асмолова, процесс учения — это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое системно-деятельностный подход в образовании [1].

Основные задачи образования сегодня — не просто вооружить ученика фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоиз-

менению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

Основная идея системно-деятельностного подхода состоит в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности [3]. Задача учителя при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Учитель должен организовать исследовательскую работу детей, чтобы они сами додумались до решения проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Основной из главных задач учителя является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности и способности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска [9]. Ключевой элемент технологии системно-деятельностного подхода — ситуация актуального активизирующего затруднения. Ее целью является личный образовательный результат, полученный в ходе специально организованной деятельности: идеи, гипотезы, версии, способы, выраженные в продуктах деятельности (схемы, модели, опыты, тексты, проекты и пр.).

Цикл образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы эвристического обучения: мотивацию деятельности, ее проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом, с культурно-историческими аналогами, рефлексии результатов.

Учебный материал играет роль образовательной среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды — обеспечить условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта [14].

Степень отличия созданных учениками образовательных продуктов от заданной учителем образовательной среды является показателем эффективности обучения.

Функция учителя заключается не в обучении, а в сопровождении учебного процесса: подготовка дидактического материала для работы, организация различных форм сотрудничества, активное участие в обсуждении результатов деятельности учащихся через наводящие вопросы [11], создание условий для самоконтроля и самооценки. Результаты занятий допускают неокончательное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

Структура уроков введения нового знания имеет следующий вид:

1. Мотивирование к учебной деятельности.

Данный этап процесса обучения предполагает осознанное вхождение учащегося в пространство учебной деятельности на уроке. С этой целью на данном этапе

организуется его мотивирование к учебной деятельности, а именно:

1) актуализируются требования к нему со стороны учебной деятельности («надо»);

2) создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в учебную деятельность («хочу»);

3) устанавливаются тематические рамки («могу»).

В развитом варианте здесь происходят процессы адекватного самоопределения в учебной деятельности и самополагания в ней, предполагающие сопоставление учеником своего реального «Я» с образом «Я — идеальный ученик», осознанное подчинение себя системе нормативных требований учебной деятельности и выработку внутренней готовности к их реализации.

2. Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии.

На этом этапе организуется подготовка и мотивация учащихся к надлежащему самостоятельному выполнению пробного учебного действия, его осуществление и фиксация индивидуального затруднения.

Соответственно, данный этап предполагает:

1) актуализацию изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их обобщение и знаковую фиксацию;

2) актуализацию соответствующих мыслительных операций и познавательных процессов;

3) мотивацию к пробному учебному действию («надо» — «могу» — «хочу») и его самостоятельное осуществление;

4) фиксацию индивидуальных затруднений в выполнении пробного учебного действия или его обосновании.

3. Выявление места и причины затруднения.

Учитель организует выявление учащимися места и причины затруднения. Для этого учащиеся должны:

1) восстановить выполненные операции и зафиксировать (вербально и знаково) место — шаг, операцию, где возникло затруднение;

2) соотнести свои действия с используемым способом действий (алгоритмом, понятием и т. д.) и на этой основе выявить и зафиксировать во внешней речи причину затруднения — те конкретные знания, умения или способности, которых недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще.

4. Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство).

Учащиеся в коммуникативной форме обдумывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовывают тему урока, выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства — алгоритмы, модели и т. д. Этим процессом руководит учитель: на первых порах с помощью подводящего диалога, затем — побуждающего, а затем и с помощью исследовательских методов.

5. Реализация построенного проекта.

На данном этапе обсуждаются различные варианты, предложенные учащимися, и выбирается оптимальный вариант, который фиксируется в языке вербально и знаково. Построенный способ действий используется для решения исходной задачи, вызвавшей затруднение. В завершение уточняется общий характер нового знания и фиксируется преодоление возникшего ранее затруднения.

6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

Учащиеся в форме коммуникации (фронтально, в группах, в парах) решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма решения вслух.

7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.

При проведении этого этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. В завершение организуется исполнительская рефлексия хода реализации построенного проекта учебных действий и контрольных процедур.

Эмоциональная направленность этапа состоит в организации, по возможности, для каждого ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

8. Включение в систему знаний и повторение.

Выявляются границы применимости нового знания и выполняются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг.

Организуя этот этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для введения в последующем новых способов действий. Таким образом, происходит, с одной стороны, автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой — подготовка к введению в будущем новых норм.

9. Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог).

На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия, и намечаются дальнейшие цели деятельности.

### Фрагмент урока геометрии в 7-м классе

Тема урока: Теорема о сумме углов треугольника.

Цель урока: Формировать логические УУД анализа и обобщения на основе самостоятельного открытия, доказательства и применения учащимися теоремы о сумме углов треугольника.

Тип урока: урок изучения нового.

Этапы урока:

1. Мотивационный.

Повторение видов углов и треугольников. Как измерить угол с помощью транспортира? Единицы измерения углов.



Практическая работа с моделями треугольников (модели вырезаны из бумаги). Задание: измерить углы треугольника с помощью транспортира и найти их сумму, сделать вывод.

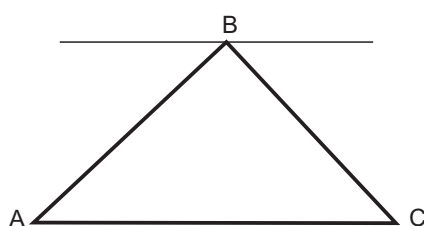
Подведение итогов практической работы. Ученики делают открытие — формулируют теорему: сумма углов треугольника равна 180 градусов.

Определение целей урока детьми: доказать теорему о сумме углов треугольника и научиться ее применять.

2. Следующий этап — освоение учениками учебного материала преимущественно в форме деятельности.

Ученикам предлагается выполнить задание (высвечивается на слайде):

Начертите треугольник и обозначьте его.



Через вершину треугольника проведите прямую, параллельную противоположной стороне.

Найдите углы, равные углам А и С.

Найдите сумму углов при вершине В, сделайте вывод.

3. Запишите теорему по форме.

4. Проверка в парах с выставлением отметки (на слайде представлена теорема с доказательством, сравнение с эталоном).

Другие способы доказательства теоремы. (Имеющиеся треугольники, вырезанные из бумаги, ученики перегибают, составляя развернутый угол из углов треугольника).

5. Закрепление (по готовым чертежам решить задачи с применением теоремы).

6. Домашнее задание.

Рефлексия является не просто подведением итогов, а видением процесса и осознанием полученных результатов.

В заключение хочется отметить, что применение данного подхода в обучении математике обеспечивает развитие у школьников высокого уровня знаний, умений, приемов мышления.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Вперед к Д. Б. Эльконину: неклассическая психология будущего // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 4–9.
2. Васина Е. В., Кошко Н. Н. Адаптация подростков в процессе обучения по разным профильным программам // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 33–41.
3. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М.: Педагогика, 1987.
4. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2004.
5. Дружинин В. Н. Психология. СПб.: Питер, 2001.
6. Жафяров А. Ж. Предложения по реализации концепции развития математического образования в Российской Федерации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 84–92.
7. Кезина Л. П., Кузнецов А. А. и др. ФГОС общего образования. Окончательный вариант от 15 февраля 2011. Москва, 2010.
8. Кузнецов А. А. О стандарте второго поколения // Математика в школе. 2009. № 2. С. 3–7.
9. Пушкарева Е. А. Философское мышление для формирования рефлексивности познания в образовательном процессе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 1 (5). С. 74–78.
10. Пушкарева Е. А., Судоргина Л. В. Культура самоопределения: адаптационные механизмы личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 80–87.
11. Серегин Г. М. Постановка вопроса как одно из средств углубления понимания учебного материала // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 65–72.
12. Смолеусова Т. В. Актуальные вопросы внедрения ФГОС // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 5. С. 42–48. URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1405.05> (дата обращения: 13.05.2015).
13. Судоргина Л. В., Чернышенко Е. Г., Киба О. В., Хабарова Е. Л., Соловьева Е. В., Чуйкина С. Е. Педагогическая деятельность по работе с одаренными детьми в гимназии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 14–25.
14. Судоргина Л. В. Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 34–39.
15. Чернышенко Е. Г. Формирование исследовательской культуры учащихся в условиях общеобразовательного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 20–26.

**АФОРИЗМ НОМЕРА**

И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно.

Л. Н. Толстой



УДК 372.853

*Елена Александровна ЛЕВЧУК, учитель физики гимназии № 14 «Университетская», г. Новосибирск; e-mail: lev.elena@bk.ru*

## Проблемный диалог на уроках физики

Роль физики в общеобразовательном процессе достаточно велика. Эта дисциплина включает в себя не только совокупность теоретических данных, но, прежде всего, формирование и развитие мировоззрения, отношения к действительности, практических навыков взаимодействия с окружающей средой. В результате обучения физике учащийся должен не просто освоить школьную программу, а научиться самостоятельно приобретать и применять знания. В статье обосновывается необходимость формирования исследовательских навыков учащихся через применение методики проблемного диалога.

**Ключевые слова:** современный урок физики, проблемный диалог, эффективность учебного процесса, исследовательская деятельность учащихся.

*Elena A. LEVCHUK, the teacher of physics, the Grammar School 14 «University». e-mail: lev.elena@bk.ru*

## Problematic dialogue on the lessons of physics

The role of physics in secondary process is quite large. This discipline includes not only a set of theoretical data, but, above all, the formation and development of philosophy, relation to reality, practical skills of interaction with the environment. As a result of learning physics, the student must not only master the curriculum, and learn how to independently acquire and apply knowledge. The article substantiates the necessity of developing research skills of students through the application of methods of problem dialogue.

**Keywords:** modern physics lesson, problematic dialogue, the effectiveness of the educational process, research activity of students.

**К**ак наиболее эффективно организовать процесс обучения и воспитания? Как наиболее успешно добиться решения поставленных задач? Эти вопросы всегда остаются актуальными, несмотря на то что разрабатываются новые педагогические технологии, появляются новые формы и методы обучения. Как известно, каждый школьный предмет ставит свои задачи по обучению подрастающего поколения, решение которых осуществляется в процессе изучения данного предмета в школе. Но вместе с тем процесс обучения в школе преследует единые, общие цели, достижение которых осуществляется в рамках всех без исключения дисциплин.

В связи с тем, что в настоящее время претерпели изменения ценностные ориентиры и требования, предъявляемые обществом к подрастающему поколению, изменились и задачи, которые ставит общество перед образованием [11].

Современному обществу требуется активная, творческая личность, способная найти выход из любой

сложившейся ситуации, личность, приспособленная к жизни в современном меняющемся мире, личность, способная к самообразованию [8]. Достижение поставленных целей, на наш взгляд, возможно лишь в том случае, если в процессе обучения в школе перед учащимися будут постоянно возникать проблемные ситуации [12]: ситуации, требующие творческого подхода к решению [6], самостоятельного принятия решений, совместного поиска решений и формирующие ситуацию успешности в обучении [3].

Роль физики в общеобразовательном процессе достаточно велика. Эта дисциплина включает в себя не только совокупность теоретических данных, но прежде всего формирование и развитие мировоззрения, отношения к действительности, практических навыков взаимодействия с окружающей средой. Учащийся, изучающий данный предмет, не должен тонуть в большом количестве формул, определений, понятий и законов, он получает возможность развиваться как личность, совершенствовать свой интеллект и взгляд на окружающий его мир.

Целью обучения физике является формирование научных знаний в области естественных наук, понятий, законов современной физической картины мира; формирование экспериментальных умений и навыков, знакомство с основными направлениями научно-технического прогресса. В результате обучения физике учащийся должен не просто освоить школьную программу, а научиться самостоятельно приобретать и применять знания в любой ситуации.

Сегодня мы имеем возможность достигать главных целей обучения физики с помощью педагогических технологий, специализированных компьютерных программ и целенаправленно подобранных учебно-методических комплексов.

В процессе разработки и реализации педагогического проекта «Проблемный диалог на уроках физики как условие формирования исследовательских навыков учащихся» была поставлена цель: повышение мотивации учащихся и интереса к физике, успешное формирование исследовательских навыков учащихся через применение методики проблемного диалога.

Для достижения цели определены следующие задачи:

- изучение литературы, опыта работы по теории и практике использования методики проблемного диалога;
- исследование научных работ по проблеме, в том числе работ Е. Л. Мельниковой;
- взаимодействие с учителями, имеющими опыт применения методики проблемного диалога через интернет-сообщество учителей физики, информатики и математики, интернет-сообщество «Знакомство с астрономией»;
- создание ресурсной базы для реализации методики, в том числе разработка серии «проблемных» уроков по физике;
- создание мониторинга, позволяющего проследить продуктивность применения методики.

Теоретической основой разработки данного профессионального проекта стала технология проблемно-диалогического обучения Е. Л. Мельниковой [9].

Реализация технологии проблемно-диалогического обучения позволяет учащимся самостоятельно открывать знания. Проблемно-диалогическое обучение — тип обучения, обеспечивающий творческое усвоение знаний учениками посредством специально организованного учителем диалога. В сложном прилагательном «проблемно-диалогическое» первая часть означает, что на уроке изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск решения. Постановка учебной проблемы — это этап формулирования темы урока или вопроса для исследования. Поиск решения — это этап формулирования нового знания.

Слово «диалогическое» означает, что постановку учебной проблемы и поиск ее решения осуществляют ученики в ходе специально организованного учителем

диалога. Различают два вида диалога: побуждающий и подводящий. Они имеют разную структуру, обеспечивают разную учебную деятельность и развивают разные стороны психики учащихся.

Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ученику работать по-настоящему творчески, и поэтому развивает творческие способности учащихся. На этапе постановки проблемы этот метод выглядит следующим образом. Сначала учителем создается проблемная ситуация, а затем произносятся специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдвинуть и проверить гипотезы, то есть обеспечивает «открытие» знаний путем проб и ошибок.

Подводящий диалог представляет собой систему сильных ученикам вопросов и заданий, которые активно задействуют и соответственно развивают логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку к новому знанию, то есть ведет к открытию. При этом подведение к знанию может осуществляться как от поставленной проблемы, так и без нее.

Таким образом, на проблемно-диалогических уроках учитель сначала посредством диалога (иногда побуждающего, иногда подводящего) помогает ученикам поставить учебную задачу, то есть сформулировать тему урока или вопрос для исследования (в крайнем случае, педагог сообщает тему с мотивирующим приемом). Тем самым, у школьников вызывается интерес к новому материалу, формируется познавательная мотивация. Затем учитель посредством побуждающего или подводящего диалога организует поиск решения, то есть «открытие» знания школьниками [9]. При этом достигается понимание материала учениками [14].

Проблемный урок начинается с проблемной ситуации. По реакции детей проблемную ситуацию можно разделить на два типа: «с удивлением» и «с затруднением». Учащиеся могут отвечать на вопросы не всегда правильно, поэтому необходимо помогать ученикам выйти из проблемной ситуации, развернув побуждающий диалог [10]. Это может быть тема урока. Так, на уроке в 7-м классе совместно с учащимися формулировались такие темы, как «Давление», «Способы уменьшения и увеличения давления», «Условия плавления тел»; в 8-м классе: «Плавление и отвердевание кристаллических тел», «Электризация тел. Два рода зарядов»; в 9-м классе: «Определение координаты движущегося тела», «Движение тела, брошенного вертикально вверх»; в 10-м классе: «Движение тел по наклонной плоскости», «Искусственные спутники Земли. Первая космическая скорость», «Закон сохранения механики»; в 11-м классе: «Закон Ома для полной цепи», «Правило Ленца» и др.

Другой тип диалога — подводный. Он представляет собой систему вопросов и заданий, которые приводят ученика к осознанию темы урока.

На уроках, где применялся проблемно-диалогический метод, ребята больше говорят, и им нравится, что они сами могут объяснить увиденные явления, опыты, формулы. Это мотивирует школьников к усвоению нового материала, включая в работу весь класс. Диалогический поиск решения, в отличие от изложенных готовых сведений, обеспечивает понимание нового знания каждым учеником. В итоге, проблемный диалог гарантирует усвоение нового материала большинством класса, а традиционный монолог — нет.

Подтверждая теорию, практика применения методики проблемного диалога выделяет четыре этапа процесса творческой деятельности:

- 1) постановка проблемы;
- 2) поиск решения;
- 3) выражение решения;
- 4) реализация продукта.

«Побуждающий диалог — это бульдозер. Он подталкивает ребенка к прыжку через пропасть. Это рискованно, в полете легко сбиться с курса и попасть не туда. Подводный диалог — локомотив, который от станции к станции, медленно, но верно везет своих пассажиров к пункту назначения» [9]. Побуждающий диалог позволяет точно повторить этапы научного творчества и более активно формирует творческие способности, поэтому он используется при обучении одаренных, способных учащихся [13; 17]. Подводный диалог мощно развивает логическое мышление, он используется при работе с детьми с пониженной обучаемостью.

Существует алгоритм подготовки урока по данной технологии:

1. Тема урока, новое знание (и его тип).
2. Постановка проблемы.
3. Поиск решения.
4. Продуктивные задания на воспроизведение знаний.

Вместе с тем, необходимо акцентировать внимание на том, что проблемный диалог — это не система навешивающих вопросов и хоровые ответы учащихся. Вопросы для диалога учителю необходимо заранее тщательно продумывать и прогнозировать возможные ответы учащихся.

Для успешной реализации методики проблемного обучения необходимым условием является широкое применение форм и методов обучения, направленных на реализацию поисковой, исследовательской, творческой деятельности учащихся, когда учащиеся сами на основе собственных наблюдений и экспериментов находят различные закономерности, формулируют выводы, на основании которых в дальнейшем выдвигают гипотезы, добывая, таким образом, знания самостоятельно и применяя их в дальнейшем на практике.

Усвоение содержания обучения и развития ученика «происходит не путем передачи ему некоторой ин-

формации, а в процессе его собственной активной деятельности» [5]. Каждому ребенку дана от природы склонность к познанию и исследованию окружающего мира. Обучение должно эту склонность совершенствовать, способствовать развитию соответствующих умений и навыков. Эффективность исследовательской деятельности зависит и от меры увлеченности ученика этой деятельностью, и от умения ее выполнять [7; 18].

Формирование исследовательских навыков будет успешным, если структура учебных занятий и внеурочной деятельности будет основываться на технологически законченных циклах, а также опираться на особенности обучающихся [2].

Каждый учащийся должен приобрести хотя бы небольшой опыт в выполнении исследовательских заданий. Но хороший конечный результат могут получить учащиеся, проявляющие интерес к физике, имеющие задатки самостоятельного мышления. Для эффективной организации работы учащихся на уроке и получения результата считаем необходимым изучить познавательные интересы и индивидуальные особенности школьников.

В рамках уроков и внеурочных занятий необходимо организовать учебную работу школьников так, чтобы они постепенно усваивали процедуру исследования.

Всякая исследовательская работа включает в себя ряд обязательных элементов:

- выделение темы (проблемы);
- предварительный анализ имеющейся информации, условий и методов решения данного типа и уровня познавательных задач;
- формулирование исходных гипотез;
- формулирование задач исследования, составление плана;
- решение задач, теоретическая и экспериментальная проверка гипотез;
- анализ и обобщение полученных результатов (научных фактов), их научная интерпретация;
- построение теоретических выводов;
- оформление, представление и защита работы.

На уроках-исследованиях проходит анализ одной общей проблемы по готовому плану или разрабатываемому совместно, где прослеживаются, в основном, все этапы исследования.

Когда учащиеся приобретают навыки исследовательской деятельности, то постановку проблемы, способы систематизации полученного материала уже могут формулировать они сами. Главная задача — упорядочить познавательную деятельность учащихся, сделать ее интересной и результативной.

Внедрение методики проблемного обучения способствовало увеличению заинтересованности школьников в научно-исследовательской деятельности. Любая исследовательская деятельность предполагает, что после проведения исследований результат должен быть представлен в виде завершённой работы и презентации полученных результатов.

Исследовательская деятельность, как показывает практика [18], формирует у обучающихся целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и ответственности, что и обеспечивает современное качество образования и повышает качество преподавания предмета.

Во время реализации данного проекта был сделан вывод, что проблемно-диалогический метод как основу урока эффективнее использовать в среднем звене (7–9-е классы), когда учащиеся могут поддерживать диалог, опираясь на свой жизненный опыт, а также на те знания, которые они получили на уроках математики, географии, биологии. При изучении физики в 10–11-х классах оптимальным является сочетание технологии «проблемного диалога» с другими технологиями, такими как коллективные способы обучения, ИКТ, технология уровневой дифференциации и др.

Есть, конечно, и «подводные камни» в технологии, которые были выявлены на практике:

1. Эта технология наиболее эффективна в классах с высоким уровнем культуры общения. Желательно начинать работу с начальной школы [15], соблюдая преемственность.

2. Можно «уйти в сторону», увлекаясь творческой деятельностью и упуская сущность изучаемых явлений.

3. Необходимо обращать внимание на развитие монологической речи учащихся, на отработку «открытых» знаний при решении задач, на выполнение требований к стандарту физического образования.

Для анализа качества применяемой методики на уроках физики возможно использовать мониторинг индивидуальных образовательных достижений учащихся, разработанный в гимназии [16].

Под индивидуальными образовательными достижениями учащихся понимается не только уровень общеучебных и предметных знаний, умений, навыков и компетенций, но и развитие мышления, творческих способностей, социальной активности [12].

Учитывая, что личные образовательные результаты одного человека всегда будут отличаться от результатов другого, необходимо выстраивать интегративную систему оценки индивидуальных образовательных достижений учащихся, в которую включены следующие критерии:

- оценка усвоения теоретических понятий;
- умение применять полученные знания при решении задач;
- умение применить знания при выполнении лабораторных работ;
- активность обучающегося на уроках.

Основные задачи, которые ставятся перед учащимися при обучении физики в школе:

1. Овладение глубокими теоретическими знаниями.
2. Формирование умений по решению качественных и количественных задач.

3. Формирование умений планировать и проводить физические эксперименты, а также обрабатывать их результаты.

Формы и виды контроля, которые можно применять при мониторинге: индивидуальная устная проверка, физические диктанты, контрольные и самостоятельные работы, сочинения и рефераты на физические темы, проверка сформированности экспериментальных умений учащихся.

По каждому из критериев учащемуся выставляется от 1 до 5 баллов — стандартная шкала оценивания. По мере прохождения тем необходимо заполнять таблицы оценки учащихся, заготовленные в Excel. Далее информация обобщается и сохраняется по каждому учащемуся в графике.

Анализ результатов позволяет выявлять слабые места, над которыми в дальнейшем можно целенаправленно работать. Данная методика еще не получила окончательный вариант и дорабатывается нами.

Приобщение учащихся к научно-исследовательской работе возможно на основе знания индивидуальных психологических особенностей личности [4]:

- уровня интеллектуального развития;
- учебно-познавательной мотивации;
- уровня притязаний;
- темпа продвижения или темпа усвоения (показатель умственного развития, определяющий скорость усвоения знаний).

Уровень интеллектуального развития определяется с помощью школьного психолога [1]. Остальные показатели диагностируются в ходе педагогического наблюдения и анализа.

#### Список литературы

1. Бабанский Ю. К. *Постановка задач и формулирование гипотез исследования: Избранные педагогические труды*. М.: Педагогика, 1989.

2. Белых С. Л. *Мотивация исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников*. 2006. № 3. С. 68–74.

3. Вагнер Н. А. *Успешность ученика начальной школы в условиях дифференцированного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2012. № 3. С. 18–23.

4. Гудкова Т. В. *Специфика индивидуальности и ее развитие в детском возрасте: основные исследовательские подходы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014. № 4. С. 19–33. URL: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1404.02> (дата обращения: 07.05.2015).

5. Давыдов В. В. *Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского*. М.: Педагогика, 1989. С. 64–89.

6. Запезалова Т. В. *Формирование коммуникативной культуры учащихся на уроках химии // Вестник Новоси-*



бирского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 30–41.

7. Круглик О. С. Соотношение понятий «проектная» и «исследовательская» деятельность учащихся 5–6-х классов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 21–29.

8. Латуха О. А., Пушкарев Ю. В. Экономическое развитие современного общества и проблема подготовки инновационных кадров // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 50–56.

9. Мельникова Е. Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. М., 2002.

10. Наливайко В. П. Об опыте организации исследовательской деятельности учащихся // Физика в школе. 2009. № 1. С. 19.

11. Пушкарев Ю. В., Пушкарева Е. А. Развитие образования в условиях новой системы ценностей глобального общества // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 20–25.

12. Пушкарева Е. А. Философское мышление для формирования рефлексивности познания в образовательном процессе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 74–78.

13. Рыженькова С. Г. Одаренность школьника: педагогические и психологические аспекты проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 12–18.

14. Сефегин Г. М. Постановка вопроса как одно из средств углубления понимания учебного материала // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 65–72.

15. Смолеусова Т. В. Состояние профессиональной готовности учителей начальной школы к внедрению инноваций // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 5–17.

16. Судоргина Л. В. Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 34–39.

17. Судоргина Л. В., Чернышенко Е. Г., Киба О. В., Хабарова Е. Л., Соловьева Е. В., Чуйкина С. Е. Педагогическая деятельность по работе с одаренными детьми в гимназии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 14–25.

18. Чернышенко Е. Г. Формирование исследовательской культуры учащихся в условиях общеобразовательного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 20–26. ▲

### МЕТОДИЧЕСКАЯ КОПИЛКА

1. Получение какой электроэнергии обходится дороже — атомной или солнечной?

*Ответ.* Несмотря на бесплатность солнечного света, в настоящее время электроэнергия, получаемая непосредственно от Солнца, обходится в 5 раз дороже атомной.

2. Во сколько раз Солнце ярче освещает Землю летом, чем зимой?

*Ответ.* Приблизительно в 10 раз (100 тыс. люксов и 10 тыс. люксов).

3. Во сколько раз диаметр атома больше диаметра его ядра?

*Ответ.* В 10 000–100 000 раз.

4. Чему равен КПД электрической батарейки?

*Ответ.* Это можно оценить по следующему факту: на изготовление батарейки затрачивается энергии в 2 000 раз больше, чем эта батарейка способна отдать в процессе своей работы.

5. В квартире жарко... Чтобы хоть как-то облегчить свою участь, вы открываете дверку холодильника. Удастся ли вам охладить вашу комнату?

*Ответ.* Вы смогли бы лишь временно охладить комнату, а в конечном итоге воздух в комнате еще сильнее нагреется. Система охлаждения, пытаясь понизить температуру, начнет работать в усиленном режиме, а в результате больше тепла поступит в комнату от двигателя холодильника. Прохладного воздуха будет недостаточно, чтобы поглотить это тепло, и квартира станет нагреваться еще сильнее.

6. Возможно ли вскипятить воду на открытом пламени в бумажной коробке?

*Ответ.* Температура кипения воды намного ниже температуры горения бумаги. Поскольку теплоту пламени забирает кипящая вода, бумага (или картон) не может нагреться до нужной температуры и поэтому не загорается.

7. Взвесим банку со спящими мухами. Затем встряхнем ее, чтобы мухи летали, и снова взвесим. Изменится ли вес банки?

*Ответ.* Вес банки не изменится. Чтобы летать, насекомые должны возбуждать нисходящие воздушные потоки, равные их весу.

8. Твердую сталь в форме бублика разогревают над костром. Вследствие этого сталь расширяется. Будет ли отверстие в бублике увеличиваться, уменьшаться или же останется прежнего размера?

*Ответ.* Поскольку «бублик» расширяется, сохраняя прежние пропорции, то и отверстие также становится больше.



# Организация инклюзивного образования

## Библиографический обзор

*Инклюзивное образование — это совместное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей, не имеющих таких ограничений. В нашем обзоре мы раскроем с помощью статей и методических пособий следующие аспекты инклюзивного образования: организация инклюзивного обучения в школьных и дошкольных учреждениях, осуществление психолого-педагогического сопровождения для детей с ОВЗ, требования ФГОС к инклюзивному образованию, а также осуществление коррекционно-воспитательной работы.*

*Одной из важных проблем инклюзивного образования является процесс адаптации детей с ОВЗ в классе, а также отношение к ним сверстников и их родителей. Вот как смотрит на этот вопрос автор следующей статьи.*

**Зарецкий, В. Больше, чем толерантность. Воспитательный потенциал инклюзии** [Текст] / В. Зарецкий // Первое сентября: классное руководство и воспитание школьников. — 2013. — № 12. — С. 13–16.

Среди многих трудностей в организации инклюзивного обучения В. Зарецкий выделяет процесс адаптации и самоопределения детей с ограниченными возможностями в школе. Ведь отношение детей к их сверстникам с ОВЗ может различаться от нейтрально-доброжелательного до проявления ксенофобии и полного неприятия. Еще одна возможная проблема — негативное отношение родителей здоровых учащихся к детям с ОВЗ, выраженное в стремлении оградить свое чадо от «жуткого» или даже «опасного», по их мнению, ребенка. Или, как вариант, опасение, что таким учащимся учителя будут уделять больше внимания, в результате чего их дети не получат качественного обучения. Именно поэтому одна из главных задач у учителя в этой ситуации — осуществление педагогической поддержки для учащихся с ОВЗ, а также убеждение их одноклассников и родителей, что эти дети — такие же члены общества и заслуживают уважительного отношения, несмотря на их ограниченные возможности.

*Именно поэтому одним из неотъемлемых элементов инклюзивного обучения и воспитания является психолого-педагогическая поддержка детей с ОВЗ. В осуществлении этой цели учителям и педагогам может быть полезным следующее пособие:*

**Петрова, Е. Э. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной школе** [Текст]: метод. пособие / Е. Э. Петрова, Л. И. Дегтярёва, Е. Г. Тиндетникова. — Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2013. — 108 с.

Авторы детально рассказывают об организации психолого-педагогического сопровождения детей с осо-

быми образовательными потребностями (ООП) в рамках инклюзивного образования. Пособие состоит из трех глав, каждая из которых включает в себя несколько разделов. В первой части представлены теоретические аспекты особенностей развития детей с ООП — основные группы отклонений (физические, психические и социальные отклонения), анализ возможных причин нарушения развития и т. д. Во второй главе авторы приводят методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения детей, в том числе и работе тьюторов в инклюзивных школах. В третьей главе основное внимание уделяется организации сотрудничества между педагогами и родителями детей с ООП.

*Следующий элемент инклюзивного образования — организация инклюзивного обучения. По этой теме существует множество методических пособий в помощь учителям и педагогам. Рассмотрим одно из них подробнее.*

**Петрова, Е. Э. Специфика организации инклюзивного обучения в общеобразовательном учреждении** [Текст] / Е. Э. Петрова, Л. И. Дегтярёва. — 2-е изд., испр. и доп. — Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2011. — 136 с.

Методическое пособие состоит из трех частей: в первой части авторы подробно рассказывают о теории инклюзивного образования (в том числе детально описывают такие термины, как «инклюзия» и «интеграция»), о деятельности коррекционно-развивающей работы в рамках инклюзивного образования. Во второй части внимание уделяется различным аспектам реализации инклюзивного обучения — основным моделям организации инклюзивного обучения, специфике психолого-педагогического сопровождения и диагностике. В третьей части даются подробные методические рекомендации для учителей и педагогов по взаимодействию и сотрудничеству с родителями детей с ООП.

*Для правильной организации учебного процесса в инклюзивной школе необходимо не только применение специальных методик, но и знание требований ФГОС к инклюзивному образованию.*

**Царев, А. В. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ** [Текст] / А. В. Царев, Л. А. Головчиц // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — № 3. — С. 12–19.

В своей публикации авторы рассматривают требования ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья, знание и соблюдение которых может помочь педагогам в обучении детей с различными нару-

шениями развития. В настоящее время существует четыре варианта стандартов, каждый из которых ориентирован на различные категории детей с нарушениями в развитии. Тем не менее, некоторые требования едины для всех четырех вариантов. Так, к примеру, существуют восемь обязательных элементов образования, которым должны обучить детей с ОВЗ:

- язык и речевая практика — получение общих сведений о языке, обучение взаимодействию с помощью вербальных и невербальных средств коммуникации;
- математика — усвоение элементарных математических знаний и применение их на практике;
- естествознание — получение знаний и навыков взаимодействия с окружающим миром;
- обществознание — приобретение знаний об обществе и навыков взаимодействия с социальным окружением, практика трудового взаимодействия;
- формирование практических навыков личностного взаимодействия с людьми;
- искусство — получение знаний и навыков в изобразительной деятельности;
- физическая культура — знания о возможностях и ограничениях здоровья, а также ведение (насколько это возможно) здорового образа жизни;
- технологии — обучение основам трудовой деятельности.

Авторы раскрывают содержание и предполагаемые результаты для каждой из перечисленных образовательных областей. Основное внимание в статье уделено четвертому варианту стандарта, который ориентирован на обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

*Еще один из элементов инклюзивного образования — коррекционно-воспитательная работа для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, ведь к таким воспитанникам требуется особый подход с учетом их формы нарушений в развитии. Следующая работа как раз посвящена этому направлению.*

**Вартапетова, Г. М. Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Проектирование программы коррекционной работы** [Текст]: методическое пособие / Г. М. Вартапетова. — Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2012. — 164 с.

В первой главе автор подробно рассказывает о том, какие особенности работы следует учесть педагогу при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья: нарушения интеллекта, слуха, зрения, расстройства аутистического спектра, опорно-двигательного аппарата. В этой главе описана методика психолого-педагогического сопровождения детей с СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности).

Во второй главе Галина Михайловна детально описывает технологию разработки программы коррекционной работы в образовательных учреждениях. Основное внимание уделено требованиям ФГОС к разработке программы коррекционной работы и содержанию, а также диагностике коррекционной работы. Бо-

лее подробно ознакомиться с этими рекомендациями можно в самом пособии.

*Следующая статья посвящена вопросу технического оснащения для детей с ОВЗ в образовательных учреждениях.*

**Современные технические решения для инклюзивного образования** [Текст] // Первое сентября: управление школой. — 2014. — № 3. — С. 46–48.

В статье содержится не слишком большой, но содержательный список технических средств, призванных упростить обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями. Например, для учащихся с нарушениями слуха пригодятся акустические аудиосистемы, обеспечивающие четкий звук, и слухоречевые тренажеры для развития слухового восприятия. А для учащихся с нарушенным зрением будут полезны электронные видеувеличители — они позволяют читать и рассматривать изображения детям с низкой остротой зрения; также таким ученикам пригодятся учебные пособия с шрифтом Брайля и портативные тифлоплееры для аудиопособий. Кроме того, существуют технические средства, которые смогут упростить и сделать более комфортным обучение детей с ОВЗ, такие как кнопка вызова помощника и автоматические открыватели дверей, плюс специальная мебель в классах.

*Не будем забывать, что инклюзивное обучение и воспитание осуществляется не только в школах, но и дошкольных образовательных учреждениях.*

**Инклюзивное обучение и воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья** [Текст]: методические рекомендации к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мозаика» / авт. сост. Е. Г. Карасёва. — М.: Русское слово, 2014. — 64 с.

Пособие состоит из пяти разделов, каждый из которых посвящен обучению детей, страдающих следующими отклонениями в развитии: нарушения слуха, речи, нарушения опорно-двигательного аппарата, ранний детский аутизм. Автор не только рассказывает в простой и доступной форме обучения дошкольников с ОВЗ, но и дает небольшие практические рекомендации по формированию необходимых навыков. Педагогам даны рекомендации по проведению коррекционных образовательных работ для детей с ОВЗ.

*В обзоре были представлены наиболее актуальные материалы, связанные с особенностями организации инклюзивного образования. Другие статьи на эту тему читатели могут найти в журналах «Школьный логопед» и «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», а также в электронной версии тематического каталога статей на сайте НИПКиПРО (<http://nipkipro.ru/dlya-vas/biblioteka/resursi.html> — раздел тематического каталога «Специальная педагогика и психология — инклюзивное образование»).*

*Обзор подготовил библиотекарь НИПКиПРО  
С. Ю. Половников*