

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 2(42) 2016

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Алтыникова Наталья Васильевна
главный редактор,
кандидат педагогических наук,
проректор по стратегическому
развитию

Марущак Евгения Борисовна
заместитель главного редактора,
кандидат психологических наук,
директор Института
дополнительного образования

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель редакционного совета, д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., вице-президент МАНПО (Москва);
Гончаров С.А., д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Дахин А. Н., д-р пед. наук (Новосибирск);
Жафяров А. Ж., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Каменская Е. Б., д-р философии, проф. (Зальцбург);
Ковалёва Т. М., д-р пед. наук, проф., вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);
Майер Б. О., д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);
Мирошниченко А. А., д-р пед. наук, проф. (Глазов);
Ромм Т. А., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Сапожников Г. А., д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Смолянинова О.Г., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Красноярск);
Федоров А. М., д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);
Шульга И. И., д-р пед. наук (Новосибирск)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2016
Все права защищены

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Марущак Е. Б., Агавелян Р. О. Развитие инновационного мышления педагога в контексте прикладного анализа поведения у детей с расстройствами аутистического спектра.....	5
---	---

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ

Агавелян О. К. Формирование значимого круга общения у умственно отсталых как социальная задача.....	10
Четверикова Т. Ю. Реализация практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».....	21
Ковригина Л. В. Особенности формирования логико-грамматических структур высказывания у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи.....	29
Кузь Н. А. Условия проектирования коррекционных программ для детей с нарушениями письменной речи в системе начального общего образования.....	36
Пискун О. Ю. Проблема коррекции эмоционально-волевого развития в истории сурдопсихологии.....	42

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Бахарева Е. В. О реализации пилотного проекта по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра.....	52
Дегтярева Л. И., Петрова Е. Э., Чепель Т. Л. Инклюзивное обучение детей с РАС в школе «Аврора»: опыт, внушающий надежду.....	58
Мальгинская Н. А. Формирование учебного поведения у детей с РАС.....	67
Баева Д. В., Мальшева Т. В. Междисциплинарный подход в работе с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра, в условиях реабилитационного центра.....	75
Жесткова Е. Б. Коррекция нежелательного поведения (вокальных стереотипий, агрессии) у ребенка с РДА.....	83
Князева Е. И. Применение метода систематической десенсибилизации для коррекции проблемного поведения у ребенка с РАС (на основании клинического примера).....	92

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Поваляева Г. А., Дорофеева Т. А. Организация инклюзивной практики в современном дошкольном образовательном учреждении.....	101
Гудкова Т. В., Тверетина М. А. Основные направления психологического сопровождения личности обучающегося с ОВЗ в условиях реализации ФГОС.....	106
Игнатенко О. Е. Психологический тренинг как средство формирования способности к прощению у подростков с нарушением интеллекта.....	114

Журнал основан в 2003 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка Т. Ю. Новикова
Редактор М. А. Глушкова
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. 6,18 л. Уч.-изд. 6,13 л.
Тираж 500 экз. Заказ № 32. Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 07.06.2016
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of pedagogical innovations

№ 2(42) 2016

ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL



Altynikova N. V.

Editor-in-chief,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Pro-Rector of Novosibirsk State
Pedagogical University

Maruschak E. B.

Assistant Editor-in-chief,

Candidate of Psychological Sciences

Editorial Council

Gerasev A. D., Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof. (Novosibirsk);

Andrienko E. V., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Novosibirsk);

Artamonova E. I., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-President ASMPE (Moscow);

Goncharov S. A., Dr. of Philological Sciences, Professor (St. Petersburg);

Dakhin A. N., Dr. of Pedagogical Sciences (Novosibirsk);

Zhafyarov A. Zh., Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the
RAE (Novosibirsk);

Kamenskaya E. B., PhD, Professor (Salzburg);

Kovaleva T. M., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Lead. Scientific RAE (Moscow);

Mayer B. O., Dr. of Philosophical Sciences (Novosibirsk);

Miroshichenko A. A., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Glazov);

Romm T. A., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Novosibirsk);

Sapozhnikov G. A., Dr. of Physical and Mathematical Sc., Prof. (Novosibirsk);

Sinenko V. Ya., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE (Novosibirsk);

Smolyanynova A. G., Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Corr.- Member of the RAE (Krasnoyarsk);

Fedorov A. M., Dr. of Philosophical Sciences, Professor (Nizhniy Novgorod);

Shulga I. I., Dr. of Pedagogical Sciences (Novosibirsk)

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of
higher education Novosibirsk State Pedagogical Uni-
versity

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2016

All rights reserved

The journal is registered by Federal ser-
vice on supervision in sphere of commu-
nication, information technologies and
mass communications PI № 77-13977
from November, 18th, 2002

The journal is placed in the Scientific
electronic library and is included in the
Russian scientific citation index

CONTENT

THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' INNOVATIVE THINKING

- Maruschak E. B., Agavelyan R. O.** The development of teachers' innovative thinking in the context of applied behavior analysis among children with autism spectrum disorders..... 5

CORRECTIONAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY: INNOVATIVE DEVELOPMENT

- Agavelyan O. K.** The formation of a meaningful circle of communication with the mentally retarded as a social problem..... 10
- Chetverikova T. Y.** Adopting practice-oriented approach to undergraduate teacher education with the focus on programmes in special (defectological) education..... 21
- Kovrigina L. V.** Peculiarities of developing logical-grammatical structures of utterances in 7 to 8 year-old children with general speech immaturity..... 29
- Kuz N. A.** Conditions of designing remedial programmes for primary schoolchildren with written speech difficulties..... 36
- Piskun O. U.** The problem of emotional-volitional development interventions in the history of deaf education..... 42

INNOVATIVE APPROACHES TO CORRECTING BEHAVIOR IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

- Bakhareva E. V.** Implementing a pilot project aimed at comprehensive medical, social, psychological and educational assistance provision to children with autism spectrum disorders..... 52
- Degtyareva L. I., Petrova E. E., Chepel T. L.** Inclusive education for children with ASD in school "Aurora": the inspiring experience..... 58
- Maltinskaya N. A.** Formation of academic behavior in children with ASD..... 67
- Baeva D. V., Malysheva T. V.** Interdisciplinary approach to working with children with autism spectrum disorder in a rehabilitation center..... 75
- Zhestkova E. B.** Correction of undesirable behaviors (vocal stereotypes and aggression) in a child with ASD..... 83
- Knyazeva E. I.** Application of systematic desensitization method to correcting problem behaviors in a child with ASD..... 92

PRACTIC IMPLEMENTATION PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION

- Povalyaeva G. A., Dorofeeva T. A.** Organization of inclusive practice in the modern preschool educational setting..... 101
- Gudkova T. V., Tveretina M. A.** The main directions in psychological support of individuals with special educational needs and disabilities in the conditions of implementation of federal state educational standards..... 106
- Ignatenko O. E.** Psychological training as a means of formation of ability to forgiveness in adolescents with impairment of intelligence..... 114

The journal is based in 2003
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator T. Yu. Novikova
Editor M. A. Glushkova
Editors address:
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 6,18. Publisher's sheets: 6,13.
Circulation 500 issues
Order № 32. Формат 70×108/16
Signed for printing 07.06.2016

УДК 376

Марущак Евгения Борисовна

*Кандидат психологических наук, директор,
Институт дополнительного образования, Новосибирский государственный
педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: em1902@bk.ru*

Агавелян Рубен Оганесович

*Доктор психологических наук, профессор, директор, Институт детства,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.
E-mail: ruben_h_ag@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Авторами статьи рассматривается актуальная проблема развития инновационного мышления педагога в контексте прикладного анализа поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. Представлен анализ результатов Международной научной школы «Комплексная реабилитация и социальная адаптация детей и подростков, имеющих расстройства аутистического спектра: коррекция нежелательного поведения у детей с РАС», организованной на базе Новосибирского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: инновационное мышление, прикладной анализ поведения, расстройства аутистического спектра у детей.

Maruschak Evgeniya Borisovna

*Candidate of Psychological Sciences, Director, Institute of additional education,
Novosibirsk State Pedagogical University*

Agavelyan Ruben Oganosovich

*Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director, Institute of childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University*

THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' INNOVATIVE THINKING IN THE CONTEXT OF APPLIED BEHAVIOR ANALYSIS AMONG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article considers the topical issue of developing innovative thinking of teachers in the context of applied behavior analysis among children with autism spectrum disorders. The authors present the result analysis of the International scientific school "Complex rehabilitation and social adaptation of children and adolescents with autism spectrum disorders: correction of undesirable behavior in children with ASD", organized on the basis of Novosibirsk State Pedagogical University.

Keywords: innovative thinking, applied behavior analysis, autism spectrum disorders in children.

Государственная политика в сфере образования направлена на повышение профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, в том числе на совершенствование подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров [2]. В современном обществе обозначены новые требования к процессу подготовки педагога. Как отмечают Н. В. Алтыникова и И. В. Барматина, «сегодня на педагогические вузы ложится двойная задача: с одной стороны, необходимо перестроить профессиональную подготовку будущих педагогов, обеспечив формирование учителя новой формации, обладающего инновационным мышлением, владеющего современными образовательными технологиями, способного организовывать учебный процесс с учетом требований информационного общества, с другой стороны, педагогические вузы сами должны стать источниками педагогических инноваций в системе общего образования, поэтапно реализуя проекты, направленные на развитие индивидуальных образовательных траекторий и проектной деятельности, внедрение информационно-коммуникативных технологий, формирование инновационных образовательных систем и др.» [1, с. 14–15]. Качество профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации современного педагога предполагает развитие его инновационного мышления. «Инновационное мышление – это мышление, направленное на обеспечение инновационной деятельнос-

ти, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях, характеризующееся как творческое, научно-теоретическое, социально позитивное, конструктивное, преобразующее, практичное» [3, с. 97]. А. П. Усольцев и Т. Н. Шамало отмечают важную особенность инновационного мышления, его практическую направленность [3]. Одной из эффективных форм организации обучения, в которой можно объединить будущего педагога и состоявшегося педагога, является Международная научная школа, в формате которой происходит интеграция курсов повышения квалификации и обучения студентов. Формат Международной научной школы отличается от традиционной системы обучения тем, что включает в себя открытые лекции ведущих специалистов, мастер-классы, предполагающие анализ практических ситуаций, и создает условия для развития инновационного мышления участников.

В феврале 2016 г. в Новосибирском государственном педагогическом университете прошла Международная научная школа «Комплексная реабилитация и социальная адаптация детей и подростков, имеющих расстройства аутистического спектра: коррекция нежелательного поведения у детей с РАС», организованная совместно с Министерством социального развития Новосибирской области. Целью научной школы являлось повышение профессиональной компетентности специалистов различных ведомств в вопросах раннего выявления детей с расстройствами аутисти-

ческого спектра и формирования своевременной реализации комплексного маршрута помощи по месту проживания ребенка. В мероприятии приняли участие свыше 130 специалистов, студентов НГПУ, а также несколько десятков родителей нетипично развивающихся детей. В качестве экспертов научной школы выступили: Уильям Л. Хьюард (США), профессор Университета штата Огайо, один из авторов фундаментального труда «Прикладной анализ поведения» (в профессиональном сообществе известно как «белая книга»); Нил Мартин (Великобритания), директор международного департамента некоммерческой организации ВАСВ («Сертификационной комиссии поведенческого анализа»); Н. А. Мальтинская (Новосибирск), кандидат медицинских наук, доцент кафедры логопедии и детской речи НГПУ, руководитель центра помощи детям «Диада + 1», поведенческий аналитик уровня ВСВА; Е. Б. Жесткова (Москва), педагог-психолог, сертифицированный специалист уровня ВСВА, а также специалисты Новосибирского государственного педагогического университета.

Миссия научной школы – не просто донести до родительского и профессионального сообществ знания об эффективных методах работы с детьми и подростками, имеющими расстройства аутистического спектра, но и установить диалог между педагогами и родителями, выявить проблемные точки и точки роста. Важно, что участники Международной научной школы не просто сфокусировались на прикладном анализе поведения как одном из эффективных подходов в работе с детьми с РАС, а обсудили

различные профессиональные взгляды на ситуацию развития каждого ребенка с РАС с той целью, чтобы не допустить излишней ультимативности профессиональных высказываний.

АВА («Эй-Би-Эй» – *Applied behavior analysis*), или прикладной анализ поведения, – это научный подход, базирующийся на принципах бихевиоризма. Данная теория на постоянной основе ищет взаимосвязь между поведением и факторами в окружающей среде и экспериментальным образом оперирует данными факторами для того, чтобы изменить проблемы в поведении ребенка, в том числе с расстройствами аутистического спектра.

Современный прикладной анализ поведения невероятно разнообразен в различных областях применения: это экология, академическое образование, промышленная безопасность, корпоративная этика, изучение языков, медицина, воспитание детей, терапия при тяжелых психических нарушениях и так далее. Гость научной школы профессор Уильям Л. Хьюард в завершении одного из дней прочел лекцию о глобальном изменении климата “Climate change: Meeting the challenge”, что, как может показаться, выходит за рамки прикладного анализа поведения в узком его значении. Но в ходе дискуссии участники настроились на понимание идеи выхода каждой, узкой по природе научного познания, деятельности к горизонтам глобальных потребностей человека. Подобная демонстрация позволяет участникам научной школы сформулировать основные философские постулаты всех действий в ходе планирования образовательного процесса с упором на общегуманитарные по-

требности человека как системы метапредметных связей и обстоятельств. Планировать образовательный маршрут, опираясь лишь на общенаучную или частную методологию, в контексте формирования инновационного потенциала активной личности студента на современном этапе развития вузовской науки уже не представляется возможным. Уровень развития инновационного мышления и профессионального роста специалиста приобретает измеритель, скоординированный с «широтой взгляда», умением выйти за рамки частной, общенаучной методологической конструкции, окружающих личность в сконструированной модели образовательного маршрута. Приобретает смысл в этом контексте и такой термин, как инновационное мышление, требующий подхода не только в понимании, а в контексте формирования умения выходить за рамки изучаемого предмета, движения к преобразованию системы используемых методов, заключенных в оболочку частной и затем общепрофессиональной методологии. Образование в этом контексте приобретает функцию умножения и развития, а не тиражирования знаний и навыков.

Уильям Л. Хьюард также отметил, что сегодня в мире, в том числе и в России, часто используются методики работы с детьми с РАС, разработанные еще в середине прошлого века. Многие из этих методик крайне неэффективны. Задача педагогов заключается в том, чтобы донести до специалистов и родителей информацию о современных подходах в коррекции нежелательного поведения у детей с РАС, а также развеять некоторые мифы и стереотипы о прикладном ана-

лизе поведения. Нил Мартин, директор международного департамента ВАСВ, утверждает, что специалисты по прикладному поведенческому анализу невероятно востребованы сегодня. Важно, чтобы с годами количество специалистов во всем мире увеличивалось. В данной ситуации наблюдается положительная динамика. Во-первых, русскоязычных специалистов больше десяти, часть из них относится к Израилю и другим странам с высоким количеством русскоязычного населения. Во-вторых, в крупных городах имеются центры прикладной поведенческой аналитики (в г. Новосибирске такими являются центр «Диада +1» и Центр прикладного анализа поведения Новосибирского государственного университета). В-третьих, непосредственно в НГПУ работает Наталья Александровна Мальтинская, сертифицированный специалист ВСВА, вокруг нее сформировалось заинтересованное преподавательское и родительское сообщество, в рамках которого прилагаются профессиональные усилия по развитию данного направления. Профессиональная информация о применении прикладного анализа поведения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья представлена в различных программах дополнительного образования, разработанных специалистами Новосибирского государственного педагогического университета: «Анализ вербального поведения, определение целей обучения и применение поведенческих методов (АВА-терапии) в работе с детьми с особенностями развития (РАС)»; «Применение прикладного анализа поведения (АВА-терапии) в работе с детьми с особен-

ностями развития»; «Основные принципы и процедуры прикладного анализа поведения (АВА-терапии) в коррекционной педагогике»; «Комплексная реабилитация и социальная адаптация детей и подростков, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Коррекция нежелательного поведения у детей с РАС».

Может сложиться ложное представление, что АВА – основное направление, способное раз и навсегда изменить ситуацию с РАС. Это не так, сторонники прикладного анализа поведения отмечают: эффективность подхода заключается в последовательности исследований, наличии базы знаний об изменениях в поведении, их порядке и форме. Отдельные элементы поведенческого анализа использовались в России десятилетиями. Опыт, который транслируют специалисты по прикладному анализу поведения, улучшит результативность работы с детьми с РАС, непосредственно поможет преодолеть нежелательное поведение. После того как ребенок преодолеет нежелательное поведение, прикладной анализ поведения в дальнейшем следует грамотно совмещать с другими практическими

направлениями, и такая точка зрения уже реализуется в Региональном ресурсном центре «Семья и дети» Новосибирского государственного педагогического университета.

Важность прошедшей Международной научной школы сложно переоценить. Подобные мероприятия с привлечением практиков и ученых мирового уровня – это не просто аналог курсов повышения квалификации с выдачей удостоверения о прохождении (а для родителей – сертификата), это еще и возможность трансляции международного опыта и установления контактов со специалистами и родителями, и именно в таком формате появляется возможность развития инновационного мышления педагогов. Стоит отметить и факт международного образовательного сотрудничества, которое позволит в ближайшее время начать реализовывать программы дополнительного образования (курсов повышения квалификации), семинары, вебинары, посвященные прикладному поведенческому анализу, на территории всего Сибирского федерального округа.

Список литературы

1. Алтыникова Н. В., Барматина И. В. Модель подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата в контексте модернизации педагогического образования // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3. – С. 12–29.
2. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников об-

щеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 5–10.

3. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Понятие инновационного мышления // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 94–98.

Принята в печать: 19.04.2016 г.

УДК 376

Агавелян Оганес Карпетович

Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: oganesagavelyan@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАЧИМОГО КРУГА ОБЩЕНИЯ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ЗАДАЧА

Исследуя значимый круг общения детей с интеллектуальной недостаточностью, автор раскрывает уровни его формирования, влияния круга общения на формирование эталонной системы о человеке. Автор придает большое значение кругу общения, так как все положительное или отрицательное у умственно отсталых формируется под влиянием этого круга, куда на первых порах входят родители, учителя, а затем к ним добавляются друзья по школе и производству. Все вторичные изменения психики фактически зависят от значимого для данного субъекта круга общения.

Ключевые слова: значимый круг общения, самоанализ, оценка поступка, социальная среда, нравственные ценности, эмоциональный отклик умственно отсталых.

Agavelyan Oganesh Karapetovich

Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University

THE FORMATION OF A MEANINGFUL CIRCLE OF COMMUNICATION WITH THE MENTALLY RETARDED AS A SOCIAL PROBLEM

Exploring meaningful social circle of children with intellectual disabilities, the author reveals the levels of its formation, the influence of the circle on the formation of the reference system about the person. The author emphasizes the importance of the social circle, as all positive or negative in mentally retarded is influenced by this circle, which, at first, is composed of parents, teachers, and then school friends and coworkers join. All secondary mental changes in a personality actually depend on the meaningful circle of communication.

Keywords: meaningful social circle, self-assessment, assessment of actions, the social environment, moral values, emotional response of the mentally retarded.

Автором была поставлена цель изучить некоторые параметры формирования и проявления круга общения у умственно отсталых в усло-

виях школьного обучения. В этой связи были исследованы основные параметры формирования ближайшего круга общения у нормально

развивающихся детей и умственно отсталых [1; 3–4].

Как видно из общих показателей и анализа возрастных и половых различий в группе нормально развивающихся детей и умственно отсталых, одним из значимых людей в этом случае является учитель класса, где обучается ученик. Отметим, что здесь следует говорить скорее об обобщенном образе учителя. Значимым для нормальных учащихся оказывается и тот, кому причинена какая-либо неприятность. У детей умственно отсталых отсутствует данный показатель. Если у умственно отсталых круг значимых для них людей ограничивается в основном только учителем, родителями и – даже по убывающей – директором школы и друзьями, то нормальные учащиеся показали многообразие значимого для них круга общения, эмоциональные и социальные связи, которые обнаруживаются при данной задаче.

Значимость друзей для нормальных учащихся с годами растет, а показатели девочек в этом случае выше, чем у мальчиков. Этой динамики у умственно отсталых не наблюдается. Можно считать, что значимость родителей в круге общения детей обеих групп возрастает к окончанию школы, но у умственно отсталых – больше, а у нормальных детей – меньше. Для девочек родители являются более значимыми в группе нормально развивающихся детей, этот же показатель более значим для мальчиков специальной школы.

Нравственная категория совести, которую можно отнести к показате-

лям самосознания, значима для нормальных учащихся. Коллектив сверстников является для нормальных учащихся значимой категорией, чего нельзя сказать об умственно отсталых. Итак, по количественным показателям наиболее значимыми лицами в круге общения нормальных учащихся при отрицательной, неблагоприятной для него самого воображаемой ситуации проступка является в первую очередь он сам, затем – родители, друзья, пострадавшие лица, учителя, коллектив, совесть (как нравственная категория) и недифференцированное окружение. Для детей умственно отсталых этими же лицами являются прежде всего учителя, затем – родители, друзья и директор школы.

Большая значимость учителя для умственно отсталых и меньшая – для нормы свидетельствует, во-первых, об ограниченности круга значимых людей в общении у умственно отсталых, его узости и ослаблении социального поля, рамки которого ограничены лишь отношениями «ученик – учитель», «ученик – родитель». Во-вторых, о недостаточном развитии эмпатийной сферы личности говорит то, что в воображаемой ситуации неблагоприятного поступка у умственно отсталых не обозначились элементы самоосуждения, эмоциональный (импульсивный и опосредованный нравственными категориями) отклик на неблагоприятное поступок того, кому причинена какая-либо неприятность.

Тот факт, что собственная личность нормальных учащихся становится значимой для него в период

осознания неблагоприятного поступка и его результатов для окружающих, дает представление о достаточно высоком уровне самопознания, анализа и внутренней оценки поступка, опосредованного знаками социальной среды. Кроме того, это же говорит о том, что, в отличие от умственно отсталых, нормально развивающиеся дети, особенно в старших классах, проводят достаточно четкую актуализацию нравственных категорий, не сужая круг значимых для себя лиц и рассматривая свою личность или с положительной, или с отрицательной стороны. Собственно говоря, происходит соотнесение результата (неблагоприятный поступок) с нравственными формированиями личности, ее анализ и оценка. Эта сложная цепь у умственно отсталых срабатывает на недостаточном уровне как в связи с недостаточной самооценкой, так и с эгоцентрической направленностью личности в целом [7–9].

С годами обучения у нормальных учащихся не только увеличивается число друзей как субъективно значимых для них лиц, но они воспринимаются в своей совокупности как коллектив, что является очевидным признаком расширения круга значимых лиц и более активных эмоционально-личностных формирований. Этот показатель у умственно отсталых находится на низком уровне. К старшим классам вспомогательной школы друзья фактически не являются значимыми другими в данной ситуации, а коллектив как формирование вообще отсутствует в их социальном поле. Это неблагоприятное

напрямую связано с особенностями их личностной сферы, когда можно говорить о слабо выраженной направленности личности, о деформации отношений, о недостаточном эмоциональном отклике на человека, об определенной личностной «холодности» умственно отсталых, которая является следствием эгоцентрических образований личности. В этом случае самое слабое место в воспитании детей – это их недостаточно активная обращенность к человеку.

Итак, при отрицательном, социально осуждаемом поступке выявились значительные нарушения в формировании значимого круга общения у умственно отсталых, которые всеми своими проявлениями связаны с уровнем познавательной деятельности этих детей, с личностными образованиями и узостью социального поля данной группы. Все это приводит к сужению круга субъективно значимых лиц, выражается низким уровнем эмоционального отклика на человека, недостаточной самооценкой и недифференцированным соотнесением своего поступка с неблагоприятным результатом. Круг значимых лиц у умственно отсталых очерчен очень узко, а коллектив учащихся ими не воспринимается как обобщенная совокупность других, имеющих единую направленность и цель.

Можно предположить, что субъективно значимый для личности круг общения имеет тенденцию к подвижности и многочисленным колебаниям в зависимости не только от уровня эмоционального отклика на другого человека, но и от положи-

тельно или отрицательно направленной ситуации поступка, который находит соответствующую оценку среды, а осознание готовности и правомочности оценки со стороны людей расширяет или сужает круг значимых лиц. Их можно разделить условно на стойко значимых для испытуемых лиц (родители), условно-ситуативно значимых (учителя, друзья, коллектив и т. д.) и на внутренние факторы личностной значимости, когда человек держит ответ сам перед собой. Это происходит лишь при высоком уровне осознания своего «Я» и достаточном формировании нравственных ценностей [2; 5].

Для уточнения степени направленности на человека, выяснения условий и основных причин, при которых обращаемость к людям увеличивается, испытуемым предлагалось ответить на вопрос: «В каких случаях вы обращаетесь к людям за помощью?» Вопрос поставлен достаточно конкретно, чтобы выяснить основные составляющие структуры обращения к людям, которые могут и не быть в круге значимых лиц, но роль которых резко возрастает при экстремальных ситуациях. Эти лица потенциально значимы для любого человека, могут не входить в его круг общения, но актуализируются при определенной ситуации. Степень актуализации свидетельствует о потенциальных ожиданиях эмоционального отклика, который человек стремится найти при обращении.

Умственно отсталые чаще всего обращаются к людям, когда испытывают трудности, норма – меньше. На

втором месте по показателям стоит обращение при несчастных случаях, на третьем – когда возникают познавательные трудности. Познавательные трудности и обращение к людям по поводу их разрешения более значимы для нормально развивающихся школьников и менее – для умственно отсталых.

В целом по группе нормальных учащихся можно сказать, что между мальчиками и девочками во всех трех типах обращения к людям прослеживается незначительная разница: мальчики обращаются по разным указанным поводам чуть меньше, чем девочки. Отметим, что только в 8-ом классе девочки реже обращаются за помощью при разрешении трудностей. В группе умственно отсталых этой закономерности не наблюдается. О чем свидетельствуют эти данные?

Уровень обращения к людям увеличивается, согласно материалам обеих групп, при испытывании ими каких-либо трудностей. Это процесс закономерный, он присущ обеим группам и свидетельствует о том, что как нормальные учащиеся, так и умственно отсталые вполне адекватно понимают условия обращения к людям в экстремальных для них ситуациях. Это означает, в свою очередь, что понимание условий обращения может говорить в целом о правильной ориентации умственно отсталых при контактах с людьми [6].

Структура обращения к людям и ее составляющие говорят о том, что круг неблагоприятных экстремальных ситуаций для обеих групп испы-

туемых ограничен и не учитывает многих сторон социальной жизни, ее многочисленных граней. Обобщения типа «трудно», «непонятно», «несчастный случай» очень диффузны и расплывчаты. В основе этого ограничения структуры обращения лежит недостаточный социальный опыт представителей обеих групп. В принципе, даже при такой ограниченной структуре обращения она достаточна для осуществления сложных процессов адаптации, суть заключается в том, что и нормальные учащиеся, и умственно отсталые осознают, что при обращении по указанным поводам к людям они найдут определенный отклик на свое неблагополучие. Они ясно осознают готовность окружающих помочь им, и это говорит о достаточной степени актуализации ожиданий эмоционального отклика, то есть, они четко знают круг потенциально значимых для них лиц.

Познавательные трудности достаточно значимы для нормальных учащихся, а для умственно отсталых они не представляются той социальной задачей, решение которой предполагает обращения к людям. Это говорит о более ограниченной структуре обращения к людям детей этой группы, которая в своем активе фактически имеет две структурные градации: трудности и несчастные случаи. Кроме того, эти же данные представляют особенности познавательной деятельности умственно отсталых детей, а именно: отсутствие любознательности, слабая поисковая

деятельность. Отсутствие попытки самостоятельного овладения знаниями проецируется на социальную среду, на окружающих, дети фактически не актуализируют познавательные трудности как явление и, следовательно, не обращаются за помощью к людям.

Тот факт, что умственно отсталые дети в два раза чаще, чем нормальные учащиеся, не смогли ответить на вопрос о необходимости обращения к людям, подтверждает вывод о том, что не все учащиеся понимают как необходимость, так и возможность и пути обращения к людям при возникновении тех или иных трудностей. Отметим, что для обеих групп характерно, что в младших классах многие учащиеся не смогли ответить на данный вопрос. Можно сказать, что они не соотносят свою деятельность с ее оценкой и не создают ту необходимую связь между деятельностью и субъектами общения в социальной среде, которая свидетельствовала бы об уровне актуализации ожидаемых эмоциональных откликов на неблагополучие.

Можем констатировать, что как нормальные учащиеся, так и умственно отсталые вполне адекватны в своих обращениях к людям в трех случаях экстремальных условий, когда фактически сама ситуация создает определенный значимый для данного субъекта круг общения. Значительная разница между группами в данном случае заключается в осознании познавательных трудностей нормаль-

ными школьниками как требующих обращения.

Для уточнения вопроса о степени значимости того или иного лица при осознании трудностей испытуемым был задан следующий вопрос: «Если вы затрудняетесь в каком-либо вопросе или деле, к кому вы обращаетесь за помощью в первую очередь?»

Нетрудно убедиться, что триада «родитель – друг – учитель» представляется в данном вопросе в несколько измененном виде. Чаще всего обращаются при неблагополучии в делах и отсутствии успеха к родителям и друзьям. Весьма интересен и требует обсуждения тот факт, что к учителю обращаются лишь умственно отсталые дети, он как значительное лицо стоит на третьем месте. Однако то, что нормальные учащиеся считают родителей значимыми лицами почти в два раза чаще, чем дети умственно отсталые, при испытывании каких-либо трудностей, говорит о том, что неформальные отношения, то есть отношения «ребенок – родитель», являются более благоприятной основой для повышения степени значимости данного лица, чем отношения формальные, например, «ученик – учитель». То, что умственно отсталые дети в ситуации преодоления трудностей предпочитают считать значимыми лицами друзей (после родителей), а уже потом учителей, косвенным образом подтверждает мысль о большом значении неформальных отношений в формировании ближайшего круга общения. Эта закономерность подтверждается на материалах обеих групп.

В двух группах испытуемых встречается равное по количественным показателям число ответов, недифференцированных по структуре, например: «Обращусь к людям». Хотя сам по себе ответ не имеет конкретного обращения, например, к родителям, к учителю и т. д., но тем не менее он свидетельствует об адекватности данного обращения.

Показательно, что обобщенный образ человека и его принятие как объекта обращения закономерно для развития как в норме, так и в патологии. В старших классах у нормы, в отличие от патологии, есть обращение к себе, когда в трудную минуту человек умеет мобилизоваться и самостоятельно преодолеть имеющиеся трудности. Это говорит, во-первых, об осознании собственных волевых действий нормальными учащимися, а также о том, что они, возможно, на самом начальном этапе выявляют готовность актуализировать резервные возможности своей психики.

Для того чтобы до конца понять специфические особенности формирования того или иного значимого круга общения, требовалось каким-то образом выяснить основные мотивы, которые определяют выбор значимого лица. Для этого обеим группам был задан вопрос: «Если сможете, ответьте. Для чего вы занимаетесь с людьми?» Задавая вопрос такого типа, мы надеялись получить достаточно широкий спектр разных ответов, которые могли бы в достаточной мере прояснить особенности мотивов выбора. Подавляющая часть ответов

была сконцентрирована вокруг двух составляющих: дружба и общение. Ответы были скомпонованы в две группы. Значимых новых различий между двумя группами испытуемых по этим показателям обнаружить не удалось. Если у умственно отсталых детей из класса в класс мотивация дружбы заметно увеличивается, то у нормы как мотивация общения, так и дружбы имеют практически во всех классах стабильный характер. Общение как мотив знакомства с человеком при некоторых условиях можно соединить с мотивом дружбы. Следует отметить, что, в отличие от патологии, нормальные дети достаточно четко дифференцируют эти два мотива.

Свидетельством личностной направленности детей с нормальным развитием является осознание ими мотива общения, то есть взаимодействия, взаимопонимания, эмоционального отклика, как основного и ведущего при налаживании отношений с человеком. Мотивационная сфера умственно отсталых детей в данном отношении значительно отстает от нормальных детей. В отличие от нормы, они слабо дифференцируют мотивационную сферу, поэтому для них мотив дружбы как необходимость формирования человеческих отношений не берет своего начала с мотива общения. Они все воспринимают очень глобально, часто не расчленивая более широкий по своим социальным связям мотив на более конкретные. Все параметры узконаправленной мотивационной сферы они распространяют на мотив с более широким спектром.

Дети с патологией, в целом правильно понимая поставленный вопрос, в сравнении с нормой допускают много неправильных суждений о целях знакомства с человеком, у них слабо формируется мотивационная сфера отношений с человеком. Мир человека для детей не всегда является значимым. Они слабо представляют, для чего люди знакомятся друг с другом, как это знакомство отражается на их поведении, меняет внутренний мир личности и в конечном итоге, произведя положительную или отрицательную оценку, создает предпосылки для формирования круга общения данной личности.

К сожалению, школьники обеих групп, раскрывая мотивационную сферу, ни разу не упомянули такой важный фактор межличностного общения, как эмоциональный отклик одного человека на неблагополучие другого. Конечно, отмечая общение в данном случае как мотив знакомства с человеком, испытуемые подразумевают, очевидно, определенный эмпатийный уровень, но прямо об этом сказано не было никем. Полагаем, что это исходит, скорее всего, не от того, что данное отношение не формируется, а по той причине, что у обеих групп (у одних – меньше, у других – больше) очень слабо протекают процессы вербализации тех или иных психологических понятий.

Итак, вероятный круг значимых лиц общения частотнее всего составляют люди, являющиеся старшими по возрасту и обладающие опытом социальных отношений. Это выявляет ту естественную тягу к социаль-

ным контактам, которая изначально заложена в каждом ребенке и способствует его развитию.

Когда стоит вопрос об отношениях человека к человеку, об эмоциональных откликах на неблагополучие другого, всегда подразумевается та мера помощи, которую человек может оказать другому, та готовность к ней, которая является следствием стойких нравственных формирований. Если дети вводят в свой вероятностный круг общения людей, которые нуждаются в помощи, значит, у них есть определенная готовность к помощи, к опеке над слабыми. Это является свидетельством сформированных, адекватных в целом и положительных отношений к человеку, что подтвердилось при выявлении уровней эмпатии, когда проявилось однозначное отношение умственно отсталых к сверстникам, животным и ко взрослым. Слабая выраженность, по сравнению с нормой, более тонких, глубинных форм эмпатии является подтверждением их общего неблагополучия, но этого достаточно для начала общения в социальной среде и для формирования более высоких уровней общения.

Конечно, спектр ответов при постановке вопросов о помощи отличается нормальных школьников от патологии тем, что фактор помощи не имеет для них существенного значения при формировании значимого круга общения, но в целом большинство детей из обеих групп считают, что человек, который нуждается в их помощи, должен войти в значимый для них круг общения. Готовность

к помощи, большая или меньшая обращенность к нуждам человека является закономерной для обеих групп испытуемых.

То обстоятельство, что фактор помощи не имеет существенного значения для некоторых нормальных учащихся при формировании круга общения, говорит о большем разнообразии мнений в этой группе, а также о том, что для них эта сторона не существенна и они готовы вводить в круг и тех, кто нуждается, и тех, кто не нуждается в помощи. Возможно, отсутствие однозначности в этом вопросе говорит о большей готовности помочь человеку, так как наличие выбора часто предполагает отрицание другой возможности, другого варианта и т. д.

Зачастую люди стремятся налаживать позитивные взаимоотношения с теми, кто достиг какого-либо успеха в жизни, то есть удачи. Это чувство естественно, когда мы восхищаемся героями и идеализируем их. Всегда в подсознании, не без помощи сформированных эталонов, мы считаем, что достигший успеха совершеннее нас, и поэтому стремимся к общению с ним, обогащая свой социальный опыт через критическое сопоставление его успехов с нашими, и стараемся достичь тех же вершин успеха. В таком случае наша эталонная система обогащается новыми данными. Поэтому становится очевидным, почему большинство учащихся стремится ввести в свой вероятный круг субъективно значимых людей, тех, кто удачливее, чем они сами. Однако в этой воображаемой ситуа-

ции, несмотря на общую закономерность, между двумя группами существуют и определенные различия.

Следует сказать, что в целом основные отличия умственно отсталых от нормы касаются различных оттенков в выборе, восприятии, понимании, классификации и других действий, способствующих формированию вероятного значимого круга общения. Перечисленные недостатки не только обозначают дифференциальную грань между умственно отсталыми и нормой, но и позволяют наметить основные пути по формированию именно той личности, которая, несмотря на органический дефект, все же при некоторых допущениях и социальной помощи может адаптироваться в обществе.

Итак, при формировании вероятного значимого субъективного круга общения выявились следующие закономерности. Расширение или сужение значимого круга общения носит волнообразный характер и связано с отрицательной или положительной направленностью поступка. Если при отрицательном поступке структура значимых лиц достаточно многоаспектна, то при положительном она резко сокращается. В группе нормальных детей при неблагоприятном поступке значимым для них становится собственное «Я», при помощи которого производится самооценка, которая является основой отношения к себе после поступка. Кроме того, у нормальных учащихся, в отличие от умственно отсталых, при совершении неблагоприятного поступка является осознание себя членом коллектива.

Основными значимыми лицами для обеих групп являются в первую очередь родители, друзья, затем учителя. Учащиеся вспомогательной школы в ряде случаев на достаточно длительный период сохраняют образ учителя как значимого другого, который может помочь им в самых разнообразных социальных ситуациях. В дальнейшем это чувство заметно нивелируется и на первое место выдвигаются родители и друзья.

В основном правильно понимая, с какой целью человек знакомится с другим человеком, обе группы не показали многообразия этих отношений. Очевидно, это связано не только с уровнем развития познавательной сферы личности, уровнем социального отклика, но и с объемом психологических знаний, которые так или иначе входят в сферу знаний человека о себе и о других.

Попытка выяснить основные ориентиры, на которые обращают больше внимания при вероятном формировании значимого круга общения, показало следующие результаты. Для представителей обеих групп мальчики являются субъективно более значимы, чем девочки, хотя различия в данном случае небольшие. Старший, чем у испытуемых, возраст, является значимым для обеих групп учащихся, очевидно, благодаря накопленному социальному опыту. Также значимы для испытуемых физическая сила и ум. Люди, нуждающиеся в помощи, и у нормальных детей, и у умственно отсталых оказываются значимыми при формировании круга общения, что свидетельствует о до-

статочной высокой эмоциональной направленности на неблагополучие другого как в норме, так и в патологии. Удачливость – такой же значимый фактор для вхождения того или иного человека в круг общения испытуемых. Для умственно отсталых детей резко падает значимость того человека, который предъявляет к нему какие-либо ограничения в плане воспитательной работы.

Кроме того, во всех проанализированных нами ситуациях по установлению критериев успешности или неуспешности вероятностного формирования значимого круга общения установлено, что умственно отсталые дети при обозначении разных структур в тех или иных ситуациях в сравнении с нормой применяют гораздо меньше социально-психологических параметров.

При исследовании значимого круга общения детей с интеллектуальной недостаточностью были эксплицированы уровни его формирования, влияния круга общения на формирование эталонной системы о человеке. Мы придаем большое значение кругу общения, так как все положительное

или отрицательное у умственно отсталых формируется под влиянием этого круга, куда на первых порах входят родители учителя, а затем к ним добавляются друзья по школе и производству. Все вторичные изменения психики фактически зависят от значимого для данного субъекта круга общения. Возможно и то, что значимый круг общения может быть обусловлен формальными и неформальными критериями.

Границы социального поля у умственно отсталых ослаблены и ограничены. Коллектив как целое формирование в него не входит. Они недостаточно активны в своих побуждениях и обращенности к человеку в процессе общения.

Бедность и фрагментарность социального опыта умственно отсталых обусловлена личностными деформациями, когда они не замечают существенных деталей, необходимых для межличностного общения людей, социальные связи не опосредованы личностным смыслом, поэтому часто они не являются основой для коррекции опыта.

Список литературы

1. *Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения / редкол.: О. Г. Кукосян (отв. ред.) и др.* – Краснодар, 1978. – Кн. 2. – 190 с.
2. *Гусева А. Г.* О самооценке студентами значимых качеств личности // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга (в семье, школе, производственных коллективах). – М.: НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, 1979. – С. 131–133.

3. *Капустин А. И., Тарасенко Н. В.* Формирование у учащихся вспомогательной школы оценочных суждений о поступках человека // Роль обучения в развитии психики детей-олигофренов: сб. науч. трудов. – М., 1981. – С. 111–120.
4. *Капустин А. И.* Формирование понятий у учащихся вспомогательной школы на основе оптимизации процесса чувственного и рационального познания: методическое пособие. – Славянск, 1982. – 86 с.

5. *Кузмайта Л. И.* Некоторые особенности личных взаимоотношений умственно отсталых детей младших классов // Дефектология. – 1970. – № 3. – С. 30–35.

6. *Лим Сук Дя.* Об эстетических эталонах у младших школьников // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: тезисы докл. / под ред. чл.-кор. АПН СССР А. А. Бодалева (отв. ред.) и др. – Краснодар, 1975. – С. 298–300.

7. *Методические* рекомендации к повышению эффективности коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. В. Н. Синева и А. И. Капустина. – Славянск, 1980. – 93 с.

8. *Михайлов И. В.* Самоанализ в связи с некоторыми особенностями понима-

ния человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: тезисы докл. / под ред. чл.-кор. АПН СССР А. А. Бодалева (отв. ред.) и др. – Краснодар, 1975. – С. 209–210.

9. *Родионов И. А.* О социально-психологическом подходе к анализу нарушений общения при психопатологических состояниях // Проблемы изменения и восстановления психической деятельности: тезисы докл. к V Всесоюз. съезду психологов СССР (27 июня – 2 июля 1977 г., г. Москва) / под общ. ред. Т. А. Власовой и др. – М., 1977. – С. 92–93.

Принята в печать: 21.04.2016 г.

УДК 378.147.34

Четверикова Татьяна Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики, Омский государственный педагогический университет, г. Омск.

E-mail: nika_unreal@mail.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
К ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»**

В статье раскрыты особенности реализации практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». На примере дисциплины «Организация специального образования и инклюзивного обучения» отражена специфика проведения лекционных и практических занятий. Отмечена необходимость обеспечения взаимодействия педагогического вуза с образовательной организацией, в которой обучаются и воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья. Раскрыты особенности этого взаимодействия в связи с организацией обучения студентов. Обозначена роль практических педагогических работников в подготовке будущих учителей-дефектологов. Также подчеркивается важность использования интерактивных методов обучения при проведении лекционных и практических занятий для погружения студентов в будущую профессию и освоения содержания учебного материала. Приведены примеры творческих практико-ориентированных заданий для студентов.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, подготовка бакалавра, специальное образование, инклюзивное обучение, инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, дефектология.

Chetverikova Tatiana Yurievna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Special Pedagogy, Omsk State Pedagogical University*

**ADOPTING PRACTICE-ORIENTED APPROACH
TO UNDERGRADUATE TEACHER EDUCATION WITH
THE FOCUS ON PROGRAMMES IN SPECIAL
(DEFECTOLOGICAL) EDUCATION**

The article reveals the peculiarities of implementing the practice-oriented approach in delivering undergraduate programmes in the field of special (defectological) education. The author identifies the specific features of giving lectures and conducting practical classes on the module called “Organization of special and inclusive education”. The necessity of ensuring networking between pedagogical higher education institutions and schools/educational settings for children with Special Educational Needs and Disabilities is emphasized. The distinctive features

of this interaction are clarified from the perspective of its impact on initial teacher training. The author pays much attention to the role of special educational practitioners in the development of special education needs teachers entering the profession. Relying on the interactive methods of instruction while giving lectures and conducting practical classes contributes greatly to students penetrating into their future profession and more effective knowledge and skills acquisition. The author provides the examples of creative practice-oriented tasks for students.

Keywords: the practice-oriented approach, undergraduate programmes, special education, inclusive education, inclusion, children with Special Educational Needs and Disabilities, defectology.

Система отечественного высшего образования находится на этапе модернизации. Современными вузами, в том числе и педагогическими, пересматриваются содержание, обновляются технологии обучения студентов, внедряются новые формы организации аудиторных и внеаудиторных занятий. Так, Л. В. Ковригиной раскрыта специфика использования информационных технологий для становления и повышения профессионального мастерства учителей-логопедов [3]. О. С. Кузьминой предложены оригинальные материалы, позволяющие подготовить обучающихся к инклюзивной практике [6]. Е. В. Намсинк рекомендованы методические приемы, способствующие усилению воспитательного компонента в системе высшего педагогического образования [9]. Кроме того, большое значение придается практико-ориентированным подходам к подготовке бакалавра, суть которых освещена С. В. Щербаковым [10].

В 2014–2015 учебном году, в связи с договором между Московским педагогическим государственным университетом (МПГУ) и Омским государственным педагогическим университетом (ОмГПУ), в последнем из

названных вузов при поддержке и сопровождении со стороны профессорско-преподавательского состава МПГУ была осуществлена экспериментальная деятельность. В частности, в соответствии с предметом договора состоялась апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы практико-ориентированной подготовки бакалавра по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (учитель-дефектолог) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и основного общего образования.

В ОмГПУ были апробированы три модуля: «Дисциплины профессионального цикла базовой подготовки», «Теоретические и экспериментальные основы образовательно-коррекционного процесса», «Изучение, образование и реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья». Апробация осуществлялась в течение одного семестра: во втором полугодии 2014–2015 учебного года. Ее участниками стали студенты 1 курса, обучающиеся по профилям «Дошкольная дефектология» и «Специальная психология».

В соответствии с материалами, предоставленными для апробации, потребовалось обеспечить практико-ориентированный подход к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Это привело к необходимости использования интерактивных методов обучения, а также разнообразных форм взаимодействия в диалогической парадигме «преподаватель – обучающийся», подробно описанных в исследовании О. С. Кузьминой [7]. Кроме того, возникла потребность в установлении взаимодействия педагогического вуза с образовательной организацией, в которой обучаются и воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, а также в усилении роли практических педагогических работников в подготовке будущих учителей-дефектологов. Проиллюстрируем особенности решения данной комплексной задачи в связи с освоением студентами дисциплины «Организация специального образования и инклюзивного обучения».

Учебная дисциплина «Организация специального образования и инклюзивного обучения» явилась значимым звеном модуля «Изучение, образование и реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья». В соответствии с учебным планом на освоение студентами этой дисциплины было отведено 18 лекционных и 18 практических занятий; 36 часов предусмотрено для самостоятельной работы студентов. В целом трудоемкость названного курса составила 72 часа.

Для обеспечения практико-ориентированного подхода к подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» ОмГПУ был заключен договор о сотрудничестве с казенным образовательным учреждением Омской области «Адаптивная школа – детский сад № 301». В соответствии с Уставом названная организация осуществляет образовательную деятельность по общеобразовательным программам дошкольного, начального общего образования. Кроме того, реализуются дополнительные и адаптированные основные общеобразовательные программы. Структурными подразделениями адаптивной школы – детского сада № 301 являются «Центр развития ребенка» и «Дошкольный инклюзивный центр». В целом названная образовательная организация обладает всеми необходимыми ресурсами (учебно-методическими, кадровыми, материально-техническими и некоторыми другими) для использования ее в качестве базы, позволяющей обеспечить практико-ориентированную подготовку студентов, осваивающих направление «Специальное (дефектологическое) образование».

Важно также отметить, что наряду с детьми, имеющими нормальное психофизическое развитие, в адаптивной школе – детском саду № 301 получают образовательные услуги и коррекционную помощь различные категории детей с ограниченными возможностями здоровья: с нарушениями зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, с задержкой пси-

хического развития, с расстройствами аутистического спектра и комплексными нарушениями в развитии. В результате студенты получили возможность познакомиться с особыми образовательными потребностями этих детей, а также на практике овладеть трудовыми действиями, которые весьма значимы для профессионального становления учителя-дефектолога.

Осуществление взаимодействия профессорско-преподавательского состава ОмГПУ (в частности, сотрудников кафедры специальной педагогики) с практическими работниками адаптивной школы – детского сада № 301 для обеспечения практико-ориентированной направленности курса «Организация специального образования и инклюзивного обучения», а также руководство деятельностью студентов происходило поэтапно.

На подготовительном этапе сотрудники кафедры специальной педагогики ОмГПУ ознакомились с ресурсами образовательной организации, которые можно широко использовать при проведении лекционных, практических занятий, а также при организации самостоятельной работы студентов. В свою очередь, практические работники были осведомлены о задачах, решаемых преподавательским составом кафедры специальной педагогики. Было охарактеризовано основное содержание дисциплины «Организация специального образования и инклюзивного обучения», обозначены компетенции, которыми должны овладеть студенты. Определены рабочие места для

проведения лекционных, практических занятий. Приоритет отдан помещениям, оборудованным зеркалом Гезелла и видеокамерами, что позволяло вести наблюдения за детьми с нормальным и нарушенным психофизическим развитием, не мешая деятельности воспитанников и ходу учебно-воспитательного процесса в целом.

Совместными усилиями профессорско-преподавательского состава кафедры специальной педагогики ОмГПУ и практических работников определялось содержание самостоятельной работы студентов. Учителя-дефектологи, учителя начальных классов, воспитатели, учитель-логопед и специальный психолог предложили такие формы и содержание самостоятельной работы студентов, которые позволяют последним приобрести ценные для будущей профессиональной деятельности умения и навыки. Главным образом это проведение обследования детей с ограниченными возможностями здоровья для выявления их особых образовательных потребностей; популяризация дефектологических знаний среди родителей; формирование у здоровых воспитанников толерантного отношения к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья и т. д. Это было важно, чтобы максимально минимизировать риски и по возможности свести на нет трудности, с которыми нередко сталкиваются выпускники педагогических вузов при осуществлении трудовой деятельности в качестве учителя-дефектолога.

На основном этапе со студентами проводилась непосредственная работа в рамках лекционных и семинарских занятий по дисциплине «Организация специального образования и инклюзивного обучения». Более половины лекционных занятий (10 часов) прошло в стенах вуза, другая часть лекций (8 часов) – на базе адаптивной школы – детского сада № 301. Практические занятия были проведены на базе названной образовательной организации в полном объеме (18 часов). В целом такой подход обеспечивал создание всех необходимых условий для придания подготовке бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» практико-ориентированного характера.

При проведении занятий со студентами применялись интерактивные методы, имели место инновационные формы организации деятельности. При этом широко использовались разработки сотрудников кафедры специальной педагогики. Так, например, в ходе ознакомления студентов со спецификой специального образования детей с нарушениями речи, при обучении проведению обследования этой категории детей с последующим установлением их особых образовательных потребностей обсуждались результаты исследования доцента С. Н. Викжанович [1]. При освещении специфики инклюзивного обучения разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья анализу подвергались материалы, подготовленные старшим преподавателем кафедры специальной педагогики О. Н. Коваль [2].

Большое внимание уделялось активизации деятельности студентов и обеспечению практико-ориентированной направленности их обучения в процессе семинарских занятий. Так, при отработке, закреплении, систематизации материала, касающегося вопросов совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, широко применялись разнообразные интерактивные методы. Это были рефлексивные тренинги, шеринг, синквейн, решение кейсов, ведение рефлексивного дневника, а также методы анализа конкретных ситуаций и игрового моделирования и некоторые другие. Названные методы были успешно апробированы доцентом кафедры специальной педагогики ОмГПУ О. С. Кузьминой в процессе ее экспериментальной деятельности, связанной с подготовкой педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [8].

Как отмечалось выше, студентам предлагалось решение кейсов. Часть из них была предложена практическими работниками адаптивной школы – детского сада № 301. Другая часть разработана преподавателями кафедры специальной педагогики ОмГПУ, а также кафедры логопедии и детской речи НГПУ. Так, использовались практические материалы С. Н. Коноваловой [5], Л. В. Ковригиной [4] и некоторых других преподавателей названных педагогических вузов.

В состав кейсов вошли наиболее типичные ситуации, с которыми регулярно сталкиваются практические работники, оказывающие образова-

тельные услуги детям с ограниченными возможностями здоровья. Приведем примеры, частично используя материалы одного из кейсов.

Ситуация 1. У шестилетней Люси детский церебральный паралич. Девочка была интегрирована в группу нормально развивающихся сверстников. Дети группы обратили внимание на особенности поведения Люси: она неаккуратно ест, долго не может ответить на поставленный вопрос, отказывается участвовать в некоторых играх и т. п. В результате ребята стали игнорировать Люсю: не зовут играть, не хотят делиться своими игрушками, отказываются вместе с ней садиться за стол. Сначала Люся замкнулась в себе, а затем стала отказываться посещать детский сад.

Предложите выход из создавшейся ситуации. Какие мероприятия будут способствовать ее разрешению? Целесообразно ли перевести девочку в специализированный детский сад?

Ситуация 2. Пятилетняя Света – ребенок с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Девочка посещает массовый детский сад. В начале марта воспитатель обратил внимание на то, что ребенок начал быстро утомляться. У нее пропал интерес к играм, она стала индифферентна к общению со сверстниками, с которыми ранее вступала в коммуникативный контакт. Девочка отказывается от занятий, жалуясь на усталость. Перемены в поведении Светы были замечены также и ее родителями. Они обратились за советом о том, как им быть в данной ситуации, что необходимо предпринять.

Что вы можете посоветовать? Чем объясните поведение девочки? Целесообразно ли дальнейшее пребывание Светы в массовом детском саду?

Ситуация 3. Слабовидящему Серёже 4 года. Мальчику назначена очковая коррекция. При проведении обследования ребенка на психолого-медико-педагогической комиссии Серёжиным родителям сообщили, что мальчику целесообразно посещать массовый детский сад. Родители мальчика, оставаясь удовлетворенными данной рекомендацией, обеспокоены тем, что у их сына не сформированы гигиенические навыки. Серёжа испытывает трудности при самостоятельном одевании, приеме пищи, посещении туалета.

Согласны ли вы с решением психолого-медико-педагогической комиссии? Целесообразно ли Серёже находиться в условиях массового детского сада?

Ситуация 4. В массовом детском саду проходило открытое занятие для родителей. Через 10 минут после начала занятия Таня (ребенок с ЗПР церебрально-органического происхождения) стала равнодушна ко всему происходящему в группе. Внимание девочки рассеянно. Она не отвечает на обращенные к ней вопросы либо дает случайные и не соответствующие теме беседы ответы. Присутствующая на занятии мать девочки взволнована, делает дочери замечания.

Какой выход из данной ситуации следует считать уместным? Следовало ли привлекать этого ребенка к участию в открытом занятии наряду с нормально развивающимися сверстниками?

Ситуация 5. Родители не хотят отдавать своего сына Лёню, имеющего легкую умственную отсталость, в специализированный детский сад. По их мнению, ребенок должен посещать детский сад общего типа, находящийся рядом с домом.

Правы родители или нет? Следует ли их переубеждать? Аргументируйте свою точку зрения. Целесообразно ли для этого ребенка полная интеграция в условиях детского сада и в последующем, при поступлении в школу?

Как решение кейсов, так и использование других интерактивных методов обучения обеспечивало возможность погружения будущих учителей-дефектологов в профессионально ориентированную среду.

При освоении студентами дисциплины «Организация специального образования и инклюзивного обучения» была тщательно продумана их самостоятельная работа. При этом учитывались пожелания и предложения педагогов адаптивной школы – детского сада № 301, что отмечалось выше. Студенты получили возможность посещения названной организации за рамками лекционных и практических занятий для выполнения самостоятельной работы. Эта деятельность контролировалась со стороны заместителя директора адаптивной школы – детского сада № 301, а также заведующего кафедрой специальной педагогики ОмГПУ.

Представим некоторые примеры тех видов деятельности, которые предлагались студентам при организации самостоятельной работы:

– совместно с учителем-дефектологом, а также воспитателем инклюзивной дошкольной группы разработать содержание родительского собрания и провести его. В рамках собрания организовать обсуждение вопроса, касающегося оказания ребенку с ограниченными возможностями здоровья коррекционной помощи в условиях семьи;

– составить план комплексного психолого-педагогического обследования ребенка с расстройствами аутистического спектра, наблюдение за поведением и деятельностью которого осуществлялось в ходе практического занятия;

– подготовить серию из трех коррекционных занятий с ребенком, имеющим нарушение опорно-двигательного аппарата, наблюдение за поведением и деятельностью которого осуществлялось под руководством преподавателя дисциплины «Организация специального образования и инклюзивного обучения». Провести подготовленные занятия с учетом того, что каждое из них должно длиться 15–20 минут;

– под руководством воспитателя инклюзивной дошкольной группы организовать и провести праздничное мероприятие, учитывая, что данную группу посещают два ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

Такого рода задания студенты выполняли в индивидуальной либо в подгрупповой форме: все зависело от степени сложности предлагаемой деятельности, продолжительности подготовки к ней.

На заключительном этапе работы осуществлялось подведение итогов в рамках пресс-конференции (на последнем практическом занятии). Студентам предлагалось сделать анализ своей работы, указать на имевшие место затруднения, познакомить преподавателя и педагогов адаптивной школы – детского сада № 301 с выдержками из своего рефлексивного дневника. Студенты сообщали о значимости полученной теоретической информации и приобретенных практических умений и навыков.

В целом в процессе апробации новых модулей основной профессио-

нальной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» была обеспечена реализация практико-ориентированного подхода. Предварительно полученные результаты показали, что студенты успешно освоили предложенный им материал, овладели необходимыми компетенциями. За счет усиления взаимодействия вуза с образовательной организацией было обеспечено погружение студентов в профессионально ориентированную среду.

Список литературы

1. Викжанович С. Н. К вопросу о дифференциальной диагностике общего недоразвития речи и задержки темпа речевого развития у детей // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.8 (47). – С. 72–76.

2. Коваль О. Н. Инклюзия как ведущая тенденция развития системы образования // Национальные приоритеты России. – 2014. – № 4 (14). – С. 58–60.

3. Ковригина Л. В. Использование элементов информационных технологий при подготовке учителей логопедов к логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 3. – С. 57.

4. Ковригина Л. В. К проблеме языковой компетенции как условия успешного освоения письменной речи с нормальным речевым развитием и недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – С. 69–70.

5. Коновалова С. Н. Особенности овладения предикативной лексикой дошкольниками с общим недоразвитием речи различного генеза // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 59–67.

6. Кузьмина О. С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1 (53). – С. 365–370.

7. Кузьмина О. С. Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.8 (47). – С. 337–344.

8. Кузьмина О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Омск: Омский гос. пед. ун-т, 2015. – 319 с.

9. Намсинк Е. В. Преподаватель вуза как воспитатель: взгляд изнутри // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 10. Часть 1. – С. 94–96.

10. Щербаков С. В. Реализация компетентностного подхода в обучении студентов по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – № 3 (7). – С. 129–131.

Принята в печать: 21.04.2016 г.

УДК 376

Ковригина Лариса Валентиновна

*Кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии и детской речи,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.*

E-mail: larisa_kovriguna@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИКО- ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В статье описаны результаты исследования одной из важнейших проблем логопсихологии и лингвopsихологии – изучение механизмов нарушения речемыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, выявлены особенности понимания и использования в речи логико-грамматических структур детьми 7–8 лет с общим недоразвитием речи. Исследование показало, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в понимании глубинных структур высказывания, что закономерно влечет за собой нарушение понимания смысла обращенной речи и использования логико-грамматических конструкций в самостоятельной речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, лингвopsихология, речевая деятельность, логико-грамматические структуры, инверсия, атрибутивный падеж, коррекционная работа.

Kovrigina Larisa Valentinovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Speech Therapy
and Child Speech, Novosibirsk State Pedagogical University*

PECULIARITIES OF DEVELOPING LOGICAL-GRAMMATICAL STRUCTURES OF UTTERANCES IN 7 TO 8 YEAR-OLD CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMMATURITY

The article describes the results of the study on speech and cognitive disorder mechanisms in primary schoolchildren with general speech immaturity as one of the most important problems in the fields of speech psychology and language development psychology. The author identifies the specific features in how schoolchildren with general speech immaturity comprehend and use logical-grammatical structures. The study found that children with general speech immaturity experience difficulties understanding the underlying meaning of utterances, which naturally entails difficulties in comprehension and the use of logical-grammatical structures in their own speech.

Keywords: general speech immaturity, language development psychology, act of speaking, logical-grammatical structures, inversion, attributive case, remedial support (intervention in speech and language therapy practice).

Одной из проблем, которые в одинаковой степени интересны как для общепсихологического, так и для логопсихологического изучения, в течение многих десятилетий является связь мышления и речи, а также способы выражения продуктов мышления в речи.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова утверждают, что нарушения лексического развития у детей с общим недоразвитием речи проявляются не только в ограниченности словарного запаса, вербальных парафазиях и вариативности лексических замен, но и в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов. Как и в норме, у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи так же происходят качественные изменения в соотношении синтагматических и парадигматических реакций. Однако у детей с общим недоразвитием речи к 7–8 годам парадигматические ассоциации не становятся доминирующими и составляют лишь четверть всех ассоциаций [6], что говорит о несформированности у ребенка операций словесно-логического мышления и о неготовности воспринимать логико-грамматические конструкции, относящиеся к «коммуникации отношений».

Формирование грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи происходит с большими трудностями, чем овладение активным и пассивным словарем. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда более абстрактны, чем лексические, а грамматическая система языка организована на осно-

ве большого количества языковых правил [6].

Своеобразие овладения грамматическим строем речи детьми с общим недоразвитием речи проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. У этих детей выявляются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Л. Ф. Спинова отмечает, что отсутствие набора семантических эквивалентов приводит к частым неоправданным смысловым замещениям, к ошибкам при выборе из ряда сходных слов необходимого для данного контекста [10].

Нарушения грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлены недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры [6].

Результаты исследований Е. Н. Дроздовой и А. В. Кротковой показывают, что особенности овладения дошкольниками с общим недоразвитием речи лексическими и грамматическими средствами оформления высказывания тесно связаны и вызывают нарушения процессов анализа, синтеза и обобщения отдельных языковых единиц [4].

Таким образом, бедность словаря, нарушения фонематического восприятия при сохранном слухе, несформированность грамматического строя речи приводят к тому, что ребенок часто не понимает или понимает не точно обращенную к нему речь, то есть нарушения лексико-грамматического компонента проявляются не только в экспрессивной, но и в импрессивной речи, в частности, в виде нарушения понимания логико-грамматических конструкций.

И. А. Зимняя определяет понимание с точки зрения лингвopsихологии речевой деятельности как положительный результат процесса осмысления в акте восприятия речевого сообщения [5]. По Л. С. Цветковой, процесс восприятия речи имеет три взаимодействующих уровня его структурной организации: сенсомоторный, лингвистический и психологический уровни [11].

Очевидно, что для рассмотрения вопроса о понимании логико-грамматических конструкций детьми с общим недоразвитием речи наибольший интерес представляет лингвистический (лексико-грамматический) уровень, который обеспечивает понимание предметного содержания на уровне значения. Этот уровень включает [11]:

- звено фонемного анализа выделенных из звукового потока слов;
- звено оперативной слухоречевой памяти;
- звено, обеспечивающее перешифровку логико-грамматической организации речи, т. е. грамматики в значение.

В описании В. П. Глухова и В. А. Ковшикова этот уровень речевого восприятия реализуется на основе осуществления комплекса взаимосвязанных «языковых» и «семантических» операций. При идентификации слова как знака языка используются операции дифференциации слов по их значению, актуализации всех основных значений слова. Все выделенные слова (удерживаемые в сознании посредством механизма оперативной памяти) сопоставляются между собой, и на этой основе выделяются и анализируются (по грамматическим и семантическим параметрам) устойчивые словосочетания. Здесь также большое значение имеют операции морфемного анализа (в виде идентификации и сопоставления грамматических форм слов). На основе сопоставления значений слов и словосочетаний происходит понимание воспринятой фразы как сообщения о каком-то факте, явлении окружающей действительности, что и является «положительным» результатом деятельности восприятия на лингвистическом уровне [3].

Понимание логико-грамматических структур, по мнению Л. С. Цветковой, включает операции сопоставления слов во фразе, выделения значений слов и их сочетаний внутри фразы, торможения несущественного впечатления и выделения системы отношений, скрытой за определенными грамматическими конструкциями [11].

Можно сделать вывод, что сложность и неоднородность процесса восприятия и понимания речи обуславливаются целым рядом объек-

тивных и субъективных факторов. К объективным факторам, как полагает И. А. Зимняя, относится сам объект восприятия – речевое сообщение [5], характер которого определяется языковыми особенностями (фонетическими, грамматическими, лексическими, стилистическими) и логико-смысловой структурой текста сообщения (степень сложности грамматических форм выражения мысли). С точки зрения Л. И. Алексиной и Т. Н. Вержбицкой, наилучшим восприятие становится при максимальной длине и максимальной глубине фразы [1].

По мнению А. Р. Лурии, если понимание синтагматических структур в их самом простом виде может осуществляться непосредственно, то декодирование парадигматических структур чаще всего требует известных дополнительных грамматических операций в виде трансформации данной структуры в другую, более доступную [8].

В связи с тем, что различия «коммуникации событий» и «коммуникации отношений» в большей степени определяются спецификой их семантической стороны и грамматического строения (в случае «коммуникации отношений» зачастую используются довольно сложные формы грамматических средств), ответственность за декодирование этих конструкций берут на себя разные виды вербального мышления. Данные нейролингвистических исследований, описываемых Ю. А. Шулекиной, свидетельствуют о соответствии функции наглядно-образного мышления процессу декодирования кон-

струкций типа «коммуникации событий», тогда как операции вербально-логического мышления участвуют в декодировании конструкций типа «коммуникации отношений» [12].

В свою очередь Д. Б. Эльконин утверждал, что при исследовании уровня компетенций детей с общим недоразвитием речи выявляется, что уровень их словесно-логического мышления несколько ниже возрастной нормы [13].

По данным И. Т. Власенко в школьном возрасте у детей с общим недоразвитием речи мышление сохраняет свою зависимость от системного недоразвития речи. Это проявляется, в частности, при необходимости опосредствованного запоминания, требующего установления речемыслительной связи слова с предметным образом во внутреннем плане. Трудности выполнения такого задания связаны с недостаточной сформированностью у этих детей механизма внутренней речи при переходе от речевых конструкций к мыслительным и наоборот [2].

А. Р. Лурия подробно описывает зависимость нарушений понимания различных видов логико-грамматических конструкций при поражениях различных отделов головного мозга: височных отделов левого полушария, теменно-затылочных систем левого полушария, передних отделов мозга. Отдельно автором рассматривается явление импрессивного аграмматизма, истинные формы которого возникают при поражениях левой нижней теменной и теменно-затылочной областей, для которого характерно то, что больной может логически

прийти к правильным выводам о значении конструкции, но остается не в состоянии непосредственно «схватить» ее значение. Это указывает, что он пришел к правильному выводу лишь путем формального рассуждения, а не путем подлинного «переживания отношений», выраженных в этой конструкции, так как предъявленный в известной сукцессивной форме ряд лексических значений не объединяется в одну логико-грамматическую структуру, что и делает подлинное понимание этих конструкций недоступным. Нарушения в сложных речевых операциях, возникающие при данных поражениях, носят очень специальный характер и сохраняют внутреннюю связь с распадом сложных форм ориентировки в пространстве и с нарушением ориентированных (или асимметричных) пространственных синтезов [7].

Так как общее недоразвитие речи как системное нарушение, описанное на симптомологическом уровне, может быть обусловлено различными клиническими формами нарушения речи, то оно может включать в себя нарушение формирования логико-грамматических конструкций естественным образом на основании общей этиологии.

Для преодоления этих нарушений и способствования формированию логико-грамматических конструкций у детей необходима своевременная систематическая помощь, в том числе методами логопедии.

Выявление особенностей сформированности логико-грамматических конструкций у детей 7–8 лет

с общим недоразвитием речи требует использования системы диагностических заданий, направленных на:

- понимание активных и пассивных обратимых конструкций;
- исправление предложений с пассивными конструкциями;
- понимание речевых конструкций родительного атрибутивного падежа;
- понимание предлогов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов;
- определение места предмета при помощи предлогов;
- верификацию и исправление сложноподчиненных предложений;
- понимание конструкций с инвертированным порядком слов;
- понимание сложных фраз с придаточными предложениями;
- понимание смысловой инверсии;
- понимание сравнительных конструкций;
- составление сравнительных конструкций;
- исключение предметов.

При выполнении заданий дети с общим недоразвитием речи в отличие от сверстников с нормальным речевым развитием испытывают значительные трудности.

Они с трудом устанавливают отношения между объектами, будучи не в состоянии определить действующее лицо; не могут внести исправления в неправильные необратимые речевые конструкции, стремясь заменить пассивную активной. Например, нарушенную фразу «солнце освещается землей» заменяли фразой «солнце освещает землю» вместо «земля освещается солнцем».

Понимание синтаксических конструкций с родительным атрибутивным (*дочка мамы, сын папы* и т. д.) падежом вызывает у большинства детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи замешательство: понимая значение каждого отдельного слова в словосочетании, они тем не менее не могут показать на предъявленной картинке требуемое лицо.

Декодирование логико-грамматических конструкций, в которых допущена инверсия (*ученика слушал учитель; мышку испугал кот*) показывает наличие трудностей в понимании значения высказывания, т. е. ребенок не в состоянии абстрагироваться от непосредственных ложных суждений.

Понимание смысловой инверсии младшим школьникам с общим недоразвитием речи практически недоступно. Дети плохо справляются с декодированием двойного отрицания и совсем не справляются с выявлением смысла понятия типа «*менее короткий*» или «*более длинный*».

Высказывания, в которых непосредственное значение слов, включенных в предложение, противоположно значению, заложенному говорящим «*менее длинный*», также недоступны их пониманию.

Выявленные трудности в формировании понимания и использования логико-грамматических конструкций детьми 7–8 лет с общим недоразвитием речи не преодолеваются спонтанно, так как логико-грамматические структуры являются речевым выражением смысловых и пространственных отношений, и овладение ими непосредственно зависит от сформированности представлений

о предметах и явлениях окружающей действительности.

Поэтому коррекционные занятия с детьми с общим недоразвитием речи должны включать работу над развитием смысловых отношений между явлениями, пространственных представлений, лежащих в основе логико-грамматических конструкций.

Положительные результаты дает использование таких приемов, как узнавание геометрических фигур, сличение двух геометрических узоров – от резко отличающихся до почти сходных, выделение главных геометрических элементов в узоре, воспроизведение узора по образцу, срисовывание фигур, а также конструирование. Е. С. Слепович при этом полагает, что особое внимание следует уделять оречевлению детьми своих действий [9].

При усвоении пространственных представлений и анализе взаимоотношений между объектами в пространстве значительно улучшается грамматический строй речи, использование глубинно-синтаксических конструкций, понимание детьми причинно-следственных связей, логическое мышление.

Не менее очевидно, что успешное овладение логико-грамматическими конструкциями невозможно без развития словесно-логического мышления. В процессе логопедической работы у детей могут быть сформированы необходимые мыслительные операции, например: выделять в предметах свойства; выделять в предметах общие и отличительные свойства; отличать в предметах существенные (важные) свойства с точки зре-

ния определенного понятия от свойств несущественных (неважных); сравнивать объекты. Помимо этого дети должны овладеть такими приемами мышления, как прием выведения следствий с соблюдением требований закона контрапозиции и прием классификации.

Только тогда в результате специально организованного обучения с детьми, имеющими проблемы в ос-

мыслении сложных логико-грамматических конструкций, удастся не только преодолеть эти нарушения, но и постепенно сформировать у них словесно-логическое мышление, развивая познавательную деятельность в целом, и подготовить к успешному использованию сформированных логико-грамматических структур в учебной деятельности.

Список литературы

1. *Вержбицкая Т. Н., Алексина Л. И.* Психолингвистика. – Минск: БГПУ, 2007. – 245 с.
2. *Власенко И. Т.* Проблемы изучения познавательной деятельности детей с алалией [Электронный ресурс]. <http://texts.news/psihologiya-logopsihologiya/itvlasenko-problemyi-izucheniya-poznavatelnoy-34301.html> (дата обращения: 15.03.2016).
3. *Глухов В. П., Ковшиков В. А.* Основы психолингвистики. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 351 с.
4. *Дроздова Е. Н., Кроткова А. В.* Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 26–34.
5. *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
6. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
7. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 432 с.
8. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 416 с.
9. *Слепович Е. С.* Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. – Минск: Нар. асвета, 1989. – 64 с.
10. *Спирова Л. Ф.* Принципы построения работы по обучению языку // Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2010. – С. 45–52.
11. *Цветкова Л. С.* Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. – М.: МПСИ: Модэк, 2004. – 424 с.
12. *Шулекина Ю. А.* Понимание логико-грамматических конструкций языка учащимися первых классов общеобразовательной школы с неглубокой речевой патологией // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2008. – № 4. – С. 97–104.
13. *Эльконин Д. Б.* Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2003. – С. 219–221.

Принята в печать: 19.04.2016 г.

УДК 373.3/.5+376

Кузь Наталья Александровна

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: kuz1977@rambler.ru

УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема проектирования коррекционных программ для учащихся начальных классов с учетом основных положений федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования; проанализированы основные положения данного стандарта с точки зрения технологизации процесса проектирования коррекционных программ учителями начальных классов, раскрыты некоторые вопросы взаимодействия учителей начальных классов и учителей-логопедов в системе НОО. Автор рассматривает вопрос индивидуализации и дифференциации коррекционной работы при составлении программ, выборе форм коррекции и определении целей и результатов коррекционной работы с точки зрения структуры дефекта детей с нарушениями устной и письменной речи.

Ключевые слова: проектирование, коррекционные программы, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, учащиеся начальных классов, нарушения устной речи, нарушения чтения и письма, формы организации коррекционной работы, структура речевого дефекта.

Kuz Natalia Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of the Theory and Methodology of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University

CONDITIONS OF DESIGNING REMEDIAL PROGRAMMES FOR PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH WRITTEN SPEECH DIFFICULTIES

The article considers the problem of designing remedial programmes for pupils of primary schools according to the main items of the federal state educational standard of primary education. The author analyzes the key items of the standard from the point of view of technological approach to designing remedial programmes adopted by primary school teachers, clarifies some questions of primary school teachers and speech therapists' interaction in primary school system. The author considers the problem of individualization and differentiation in designing remedial programmes, choosing methods of intervention and identifying the aims and outcomes of remedial work according to the type of speech and language difficulties.

Keywords: course design, remedial programmes, federal state educational standard of primary education, primary school pupils, oral speech disorders, reading and writing difficulties, forms of designing remedial work, structure of speech disorder.

Современные условия начального общего образования диктуют необходимость овладения педагогами начальной школы определенными компетенциями, позволяющими им работать с учащимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – стандарт), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 6 октября 2009 года, учитывает образовательные потребности детей с ОВЗ, в том числе и детей с нарушениями письменной речи¹. Стандарт направлен на создание условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, а также на обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения: одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Стандарт устанавливает требования к предметным, метапредметным и личностным результатам обучаю-

щихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования.

Согласно положениям стандарта основная образовательная программа начального общего образования состоит из двух частей: обязательной части (80 %) и части, формируемой участниками образовательного процесса (20 %). Коррекционные программы для младших школьников с нарушениями письменной речи, как правило, включаются в вариативную часть. Обязательная часть основной образовательной программы начального общего образования разрабатывается на основе примерной основной образовательной программы начального общего образования. Коррекционная программа при организации обучения и воспитания в образовательном учреждении детей с ограниченными возможностями здоровья разрабатывается педагогами самостоятельно с учетом структуры дефекта детей.

Основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя: наличие большого количества детей, испытывающих сложности в усвоении навыков чтения и письма, отсутствие возможности направить этих детей на консультацию к логопеду (сокращение ставок логопедов при общеобразовательных школах, проживание в отдаленном районе и невозможность получить консультацию специалиста

¹ *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) [Электронный ресурс]. – URL: минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения: 13.03.2016).*

и др.), недостаточность профессиональных знаний об особенностях развития детей с нарушениями речи, сложность ориентировки в специальной литературе по проблемам нарушений письменной речи у младших школьников и др. [2; 4]. Исходя из перечисленных трудностей необходимо разработать для педагогов начальной школы алгоритм проектирования коррекционных программ.

Основной документ, регламентирующий деятельность педагогов при построении программы коррекционной работы, – ФГОС НОО. В стандарте указано, что коррекционная программа «<...> должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования»².

Согласно учению Л. С. Выготского [3] о структуре дефекта, а также классификации видов психического дизонтогенеза, предложенной В. В. Лебединским [приводится по: 6], в каждом конкретном случае наблюдается определенная иерархия первичных и вторичных нарушений. Для осознания цели коррекционной работы необходимо четко представлять структуру дефекта детей с нарушениями речи. В. А. Калягин и Т. С. Ов-

чинникова понимают под структурой речевого дефекта «<...> совокупность (состав) речевых и неречевых симптомов данного нарушения и характер их связей» [5, с. 79].

В структуре дефекта учащихся с нарушениями письменной речи четко выделяется первичный дефект – нарушение устной речи (общее недоразвитие речи, лексико-грамматическое недоразвитие, фонетико-фонематическое нарушение, обусловленные, как правило, определенными клиническими формами нарушений речи – дизартрией, дислалией, ринолалией и др.) или несформированность психологической базы письменной речи (недоразвитие или нарушение внимания, памяти, мышления, саморегуляции и т. п.).

Вторичный дефект у таких детей, находящийся в причинно-следственных отношениях с первичными нарушениями, – это нарушения письменной речи (дисграфия и дислексия) или специфические трудности усвоения навыков чтения и письма на начальных этапах обучения. Наблюдаются также и системные последствия речевой патологии в дошкольном и младшем школьном возрасте: высокий уровень тревожности, неадаптивность к фрустрации, низкий уровень самостоятельности, зависимость от окружающих, низкий уровень учебной мотивации и др., что в целом может привести к социальной дезадаптации.

Принимая во внимание указанные факты, отметим, что основные цели работы педагога с детьми, имеющими нарушения письменной речи

² *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.)* [Электронный ресурс]. – URL: минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения: 13.03.2016).

(или предпосылки нарушений письменной речи), – это коррекция нарушений устной и письменной речи, создание условий для развития психологической базы чтения и письма, предупреждение системных последствий речевой патологии и оказание помощи детям в освоении основной образовательной программы начального общего образования.

Согласно положениям стандарта программа коррекционной работы должна обеспечивать:

- выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ,
- осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи.

Требования к структуре и содержанию программы коррекционной работы также обозначены в стандарте: она должна включать перечень, содержание и план реализации индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий; систему комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательного процесса; описание специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; механизм взаимодействия в разработке и реализации коррекционных мероприятий учителей, специалистов в области коррекционной педагогики, медицинских работников образовательного учреждения и других организаций, специализирующихся в области семьи и других институтов общества, который должен обеспечиваться в единстве урочной, вне-

урочной и внешкольной деятельности, а также планируемые результаты коррекционной работы.

К сожалению, в большинстве общеобразовательных школ все положения стандарта выполнить невозможно в силу отсутствия ставок специалистов в области коррекционной педагогики и медицинских работников, а это, в свою очередь, разрушает основной постулат о том, что образовательный процесс должен быть построен как система комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Чаще всего вся ответственность за создание условий и отбор содержания для детей с нарушениями письменной речи ложится на учителей начальных классов, и тех рекомендаций, которые обозначены в стандарте, недостаточно для построения коррекционной программы для младших школьников с нарушениями письменной речи [7].

А. К. Болотова и И. В. Макарова [1] отмечают, что основными задачами коррекционного воздействия на психическое развитие ребенка являются:

- коррекция отклонений в психическом развитии на основе создания оптимальных возможностей и условий для развития личностного и интеллектуального потенциала ребенка;
- профилактика нежелательных негативных тенденций личностного и интеллектуального развития.

В зависимости от направленности коррекции Д. Б. Эльконин [9] предлагал различать две формы коррекции: симптоматическую и каузальную.

Симптоматическая коррекция предполагает кратковременное воздействие с целью снятия острых симптомов отклонений в развитии. Каузальная коррекция направлена на источники и причины отклонений. Данный вид коррекции более длителен по времени и имеет безусловный приоритет перед симптоматической коррекцией. При ее проведении исходят из психологической структуры нарушений и анализа их генеза. Коррекционно-логопедическая программа должно строиться именно по такому принципу.

В зависимости от вида организации выделяют следующие формы коррекции: индивидуальную, микрогрупповую, групповую и смешанную [1]. В отечественной психологии сложилось понимание личности как системного качества, которое приобретает индивид во взаимодействии с социальным окружением. Это взаимодействие протекает в трех ведущих формах: общении, познании и в совместной деятельности [8].

Оптимальной с точки зрения объединения учащихся младших классов для реализации основных форм активности личности (общения, познания и совместной деятельности) является микрогрупповая форма коррекции. Она предполагает работу в мини-группе, состоящей из 2–4 человек, как правило, имеющих сходные проблемы развития. Такая форма позволяет сочетать в себе интимность индивидуальной формы и преимущества групповых процессов.

Рекомендуемой также может быть смешанная форма, она сочетает до-

стоинства индивидуальной и групповой коррекции и позволяет осуществить комплексный подход к решению проблем.

В зависимости от содержательной направленности коррекции можно выделить несколько доминирующих направлений: коррекция потребностно-мотивационной сферы, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательной, морально-нравственной, экзистенциально-бытийной, действенно-практической или межличностно-социальной. Коррекционно-логопедические программы в основном направлены на коррекцию когнитивно-познавательной и эмоционально-волевой сфер психики детей младшего школьного возраста, а также на оказание помощи детям в освоении основной образовательной программы начального общего образования. Целевыми ориентирами для предполагаемых результатов коррекционно-логопедической работы будут служить результаты обучающихся – метапредметные и личностные.

Выбор цели, направленности и вида коррекции, то есть стратегия ее осуществления, определяется основными принципами коррекционной работы: системности, комплексности, концентризма, коммуникативности, минимизации, доступности, систематичности и последовательности, индивидуализации, сознательности, единства диагностики и коррекции отклонений в развитии, учета соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии и т. д.

При разработке программы коррекционной работы педагог выстраивает свою деятельность примерно в следующем порядке: определяет основные этапы реализации программы, как правило, это несколько этапов: диагностический, установочный, коррекционный, оценки эффективности коррекционной работы, аналитический. Затем необходимо сформулировать цели, задачи, сроки реализации и конкретное содержание каждого этапа.

Таким образом, при проектировании коррекционных программ для младших школьников с нарушениями письменной речи необходимо учитывать: основные положения ФГОС НОО, структуру дефекта каждого ребенка и социокультурную ситуацию развития, возможность взаимодействия со специалистами (психолог, логопед, медицинские работники), особенности основной общеобразовательной программы и этап ее освоения.

Список литературы

1. *Болотова А. К., Макарова И. В.* Прикладная психология: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 383 с.
2. *Буковцева Н. И., Ремезова Л. А.* Технология конструирования и реализации индивидуальной образовательной программы для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики // Вестник педагогических инноваций. – 2013. – № 1 (31). – С. 91–101.
3. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 656 с.
4. *Ганчукова Д. Р.* Некоторые особенности включения детей с ОВЗ в учебную деятельность общеобразовательной школы // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 3 (35). – С. 109–114.
5. *Калягин В. А., Овчинникова Т. С.* Психология лиц с нарушениями речи. – СПб.: КАРО, 2007. – 544 с.
6. Основы специальной психологии: учебное пособие для студентов / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: «Академия», 2002. – 480 с.
7. *Пискун О. Ю.* Применение опорных конспектов в условиях инклюзивного и специального образования школы и ВУЗа как ресурс эмоционально-волевого развития лиц с нарушениями слуха // Вестник педагогических инноваций. – 2014. – № 3 (35). – С. 132–137.
8. *Шевандрин Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
9. *Эльконин Д. Б.* Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

Принята в печать: 21.04.2016 г.

УДК 159.922.7–056.263

Пискун Ольга Юрьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, руководитель ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: o-piskun@yandex.ru

ПРОБЛЕМА КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ В ИСТОРИИ СУРДОПСИХОЛОГИИ

В статье обсуждается тема коррекции эмоционально-волевого развития детей в контексте истории сурдопсихологии. Коррекция эмоционально-волевого развития детей с нарушением слуха строится с учетом возрастных и психологических особенностей детей. Автор представляет возможности психокоррекции эмоционально-волевого развития детей со слуховой депривацией.

Ключевые слова: коррекция эмоционально-волевого развития, история сурдопсихологии, эмоционально-волевая регуляция.

Piskun Olga Urjevna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Corrective Pedagogy and Psychology, Manager, Resource Centre of the Supporting of the Persons with Disabilities, Novosibirsk State Pedagogical University

THE PROBLEM OF EMOTIONAL-VOLITIONAL DEVELOPMENT INTERVENTIONS IN THE HISTORY OF DEAF EDUCATION

The article discusses the issue of the emotional-volitional development interventions for children in the context of the history of deaf education. Interventions in the field of the emotional-volitional development of children with hearing impairment must be based on age and psychological characteristics of children. The author presents the possibilities of psychological interventions of emotional-volitional development for children with hearing deprivation.

Keywords: emotional-volitional development interventions, history of deaf education, emotional-volitional regulation.

Впервые на развитии эмоционально-волевой сферы указал В. И. Флери при описании процесса формирования нравственных понятий у глухих через религиозное чувство с опорой на «истины Веры», на сформированность границ поведения [36]. В качестве методов формирования

нравственных чувств у глухого ребенка исследователь предлагал приучать его нисходить в собственное сердце, советоваться с внутренним голосом своей совести, это поможет установить нравственные границы [36]. В. И. Флери описывал некоторые особенности эмоциональных прояв-

лений глухих, называя их «нравственными уклонениями»: «недоверчивость, буйство, постоянная вражда против всякого, кто не глухонемой, гордость и самонадеянность, утонченность лицемерства, излишнее любопытство, хвастовство дикаря, смелость, нередко смешная, неблагодарность, происходящая, может быть, оттого, что они не имеют, подобно нам, слов, которыми бы блажили за благодеяния, или что они почитают наличною монетою одни только услуги, охотно им оказываемые» [36, с. 78]. В качестве приемов развития эмоционально-волевой сферы В. И. Флери предлагал пользоваться средствами наглядности (картинками с примерами сюжетов о нравственности), настаивал, чтобы учитель был примером для ученика в проявлениях доброты и саморегуляции [36]. Главным условием эмоционально-волевого развития в семье он называл любовь родительскую и нежность, «присовокупляя к этому разум, деятельность и мужество родителей», т. е. первичным признавалось создание положительного эмоционального фона [36, с. 148]. В. И. Флери первым дал объяснение понятиям, имеющим прямое отношение к развитию эмоционально-волевой сферы глухого человека (вера, надежда, любовь, добродетель, благодарность, истина, кротость, скромность, милосердие, терпение, воля, радость, скорбь, отчаяние) и т. д. Он предлагал использовать в развитии процесса обозначения эмоций и воли все речевые средства (словесную речь в устной, письменной, тактильной

форме, а также жестовую речь – русский жестовый язык («природную пантомиму» и калькирующую жестовую речь «искусственную пантомиму» и «естественную пантомиму») [36] как средства духовного развития глухонемого ребенка. Он признавал большое значение жестовой речи в обретении духовно-нравственного опыта, в эмоционально-личностном развитии глухого, писал, что в жестовой системе «существует великое разнообразие оттенков и чрезвычайно тонких изменений, коих на бумаге выразить невозможно» [36, с. 67]. Следует заметить, что идеи В. И. Флери и сегодня являются актуальными в развитии эмоционально-волевой сферы глухих.

На необходимость создания положительного эмоционального фона в процессе познавательного развития указывают Н. Г. Морозова [15], Т. В. Розанова [34; 35], И. А. Михаленкова [12; 13; 14], Н. Д. Ярмаченко [42], Т. Г. Богданова [1], И. В. Королева [9] и др.

О. А. Чиж отмечает, что необходимы дополнительные усилия со стороны семьи и педагогов по развитию у неслышащих способности понимать причины и следствия собственного и чужого поведения, эмоциональные проявления и личностные качества человека, ориентироваться в ситуации общения [39]. Среди глухих и слышащих учащихся профтехучилищ одинаково часто встречались люди со средним (нормальным) уровнем эмпатии (если глухие пользуются устной речью, этот уровень выше), характеризующимся доста-

точно развитым самоконтролем, большей значимостью действий и поступков, нежели переживаний и впечатлений, некоторыми затруднениями в прогнозе развития отношений. Установке чаще подвержены глухие, плохо владеющие речью [39]. Некоторые отечественные исследователи (Т. Э. Пуйк, В. Г. Петрова, М. М. Нудельман, Т. Н. Прилепская) полагают, что развитие эмоционально-волевой сферы детей тесно связано с развитием самосознания и самооценки, которые этапно не отличаются от слышащих, но переход от одной стадии к другой совершается на 2–3 года позже, чем у последних [17; 21; 28; 31; 37]. Этот факт необходимо учитывать в психокоррекционной работе.

Значительное влияние на развитие эмоционально-волевой сферы оказывает отставание в речевом развитии, в результате которого и возникает эмоциональная незрелость по причине сложности усвоения глухими абстрактных понятий, выражающих чувства и различные эмоциональные состояния [21; 38; 41].

Для преодоления последствий проявления несформированности эмоционально-волевой сферы необходима организованная психокоррекционная работа. Е. Г. Речицкая, Т. Ю. Кулигина разработали рекомендации по развитию эмоций у детей с проблемами слуха. Исследователи утверждают необходимость создания эмоциональных ситуаций, указывают три качества (новизна, необычность, внешность), способствующие повышению эмоциональности ситуации в раз-

ных видах деятельности, при изучении фольклора, восприятии художественных произведений, усвоении эмоционально-оценочной лексики [32].

Исследования раскрывают положительное влияние использования компьютерных технологий на эмоционально-волевое развитие глухих детей. О. И. Кукушкина и Т. А. Рудич предложили методику экспериментального изучения эмоционального развития детей младшего школьного возраста с помощью компьютерной программы «Моя жизнь», являющаяся научно-методическим обеспечением системы школьного образования детей с нарушениями слуха и речи в качестве информационной системы и компьютерного инструмента обучения. Технология может быть использована в условиях специального и инклюзивного образования [10]. Много интересных компьютерных программ, развивающих не только когнитивные способности, но и эмоционально-волевую сферу, предлагается с учетом требований политехнического образования глухих [18–19; 29–30].

Всегда было понятно, что формирование личности глухого неразрывно связано с его эмоционально-волевым развитием [20; 23], с его творческим потенциалом, раскрывающим возможности для развития эмоций и воли [19], с формированием адекватных морально-этических представлений [4].

В зарубежной литературе разработка проблемы эмоционально-волевого развития детей с нарушением слуха занимает видное место. Пред-

лагаются летние программы для глухих с целью развить независимость и социальную значимость подростков, давая им новый стимул приобретения жизненного опыта, предоставляя этой категории детей информацию о нуждах, возможностях, преодолевая барьер между слышащими и глухими [46].

Одна из программ («Программа эмоциональной поддержки глухих») работы с детьми по развитию эмоциональной сферы констатирует, что 1 % популяции глухих детей школьного возраста имеет эмоциональные нарушения, мешающие обучению по обычным программам для глухих. Выдвигается идея создания семейных терапевтических центров, где должны быть профессиональные службы, имеющие аудиометрические, психологические, педиатрические, неврологические, отоларингологические, социальные и психиатрические аспекты, способствующие полноценному развитию глухого ребенка [48].

Ряд зарубежных исследований посвящен проблеме эмоционально-волевого развития в процессе общения и социальной адаптации средствами жестовой и тактильной речи как необходимого условия получения адекватной эмоциональной поддержки. Например, исследователи утверждают, что возможности социальной адаптации неслышащего ребенка высоки в возрасте от 2-х до 9-ти лет, поскольку это связано с уровнем развития речи, влияющим на коммуникацию, в которой большое значение имеет эмоциональное участие окружающих [43].

В результате исследования выпускников выяснилось, что дети, обучавшиеся в грамматических школах (высокий уровень образования), более социально адаптированы, чем дети, окончившие специализированные средние школы [47].

Представление эмоциональных и социальных характеристик глухих детей родителям дает положительный результат в жизненной реализации, позитивно сказывается на понимании психологии глухоты, на налаживании конструктивных отношений в семье глухого человека [45].

Изучая особенности чтения у глухих, Р. Конрад обращал внимание на необходимость понятийного чтения, основанного на эмоциональном компоненте. Средний уровень развития навыков чтения среди глухих выпускников школ Англии соответствует уровню развития навыков чтения у девятилетнего слышащего ребенка [44]. Это вызывает недостаточное понимание поведения и выражения эмоций героями литературных произведений. Глухие дети испытывают трудности понимания литературных произведений, причин и следствия поступков, эмоциональных переживаний героев [7], не всегда возникает у глухих чувство сопереживания героям литературных произведений. Все это отрицательно влияет на понимание эмоциональных состояний окружающих, адекватное выражение собственных эмоций, на построение межличностных отношений, социального взаимодействия [17]. Коррекционная работа по развитию эмоционально-волевой сферы у де-

тей с нарушением слуха будет способствовать формированию управления мотивами, целями, эмоциональным состоянием, поведением [5; 11; 14; 23; 32]. Нравственно-волевые свойства способствуют формированию осмысленного социально приемлемого поведения [8; 15; 23; 36].

В конце XX – начале XXI века в отечественной науке было проведено несколько исследований, ставивших своей целью изучение условий коррекции развития эмоций и воли детей с нарушением слуха. О. Н. Грачева предлагала использовать русский народный фольклор для развития эмоциональной сферы слабослышащих дошкольников [6]. Ю. А. Герасименко сосредоточивала внимание на формировании социальной перцепции, развитии коммуникативно-адаптивных возможностей детей, на гуманизации социально-педагогической среды (снижение агрессивности, конфликтности, воспитание сочувствия, саморегуляции, дружелюбия, терпимости) в условиях коммуникативного тренинга, что способствует понижению конфликтности и улучшению эмоционального самочувствия глухих учащихся в классе [3]. Т. М. Грабенко представила игровую педагогическую технологию, направленную на эмоциональное развитие слабослышащих школьников [5]. Ю. В. Гайдова обратила внимание на развитие эмоциональной поддержки, сочувствия при формировании межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста [2].

В связи с нарушениями эмоционально-волевой сферы необходимы системные коррекционные воздействия, ярким примером которых является предложенная Е. Г. Речицкой комплексная работа по формированию универсальных учебных действий с позиции системно-деятельностного подхода: регулятивных универсальных (самоконтроль, самооценка, рефлексия), познавательных (общеучебных, логических, знаково-символических) [33]. В этом смысле нам близка и концепция И. А. Шаповал о формировании самоконтроля и самокоррекции в процессе овладения письменной речью [40]. Эти подходы способствуют формированию эмоционально-волевой регуляции глухих школьников.

В развитии эмоций и воли огромное значение имеет понимание глухими нравственных качеств личности. В. В. Егоров установил, что успешность восприятия глухим учеником литературного образа зависит от соотношения характеристики этого образа (слова, обозначающие нравственные качества) с жестовым словарем глухих [8]. Это положение для нас стало значимым при организации коррекции эмоционально-волевого развития.

Анализируя особенности и пути развития эмоционально-волевой сферы детей с недостатками слуха в историческом контексте, открывается актуальность исследований В. Петшака, в которых отмечается наличие у глухих учащихся в начале среднего школьного возраста ограничения знаний об эмоциональных состояниях

человека, бедность словаря, отражающего эмоции одинаковой модальности, но разной силы, почти полное отсутствие знаний детей о социально-нравственных чувствах. Мысль В. Петшака о необходимости развития навыков опознавания эмоций не только по их внешнему выражению, но и в реально наблюдаемой жизненной ситуации, изображаемой на сюжетных картинах, в художественных фильмах и театральных постановках, в ситуации, описанной словесно, в необходимости опоры на жестовую речь при достижении осмысления эмоциональных состояний представляется нам весьма конструктивной для построения содержания коррекционной работы по эмоционально-волевому развитию [22].

В. Петшак говорит о необходимости сделать доступным для глухих богатый эмоциональный опыт людей, запечатленный в различных произведениях изобразительного искусства и литературы, что может быть осуществлено при всестороннем развитии их словесной речи в единстве с познавательным, эмоциональным и волевыми процессами, а также систематическом обогащении их знаниями о жизни в обществе, о взаимоотношениях между людьми (в современном и историческом аспекте) [23]. Для нас это стало важной идеей при построении коррекционных воздействий, формирующих у глухих школьников рефлексию.

Представленные пути эмоционально-волевого развития основаны прежде всего на возникновении интереса, базирующегося не только на непосредственном мотиве деятельнос-

ти, но и в первую очередь на эмоционально-волевом компоненте, подвигающем глухих детей познавать мир в культурно-образовательном пространстве школы [15; 37]. Можем констатировать, что в последние годы проблема эмоционально-волевого развития детей с недостатками слуха находит отклик в работах исследователей, сосредоточивается на поиске коррекционных путей оптимизации развития эмоционально-волевой сферы.

Таким образом, анализ существующих в сурдопсихологии подходов к коррекции эмоционально-волевого развития показывает необходимость применения *инновационных ассистивных технологий* – процессуально структурированной совокупности таких приемов и методов сопровождения, которые направлены на ежегодное изучение эффективности, актуализации и оптимизации инновационной деятельности в условиях обучения глухих детей [24; 25; 26]. С нашей точки зрения, возможность применения *ассистивных технологий сопровождения*, приводящая к качественным изменениям в эмоционально-волевом развитии глухих, должна базироваться на знании основных направлений коррекции развития эмоционально-волевой сферы глухих, описанных на современном этапе развития сурдопсихологии и представленных в данной статье, а также на условии организованного творческого взаимодействия участников психокоррекционного процесса – специалистов разных ведомств (образования, здравоохранения, соцзащиты, общественных организаций),

родителей, слышащих сверстников, ориентированных на раскрытие творческого потенциала глухих детей, их самореализацию в процессе обучения, воспитания и развития. На наш взгляд, психокоррекционные воздействия будут более адресными и эффективными при учете показателей развития эмоционально-волевой сферы глухих школьников на разных возрастных этапах [24–26].

Мы полагаем, что психокоррекционные воздействия, направленные на эмоционально-волевое развитие глухих должны быть комплексными. Это означает, во-первых, что все люди, сопровождающие глухого ребенка, включены в психокоррекционный процесс в качестве межведомственной команды, где каждый взаимодействует с каждым, и это взаимодействие направлено на каждого глу-

хого ребенка и на всех детей в целом. Во-вторых, ассистивные технологии построены по принципу взаимодействия, сочетаемости (взаимодействующие одновременно инновационные программы – сурдопсихологические поддерживающие практики) на каждом возрастном этапе и реализуются непрерывно во время обучения ребенка в школе, учитывая динамику его развития и возрастные особенности. В-третьих, сам процесс реализации инновационных ассистивных технологий является творческим, стимулирующим глухих детей к самоактуализации, к самоосуществлению, к действительному раскрытию внутреннего потенциала в специально смоделированных сопровождающими взрослыми ситуациях учебной и внеучебной деятельности.

Список литературы

1. *Богданова Т. Г., Мазурова Н. В.* Влияние внутрисемейных отношений на развитие личности глухих младших школьников // *Дефектология*. – 1998. – № 3. – С. 40–44.
2. *Гайдова Ю. В.* Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 17 с.
3. *Герасименко Ю. А.* Коммуникативные тренинги как средство коррекции межличностных отношений незлышащих подростков в ученической группе специальной коррекционной школы I вида: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 167 с.
4. *Гозова А. П.* К вопросу об изучении личности глухого // *Изучение личности аномального ребенка: тезисы докладов конференции 12–13 апреля 1977 г.* / ред.: Ю. А. Кулагин, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова. – М.: НИИ Дефектологии АПН СССР, 1977. – С. 26–27.
5. *Грабенко Т. М.* Игровая педагогическая технология как средство эмоционального развития слабослышащих школьников: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 212 с.
6. *Грачева О. Н.* Использование русского народного фольклора для развития эмоциональной сферы слабослышащих дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 17 с.
7. *Григорьева Т. А.* Пути развития причинно-следственного мышления глухих школьников. – Л., 1979. – 47 с.
8. *Егоров В. В.* Особенности восприятия литературных героев глухими уча-

щимися // Дефектология. – 1975. – № 3. – С. 15–19.

9. Королева И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции у детей раннего возраста. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.

10. Кукушкина О. И., Рудич Т. А. Экспериментальное изучение эмоционального развития детей младшего школьного возраста с помощью компьютерной программы «Моя жизнь». – М., 2000. – 40 с.

11. Кулигина Т. Ю. Развитие эмоционально-оценочной лексики глухих детей младшего школьного возраста во внеурочное время: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 21 с.

12. Михаленкова И. А., Ганихин А. В., Антонова Т. В. Использование инновационных технологий в условиях модернизации специального образования в коррекционных учреждениях первого вида // Два века российской сурдопедагогики: материалы Всероссийского конгресса сурдопедагогов. – СПб.: Наука-Питер, 2006. – С. 131–134.

13. Михаленкова И. А. Коррекция сенсорного и интеллектуального развития младших школьников с нарушениями слуха: учебно-методическое пособие. – М.: Детство-пресс, 2003. – 112 с.

14. Михаленкова И. А. Практикум по коррекции психического развития детей с нарушениями слуха. – СПб.: КАРО, 2006. – 216 с.

15. Морозова Н. Г. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук (по психологии). – М.: Просвещение, 1969. – 34 с.

16. Никольская И. Л., Тигранова Л. И. Гимнастика для ума: книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1997. – 208 с.

17. Нудельман М. М. Представления глухих школьников об оценке их личности сверстниками // Дефектология. – 1983. – № 6. – С. 17–23.

18. Пенин Г. Н. Изменение характера педагогических требований в процессе

обучения глухих школьников // Дефектология. – 1983. – № 1. – С. 37–42.

19. Пенин Г. Н. Нравственное воспитание глухих учащихся старших классов в процессе производительного труда // Дефектология. – 1984. – № 3. – С. 61–64.

20. Пескова О. О. Взаимодействие специалистов и родителей для успешного развития ребенка с нарушенным слухом // Семья и здоровье ребенка: материалы XII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Семья и дети» (20–22 апреля 2005 г.). – СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2005. – С. 172–175.

21. Петрова В. Г. Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка // Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева, Ж. И. Шиф и др. – М.: Советский спорт, 2006. – С. 437–447.

22. Петшиак В. Особенности понимания глухими школьниками эмоциональных состояний человека: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981. – 137 с.

23. Петшиак В. Эмоциональное развитие глухих детей: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1991. – 187 с.

24. Пискун О. Ю. Коррекция эмоционально-волевого и когнитивного развития детей с недостатками слуха, имеющих комплексные нарушения: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 173 с.

25. Пискун О. Ю. Практическая сурдопсихология: современный взгляд: учебно-методическое пособие: в 2 ч. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – Часть 1. Лекции по сурдопсихологии. – 231 с.

26. Пискун О. Ю. Практическая сурдопсихология: современный взгляд: учебно-методическое пособие: в 2 ч. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – Часть 2. Комплексная коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: ассистивные технологии сопровождения. – 174 с.

27. Прилепская Т. Н. Исследование самооценки и уровня притязаний у глу-

хих подростков // Исследование личности детей с нарушениями слуха: сборник научных трудов / под ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М.: Просвещение, 1981. – С. 18–31.

28. *Прилепская Т. Н.* Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 26–32.

29. *Птушкин Г. С., Поленова Т. А., Расторгуев Г. И., Траулько Е. В.* Необходимые этапы развития инклюзивной формы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы и доклады конференции / отв. ред. Г. С. Птушкин. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. – С. 112–119.

30. *Птушкин Г. С., Траулько Е. В.* Институт социальной реабилитации НГТУ: достижения и перспективы // Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: материалы научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – С. 30–39.

31. *Пуйк Т. Э.* Особенности оценки и самооценки социально значимых черт личности у глухих школьников // Исследование личности детей с нарушениями слуха: сборник научных трудов / под ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М.: Просвещение, 1981. – С. 13–17.

32. *Речицкая Е. Г., Кулигина Т. Ю.* Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным слухом. – М.: Книголюб, 2006. – 207 с.

33. *Речицкая Е. Г.* Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: монография. – М.: МПГУ, 2011. – 186 с.

34. *Розанова Т. В.* Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.: Педагогика, 1978. – 231 с.

35. *Розанова Т. В.* Дети с нарушениями слуха // Специальная психология /

под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.

36. *Флери В. И.* Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования самым свойственным их природе. – СПб.: Типография А. Плюшара, 1835. – 306 с.

37. *Хасан Ш. И. М.* Формирование познавательных интересов у глухих школьников в процессе обучения (на уроках чтения и литературы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1987. – 17 с.

38. *Хватцев М. Е., Шабалин С. Н.* Особенности психологии глухого школьника. – М.: Учпедгиздат, 1961. – 215 с.

39. *Чиж О. А.* Роль семьи в развитии способностей межличностного понимания неслышащих старшеклассников // Семья и здоровье ребенка: материалы XII Международной конференции «Ребенок в современном мире. Семья и дети» (20–22 апреля 2005 г.). – СПб.: Изд-во политехнического ун-та, 2005. – С. 198–201.

40. *Шановал И. А.* Овладение письменной речью слабослышащими школьниками: самоконтроль и самокоррекция // Дефектология. – 2000. – № 2. – С. 22–47.

41. *Шиф Ж. И.* Отношение глухих школьников к овладению языком // Психология глухих детей / под ред. И. М. Соловьева. – М.: Педагогика, 1971. – С. 348–353.

42. *Ярмаченко Н. Д.* Роль личной деятельности глухих учащихся в осознании ими конкретной задачи // Материалы научной конференции по проблеме сознательности в учении глухих учащихся. – Киев: Изд-во КППИ, 1963. – С. 60–61.

43. *Arakawa I., Furumaya K.* The social maturity of the deaf child // Deafness speech and Hearing Publications. – Vol. 3, July 1965. – P. 119–130.

44. *Conrad R.* The Deaf schoolchild language and cognitive function // Medical Research Council applied Psychology Unit. – Harper I Rou, 1979. – 147 p.

45. *Hess D. W.* The psychology of deafness: understanding deaf persons and their

families // *Deafness Speech and Hearing Publications Inc*, volume 1. – Washington, 1966. – P. 20–26.

46. *Meadow-Orlans K. P.* An analysis of the effectiveness of early intervention programs for hearing-impaired children // Guralnick M. J., Bennett F. C. (Eds), *The Effectiveness of Early Intervention for At-Risk and Handicapped Children*. – New York: Academic Press, 1987. – P. 325–362.

47. *Rodda M.* Social adjustment of hearing impaired adolescents // *Deafness Speech and Hearing Publications Inc*, volume 3, July 1965. – P. 53–55.

48. *Wiyhrow F. B.* A proposed program for emotionally disturbed children // In proceeding of the International Congress on Education of the Deaf. – Washington, 1964. – P. 352–356.

Принята в печать: 25.04.2016 г.

УДК 376

Бахарева Елена Викторовна

Заместитель министра социального развития Новосибирской области, начальник управления демографической и семейной политики министерства социального развития Новосибирской области, г. Новосибирск. E-mail: bevi@nso.ru

**О РЕАЛИЗАЦИИ ПИЛОТНОГО ПРОЕКТА ПО ОКАЗАНИЮ
КОМПЛЕКСНОЙ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

В статье изложена информация о действующих ресурсах региона, представлен основной спектр практических мероприятий, нацеленных на создание условий для эффективных изменений на территории Новосибирской области в системе помощи детям целевой группы и семьям, их воспитывающим; обозначены конкретные проблемы реализации проекта и перспективы их решения. Особое внимание уделяется формированию продуктивной межведомственной системы помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, межведомственная система помощи.

Bakhareva Elena Viktorovna

*Deputy Minister of social development of Novosibirsk Region,
Head of demographic and family policy of the Ministry of social development
of Novosibirsk Region, Novosibirsk*

**IMPLEMENTING A PILOT PROJECT AIMED AT COMPREHENSIVE
MEDICAL, SOCIAL, PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL
ASSISTANCE PROVISION TO CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS**

The article outlines the main resources of the Novosibirsk region, presents the range of practical efforts and interventions aimed at creating favorable conditions in the system of assisting children with autism spectrum disorders and their families. The specific problems of the project implementation and prospects of their solution are identified. Special attention is paid to the formation of productive interagency system of care for children with autism spectrum disorders.

Keywords: children with autism spectrum disorders, the interagency system of care.

Аутизм – это расстройство развития, темп роста которого значительно вырос во всем мире в XXI веке: увеличение на 10–17 % каждый год (в 1990 г. был диагностирован 1 случай на 1600 детей), на сегодняшний день 1 из 68 детей имеет расстройства аутистического спектра (далее – РАС).

По данным международных организаций ситуацию характеризует неясность причин, вызывающих данное нарушение в развитии, отсутствие возможности оказания эффективной медицинской помощи.

Мировая практика помощи детям с РАС осуществляется посредством организации ранней диагностики, ранней коррекционной помощи, ранней социализации. Эффективность ранней помощи в развитых странах оценивается как возможность нормализации до 70 % детей группы риска (3).

В 2015 году Новосибирская область по результатам конкурсного отбора, проводимого Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, стала участником пилотного проекта по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра [2]. Целью проекта определено создание условий для эффективных изменений в системе помощи детям с РАС и семьям, их воспитывающим, способствующих достижению детьми с РАС максимально возможного уровня развития и социализации. На его реализацию в 2015 году Новосибирская область получила от Фонда 4 млн рублей, еще 4 млн рублей поступят в текущем году. Ответствен-

ным исполнителем определено министерство социального развития Новосибирской области

К моменту участия Новосибирской области в пилотном проекте уже были сделаны первые шаги на пути создания различных форм помощи детям с расстройствами аутистического спектра на базе организаций социального обслуживания, здравоохранения, образования и общественных организаций. Это стало возможным главным образом благодаря программной и проектной деятельности при поддержке Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Последовательно развивается межведомственная система помощи детям с психическими заболеваниями, в том числе детям с расстройствами аутистического спектра.

Детская психиатрическая служба Новосибирской области в течение последних десятилетий проводит целенаправленную работу по своевременному выявлению и улучшению качества лечения детей с РАС, ведется областной регистр детей с РАС. Подготовлены квалифицированные специалисты государственного бюджетного учреждения здравоохранения Новосибирской области «Новосибирский областной детский клинический психоневрологический диспансер» по работе с методами диагностики и психологической коррекции, имеющими международную доказательность. На начало проекта под наблюдением участкового врача-психиатра находилось 186 детей с расстройствами аутистического спектра, что составляет 3,7 на 10 000 детского населения, из

них 109 (58,6 %) детей имеют статус «ребенок-инвалид».

В круг первоочередных задач на организационном этапе были включены отработка алгоритмов межведомственного взаимодействия, выявление и контроль над проблемными местами.

Основными направлениями работы по реализации межведомственного плана стали: раннее выявление детей с РАС; осуществление индивидуального образовательного маршрута; поддержка семей, воспитывающих детей с РАС; обеспечение комплексной помощи детям с РАС.

В 2015 году социальная инфраструктура, рассчитанная на комплексную помощь, включала в себя 4 блока организаций (всего 100 организаций):

- организации здравоохранения (диагностика и реабилитация);
- организации социального обслуживания (реабилитация детей и помощь семье);
- образовательные организации (диагностика и обеспечение индивидуального образовательного маршрута);
- негосударственные организации (реабилитация детей, поддержка родителей).

Непосредственно на практические мероприятия был отведен предельно короткий срок: с июня по декабрь 2015 года. За это время была создана рабочая группа, утверждены межведомственный план и комплекс мероприятий.

В части мониторинга в сфере правового регулирования стоит отметить

формирование реестра из 45 правовых актов Новосибирской области, нормы которых применимы к целевой группе. Для координации действий в рамках межведомственного плана дополнительно разработаны и утверждены 9 нормативных правовых актов.

Специалисты учреждений социальной защиты приняли практическое участие в апробации индивидуальной маршрутной карты медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. Организована работа ресурсного центра эффективных технологий на базе государственного автономного учреждения социального обслуживания Новосибирской области «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями». В условиях этого учреждения удалось выйти на непрерывный уровень реабилитационного процесса. Здесь не только успешно действует модель оказания комплексной помощи детям и родителям, но и проводится обучение родителей методикам реабилитации детей в домашних условиях; действует служба комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС «Школа радости и общения». В 2015 году для 25 детей реализованы программы диагностики, абилитации с использованием методов альтернативной коммуникации, АВА, сенсорной интеграции, Томатис-терапии.

На базе государственного автономного стационарного учреждения социального обслуживания Новосибирской области «Ояшинский детский дом-ин-

тернат для умственно отсталых детей» создано отделение комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи для детей-инвалидов с психоэмоциональными нарушениями и проблемами контакта, внедрены технологии и методики альтернативной и дополнительной коммуникации в деятельность. В 2015 году, начиная с июня, эффективную специализированную помощь получили 40 детей-инвалидов с психоэмоциональными нарушениями и проблемами контакта.

Во всем мире одним из главных элементов в схеме поддержки детей с РАС является не только создание междисциплинарной системы помощи, но и стимулирование родительской активности. Поэтому в вышеназванных учреждениях обеспечено внедрение технологий по обучению родителей эффективным технологиям и методикам, содействующим их активному включению в реализацию мероприятий комплексной реабилитации и абилитации детей с РАС. Внедряются формы активной поддержки таких родителей, включая содействие деятельности групп родительской взаимопомощи. Всего в 2015 году обучение прошли более 200 родителей, кроме того, около 50 родителей обучены технологиям альтернативной коммуникации, методам сенсорной интеграции с использованием карточек PECS.

Одним из серьезных решений стала реализованная попытка устранить изолированность и закрытость семей, воспитывающих таких детей. На сайте министерства социального развития Новосибирской области создана

обновляющаяся информационная страница для родителей. Работает обратная связь: запущен механизм анкетирования по потребностям семей и их оценке качества помощи.

Для внутриотраслевого пользования (внутри системы социального обслуживания) функционирует информационный банк данных. Специалисты имеют возможность обучения и повышения квалификации.

Благодаря участию в проекте обеспечено внедрение новых технологий и форм работы на базе организаций здравоохранения, образовательных организаций и общественных организаций.

В государственном бюджетном учреждении здравоохранения Новосибирской области «Новосибирский областной детский клинический психоневрологический диспансер» открыта группа кратковременного пребывания, обеспечивающая сопровождение детей с РАС и их родителей с использованием инновационных психолого-педагогических технологий. Обеспечено развитие социально-психологических навыков, профилактика поведенческих нарушений, активное включение родителей в реализацию мероприятий в комплексном маршруте помощи, улучшение состояния здоровья детей с РАС, повышение уровня их социализации и интеграции в общество. Помощь оказана 23 семьям. Созданы условия для апробации на базе 4 образовательных организаций технологий комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС. Помощь получили 80 детей и 80 родителей.

Общественной организацией инвалидов «Общество “ДАУН СИНДРОМ”» осуществляется внедрение программы помощи детям с генетическими синдромами, имеющим нарушения аутистического спектра. Помощь получили 10 семей.

Сегодня можно комментировать количественные показатели в сравнении (декабрь 2014 года и декабрь 2015 года). Численность детей с впервые выявленными симптомами выросла в 1,3 раза. Численность детей, включенных в мероприятия системы ранней помощи, – в 2 раза. Положительная динамика наблюдается и в организации работы учреждений и общественных организаций. Количество детей, получивших помощь в организациях здравоохранения, выросла в 2 раза, в учреждениях социальной защиты – в 1,3, в образовательных организациях – в 1,2. За это время к совместной работе подключились 10 общественных организаций. В 3 раза больше специалистов прошли обучение новым методам реабилитации детей. К решению проблем развития присоединились 20 подготовленных волонтеров. Показатель удовлетворенности родителей качеством оказанной помощи вырос почти в два раза. Всего в 2015 году в рамках проекта комплексную помощь получил 231 ребенок.

Первый год работы высветил большое число непредвиденных на подготовительном этапе вопросов, которые сегодня приобретают размеры серьезных проблем, но это не минус участникам проекта, а подтверждение того, что специалисты профессионально и глубоко работают в заявленной теме. Сюда входят:

- проблема раннего выявления и учета детей в возрасте от 0 до 3 лет;
- ограниченные связи системы образования со здравоохранением и социальной защитой;
- недостаточное использование дистанционных форм работы с отдаленными районами области;
- отсутствие преемственности при движении ребенка с РАС из одного ведомственного учреждения в другое (сегодня мы имеем разобщенные фрагменты учета, в каждом ведомстве – свой учет);
- отсутствие эффективных методик, которые корректируют пассивную (вследствие депрессивного состояния) позицию родителей;
- проблема недостаточного количества тьюторов.

Обозначенные проблемы становятся задачами третьего этапа реализации пилотного проекта, а именно:

- мониторинг потребности дополнительного правового регулирования правоотношений в сфере оказания помощи детям с РАС и их семьям;
- анализ ресурсов организаций и учреждений различной ведомственной подчиненности (материально-техническое, кадровое и др.);
- разработка и внедрение интерактивной межведомственной карты учреждений, оказывающих помощь детям с РАС;
- обеспечение в комплексных центрах социального обслуживания отдаленных районов условий для дистанционного (в режиме онлайн) сопровождения семей;
- разработка единой карты медико-социального и психолого-педаго-

гического сопровождения ребенка, обеспечивающей методическую преемственность при переходе ребенка из одного учреждения в другое;

– апробация и внедрение психологических методик для преодоления депрессивных настроений родителей;

– повышение уровня информированности, включая выпуск информационных материалов как для родителей, так и для специалистов, организацию информационного блока на сайте министерства социального развития Новосибирской области для родителей, действующего в регулярном режиме обновления с публикацией межведомственных советов и рекомендаций;

– обеспечение условий для обучения (повышения квалификации) специалистов реабилитационным технологиям и методикам, родителей – реабилитационным методикам в домашних условиях; изучение возможности включения родителей в программу подготовки тьюторов.

От полноты и качества решения поставленных задач напрямую зависит степень жизнеспособности региональной модели комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

Приведем слова из послания Генерального секретаря ООН Пан Ги Муна: «Настало время потрудиться над тем, чтобы сделать общество более инклюзивным, выявить таланты затронутых аутизмом людей и обеспечить возможности, позволяющие им реализовать свой потенциал. Давайте продолжим работать рука об руку с людьми, у которых наблюдаются расстройства аутистического спектра, и помогать им развивать свои сильные стороны, преодолевая при этом возникающие перед ними сложности, чтобы они реализовывали свое исконное право – жить полноценной жизнью» [1].

Список литературы

1. *Послание* Генерального секретаря ООН по случаю Всемирного дня распространения информации о проблеме аутизма. Заявление Пан Ги Муна, генерального секретаря ООН, ко 2 апреля 2013 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://outfund.ru/poslanie-generalnogo-sekretarya-oon-po-sluchayu-vsemirnogo-dnya-rasprostraneniya-informacii-o-probleme-autizma/> (дата обращения: 20.02.2016).

2. *Распоряжение* Губернатора Новосибирской области от 20.08.2015 № 171-р «Об утверждении межведомственного

плана действий по оказанию комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с расстройствами аутистического спектра на территории Новосибирской области» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/7258450/> (дата обращения: 20.02.2016).

3. *New report from the Center for Disease Control and Prevention (CDC)*, 2013.

Принята в печать: 25.04.2016 г.

УДК 376

Дегтярева Людмила Ивановна

Директор ЧОУ «Аврора», г. Новосибирск.

E-mail: nou_avrora@mail.ru

Петрова Елена Эмировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной педагогики, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, руководитель Центра «Эмпатия», г. Новосибирск. E-mail: kafedrasedu@nipkipro.ru

Чепель Татьяна Леонидовна

Кандидат психологических наук, научный консультант ЧОУ «Аврора», профессор кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: psy-ped-iesen@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАС В ШКОЛЕ «АВРОРА»: ОПЫТ, ВНУШАЮЩИЙ НАДЕЖДУ

В статье рассматривается опыт обучения детей с РАС в новосибирской школе «Аврора» – частном общеобразовательном учреждении, прошедшем с 1997 по 2016 год путь от концепции адаптивной школы к модели интегрированного и инклюзивного образования. Показана история создания в школе образовательной среды творческой активности, которая соответствует особым образовательным потребностям детей с РАС. В качестве основных условий успешной социализации и обучения детей с РАС представлены высокий профессиональный уровень педагогов, система комплексного психолого-педагогического сопровождения учителей, семьи и ребенка, институт тьюторства, предшкольная подготовка детей, сотрудничество с научными и научно-образовательными организациями, психологическая поддержка и просвещение родителей, нормативно-правовое регулирование процесса обучения, гибкость индивидуальных образовательных маршрутов и командный стиль работы коллектива.

Ключевые слова: дети с РАС, школа «Аврора», специальные условия обучения, образовательная среда, инклюзивное образование.

Degtyareva Lyudmila Ivanovna

Director, school “Aurora”, Novosibirsk

Petrova Elena Emirovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of correctional pedagogy and special pedagogy, Novosibirsk Institute of qualification improvement and retraining of education workers, head of the Centre “Empathy”, Novosibirsk

Chepel Tatiyana Leonidovna

*Candidate of Psychological Sciences, scientific consultant of school "Aurora",
Professor of the Department of pedagogy and psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University*

INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH ASD IN SCHOOL "AURORA": THE INSPIRING EXPERIENCE

The article discusses the experience of teaching children with ASD in the Novosibirsk school "Aurora". It is a private educational institution, founded in 1997, which has demonstrated the conceptual development from the adaptive schools model to the integrated and inclusive education. The authors describe the history of development of creative school environment which meets the special educational needs of children with ASD. The basic conditions for successful socialization and education of children with ASD are identified. Among them are high professional level of teachers and educators, the system of complex psychological and educational support of teachers, families and children, tutoring, preschool education, cooperation with research and educational institutions, psychological support and education of parents, legal regulation of the educational process, flexibility of individual educational routes and team work style of the staff.

Keywords: children with ASD, the school "Aurora", a special learning environment, educational environment, inclusive education.

Современное российское законодательство гарантирует детям с РАС ряд возможностей получения образования с учетом создания для них специальных условий обучения. Они могут обучаться «как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность»¹. Очевидно, что реализация на практике образовательных прав детей с РАС во всех закрепленных вариантах для российской педагогики является актуальной, инновационной и трудно решаемой

задачей. Это связано с несколькими обстоятельствами. Обучение детей с РАС признается во всем мире одной из наименее разработанных и наиболее сложных проблем специального образования. Сама популяция детей с РАС чрезвычайно неоднородна, это нарушение развития отличается высоким полиморфизмом, что затрудняет разработку универсальных дидактических подходов и методик, применимых по отношению ко всем детям с аутизмом. Инклюзия этой группы детей в сообщество здоровых сверстников затруднена в силу присущих детям с РАС специфических поведенческих особенностей, выраженной дефицитарности социальной коммуникации, сниженной или искаженной потребности в общении, неравномерности в развитии различных психических функций [1].

¹ *Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.04.2016).*

Возможности инклюзивного обучения детей с РАС в значительной мере зависят от эффективности ранней помощи детям, интенсивности специальной подготовки детей к школьному обучению, комплексности психолого-педагогического и медико-социального сопровождения образования ребенка, уровня психолого-педагогической компетентности педагогов [2]. Все это предъявляет особые и сложновыполнимые требования к организации образования детей с аутизмом в конкретных образовательных организациях, в особенности расположенных в малых городах и сельских территориях.

До последнего времени задача обеспечения доступного и качественного образования для детей с РАС не была обеспечена федеральными законодательными нормами и оставалась делом родителей, педагогов-энтузиастов, общественных организаций, исследователей. Это позволило накопить некоторый опыт успешной комплексной коррекции РАС в раннем детстве и в младшем школьном периоде, но не могло привести к разработке методики специального образования детей с РАС, которая могла бы стать основой практической деятельности всех школ, которые должны и хотели бы начать их обучение. До недавнего времени задача разработки, апробации, тиражирования программно-методического обеспечения школьного образования детей с РАС не ставилась в российской образовательной системе. Именно поэтому практика работы педагогов школ, включающих в образовательный процесс детей с аутиз-

мом, сегодня не может быть обеспечена всеми необходимыми специальными условиями, адекватными их психофизиологическим и поведенческим особенностям.

В этой ситуации особое значение приобретает опыт тех школ, которые уже в течение нескольких лет обучают аутичных детей, нарабатывая и апробируя специальные и специфические методы, приемы, технологии, дидактические материалы, подходы к адаптации программ, к организации тьюторского и ППМС-сопровождения детей и проектируя другие необходимые условия для их социализации и обучения.

Частное общеобразовательное учреждение школа «Аврора» на протяжении 19 лет обучает детей с аутизмом, что позволило коллективу накопить определенный опыт организации образовательного процесса для этой особой категории детей, пройдя сложный путь от концепции адаптивной школы к модели интеграции и в последние годы – к воплощению на практике идей инклюзивного образования.

В настоящее время в школе обучаются 9 детей с различными вариантами РАС в начальных классах, в основной школе, в выпускном 11-ом классе. С 2008 по 2015 год четверо учащихся с РАС закончили 11 класс (выпуск 2008, 2010, 2014 гг.), из них двое успешно поступили и закончили вузы Новосибирска, двое учащихся закончили 9 классов и обучаются в учреждениях СПО (выпуск 2011 г.). В Центре психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям «Эмпа-

тия», созданном как структурное подразделение школы, в 2015/2016 учебном году 42 ребенка с аутизмом в возрасте от 4 до 7 лет получают комплексную специализированную коррекционно-развивающую помощь и проходят подготовку к школе.

История школы «Аврора» позволяет понять, как и почему коллективу удастся в течение многих лет достаточно эффективно решать проблемы обучения детей с РАС. Школа начала свою деятельность в 1993 году и изначально ориентировалась на обучение детей со специальными образовательными потребностями. Очевидно, что именно запрос родителей, неудовлетворенных условиями обучения детей в массовых школах, стимулировал развитие негосударственного сектора школьного образования в России. Специфика таких родительских запросов чаще всего определяется своеобразным несовпадением выраженных индивидуальных особенностей развития, поведения, здоровья ребенка и педагогического процесса, ориентированного на некоторую среднестатистическую норму детского развития. В частные школы поступают дети, которых смело можно назвать другими по сравнению с их сверстниками, или детьми с особыми образовательными потребностями: одаренные или гиперактивные, застенчивые или конфликтные, часто болеющие или ориентированные на повышенный уровень сложности учебных программ. Достаточно часто родители выбирают частную школу, поскольку ориентируются на высокий уровень комфортности и безопасности образовательной среды для

своего ребенка, на индивидуальный подход в организации учебного процесса. Именно поэтому школа «Аврора» с первых дней работы поставила перед собой задачу создать особую образовательную среду, отвечающую этим родительским запросам, и достаточно быстро приобрела определенное лицо в системе образования Новосибирска.

Уже в 1995 году школа приняла концептуальную идею «адаптивной школы», стремящейся обучать всех детей, адаптируя образовательный процесс к возможностям и нуждам детей, создавая максимально возможные развивающие условия для каждого. В 1995 году в школе начали обучаться дети, по отношению к которым в специальной педагогике применяются термины «дети с особыми образовательными потребностями», а также «дети с ограниченными возможностями здоровья». Это были учащиеся с аутизмом, психопатоподобным синдромом, сенсорными или интеллектуальными нарушениями, соматически ослабленные дети. Перед коллективом встала необходимость создания таких образовательных условий, которые позволили бы этим особенным детям решать доступные для них образовательные задачи, достигать максимально возможных для них уровней обучения.

Необходимость реализации концепции адаптивной школы способствовала тому, что педагогический коллектив не только теоретически, но и практически приступил к реальному воплощению лично ориентированного обучения, к практике, кото-

рая позже воплотилась в концепции интегрированного обучения, а еще позже получила точное название – инклюзия. Концепция адаптивной школы «Аврора» базировалась на главном специальном условии педагогической поддержки детей с особыми образовательными потребностями – это высокий профессионализм и ответственная педагогическая позиция руководителей и педагогов. С 1995 по 1997 год сотрудники систематически проходили обучение на курсах повышения квалификации, 12 педагогов, директор и все его заместители, школьный врач получили второе высшее дефектологическое образование. В штат были приняты специалисты, без которых невозможно осуществлять обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: логопеды, психологи, олигофренопедагоги, музыкальные работники, специалисты ЛФК.

В этот период сложилось продуктивное сотрудничество со специалистами кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии НИПКиПРО, в дискуссиях, консультациях, совместном проектировании с которыми рождались новые педагогические идеи, отрабатывались методы, приемы, способы организации образовательного процесса, проектировались недостающие дидактические материалы, разрабатывались необходимые внутренние документы. В эти годы в школе проведены многочисленные адресные семинары не только для учителей, воспитателей, но для всех сотрудников, включая технический, вспомогательный персонал, была развернута постоянная работа по пси-

хологическому просвещению и консультированию родителей.

Так складывалась особая школьная атмосфера, особый коллектив, дидактическая среда, ориентированная на ребенка, его неповторимую индивидуальность, на развитие личности и познавательных возможностей каждого. Думается, что уже к началу 2000 года школа «Аврора» по праву могла называться школой, создающей среду творческой активности, по терминологии Я. Корчака [приводится по: 4]. Именно этот тип образовательной среды наиболее адекватен особым образовательным потребностям всех без исключения учащихся школы и детей с ограниченными возможностями здоровья в особенности. Образовательная среда школы «Аврора» обеспечивает высокий уровень общеобразовательной подготовки всех детей на основе дифференциации и индивидуализации обучения с широким использованием творческой и исследовательской деятельности (спекурсы, предметные кружки, факультативы, индивидуальные консультации) и обладает высоким воспитательным потенциалом (кружки, секции, студии, школьный театр, хор, школьное телевидение и газета, практика КТД, детское соуправление, традиции школьных праздников и т. д.).

В этой атмосфере находится особое место детям с РАС, по отношению к которым реализуется гибкий и предельно индивидуализированный интеграционный подход с поэтапным введением ребенка в школьную среду по мере его социализации. При этом используется сочетание индивидуаль-

ного обучения (с пребыванием ребенка в классном коллективе на переменах и внеклассных мероприятиях), частично-индивидуальное (с изучением только ряда предметов в классно-урочной форме), групповое и собственно классно-урочное с полным включением в общеобразовательную среду. Обязательным условием, обеспечивающим доступность и качество обучения детей с РАС в школе, являлась на протяжении всей истории школы система психолого-педагогического и медико-социального сопровождения, включающая работу школьного консилиума, института тьюторов (кураторов), коррекционного блока школы, групп раннего развития, позже – Центра «Эмпатия».

Учитывая, что результаты педагогической деятельности школы привели к увеличению количества детей со специальными образовательными потребностями, в 2000 году коллектив разработал программу «Социальная адаптация детей со специальными образовательными потребностями средствами образования». При этом школа не меняла свою миссию и по-прежнему ориентировалась на высокое качество образования нормативно развивающихся школьников, в среду которых в различных вариантах и формах могли включаться дети с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья. И сегодня, при высокой востребованности этих специфических услуг, в том числе и со стороны родителей детей с РАС, школа сохраняет среду нормативного развития: в школе обучается 260 детей, из них

31 человек – это дети, нуждающиеся в специальных условиях обучения.

Реализация этой программы позволила педагогам и специалистам школы решить ряд важных задач, начиная с 2000 года. За пять последующих лет не только разработан единый концептуальный подход к организации обучения и воспитания детей со специальными образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы, с ориентацией на поэтапное включение каждого ребенка в общие классы посредством индивидуального образовательного маршрута, но и разработан пакет нормативно-правовых документов и внутренних локальных актов, регламентирующих организацию и содержание интегрированного обучения, подобран блок диагностических материалов, разработаны программы коррекционных занятий и семинаров для родителей [3]. Именно в эти годы были заложены основы инклюзивной культуры, инклюзивной политики и инклюзивной практики школы «Аврора», что и позволило укрепить ее репутацию как учреждения, способного не только социализировать, но и успешно обучать детей с РАС, оказывая психологическую помощь и профессиональную поддержку их родителям.

В это время такие дети уже обучались и в начальных, и в средних, и в старших классах, что потребовало отработать условия формирования их положительной учебной мотивации и устойчивости познавательного интереса в соответствии с возрастными изменениями в развитии и поведении детей. Наиболее сложными и критич-

ными оказались проблемы обучения детей с аутизмом в период их пубертата, который, казалось бы, «стер» все предыдущие педагогические усилия. Коллективу приходилось вновь искать, создавать и апробировать приемы включения учащихся-подростков в продуктивные коммуникации, способы коррекции их поведения в учебной среде, преобразовывать ранее выработанные методики обучения детей с неповторимым или впервые встречавшимся в педагогической практике профилем психики и поведенческими особенностями. В это время у педагогов сложилось стойкое убеждение, что педагогическая гибкость, организационный динамизм, командный стиль работы, постоянные консультации со специалистами, медицинское сопровождение детей, сотрудничество с родителями, высокий уровень эмоциональной устойчивости и эмпатии всех сотрудников, их вера в свои возможности и ресурсы ребенка – это важнейшие специальные условия, без которых обучение детей с РАС практически невозможно.

Результаты педагогического поиска условий обучения детей с РАС, включая сложную и кропотливую работу с их родителями, составили тот практический опыт, который сотрудники школы постоянно обобщали и представляли в методических публикациях [3].

В 2004 году школа «Аврора» получила статус областной экспериментальной площадки по теме «Интегрированное обучение детей со специальными образовательными потребностями». В рамках эксперименталь-

ной работы для администрации и учителей школ города Новосибирска и Новосибирской области были проведены многочисленные теоретические и практические семинары, которые не только позволили распространять инновационный педагогический опыт, но и систематизировать его, одновременно обсуждая в диалогах с педагогами-практиками из городских и сельских школ наиболее проблемные педагогические вопросы. Как оптимально проектировать индивидуальный образовательный маршрут ребенка? Как разработать и применять систему мотивирующего оценивания? Как подбирать и готовить тьюторов для работы с детьми с РАС? Как организовать работу тьютора с ребенком, с педагогами и с родителями, с тем чтобы его деятельность постепенно расширяла социальную жизнь ребенка и его учебную самостоятельность? Как разработать дидактические материалы для освоения ребенком наиболее сложных или почти недоступных тем учебной программы? Как осуществлять сотрудничество с родителями, находящимися в длительно воздействующей психотравмирующей ситуации?

Количество вопросов, связанных с организацией обучения детей с аутизмом, возрастало с каждым годом. Известный полиморфизм этого нарушения развития, с которым на практике все чаще и чаще сталкивались педагоги по мере поступления в школу новых учеников с аутизмом, не позволял использовать уже найденные ранее дидактические решения в новых педагогических ситуациях. С 2006 года школа активно сотрудничает со

специалистами московского Центра помощи аутичным детям «Добро» [1], богатейший опыт, готовность прийти на помощь в сложных случаях и высокая научная квалификация которых помогают коллективу находить выходы в самых сложных дидактических и психологических ситуациях.

В 2009 году при школе открыт Центр психолого-педагогической поддержки и развития «Эмпатия» (для детей от 2 до 9 лет). Специалисты Центра «Эмпатия» решают задачи ранней психологической и коррекционной помощи семье и детям и пропедевтические задачи, осуществляя предшкольную подготовку, без чего включение ребенка с РАС в образовательный процесс во многих случаях категорически невозможно ни в одном из реализуемых в школе «Аврора» вариантов обучения детей.

С 2011 года школа является участником регионального проекта «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области», в 2014 году получила статус окружного консалтингового центра (Центральный округ г. Новосибирска) по инклюзивному образованию, с 2015 года стала участником пилотного проекта «Оказание комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи детям с РАС на территории Новосибирской области», экспериментальной площадкой ФИРО по теме «Инклюзивное образование детей с РАС в общеобразовательном пространстве массовой (адаптивной) школы» и экспериментальной площадкой

Новосибирского государственного педагогического университета в рамках проекта модернизации высшего педагогического образования.

Казалось бы – не много ли? Не мешает ли эта деятельность работать с детьми? Не отвлекает ли она школу от основных задач и функций? Ответ однозначный: нет, не мешает, а стимулирует, актуализирует, мотивирует на обобщение накопленного опыта и позволяет подвергнуть экспертизе все то, что уже сегодня можно сделать достоянием практики обучения детей с РАС.

Очевидно, что и история развития школы «Аврора», уже 23 года идущей по сложному пути повышения качества и доступности образования для всех без исключения детей, и история ее выпускников с расстройствами аутистического спектра, и история каждого педагога, прошедшего со своими особенными учениками по индивидуальным образовательным маршрутам в сопровождении родителей, тьюторов, школьного консилиума, врачей, одноклассников, педагогов дополнительного образования, и история нормативных документов, закрепляющих политику и практику этого сложного педагогического проекта, и история дидактических поисков конкретных учителей – все это должно быть осмыслено и описано. Вряд ли по-другому можно понять специфику организации образовательного процесса для детей с РАС. Такая работа помогает преодолеть риски формальной, повальной, необдуманной, неподготовленной образовательной инклюзии детей с аутизмом в об-

щеобразовательное пространство школ России [4]. Кроме того, опыт школы «Аврора» позволяет преодолеть риски сопротивления инновационной практике включения детей с РАС в обще-

образовательный процесс и тем самым внушает надежду на улучшение ситуации с обеспечением их законных, но трудно реализуемых в жизни образовательных прав.

Список литературы

1. *Морозов С. А.* Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие. – Самара: ООО «Медиа-Книга», 2015. – 540 с.

2. *Никольская О. С., Баенская Е. Р.* Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Дефектология. – 2014. – № 4. – С. 27–33.

3. *Петрова Е. Э., Дегтярева Л. И.* Специфика организации инклюзивного обучения в общеобразовательном учреждении: методическое пособие. – Но-

восибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2011. – 136 с.

4. *Чепель Т. Л.* Инклюзия в образовании: риски и перспективы их преодоления // Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования: материалы Всероссийской научной школы с международным участием. – Новосибирск: НГПУ, 2012. – С. 79–86.

5. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Академия, 2001. – 365 с.

Принята в печать: 22.04.2016 г.

УДК 376+159.922.7

Мальтинская Наталия Александровна

*Кандидат медицинских наук, доцент кафедры логопедии и детской речи,
Новосибирский государственный педагогический университет,
руководитель АНО НКО «Центр помощи детям ДИАДА +1», г. Новосибирск.
E-mail: <mailto:nataliyamaltinskaya@gmail.com>*

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС

Статья посвящена актуальной проблеме формирования учебного поведения у детей с расстройством аутистического спектра. Автор описывает исследование по формированию учебного поведения у ребенка в возрасте 7 лет. В исследовании использовался сравнительный дизайн. Для формирования учебного поведения использовался метод дифференциального усиления отсутствия поведения в сочетании с реактивной методикой.

Ключевые слова: поведение, прикладной анализ поведения, дифференциальное усиление отсутствия поведения.

Maltinskaya Natalia Aleksandrovna

*Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech
Therapist and Child's speech, Novosibirsk State Pedagogical University,
Head of ANO NPO "Center of children help one DIADA+1"*

FORMATION OF ACADEMIC BEHAVIOR IN CHILDREN WITH ASD

This article is devoted to the significant problem of the shaping of the educational behavior in children with autism spectrum disorder. The author describes a study on the shaping of the educational behavior in a 7 year-old child. The study was based on the comparative design. In order to shape the educational behavior the author used the method of absent behavior differential reinforcement combined with a reactive method.

Keywords: behavior, applied behavior analysis, differential reinforcement of other behaviors.

Обучение ребенка с расстройством аутистического спектра сопряжено со многими трудностями. Проблемы концентрации внимания, налаживания сотрудничества и проблемное поведение являются базовыми нарушениями при аутизме, которые являются основными преградами для формирования учебного поведения.

Марк Сандберг в своем руководстве *The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, VB-MAPP* (Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства) выделяет несколько общих категорий преград, которые оказывают влияние на обучение. К одной из категорий он

относит устойчивые и постоянные формы проблемного поведения, которые имеют различное проявление. Это могут быть повторяющиеся жесты, движения или же поведение может выражаться в агрессии ребенка как по отношению к педагогу, так и по отношению к себе (самоагрессия). В ряде случаев проблемное поведение может сохраняться в течение всего детства и иметь длительную историю формирования в прошлом. Но если поведение трехлетнего малыша может не представлять никаких проблем, то с возрастом оно может перерасти в настоящее бедствие. Роберт Шрамм в своей книге «Детский аутизм и АВА» пишет, что «нежелательное (проблемное) поведение – это поведение, повторение которого вы не хотели бы видеть снова при аналогичных обстоятельствах. Такие типы поведения, как визг, выхватывание игрушек, попытка тянуть родителей за руки, пинки, демонстрация разочарования, в том числе нанесение себе ударов, отталкивание других и игнорирование просьб родителей – все это примеры проблемного поведения» [3, с. 72]. Результатом работы его команды с детьми с аутизмом стала разработка серии комплексных мер, которые могли бы позволить родителям и педагогам овладеть учебным контролем. Эти семь ступеней позволят управлять обстановкой, окружающей ребенка, а также помогут быстро и легко сформировать учебный контроль [3]. Первые шесть ступеней, описанные Робертом Шраммом, помогают нам научиться взаимодействовать с ребенком, чтобы он начал делать определенные успехи в обучении. Последняя, седь-

мая ступень в приобретении учебного контроля объясняет важность коррекции проблемного поведения у ребенка с аутизмом. Некоторые дети с аутизмом обучились с помощью такого поведения уклоняться от предъявляемых требований или добиваться их отмены. Подобное поведение может варьироваться от достаточно спокойного (взгляд в сторону и отсутствие реакции) до серьезных проявлений агрессии и аутоагрессии [2].

Прикладной анализ поведения уже более 60 лет занимается изучением проблемного поведения. Эдвард Карр был одним из первых исследователей, который утверждал, что поведенческий подход к коррекции проблемного поведения должен включать прежде всего исследование условий и факторов, поддерживающих это поведение, и разработку стратегий вмешательства на основе гипотезы об этих поддерживающих факторах [4]. Управление поведением, основанное на прикладном анализе поведения, ориентировано на понимание того, какую именно функцию выполняет поведение конкретного ребенка. Анализ его функции с точки зрения предшествующих стимулов и последствий является необходимым условием выбора наиболее результативного вмешательства. Понимая функцию поведения, мы можем научить приемлемому поведению, которое заменит собой проблемное. Новое поведение должно выполнять ту же функцию, что и исходное, и таким образом продолжать обеспечивать получение подкрепления. С психологической точки зрения замещающее поведение должно соответствовать возрасту ребенка, а также

окружающей среде, в которой оно будет иметь место [1]. В 1982 году Брайан Айвата с коллегами [6–7] разработали экспериментальную процедуру, применение которой позволяет определить функцию проблемного поведения и на основе результатов данной процедуры выбрать эффективные и гуманные методы коррекции. При проведении процедуры исследователи искусственно создают условия, в результате которых вероятность возникновения проблемного поведения очень велика. [5]. Таким образом, функциональная оценка – это набор подходов и инструментов для сбора сведений, по результатам которого мы формируем гипотезу. Кроме процедуры функционального анализа поведения, функ-

цию поведения также можно определить с помощью сбора поведенческого интервью у людей, регулярно взаимодействующих с ребенком, анализа поведенческих шкал и опросников, анализа таблицы А-В-С.

В таблице 1 приведены функции поведения, которые наиболее часто упоминаются в научно-исследовательской литературе, а также их взаимосвязи с подкрепляющими последствиями, которые поддерживают поведение. Функции поведения включают: привлечение внимания, получение осязаемых благ, получение сенсорной стимуляции, бегство от задач и взаимодействий, бегство от внутренней боли или дискомфорта [1].

Таблица 1

Поведение: его функции и поддерживающие последствия

Функции поведения	Поддерживающее последствие
Привлечение внимания общественного взрослого (учителя, родителя, клиента и т. д.)	Прямое подкрепление: внимание со стороны окружающих повышает скорость или вероятность такого же поведения ученика и в дальнейшем
Получение осязаемых благ, помощь в получении: предмета, деятельности, события	Прямое подкрепление: получение осязаемых благ повышает скорость или вероятность такого же поведения ученика и в дальнейшем
Получение сенсорной стимуляции: зрительной, вкусовой, кинестетической, обонятельной, проприоцептивной	Автоматическое прямое подкрепление: достижение необходимого уровня сенсорной стимуляции как результат определенного поведения само по себе повышает скорость или вероятность такого же поведения ученика и в дальнейшем
Бегство от внимания: сверстника или взрослого, общественного взаимодействия со сверстником	Обратное подкрепление: исключение ученика из авersiveного взаимодействия повышает скорость или вероятность такого же поведения ученика и в дальнейшем
Бегство от трудной или скучной задачи, обстановки, деятельности, события	Обратное подкрепление: удаление авersiveного стимула повышает скорость или вероятность такого же поведения ученика и в дальнейшем
Бегство от сенсорной стимуляции: внутренней стимуляции, причиняющей боль или дискомфорт	Автоматическое обратное подкрепление: затухание болезненной или дискомфортной внутренней стимуляции в результате определенного поведения само по себе повышает скорость и/или вероятность такого же поведения ученика и в дальнейшем

Уделяя должное внимание не только форме поведения, но и его функции, мы можем разработать вмешательства, которые позволят ребенку удовлетворять свои потребности приемлемым образом. Официальный документ, создаваемый для достижения этой цели, называется планом коррекции поведения. План по коррекции проблемного поведения включает в себя методы дифференциального усиления, проактивные и реактивные методики. Беррес Фредерик Скиннер рекомендовал методы для коррекции проблемного поведения, основанные на позитивном подкреплении, как наиболее эффективные, вместо авersive методов. Он доказал, что, поскольку позитивные подкрепляющие стимулы не дают негативных побочных явлений, связанных с авersive стимулами, они более пригодны для формирования поведения человека [9].

Применение реактивных методик оправдано в ситуации коррекции самоповреждающего поведения и поведения с длинной историей. L. Vismara, J. Bogin, L. Sullivan в своей статье «Дифференциальное усиление другого вида поведения: шаги по осуществлению» подробно описали основные шаги по осуществлению процедуры дифференциального усиления. Авторы говорят, что в результате дифференциального усиления поведения, которое является более функциональным, чем проблемное поведение, или несовместимо с проблемным поведением, происходит уменьшение числа эпизодов проблемного и увеличение – функционального поведения [8].

Клинический пример

В исследовании принял участие мальчик А., 7 лет. Ребенок в течение трех лет посещал дошкольное образовательное учреждение и дополнительные индивидуальные занятия. Время посещения дополнительных индивидуальных занятий составляло в среднем 1,5 часа: по 30 минут 3 раза в неделю. Мальчик имеет некоторые навыки обучения: он принимает участие в групповых занятиях с детьми, умеет сидеть за столом, следует простым инструкциям, двухкомпонентные инструкции, требующие ориентировки в пространстве, вызывают трудности. Также у ребенка есть вербальное поведение, но оно представлено эхолической речью. Он может обратиться с просьбой о мотивационном предмете, который находится в поле зрения, но только лишь после подсказки «Что ты хочешь?», ответ ребенка состоит из одного слова. Имеется навык наименования, ребенок хорошо наименовывает существительные из основных групп, знает цвета, формы, цифры, буквы и умеет считать. Глагольный запас небольшой и ограничен основными глаголами, которые не обобщены. Интравербальные навыки у ребенка не сформированы. Но при этом он хорошо ориентируется в основных свойствах и характеристиках предмета. Очень хорошие навыки имитации (крупная и мелкая моторика) и навыки визуального восприятия. Также ребенок способен сохранять в памяти новые навыки и не нуждается в повторении ранее приобретенных навыков. Основной преградой в обучении мальчика явилось его проблемное поведение во время учебной сессии.

Анализ поведения ребенка проводился методом прямого наблюдения на протяжении 6 дней, дважды в неделю в одни и те же дни, в одно и то же время, а также анализа опросника и сбора поведенческого интервью. Было выявлено, что во время занятий, после того как педагог предъявляет ребенку требования, особенно если задания связаны с использованием картинок, ребенок встает и ложится на пол, продолжительность поведения варьировалась от 15 минут до 55 минут. Количество эпизодов за время занятий составляло от двух до семи. Так как ребенок весит более 50 кг, то оказывать полную физическую помощь после предъявления инструкции «Вставай» не представлялось возможным. Когда ребенок садился за стол, то он сразу же начинал сбрасывать предметы со стола. У родителей ребенка был запрос на то, чтобы мальчик начал сотрудничать с педагогом и перестал ложиться на пол во время занятий.

Дизайн исследования

В исследовании использовался сравнительный дизайн. Начальный уровень проявлений частоты учебного поведения (фаза А) был определен при помощи прямого наблюдения в течение 6 дней, дважды в неделю, в одни и те же дни, в одно и то же время. Во время наблюдения отмечали следующие показатели:

- количество эпизодов поведения «лежать на полу»;
- продолжительность эпизода «лежать на полу»;
- продолжительность сотрудничества с педагогом.

Продолжительность эпизодов измеряли по секундомеру методом прямого наблюдения и фиксировали в секундах. Наблюдение проводили два наблюдателя. Эпизоды, когда ребенок садился за стол, но демонстрировал нежелательное поведение в виде бросания предметов со стола, не являлось целевым и поэтому не фиксировалось во время наблюдения.

В таблице 2 приведены базовые данные количества эпизодов нежелательного поведения, продолжительность поведения «лежать на полу» и продолжительность сотрудничества с педагогом.

Таким образом, анализируя базовый уровень, можно сказать о том, что во время наблюдения на каждом занятии ребенок демонстрировал нежелательное поведение. Количество зафиксированных эпизодов нежелательного поведения составило от двух до семи, продолжительность каждого эпизода – от 110 секунд до 3310 секунд, продолжительность периодов сотрудничества с педагогом – от 20 секунд до 125 секунд.

С седьмого дня исследования началось терапевтическое вмешательство (фаза Б), которая длилась 8 дней, по одному часу в день. Коррекция нежелательного поведения включала метод дифференциального усиления отсутствия поведения (ДРО) и реактивный метод. Было решено применить реактивный метод, так как поведение имеет длительную историю формирования и делает процесс обучения ребенка невозможным. Метод является инвазивным, поэтому его применение было согласовано с родителями, получено информационное согласие.

**Количество эпизодов и продолжительность
поведения «лежать на полу»**

День	Количество эпизодов	Продолжительность нежелательного поведения в секундах	Продолжительность сотрудничества ребенка с педагогом в секундах
1	2	3310	30
		200	
2	5	1400	30
		190	
		560	
		245	40
		665	
3	4	765	80
		1283	
		700	45
		600	
4	6	550	25
		300	
		116	25
		304	
		637	
		540	20
5	2	1660	30
		945	
6	7	428	
		225	30
		185	
		110	
		540	
		290	
		110	

Метод дифференциального усиления отсутствия поведения предполагает предоставление подкрепляющего стимула при отсутствии поведения, поэтому ребенок получал поощрение, если сидел за столом и выполнял простые требования педагога. Так как при проведении поведенческого интервью не было выявлено мотивационной деятельности у ребенка, поэтому в качестве заданий во время учебных сессий предлагали очень простые упражнения, которые ребенок выполнит

с большой вероятностью. Интервал времени, через который ребенок получал поощрение, составлял 20 секунд. Такой временной интервал был выбран по результатам анализа базового уровня. Если в течение трех последующих сетов ребенок не демонстрировал целевого поведения, временной интервал увеличивали на 30%. В качестве поощрения использовались конфеты, так как другие стимулы оказались неэффективными. Также мы применяли метод «пэринга»: при пре-

доставлении первичного поощрения (конфеты) хвалили ребенка (социальное поощрение). Если во время интервала появлялось нежелательное поведение, таймер обнулялся, мы говорили, что «время стоп». Каждые 25 минут ребенку предоставляли перемену на пять минут, и в этот период у ребенка не был ограничен доступ к его мотивационной деятельности и мотивационным стимулам, кроме конфет. Было отмечено, что ребенок во время

перемены никогда не ложился на пол, а предпочитал сидеть на стуле и спокойно играть.

Для коррекции проблемного поведения «лежать на полу» также применялась реактивная методика. В тех местах, где лежал ребенок, под ковром лежали мелкие игрушки, в результате чего лежать на полу было некомфортно. Также мы блокировали попытки брать мотивационные стимулы и играть с ними на полу.

Результаты

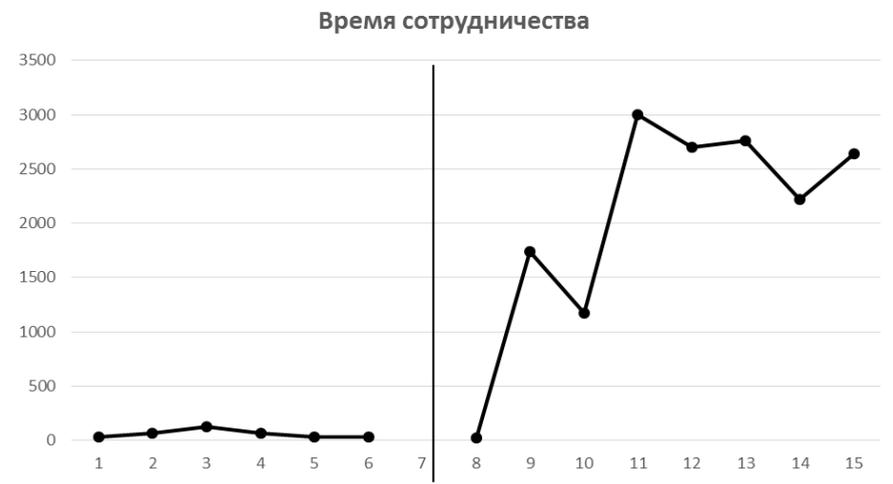


Рис. 1. Две фазы вмешательства: фаза А (базовый уровень) и фаза Б (фаза вмешательства)

На графике изображены две фазы вмешательства. Фаза А отображает базовый уровень сотрудничества ребенка. В качестве зависимой переменной мы выбрали время сотрудничества ребенка с педагогом. Таким образом, по результатам первой фазы общее время сотрудничества с педагогом на протяжении шести учебных сессий составило 355 секунд, то есть 5 минут 9 секунд. Фаза Б отображает вмешательство, которое проводилось на про-

тяжении 8 учебных сессий. В ходе вмешательства у ребенка нами была отмечена очень быстрая положительная динамика. В первый день вмешательства общее время сотрудничества составило 225 секунд, на второй день – 1741 секунду. С четвертого дня вмешательства мы получили стабильные результаты: 4 день – 3000 секунд, 5 день – 2700 секунд, 6 день – 2760 секунд, 7 день – 2220 секунд. На восьмой день вмешательства общее время сотруд-

ничества составило 2640 секунд, или 44 минуты. Также в течение второго часа вмешательства (фаза Б) время предоставления поощрения увеличилось с 20 секунд до трех минут, в течение третьего часа вмешательства временной интервал был увеличен до пяти минут и с четвертого часа вме-

шательства поощрение стало предоставляться по расписанию «переменный интервал».

Таким образом, дифференциальное усиление отсутствия поведения в сочетании с реактивной методикой оказалось успешным методом для формирования учебного поведения.

Список литературы

1. Альберто П., Траутман Э. Прикладной анализ поведения: учебно-методическое пособие для педагогов, учителей-дефектологов, психологов. – М.: Оперант, 2015. – 672 с.

2. Сандберг М. Оценка вех развития вербального поведения и построение индивидуального плана вмешательства VB-MAPP / пер. с англ. С. Доленко. – Ришон ле-Цион: Издательство «MEDIAL», 2013. – 275 с.

3. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

4. Carr E. G. The motivation of selfinjurious behavior: A review of some hypotheses // Psychological Bulletin. – 1997. – № 84. – P. 800–816.

5. Hanley G. P., Iwata B. A., McCord B. E. Functional analysis of problem behavior:

A review // Journal of Applied Behavior Analysis. – 2003. – № 36. – P. 147–185.

6. Iwata B. A. Functional analysis methodology: Some closing comments // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1994. – № 27. – P. 413–418.

7. Iwata B. A., Dorsey M. F., Slifer K. J., Bauman K. E., Richman G. S. Toward a functional analysis of self injury // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1994. – № 27. – P. 197–209.

8. Vismara L., Bogin J., & Sullivan L. Differential reinforcement of other behaviors: Steps for implementation. – Sacramento, CA, 2009.

9. Skinner B. F. Reflections on behaviorism and society. – Englewood Cliffs, NJ, 1978.

Принята в печать: 22.04.2016 г.

УДК 376

Баева Дарья Валерьевна

*Педагог-психолог, ГАУ СО НСО «Реабилитационный центр для детей
и подростков с ограниченными возможностями», г. Новосибирск.*

E-mail: daria.kopylova@gmail.com

Малышева Татьяна Витальевна

*Учитель-логопед, ГАУ СО НСО «Реабилитационный центр для детей
и подростков с ограниченными возможностями», г. Новосибирск.*

E-mail: berting19@yandex.ru

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВО АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

В статье рассматривается актуальная тема междисциплинарного подхода в работе с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра. Представленный практический опыт раскрывает особенности работы междисциплинарной команды в реабилитационном центре: перечень специалистов, систему работы, используемые методики. Приведенная в качестве примера программа абилитации включает поэтапное описание деятельности, направлений абилитации и достигнутых результатов, что позволяет составить представление о выработанном алгоритме взаимодействия.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, междисциплинарный подход, альтернативная коммуникация.

Baeva Daria Valerievna

*Educational psychologist, Rehabilitation center for children
and adolescents with disabilities, Novosibirsk*

Malysheva Tatiana Vitalievna

*Speech therapist teacher, Rehabilitation center for children
and adolescents with disabilities, Novosibirsk*

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A REHABILITATION CENTER

The article discusses the topical issue of interdisciplinary approach to working with children with autism spectrum disorder. The practical experience reveals the features of an interdisciplinary team in the rehabilitation center: the list of experts, the system of work, the techniques employed. The authors provide the example of the habilitation programme which includes the phased description of activities,

directions of habilitation and outcomes achieved in order to introduce the algorithm of interaction.

Keywords: autism spectrum disorder, interdisciplinary approach, alternative communication.

Тема междисциплинарного подхода в работе с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра (далее – РАС), все чаще звучит на конференциях (Екатеринбург, Красноярск, Воронеж). Ее активно развивают Санкт-Петербургский Институт Раннего Вмешательства и МУ «Опорно-экспериментальный реабилитационный центр для детей с ограниченными возможностями» г. Архангельска [2; 7]. Но в научно-методической литературе практически не представлено обобщение опыта по разработке и реализации механизмов взаимодействия специалистов внутри междисциплинарной команды.

Почему мы остановились на особенностях работы междисциплинарной команды в нашем учреждении? Почему именно этот принцип перешел из программ раннего вмешательства в работу с детьми, имеющими РАС [3]? Именно на эти вопросы мы постараемся ответить в нашей статье.

В общей численности семей, имеющих детей с ограниченными возможностями и обращающихся за помощью в наш реабилитационный центр, мы ежегодно наблюдаем увеличение количества детей, имеющих расстройства аутистического спектра. Это стало причиной поиска новых методов, форм помощи и создания условий для их абилитации.

Анализ сложившейся ситуации позволил выделить важные составляю-

щие абилитации детей данной категории:

- раннее вмешательство,
- создание доступной среды и условий развития,
- обеспечение активного участия семьи.

Все вышеперечисленные условия относятся к компетенции специалистов междисциплинарной команды [9]. Работа именно такой команды помогает преодолеть междисциплинарные границы, выявить потенциал семьи, обозначить проблемы, требующие неотложного решения, а также достичь основной цели: сформировать у ребенка с РАС готовность и способность к взаимодействию с другими людьми.

Оптимальному развитию и реабилитации ребенка с РАС способствуют индивидуальные программы помощи, сформированные с учетом потребностей и возможностей конкретного ребенка, запросов семьи. Успешная реализация таких программ может быть обеспечена только при работе междисциплинарной команды специалистов. И дело не столько в упрощении процесса посещения родителями специалистов или в умении специалистов «говорить» на одном языке, сколько в совместимости членов команды и их готовности учиться и делиться знаниями. Также важно, чтобы члены команды имели общую мировоззренческую позицию на проблемы детей с особыми потребностями и обладали такими мораль-

ными качествами, как сострадание и милосердие. Рассмотрим значение междисциплинарной команды в условиях нашего реабилитационного центра.

В 2012 году в ГАУ СО НСО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» в результате участия в реализации региональных программ было создано отделение альтернативной коммуникации, целью работы которого стало оказание помощи детям со специальными коммуникативными потребностями (в первую очередь детям с РАС) и их родителям через внедрение методов альтернативной и аугментативной коммуникации.

В течение всего периода работы в отделении шла отработка методов психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям со специальными коммуникативными потребностями и их родителям через внедрение методов альтернативной коммуникации, была сформирована междисциплинарная команда специалистов [4–5; 8; 10]. Группа специалистов различных специальностей (психоневролог, речевой терапевт, кинезиотерапевт, психолог, дефектолог, музыкальный руководитель) реализовалась как команда только после длительной совместной работы и соответствующего обучения.

Неотъемлемой частью команды является семья ребенка, так как конечная цель нашей работы – функциональность навыков, приобретаемых ребенком, то есть применение их в повседневной жизни вне стен центра.

Междисциплинарная команда собирается для проведения первичного приема (междисциплинарной оценки), а также для совместного обсуждения работы с ребенком: постановки задач, разработки программы абилитации, хода абилитации, динамики развития навыков, внесения изменений в программу, регистрации результатов. Мы ставим задачи по следующим направлениям: коммуникативные навыки, социальные навыки, альтернативная и аугментативная коммуникация, вербальное поведение, специальные логопедические приемы, музыкальная терапия, когнитивные процессы, нежелательное поведение, академические навыки, сенсорная интеграция, медицинские назначения, питание.

Все члены команды решают четко сформулированные задачи работы с ребенком, применяя подходы, методики, средства обучения, эффективность которых была подтверждена на практическом опыте специалистов. В работе с детьми, имеющими РАС, нами используются следующие подходы и методики:

- АВА как набор обучающих стратегий и практических методов решения задач;
- средства альтернативной и аугментативной коммуникации (в том числе обучение родителей и внедрение средств альтернативной и аугментативной коммуникации в повседневную жизнь семьи);
- методы сенсорной интеграции, нейропсихологический подход;
- средства музыкальной терапии;
- методы речевой терапии;

– различные виды медицинского вмешательства.

Все специалисты команды поддерживают окружающую среду, специально адаптированную в соответствии с потребностями детей с РАС и наполненную средствами альтернативной коммуникации:

– организация пространства (все помещения центра, которые посещает ребенок, обозначены картинками-пиктограммами; в группе, где пребывают дети, создан стенд, на котором расположены картинки и листы с картинками для указания, в доступе у детей находятся также коммуникативные альбомы);

– организация времени (в группе неизменный распорядок дня, используются визуальные расписания на день, внутри занятия каждого педагога, внутри деятельности);

– организация социального окружения (все члены команды придерживаются единых правил и требований к ребенку: правил поведения детей в группе, правил поведения на занятии, единой стратегии работы с проблемным поведением).

При проведении абилитации детей мы опираемся на знания особенностей данной категории детей. Мы понимаем, что у детей с РАС нарушение в развитии принимает очень разные формы, поэтому каждый ребенок в нашем реабилитационном центре получает такую поддержку, которая будет соответствовать состоянию, в котором он находится. Пребывание в одной из реабилитационных групп нашего учреждения дает возможность

ребенку быстрее приобрести навыки социального взаимодействия, коммуникации и самостоятельности. Опыт показывает, что нахождение ребенка с РАС в группе детей и тесное взаимодействие междисциплинарной команды специалистов способствуют качественному изменению в состоянии ребенка. Рассмотрим работу междисциплинарной команды на примере одного ребенка.

Программа абилитации

Курс 2

Ребенок – Ваня.

Возраст – 5 лет.

Запрос семьи: развитие речи и коммуникации, формирование навыков самообслуживания, развитие ребенка (преодоление отставания в развитии).

Слабые стороны ребенка: слабые коммуникативные навыки (нет совместного внимания, нет имитации), нет вербальной речи, не всегда следует требованиям взрослого, настаивает на своем (кричит, падает на пол).

Сильные стороны ребенка: проявляет интерес к дидактическим пособиям, игрушкам. Отмечается наличие лепетной речи, отдельных слов (например, «уйди», «сок», «отпусти», «всё», «я хочу», «пузыри», «пока», «привет» и других). Пользуется карточками PECS (просит еду, игрушки, деятельность). Занятия по системе PECS проводились ранее речевым терапевтом и психологом, полученные на занятиях навыки мама закрепляла в домашних условиях.

Заключение психиатра: расстройство аутистического спектра.

Таблица 1

Оценка уровня коммуникации	
<p><i>Начало 1 курса:</i> 3 уровень – неконвенциональная коммуникация (тянул за руку, кричал, падал на пол).</p> <p><i>Начало 2 курса:</i> 5 уровень – конкретные символы (карточки PECS)</p>	<p><i>Конец 1 курса:</i> 5 уровень – конкретные символы (карточки PECS).</p> <p><i>Конец 2 курса:</i> 5 уровень – конкретные символы (коммуникативный альбом для указывания, составляет предложения из 4 слов)</p>

Таблица 2

Направления абилитации для ребенка	Задачи абилитации	Результаты абилитации
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
<p>Коммуникативные навыки: совместное внимание, очередность, имитация, умение делать выбор. Уровень коммуникации</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формировать навык совместного внимания. 2. Формировать навык имитации с предметами 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Совместное внимание сформировалось в предпочитаемых для Вани видах деятельности. Со взрослыми идет на контакт, в глаза смотрит недолго. 2. Стал подражать простым действиям с музыкальными инструментами
<p>Социальные навыки: адаптация в группе детей, сотрудничество с разными взрослыми, игровое взаимодействие с другими, сюжетно-ролевая игра, самостоятельность</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учить сотрудничать с разными взрослыми. 2. Включать Ваню в игровое взаимодействие с другими детьми. 3. Совершенствовать бытовые функциональные навыки (одеваться) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ваня стал следовать требованиям педагогов. 2. Стал наблюдать за другими детьми, повторять за ними действия (бегать, прятаться, идти в другое помещение). 3. Стал самостоятельно одеваться на прогулку
<p>Альтернативная и аугментативная коммуникация: PECS, коммуникативный альбом для указывания, расписание на день, внутри деятельности</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обучать использованию коммуникативного альбома для указывания. 2. Учить следовать структуре «сначала – потом». 3. Учить следовать расписанию на день, расписанию внутри деятельности 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выражает просьбу при помощи коммуникативного альбома (Ваня самостоятельно составляет предложение из 3 слов: «я хочу» + желаемый предмет – игрушка; деятельность; место, куда хочет пойти и др.). 2. Эта структура помогает Ване ждать предпочитаемой деятельности. 3. Стал следовать расписанию, что помогает Ване включаться в определенный вид деятельности, понимать, что будет сейчас, и следовать распорядку

INNOVATIVE APPROACHES TO CORRECTING BEHAVIOR
IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Вербальное поведение: манд, такт, эхо, интравербальное поведение, текстуальное действие, транскрипция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формировать навык просьбы при помощи жестов, коммуникативной книги, коммуникативных кнопок, активной речи. 2. Развивать начальные такт-навыки 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использует коммуникативный альбом, жесты, кнопки для выражения своих потребностей (иногда проговаривает фразы: «Я хочу колбасу», «Я хочу пузыри», «Уйди», «Сок», «Отпусти», «Все», «Я хочу», «Пузыри», «Пока», «Привет» и др.). 2. Указывает на картинки с мотивационными стимулами, указывает на предметы и картинки (некоторые называет: «жираф», «Миша», «пузыри»)
Специальные логопедические приемы: массаж, вызывание (постановка звуков), слоговая структура, грамматические категории (число, падеж, род и др.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формировать длительный ротовой выдох. 2. Формировать ритмико-мелодико-интонационную основу речи 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стал задувать свечку, увеличилась длительность выдоха. 2. Совместно с логопедом прохлопывает ритм, повторяет гласные звуки «о», «у», не интонирует
Музыкальная терапия: восприятие музыкальных ритмов, имитация с музыкальными инструментами, вокализация, эмоциональное восприятие музыки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развивать слуховое восприятия через музыку, шумовые инструменты. 2. Развивать имитацию через игру на шумовых инструментах 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Воспроизводит элементарную игру на шумовых инструментах. 2. Простые имитационные движения на шумовых инструментах выполняет
Когнитивные процессы: восприятие, внимание, память, мышление	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формировать устойчивость произвольного внимания. 2. Развивать зрительное соотнесение. 3. Учить классифицировать по цвету, форме, величине 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способен заниматься в течение 20–25 минут (используем жетоны и поощрение). 2. Сравнивает предмет с картинкой, собирает рамки-вкладыши. 3. Классифицирует по цвету
Нежелательное поведение: функция поведения	<p>Функция поведения – требование желаемого или отказ от предлагаемой деятельности.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Снижение частоты проблемного поведения 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способен успокоиться. Хорошо реагирует на картинку – символы видов деятельности, короткие речевые инструкции, структуру «сначала – потом»

1	2	3
Сенсорная интеграция: тактильная, проприоцептивная, вестибулярная, слуховая, зрительная дисфункция [1; 6].	1. насыщение зрительной сферы. 2. Развитие координации движений и проприоцептивной чувствительности: прохлопывания, упражнения («эмбрион», «качалочка», «бревнышки», «велосипед», перекрестные движения, растяжки)	1. После занятий в сенсорной комнате стал интересоваться не только зрительными стимулами, но и другими видами деятельности. 2. Стал воспринимать прохлопывания, растяжки, перекрестные движения (раньше отказывался, сейчас сам ложится и ждет), сам делает упражнение «бревнышки».
Медицинские назначения: медикаментозное лечение, физиолечение, массаж, другие специалисты, обследования	1. Медикаментозное лечение. 2. Физиолечение. 3. Общий массаж. 4. Направление к сурдологу, генетику. 5. Направление на МРТ	После проведенного лечения, соблюдения диеты ребенок стал более сосредоточенным на занятии, произошло увеличение темпа формирования коммуникативных навыков, навыков самообслуживания (стал одеваться, пользоваться туалетом)
Питание: рацион питания, консистенция, нарушения обонятельной функции и орального праксиса	Рекомендации генетика: диета на основе результатов метаболического анализа	

Работа с родителями

Задача: внедрить в жизнь семьи коммуникативный альбом для указания, расписание на неделю, расписание для выхода из дома (куда идем сейчас?).

Результаты

1. Мама, папа, старшая сестра и бабушка поощряют использование Ваней коммуникативного альбома (дают желаемый предмет, если Ваня обратился к ним и составил фразу «я хочу есть...», «я хочу играть...» и т. п. с помощью коммуникативного альбома. Ваня просит еду, игрушки, а также заявляет о своем желании пойти на занятия (сенсорная комната) при помощи коммуникативного альбома.

2. Составили расписание на неделю с картинками-символами мест,

которые посетит ребенок в течение дня; каждое утро проговаривают последовательность действий (например, сегодня сначала – в детский сад, потом – в бассейн, затем – домой). Это помогло исключить нежелательное поведение, которое возникало, когда Ваня думал, что его ведут на занятия, а на самом деле они шли с мамой домой (в этом случае Ваня тянул маму к остановке, чтобы поехать на занятия). Повесили на входную дверь расписание для выхода из дома. Перед выходом показывают его и проговаривают (например, «я хочу пойти в детский сад», «я хочу пойти в кино»). В целом снизилась частота проблемного поведения ребенка.

3. Улучшилось качество жизни семьи.

Таких результатов удалось достичь благодаря тому, что действия всех специалистов междисциплинарной команды были скоординированы и подчинялись единым целям.

Специалисты, работающие в нашем центре, находятся в постоянном поиске эффективных методов абилитации детей с РАС, в рамках проектной деятельности прошли специальное обучение, активно используют

в процессе абилитации детей с аутизмом высокотехнологичные средства альтернативной коммуникации и оборудование для сенсорной интеграции. Мы убеждены в следующем: чем разнообразнее профессиональный репертуар каждого специалиста и слаженнее работает команда в целом, тем более эффективная и индивидуализированная стратегия используется в работе с детьми.

Список литературы

1. *Айрес Э. Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Ю. Даре. – М.: Теревинф, 2010. – 272 с.
2. *Аксенова О. Е., Барсамова М. С., Богданова О. К., Дуберман Т. М., Зиновьева С. Е.* Введение в абилитацию детей / авт. вступ. ст. Л. Люндквист; авт. предисл. Н. Макарова; пер. с англ. В. В. Бурлака; пер с нем. В. Д. Самильчик. – Архангельск: ОАО «ИПП «Правда Севера», 2009. – 360 с.
3. *Аксёнова О. Ж., Баранова Н. Ю., Емец М. М., Самарина Л. В.* Стандартные требования к организации деятельности службы раннего вмешательства. – СПб., 2012. – 54 с.
4. *Блаха Ребекка.* Календари: пособие по формированию средств общения для учащихся со множественными пороками, включая слепоглухоту / переводчик: Сетдикова Е. В. – Сергиев Посад, 2007. – 79 с.
5. *Значимость* процесса формирования коммуникации для развития детей со сложной структурой дефекта: научно-практический сборник. – Сергиев Посад: ИИЦ «Весь Сергиев Посад», 2003. – 48 с.
6. *Кислинг Улла.* Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под ред. Е. В. Клочковой; пер. с нем. К. А. Шарр. – М.: Теревинф, 2014. – 240 с.
7. *Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболеваний нервной системы: методические рекомендации* / отв. ред. И. А. Бунин. – М.; СПб., 1998. – 536 с.
8. *Пташник Е.* Несимволическая и символическая коммуникация слепоглохих детей (системы, средства, оценка, методические приемы работы). – Сергиев Посад, 2005. – 80 с.
9. *Создание специальных условий в образовательном учреждении для детей с расстройствами аутистического спектра: методический сборник* / под ред. Самсоновой Е. В. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.
10. *Фрост Лори, Бонди Энди.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.

Принята в печать: 21.04.2016 г.

УДК 376+159.922.7

Жесткова Екатерина Борисовна

*Сертифицированный международной комиссией аналитик поведения,
директор ООО КМЦ «Педагогика и психология», г. Москва.*

E-mail: zhestkova@yandex.ru

КОРРЕКЦИЯ НЕЖЕЛАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ (ВОКАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПИЙ, АГРЕССИИ) У РЕБЕНКА С РДА

Характерная черта аутизма – это стереотипность действий ребенка, вокальные и моторные обсессии. Коррекция моторных и вокальных обсессий улучшает качество обучения и развития. Статья посвящена коррекции вокальных стереотипий у ребенка с РАС методом прерывания реакции и последующего перенаправления. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что работа была успешной.

Ключевые слова: аутизм, вокальные стереотипии, прерывание и перенаправление, коррекция.

Zhestkova Ekaterina Borisovna

Board Certified Behavior Analyst,

Education Programme «Pedagogy and Psychology», Director, Moscow

CORRECTION OF UNDESIRABLE BEHAVIORS (VOCAL STEREOTYPES AND AGGRESSION) IN A CHILD WITH ASD

A remarkable feature of autism spectrum disorder (ASD) is vocal and motor stereotypy. The quality of life may be improved as a result of treatment of stereotypy. We used response interruption and redirection for treating vocal stereotypy in a 9-year-old boy with autism spectrum disorder. The obtained data demonstrate that treatment was quite effective.

Keywords: autism, vocal stereotypy, treatment, response interruption and redirection.

В современном мире появляется все большее количество детей, у которых есть признаки расстройства аутистического спектра. Малая изученность причин, тенденция к увеличению процента тяжелых форм, разнообразие клинической картины приводит к сложности в коррекционной работе. По мнению О. С. Никольской, аутизм ха-

рактеризуется в первую очередь нарушением развития социального взаимодействия, коммуникаций с другими людьми. Другая характерная черта аутизма – это стереотипность действий ребенка, начиная от моторных и вокальных обсессий, заканчивая пристрастиями к одним и тем же объектам. Это первазивное нарушение пси-

хического развития ребенка, когда меняется процесс восприятия действительности [4]. Связь аутичного ребенка с близкими людьми и с обществом в целом искажена и нарушена, а такие факторы, как аффективные вспышки, вплоть до вербальной и невербальной агрессии, повышенная чувствительность к внешним и внутренним стимулам, нарушения речи и стереотипия делают вопрос коррекции социально нежелательных форм поведения ребенка особенно острым.

Важнейшей ступенью в формировании успешного социального взаимодействия, в психическом развитии и формировании личности любого ребенка является освоение речи и использование ее в социально желательном контексте. Согласно Л. С. Выготскому, речь служит психосоциальным средством коммуникации. В развитии ребенка язык служит средством общения, созданным путем первоначальных связей между родителем и ребенком [2]. А. Лурия подчеркивает, что сознательная деятельность человека выходит на новый уровень на основе речевой формулировки правила, которое человек устанавливает с помощью языка [3]. Для ребенка речь – это инструмент практического решения определенных задач, при этом речь несет как коммуникативную функцию, так и саморегулирующую, внутреннюю.

Нарушение или искажение в речевом развитии – один из основных признаков синдрома раннего детского аутизма. Проявления речевых нарушений при аутизме чрезвычайно многообразны по характеру и динамике, и в большинстве случаев они обусловле-

ны нарушениями общения. Речь у аутичных детей развивается медленно, ребенок часто вокализует вместо слов, использует жесты или придает словам неверное значение. Е. Р. Баенская отмечает, что для ребенка с расстройством аутистического спектра проблематично не только усвоение навыка, но и главным образом их практическое применение [1]. Например, ребенок может знать слово, но не употреблять его или использовать его вне контекста ситуации.

Исследования О. М. Артеменко и К. А. Хомуха показывают, что замедленное или искаженное развитие речи, использование нежелательной вокализации и вокальных obsessions часто сопровождаются бедной и стереотипной моторикой ребенка. Аутичный ребенок склонен многократно повторять одно и то же движение или одинаковую последовательность движений и фраз [5]. Формированию нормальной картины речевого развития могут препятствовать вокальные obsessions и нежелательная вокализация (например, крики, визги, различные звуки). Зачастую устранение или гашение нежелательных вокализаций и прерывание вокальных obsessions способствует речевому развитию и, как следствие, социальной адаптации и общему развитию ребенка.

Итак, психическое развитие и социальные навыки ребенка с расстройством аутистического спектра нуждаются в грамотной коррекции. Вмешательство должно быть комплексным (организовано на разных уровнях социального пространства, школы, семьи, личности); адресным (состав-

лено с учетом возрастных и гендерных характеристик); эклектичным (должны быть задействованы и врачи, и учителя, и педагоги, и психологи); гибким (своевременная оценка эффективности метода, в случае если он нерезультативен – его замена). Специалист также должен принимать в расчет индивидуальные особенности ребенка и возможности семьи.

Важнейшим аспектом работы с аутичными детьми является коррекция нежелательного поведения ребенка. Именно нежелательное поведение (например, агрессивность, неуместные вокализации, стереотипия) часто затормаживает процесс развития и обучения. Обучение ребенка общению с внешним миром посредством социально приемлемых действий, разъяснение и обучение ближайшего окружения условиям эффективного взаимодействия с ребенком первостепенны, так как нивелирование или переадресация, контроль нежелательного поведения ребенка лежит в основе формирования любого социального навыка или развития личности ребенка. В нашей работе мы рассмотрим использование прикладного анализа поведения для коррекции и закрепления снижения частоты эпизодов нежелательного поведения (вокальных стереотипий) у ребенка с РАС.

Для получения помощи в коррекции поведения обратилась семья с ребенком, у которого диагностировано расстройство аутистического спектра. Владимир (дата рождения: 5 апреля 2006 года) ходит во второй класс коррекционной школы. Полный возраст ребенка на момент обращения – 8 лет

11 месяцев. От учителей и сверстников продолжительное время поступали многочисленные жалобы на нежелательную активность высокой частоты. В результате Вова был переведен из класса на 12 человек в класс на 2 человека.

В течение двух недель (со 2 января по 16 января 2015 года) Владимир и его семья принимали участие в интенсивном курсе реабилитации. В рамках курса проводились занятия в индивидуальном и групповом формате. За период интенсивного курса проведено 36 часов индивидуальных занятий, 13 часов занятий в микрогруппе (4–5 детей), 13 часов занятий в большой группе (14 детей). Для достижения большей объективности в оценке первоначального уровня проявления нежелательного поведения, комплексной оценки эффективности вмешательства, а также для организации оптимальных условий в коррекционной работе принимали участие несколько специалистов: педагог-психолог (автор статьи), помощник поведенческого аналитика (А. Жесткова), логопед, аналитик поведения (Е. Седых).

На основании жалоб и пожеланий родителей, а также в результате наблюдения за поведением Вовы целью вмешательства была выбрана коррекция нежелательного поведения, а именно:

1) снижение частоты и громкости неуместных вокализаций высокой частоты и громкости;

2) коррекция и прерывание моторных и вокальных obsessions (мно-

гократное повторение одних и тех же фраз и движений);

3) снижение уровня вербальной и физической агрессии.

В первые дни работы были проведены исследования и сбор данных с целью определения нежелательного поведения и базового уровня его проявлений. Сбор данных проводился с помощью прямого наблюдения. В течение первого дня было согласовано определение нежелательного поведения.

1. Неуместные вокализации включают в себя визг (громкие крики с характерной модуляцией голоса), крик, а также звуки и звукосочетания, не являющиеся словами или подходящими к ситуации междометьями («оч», «пфф», «инвитро»). Крик засчитывался при условии, если его слышали несколько терапевтов, находящихся в комнате – это напрямую зависело от уровня шума в помещении и текущей активности. Все вокализации обозначались как неуместные в случае, если они совершались вне контекста ситуации (то есть не были оправданы игрой или просьбами взрослых).

2. Моторные обсессии включают: рисование одинаковых картинок, прикладывание руки ко рту ладонью или пальцами.

3. Вокальные обсессии включают: чтение стихов про Айболита, повторяющиеся фразы про буквы (Е и Ё, мягкий знак, проговаривание информации о том, какие буквы в слове читаются, а какие – нет). Также в рамках определения «вокальная обсессия» отдельно было дано определение «повторяющейся речи». Повторяющаяся

речь включает в себя неоднократное (2 и более) повторение любого слова, словосочетания или фразы в рамках контекста и вне его, не являющееся социально приемлемым. Также единичные эпизоды для некоторых высказываний были описаны как «повторяющаяся речь». Критерием для такого определения является: Вова произносит определенную фразу, не связанную с текущим контекстом; терапевт мальчика слышит ее более 1 раза в течение 30 секунд. Неполный список данных фраз был составлен специалистами, занимающимися с мальчиком, и эти фразы были определены как целевые для коррекции. Например: «Наталья Алексеевна скоро придет» (среди участников курса с подобным именем никого не было); «инвитро»; а также мальчик произносил придуманные слова – «выкрикиваться». Другой важной частью для наблюдения стали высказывания мальчика относительно того, что нельзя делать, относительно негативных событий и повреждения как людей, так и имущества. Фразы на эту тему включали: «рвать бумагу»; «стены ковырять нельзя»; «упадет и разобьется обязательно»; «скоро сломается»; «кровь будет идти» и так далее.

Также повторяющаяся речь мальчика включает определенный набор фраз, которые он произносит в 90–100 % случаев, когда видит определенный стимул. Например, когда Вова видит чашку или фотографию чашки, он сначала называет этот предмет, а затем добавляет фразу «это посуда». Таким же образом мальчик называет одежду, обувь, фрукты, овощи, транс-

порт и некоторые другие категории. Другие стимулы могут вызывать реакции, связанные не только с категорией предмета, но и с его функцией. Подобные виды повторяющейся речи были определены как аутоклитические повторы.

В рамках сбора данных аутоклитические повторы, повторяющаяся речь и вокальные обсессии были объединены и определены как «нежелательная речевая активность».

4. Агрессия включала в себя следующие виды поведения: ребенок пинался, кусался, щипался и царапался. Как эпизод проявления агрессии засчитывались также признаки вербальной агрессии, например, высказывания «кусать Екатерину Борисовну», «ломать, щипать, пинать» и «кусаться, щипаться, пинаться».

На основе предоставленной информации и по результатам наблюдения для диагностики базового уровня нежелательного поведения коллегиально были использованы следующие методы: частичный интервал для оценки поведения, связанного с нежелательной речевой активностью; подсчет событий для визгов, а также эпизодов агрессивного поведения.

Диагностика базового уровня проводилась в течение двух дней путем наблюдения за ребенком в игре, в моделируемых ситуациях, в рамках групповых занятий и при взаимодействии ребенка с родителями. Результаты приведены в соответствие с целью исследования.

1. Поведение «визжать» было определено как высокочастотное. Мальчик визжал в среднем 1 раз за 18 секунд (от 72 до 237 раз в час). Наблю-

датели отметили тенденцию к увеличению количества визгов перед приемом пищи (пик приходился на вторую половину занятия, перед обедом).

2. Агрессивное поведение было определено как поведение средней частоты, оно происходило в среднем 4 раза в час.

3. При интервале в 5 секунд нежелательные вокализации составили в среднем 64,5 %, то есть количество интервалов, в которых Вова не вокализировал, составило в среднем 34,6 %. Промежуточные и заключительные измерения велись с использованием пятисекундного интервала для нежелательных вокализаций. Длительность интервалов и общее время наблюдения между сессиями не менялись.

Диагностика базового уровня позволила внести своевременные изменения в программу. Устойчивость и частота проявления визга, агрессии и неоправданных вокализаций послужили поводом для сокращения процедуры сбора данных (вместо запланированных 6 дней диагностики было решено начать процедуру коррекции на третий день).

С учетом индивидуальных особенностей мальчика были подобраны обучающие процедуры. Для коррекции нежелательной речевой активности был подобран ряд проактивных процедур и реактивных процедур. В проактивные процедуры вошли: обучение говорить шепотом; обучение по протоколу «громко – тихо»; включение второго завтрака в занятие (оправдано необходимостью коррекции визга, включающего слова «кушать», «обедать»); расширение навыка просьбы

(как замена агрессии); игра в визжание в стакан в пустой комнате (с разрешения взрослого) и обучение просить разрешения на данный вид активности. В реактивные процедуры вошли прерывание и перенаправление реакции с параметрами: учебная деятельность без нежелательного поведения 3 минуты – перемена 10 минут; прерывание мотивационной деятельности при происхождении нежелательного поведения; программа «Светофор».

Для поведения физической агрессии (кусать, щипать и царапать другого человека) был разработан отдельный план коррекции, который мы не приводим в настоящей работе.

Высокая частота криков и визгов предопределили наличие процедур

типа обучение говорить шепотом; обучение по протоколу «громко – тихо». Для обучения говорить шепотом были использованы инструкции вида «говори тихо» и «говори шепотом», жестовые и вокальные подсказки. Протокол «громко – тихо» выполнялся в следующем порядке: сначала Вова научился через имитацию показывать жесты, обозначающие «громко» и «тихо», затем было разучено упражнение «покажи громко – покажи тихо». На следующем этапе мальчику включали музыку и просили показать, громко она играет или тихо. Результаты процедур представлены на рисунке 1.

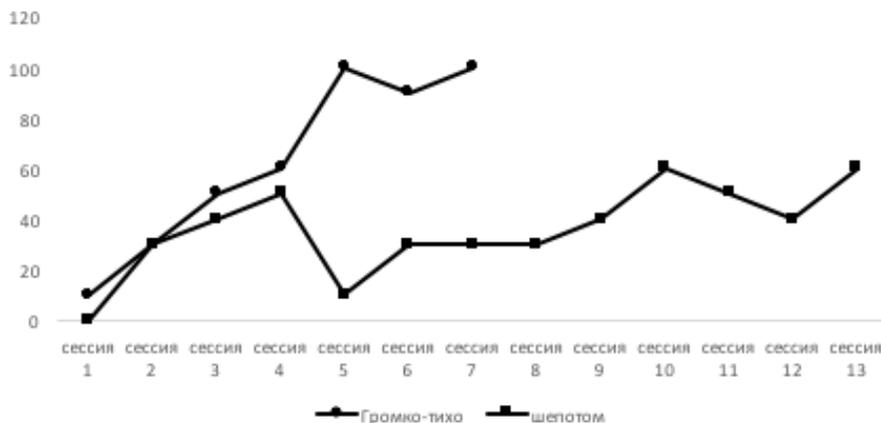


Рис. 1. Формирование навыка «говорить тихо» и «говорить шепотом»

Как видно из рисунка 1, в результате работы навык «говорить тихо» был сформирован и генерализован в естественной среде. Уровень навыка «говорить шепотом» не достиг критерия сформированности (80 % правильных реакций в течение трех последовательных сетов), однако при анализе данных наблюдается устойчивый рост уровня навыка.

Поскольку большинство криков мальчика начинались во второй половине занятия и были связаны с едой, было решено включить второй завтрак в занятие. Второй завтрак проходил через 2 часа после начала занятия (около полудня), для определения времени второго завтрака нами использовалась визуальная поддержка (рас-

писание) вида «Занятие – Груша и йогурт – Занятие – Обед с папой».

Так как у детей с расстройствами аутистического спектра социально неодобряемое поведение зачастую вызвано дефицитом навыка просьбы, то было решено начать протокол «случайное обучение» и использовать коммуникативные соблазны для тренировки навыка просьбы.

Наконец, высокая частота визгов и моторный стереотип при визге – прикладывание руки ко рту – позволили предположить, что мальчик испытывает специфические сенсорные ощущения при визжании подобным образом. В связи с этим было решено научить Вову тому, что есть определенные условия, в которых можно визжать, а также учить мальчика, что в других условиях визжать нельзя (процедура установления контроля стимулов).

На протяжении всего процесса коррекции нежелательного поведения использовались реактивные процедуры. Важнейшей процедурой можно назвать процедуру «Прерывание и перенаправление реакции». В рамках протокола был выбран регламент «3 минуты сотрудничества с педагогом в рамках выполнения задания без нежелательного поведения – 10 минут перемена», затем перемена последовательно была сокращена до 8 и 7 минут. Специалист запускал таймер и во время любой учебной деятельности наблюдал за нежелательной речевой активностью Вовы. Если начиналось нежелательное поведение, таймер останавливали, специалист перенаправлял ребенка на выполнение другого задания.

Так как интравербальные реакции (связанные с ведением диалога) и эхо-реакции не были эффективны в качестве перенаправляющих реакций, было принято решение использовать реакции такт (наименования). Для протокола был подобран набор из карточек, которые не вызывали новой нежелательной речевой активности мальчика и не входили в список его обсессивных тем. Специалист запускал таймер снова сразу после того, как Вова называл три карточки подряд без нежелательной речевой активности между заданиями.

Чтобы получить перемену и доступ к более мотивационным играм и заданиям, мальчику нужно было набрать 3 минуты. Перемена длилась 10 минут, 8 минут и 7 соответственно. Критерием для снижения времени перемены служила общая длительность блока, в рамках которого происходило прерывание и перенаправление реакции. На протяжении использования процедуры велось наблюдение, данные отражены в рисунке 2.

Рисунок 2 демонстрирует, что в результате использования тактики прерывания и перенаправления Володя научился выполнять академические задания в течение 3 минут без нежелательной речевой активности. Количество остановок таймера в связи с нежелательной речевой активностью снизилось от 15–24 остановок в начале работы до 0–3 в конце работы.

Немаловажным аспектом в работе с агрессивным поведением, визгом и с нежелательной речевой активностью мальчика стало прерывание мотивационной деятельности и возврат

к занятиям при возникновении агрессивного нежелательного поведения. Нами были задействованы условные

рефлексивные мотивационные операции: для Вовы как предупреждающий стимул был обусловлен желтый круг

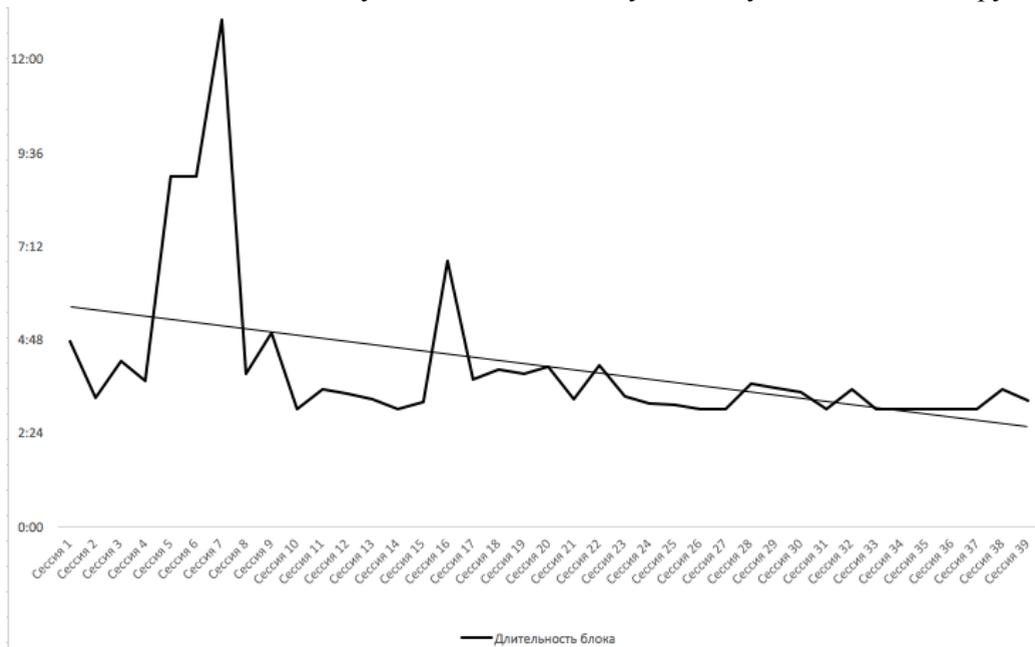


Рис. 2. Снижение продолжительности обучающего блока

(аналогия со светофором). В случае начала нежелательной речевой активности Вова получал предупреждение о том, что мотивационная деятельность может быть прервана. В рамках протокола была изготовлена визуальная подсказка – светофор, а также табличка с именем мальчика. Когда Вова не демонстрировал нежелательное поведение, табличка с его именем находилась на зеленом поле. Когда начиналось нежелательное поведение, табличка с его именем перемещалась на желтый круг. Если нежелательное поведение продолжалось, табличка перемещалась на красный круг. В этот момент взрослые прекращали любую деятельность мальчика и подсказывали ему, что сейчас нужно успокоиться.

Ряд видов поведения был определен в этом протоколе как «красный,

минус желтый». Это было связано с высокой социальной значимостью этих видов поведения. В их число вошли: пронзительные визги, кусание, любой вид физической агрессии. Повторимся, что для агрессивного поведения дополнительно действовал отдельный план коррекции, который мы не рассматриваем в настоящей статье.

Итак, положительная динамика в развитии навыка просьбы, умения говорить шепотом, снижение частоты и громкости вокализаций, увеличение самодисциплины (Вова научился контролировать нежелательное поведение, о чем свидетельствует ряд показателей, например, увеличение интервала выполнения задач без нежелательной речевой активности), а также уменьшение моторных и вокальных

обсессий говорит о достижении целей исследования. Можно с уверенностью

заключить, что вмешательство было продуктивным и результативным.

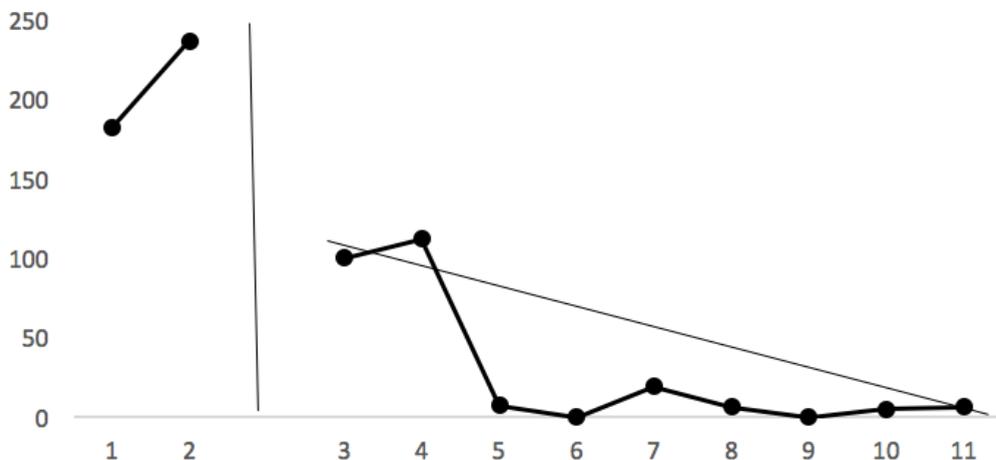


Рис. 3. Тенденция к снижению визга по результатам процедуры (наблюдение в течение часа)

В заключение необходимо добавить, что работа с Вовой должна быть продолжена. Достигнутые результаты необходимо закрепить, дальнейший успех в коррекции нежелательного пове-

дения зависит от продолжения индивидуальных и групповых занятий, адекватности реакции близких, совместной работы окружения ребенка.

Список литературы

1. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 5 лет [Электронный ресурс]. – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-3/osobennosti-rannego-af-fektivnogo-razvitiya-autichnogo> (дата обращения: 18.02.2016).
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.

3. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
4. Никольская О. С. Проблемы обучения аутичных детей // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 8–17.
5. Мамайчук И. И. Помощь психолога детям с аутизмом. – М.: Речь, 2007. – 288 с.

Принята в печать: 22.04.2016 г.

УДК 376

Князева Евгения Игоревна

*Специалист по прикладному анализу поведения, детский центр развития
«Чудеса Бывают», г. Люберцы. E-mail: eiknyazeva@yandex.ru*

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА СИСТЕМАТИЧЕСКОЙ
ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИИ ДЛЯ КОРРЕКЦИИ ПРОБЛЕМНОГО
ПОВЕДЕНИЯ У РЕБЕНКА С РАС
(НА ОСНОВАНИИ КЛИНИЧЕСКОГО ПРИМЕРА)**

Автор статьи рассматривает актуальную проблему методов работы с чувствительностью аутичных детей. На основе проведенного практического исследования отмечается, что метод систематической десенсибилизации является эффективным и успешно применимым для коррекции нежелательного поведения, вызванного тревожностью и страхами.

Ключевые слова: чувствительность, расстройство аутистического спектра, десенсибилизация, социальная тревожность.

Knyazeva Evgeniya Igorevna

*Specialist in applied behavior analysis, Child development Center
“Miracles Happen”, Lyubertsy*

**APPLICATION OF SYSTEMATIC DESENSITIZATION METHOD
TO CORRECTING PROBLEM BEHAVIORS IN A CHILD WITH ASD**

The author examines the significant problem of methods in working with the sensitivity of autistic children. On the basis of practical research it is noted that the method of systematic desensitization is effective and can be successfully used for correction of undesirable behaviors caused by anxiety and fears.

Keywords: sensitivity, autistic spectrum disorder, desensitization, social anxiety.

Актуальность работы с чувствительностью аутичных детей не вызывает сомнения. Бедность социальных навыков, трудности в налаживании социального взаимодействия, острая негативная реакция при появлении новых стимулов – это результат повышенной чувствительности детей с РДА [7].

Как отмечает М. Ю. Веденина, у детей с аутизмом пресыщение при контакте с окружающими ребенка людьми наступает значительно быст-

рее, чем у здоровых детей. Чрезмерная чувствительность ребенка толкает его на проявление агрессии присутствию других людей, неспособность адаптации к окружению и вовлеченность в некомфортную для ребенка среду взаимодействия с другими людьми является затормаживающим фактором для развития [3–4; 6].

По мнению Дж. Вуд, острая реакция на окружающие стимулы у детей с расстройствами аутичного спектра

вызвана прежде всего повышенной тревожностью, особенно социальной тревожностью [приводится по: 2]. Беллини поясняет, что приступы тревожности и паники могут случиться в любое время [приводится по: 1]. Симптомы тревожности препятствуют обучению и развитию ребенка, накладывая отпечаток на формирование его личности. Поскольку повышенная социальная тревожность у аутичных детей носит разрушительный характер, очевидна необходимость десенсибилизации тревожности и коррекции проблемного поведения, вызванного ею.

В настоящее время одним из наиболее распространенных методов поведенческой коррекции тревожного поведения является метод систематической десенсибилизации. Автор данного метода Д. Вольпе исходил из предположения о том, что неадаптивное поведение человека (в том числе невротическое) в значительной своей части определяется тревогой и поддерживается снижением ее уровня. Страх, тревога могут быть подавлены, если объединить во времени стимулы, вызывающие страх, и стимулы, antagonистичные страху. В результате стимул, не вызывающий страх, погасит прежний рефлекс [5].

Результативность данного метода в работе с проблемным поведением, вызванным социальной тревожностью у детей с РДА, можно продемонстрировать на клиническом примере.

К терапевту за помощью обратилась полная семья с двумя детьми, у одного из которых диагностирован РДА. Мальчик Святослав в возрасте 3 лет с диагнозом «ранний детский

аутизм» посещает занятия (6 часов в неделю) в центре АВА-терапии «Чудеса бывают» с октября 2015 года. Святослав дополнительно занимается с мамой дома, около 6–8 часов в неделю. Занятия АВА-терапией ведутся более года, в центре Слава занимается 4,5 месяца. Слава – невербальный ребенок, он использует альтернативную систему коммуникации с помощью карточек PECS (1, 2 этапы) и жестовую систему коммуникации.

При первичном обращении семьи в центр были озвучены следующие запросы: обучить Славу заниматься с разными педагогами; снизить частотность эпизодов проблемного поведения, вызванного требованиями педагогов; установить сотрудничество с педагогами центра без участия мамы.

Исходя из запросов семьи, а также принимая во внимание индивидуальные особенности мальчика, были выбраны следующие цели работы:

- 1) снизить тревожность мальчика в присутствии других людей;
- 2) нивелировать проблемное поведение ребенка при обучении в отсутствие мамы.

Для реализации цели терапевтом был предложен ряд задач:

- 1) обучить ребенка принимать поощрение от педагога, адекватной реакции на присутствие педагога в комнате, его приближение и прикосновения к мальчику;
- 2) обучить ребенка выполнять инструкции педагога без присутствия мамы на занятии без проблемного поведения в течение 120 минут занятия;
- 3) обучить заниматься с несколькими педагогами.

Для выбора метода исследования и последующей оценки его эффективности была проведена диагностика поведения мальчика. Данные до начала вмешательства получены в результате проведения собеседования с родителями мальчика, анкетирования и очного наблюдения за поведением ребенка.

Было выявлено, что до начала терапии Слава не вступал в контакт с любыми взрослыми, исключая родителей. На присутствие и приближение другого взрослого или сверстника Слава реагировал проблемным поведением (кричал и плакал). При попытках взрослого приблизиться к мальчику на расстояние менее метра или в ответ на предложение взаимодействия нежелательное поведение усиливалось.

В ходе наблюдения за поведением мальчика при взаимодействии с родителями установлено, что Слава охотно взаимодействовал только с мамой, нуждался в частом тактильном контакте с ней, инициировал взаимодействие невербальными просьбами о чтении книжек со стихами. Стихи могла читать только мама, что являлось способом нейтрализации нежелательного поведения. Напротив, если чтением стихов занимался другой родитель или посторонний человек, то это приводило к нежелательному поведению.

Для анализа базового уровня и оценки последующей динамики влияния вмешательства подсчитывалось количество эпизодов проблемного поведения за одно занятие, а также время взаимодействия мальчика с педагогом.

На основании полученных данных при участии педагогов и семьи мальчика было принято решение использовать метод систематической десенсибилизации для работы с нежелательным поведением мальчика. Метод систематической десенсибилизации был выбран с учетом того, что ребенок испытывает дискомфорт и демонстрирует проблемное поведение при попытках социального взаимодействия, испытывая тревожность. Метод направлен на уменьшение частоты и длительности эпизодов проблемного поведения, связанного с присутствием, приближением и взаимодействием с ребенком педагога и другого взрослого.

Терапия проводилась на протяжении двух месяцев. Коррекционная работа была условно разделена на три этапа: установление сотрудничества ребенка с другим педагогом; закрепление результата и увеличение качества и длительности взаимодействия ребенка и педагога без участия мамы; включение в процесс взаимодействия нескольких педагогов.

Итак, целью первого этапа было снижение количества эпизодов проблемного поведения при приближении взрослого к Славе. Успешным занятие считалось в том случае, если за 90 минут проблемное поведение возникало не более одного раза. Занятия проводились в период с 13.10.2015 по 29.10.2015.

Перед занятиями с мальчиком пространство кабинета заполнялось различными привлекательными и необычными стимулами, которые должны были мотивировать ребенка на вза-

имодействие. Задания, которые Слава умел делать самостоятельно дома, способствовали проявлению интереса к занятию.

Мама Славы предлагала мальчику легковыполнимые задания, когда в комнате находился педагог. Педагог не предъявлял никаких требований к ребенку. Каждые 10 минут вне зависимости от того, было ли поведение ребенка проблемным, педагог приближался к Славе и предлагал лакомство. В ходе занятия учитывалось только нежелательное поведение, которое происходило в момент контакта с педагогом.

Когда количество эпизодов проблемного поведения, связанного с приближением педагога, составило максимум 3 за занятие, было принято решение о поощрении мамой правильных реакций Славы в ходе выполнения различных заданий.

Когда количество эпизодов проблемного поведения снизилось до 3 за занятие, педагог начал использовать различные интересные игры и необычные стимулы. Сначала терапевт манипулировал предметами, не обращая внимания на Славу. Если Слава проявлял интерес, то терапевт приближался к мальчику и старался включить его в свою игру. Таким образом, педагог привлекал внимание мальчика, отвлекая его от занятий с мамой.

Как видно из рисунка 1, частота эпизодов проблемного поведения составила максимум 2 эпизода в течение одного занятия продолжительностью 90 минут.

По результатам проведенной работы количество эпизодов проблем-

ного поведения в присутствии педагога и при его приближении к мальчику снизилось.

Следующим этапом вмешательства стала работа по закреплению результата и увеличению качества и длительности взаимодействия ребенка с педагогом. Основной целью стала организация работы мальчика с педагогом без участия мамы в течение всего времени занятия. Был определен критерий успеха: Слава взаимодействует с педагогом в течение 90 минут при условии закрытой двери в кабинете без мамы и без нежелательного поведения. Общее время занятия составляло 120 минут, из них 30 минут мальчик проводил вне кабинета. Второй этап тренинга длился 21 день (с 30 октября 2015 года до 19 ноября 2015).

Во время взаимодействия с педагогом Славе предлагались уже знакомые задания, которые мальчик успешно умеет выполнять на занятиях с мамой. В работу не включались новые упражнения, так как это не предусматривалось целью вмешательства. Для усиления мотивации и снижения дискомфорта ребенка в занятие были включены игры и упражнения, которые нравятся мальчику и которые он умеет выполнять. Педагог использовал небольшое количество упражнений, для выполнения которых нужна небольшая физическая подсказка. Подобные упражнения были включены затем, чтобы сделать взаимодействие педагога и ребенка более тесным. Если задания были выполнены правильно, то педагог предлагал мальчику поощрение – стимул, имеющий усиливающие характеристики.

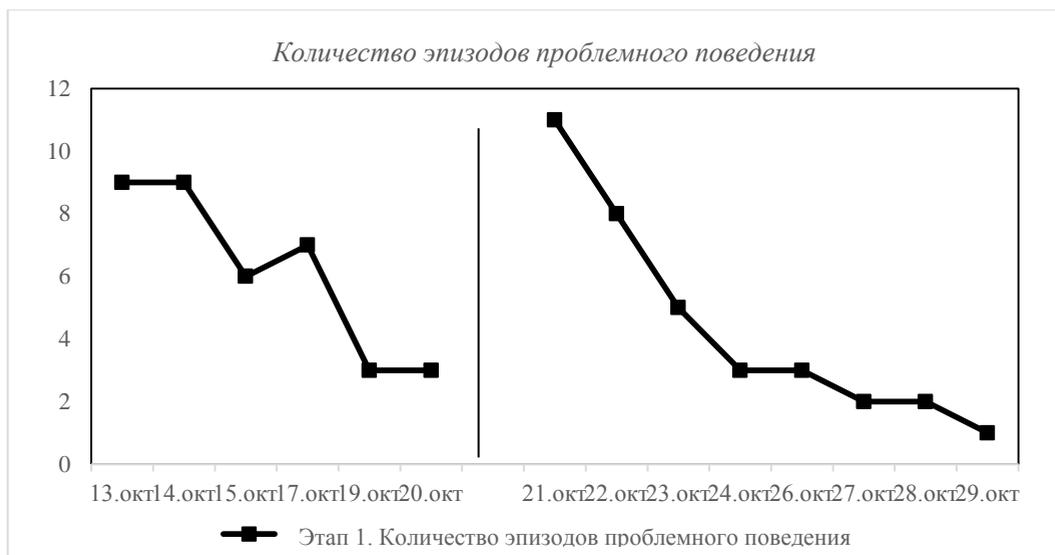


Рис. 1. Количество эпизодов проблемного поведения при предоставлении лакомства педагогом каждые 10 минут (слева) и предоставлении поощрения педагогом за каждое пятое выполненное задание, предоставляемое мамой (справа)

Занятие состояло из нескольких шагов:

1. Сначала мама стояла в дверях в течение 30 секунд, не обращая внимания на Славу, затем мама мальчика возвращалась в кабинет. Слава получал дополнительное поощрение от педагога в случае, если во время отсутствия мамы не возникало проблемного поведения. Время нахождения мамы в кабинете составляло 5 минут, при этом она не обращала внимание на Святослава.

2. Если в течение трех последовательных сессий не возникало проблемного поведения, то интервал отсутствия мамы увеличивался на 50 %.

3. Когда время нахождения мамы в дверях без проявления в ее отсутствие проблемного поведения у Славы достигло 5 минут, расстояние между мамой и Славой увеличивалось. Если у Славы возникало проблемное по-

ведение, связанное с отсутствием мамы, она заходила в кабинет и возвращала мальчика к занятиям, не выражая никаких эмоций и не разговаривая с ним.

Подводя итоги этапу обучения взаимодействию ребенка с педагогом без мамы, можно отметить положительную динамику характера взаимодействия. Слава научился взаимодействовать с педагогом в отсутствие мамы в течение всего занятия продолжительностью 90 минут без проблемного поведения. Увеличение продолжительности времени взаимодействия Славы с педагогом в отсутствие мамы отражена в рисунке 2.

Как видно на рисунке 2, если сначала ребенок активно выражал тревогу в самые первые секунды отсутствия мамы, то к концу терапии ребенок стал менее зависим от присутствия мамы, а время ее отсутствия было увеличено.

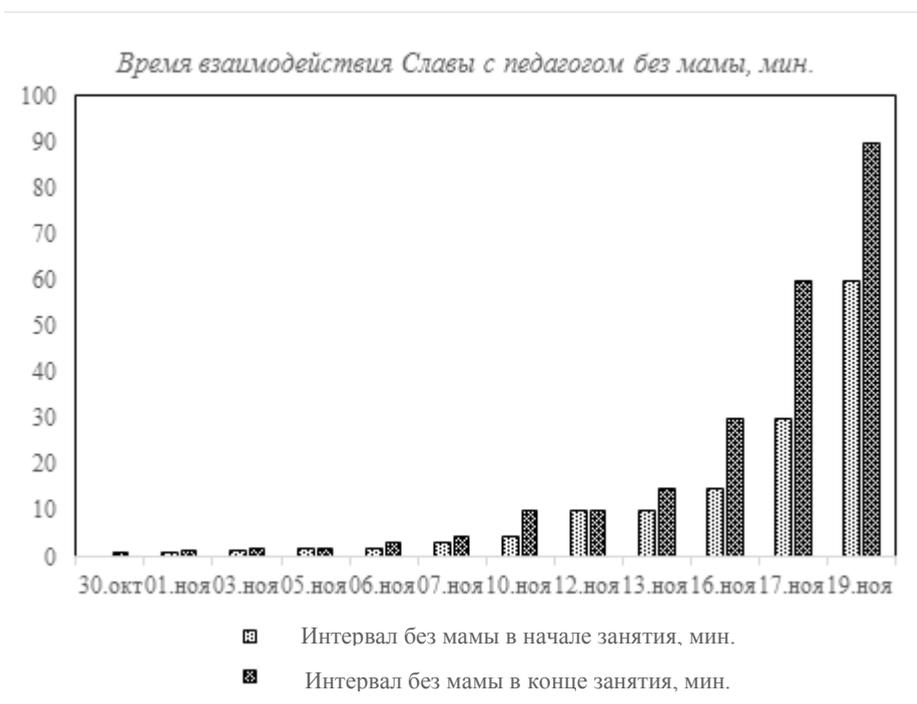


Рис. 2. Динамика роста времени взаимодействия с педагогом ребенка без мамы

Второй этап терапии также позволил снизить количество эпизодов проблемного поведения в ходе занятия ребенка с педагогом.

Рисунок 3 позволяет сделать вывод об устойчивом уменьшении проблемного поведения на протяжении всего второго этапа терапии. Частота эпизодов проблемного поведения ребенка в ходе взаимодействия педагога в отсутствие мамы после тренинга снизилась и составила в среднем 1 эпизод за занятие.

В целом Слава стал гораздо чаще смотреть в глаза взрослому, обращаться с просьбой с помощью карточек ПЕКС, а количество случаев проблемного поведения при физическом контакте существенно снизилось. Родителями и педагогом было отмечено, что Слава стал проявлять интерес к действиям взрослого. Страх новиз-

ны и тревожность в присутствии посторонних людей стала существенно ниже. Мальчик перестал воспринимать новизну и неожиданные моменты в занятии как угрозу. В этот период работы педагогу удалось найти песенку, которую он может петь Славе без возникновения у мальчика проблемного поведения.

Целью третьего этапа стало обучение мальчика взаимодействию с разными педагогами в разных кабинетах без возникновения эпизодов проблемного поведения.

Работа строилась следующим образом: когда Слава занимался с педагогом в одной комнате, второй педагог, находясь там же, предлагал Славе лакомства каждые 5 минут. Если последовательно три раза предоставление лакомства от второго педагога не вызывало проявлений проблемного поведения, то

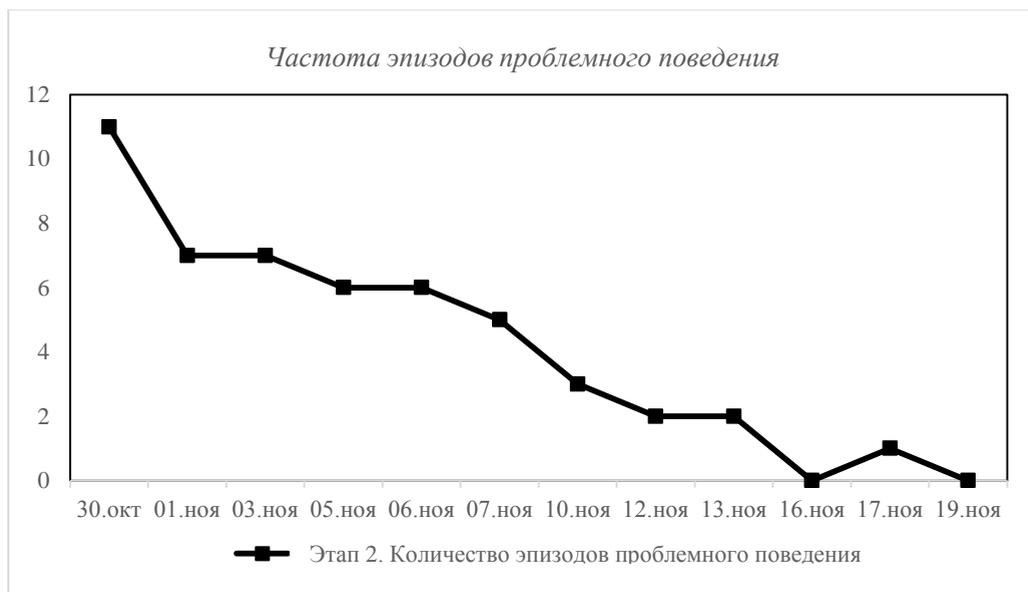


Рис. 3. Динамика эпизодов проблемного поведения

второй педагог начинал поощрять правильные реакции Славы в ходе выполнения различных упражнений с основным педагогом.

Когда в течение трех последовательных сессий поощрения вторым педагогом не вызывали проблемного поведения, второй педагог начинал давать Славе различные легкие задания и поощрять его за их выполнение. Время взаимодействия Славы и другого педагога постепенно увеличивалось. После того как Слава научился работать с двумя различными педагогами с минимум двумя эпизодами проблемного поведения за занятие, был приглашен третий специалист, процедура десенсибилизации была проведена повторно.

Когда Слава стал работать с четырьмя специалистами, занятия стали проходить в разных кабинетах. После достижения цели в течение 6 последовательных занятий Слава занимался каждый день с разными педагогами

в разных кабинетах. Это было необходимо для закрепления полученного навыка взаимодействия.

Итак, цель третьего этапа была достигнута: Слава перестал испытывать резкую тревожность при появлении разных педагогов. Процесс смены окружающей обстановки (кабинета) и занятия с несколькими педагогами в результате проделанной работы стали существенно менее дискомфортными для ребенка. О снижении тревожности и успешности терапии на третьем этапе можно сделать вывод, проанализировав динамику частоты эпизодов проблемного поведения, изображенную на рисунке 4.

Очевидно, что эпизоды проблемного поведения значительно сократились. В начале этапа эпизоды проблемного поведения случались от 4 до 5 раз за занятие, после коррекционной работы эпизоды нежелательного поведения сократились до 0–1 раза за занятие. Слава научился взаимодействовать



Рис. 4. Снижение частоты эпизодов проблемного поведения на занятиях с несколькими педагогами в разных кабинетах

с разными педагогами при проведении занятий в разных кабинетах, при этом нежелательное поведение, связанное с взаимодействием с другим педагогом, возникает редко.

Анализируя результаты курса терапии с применением метода систематической десенсибилизации, согласно уменьшению частоты эпизодов нежелательного поведения, терапевту и родителям мальчика удалось достичь поставленных в начале терапии целей. Тревожность мальчика в присутствии других людей стала существенно ниже, тогда как эпизоды проблемного поведения ребенка при обучении в отсутствие мамы практически исчезли. Мальчик научился принимать поощрение от педагога, адекватной реакции на присутствие педагога в комнате, его приближение и прикос-

новения к мальчику. Для выполнения инструкций педагога в течение 120 минут занятия ребенку не требуется присутствие мамы. Наконец, Святослав может заниматься с разными педагогами, меняя кабинеты, что не вызывает всплесков нежелательного поведения.

Подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что метод систематической десенсибилизации является эффективным. В сочетании с дополнительными процедурами коррекции поведения, учетом индивидуальных особенностей ребенка, а также вовлеченностью в процесс близких ребенка метод систематической десенсибилизации можно успешно применить для коррекции нежелательного поведения, вызванного тревогой и страхами.

Список литературы

1. *Беттельхейм Б.* Пустая крепость: детский аутизм и рождение Я. – М.: Академический Проект: Традиция, 2004. – 783 с.
2. *Ким Д.* Вопрос-ответ. Как преодолеть повышенную тревожность и панику при аутизме? Причины повышенной тревожности аутистов и рекомендации по ее преодолению [Электронный ресурс]. – URL: <http://outfund.ru/kak-preodolet-povyshennuyu-trevozhnost-i-paniku-pri-autizme> (дата обращения: 19.02.2016).
3. *Никольская О. С.* Психологическая помощь детям с эмоциональными нарушениями (с аутизмом) в детском саду и школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 5. – С. 67–74.
4. *Никольская О. С., Веденина М. Ю.* Особенности психического развития детей с аутизмом [Электронный ресурс]. – URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/osobennosti-psihicheskogo-razvitija-detej-s-146> (дата обращения: 19.02.2016).
5. *Систематическая десенсибилизация по Д. Вольпе* [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyfactor.org/lib/systematic-desensitization.htm> (дата обращения: 11.01.2016)
6. *Цыбенко В. Л.* Роль психолога в обучении родителей и воспитателей общению с детьми, имеющими проявления раннего аутизма // Психология обучения. – 2007. – № 10. – С. 107–116.
7. *Эрц Ю.* Управление тревожностью аутичных детей [Электронный ресурс]. – URL: <http://autism-aba.blogspot.com/2013/01/managing-anxiety.html#ixzz40t4WY8I7> (дата обращения: 19.02.2016).

Принята в печать: 21.04.2016 г.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376

Поваляева Галина Александровна

*Старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования,
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, учитель-логопед,
частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 201»
ОАО «РЖД», г. Абакан. E-mail: Akem@bk.ru*

Дорофеева Татьяна Анатольевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального
образования, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова,
г. Абакан. E-mail: lady.diso@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматривается понятие «инклюзивное образование», нормативные документы, сопровождающие детей с ограниченными возможностями здоровья, включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс детского сада.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, интегрированное, коррекционно-развивающее образовательное пространство, сопровождение обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование.

Povalyaeva Galina Aleksandrovna

*Senior Lecturer of the Department of Early Childhood and Special Education,
Katanov Khakass State University, teacher-speech therapist, Private preschool
educational institution “Kindergarten № 201”, JSC “Russian Railways”*

Dorofeeva Tatyana Anatol’evna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Early Childhood and Special Education, Katanov Khakass State University*

ORGANIZATION OF INCLUSIVE PRACTICE IN THE MODERN PRESCHOOL EDUCATIONAL SETTING

This article discusses the concept of inclusive education, regulatory documents, accompanying children with disabilities, inclusion of children with special educational needs in the educational process of the kindergarten.

Keywords: inclusive education, disabilities, integrated, remedial and developmental education environment, education support of children with disabilities, special education.

Развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая поэтапных изменений в организации и содержании образования. Инклюзивное образование ориентировано на изменение образовательных условий для обучения разных детей с учетом их индивидуальных потребностей и возможностей.

Под инклюзивным образованием понимается «включение, вовлечение, обеспечение адекватного обучения, воспитания и социализации детей с ОВЗ и максимальное раскрытие потенциальных возможностей личности каждого ребенка в соответствии с его способностями» [6, с. 287].

Тезис Л. С. Выготского о том, что «<...> только та связь остается для него действительной, которая была дана в личном опыте» [3, с. 123], непосредственно влияет на понимание ключевого принципа инклюзии, а именно на осознанное участие самого человека в процессе включения в социальное сообщество. Динамика индивидуальной включенности во многом зависит от социально-психологических условий развития ребенка с особыми потребностями, социального окружения и условий образовательной среды. В понимании этого процесса во многом можно опираться на понятие полисубъекта, предложенное И. В. Вачковым, и его утверждение, что «<...> построение полисубъектного взаимодействия является условием осуществления инклюзивного образования, поскольку именно такой образовательный процесс предполагает построение субъект-субъектных отношений между учителем и учащимся» [цит. по: 5, с. 4]. Внимательное прочтение нового

стандарта для обучающихся с ОВЗ дает понимание того, что соответствие возрастно-нормативных оснований развития и ступени образования при совместном обучении детей с разными особенностями в развитии нарушается, и индивидуальная образовательная траектория обучающегося с ОВЗ требует специального проектирования при его личном участии.

Содержание образовательного процесса в группах определяется программой дошкольного образования и индивидуальными особенностями воспитанников (возраст, структура дефекта, уровень психофизического развития).

Для обеспечения равных стартовых возможностей каждого ребенка и выполнения федеральных государственных требований основной общеобразовательной программы дошкольного образования необходимо повышение эффективности коррекционной работы, поиск новых форм и приемов обучения детей с проблемами в развитии.

Как отмечает С. В. Алехина, инклюзия – это не только физическое нахождение ребенка с ОВЗ в детском саду, это изменение самого учреждения, системы отношений участников, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком [2].

Неверным считается и то, что инклюзивное образование создается только для детей с инвалидностью. Обеспечение формальной возможности инклюзии для детей с ОВЗ в ряде случаев может идти вразрез с интересами их развития, в таких ситуациях инклюзия не всегда работает на благо как самих лиц с ОВЗ, так и других

людей. Поэтому остается задача определения условий, способствующих физическому, психическому и личностному развитию людей с ОВЗ, поскольку именно определение таких условий и дает им реальные альтернативы для построения своего жизненного пути [1].

Коррекция психических и физических недостатков тоже может оказаться неэффективной и не приведет к их устранению. Но это не значит, что такой ребенок не имеет права жить полноценной жизнью, реализовывать свои желания, строить планы, общаться с друзьями. Его жизнь – это принятие своего недуга и постоянное преодоление социальных барьеров, которые появляются в искаженном восприятии его другими людьми.

Концепция инклюзивного образования заключается в изменении самого образования (условий, программ, среды, средств обучения) с целью обеспечения права каждого ребенка на получение качественного образования вместе с другими детьми. Например, в деятельности частного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 201 ОАО «РЖД»», где ведется исследовательский проект по теме «Социальное партнерство в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ», принимают участие различные организации (психолого-педагогический консилиум ДОО, логопедический пункт при ДОО, территориальная психолого-педагогическая комиссия, Хакасский государственный университет, волонтерский отряд, детская городская поликлиника, музей, музыкальная школа, детский куколь-

ный театр «Сказка» и т. д.), которые осуществляют поддержку детей, родителей и педагогов по сопровождению детей с ОВЗ. Основные формы работы включают консультирование, патронаж, тренинги, семинары, мастер-классы и т. д. Роль психолого-медико-педагогической комиссии как ключевого элемента комплексного сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями задана законодательными положениями в сфере образования. Практика показывает, что своевременное выявление, комплексное обследование, подготовка по его результатам рекомендаций по построению образовательного маршрута ребенка помогают успешно овладеть учебной программой и адаптироваться в социуме. В реальных условиях развития образовательной практики команда специалистов ПМПК становится основным механизмом регулирования всей деятельности образовательных организаций по созданию специальных условий и адаптации образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья [4].

Федеральный закон «Об образовании» закрепляет не только понятие, но и ряд важных механизмов, усиливающих инклюзивный потенциал российского образования. Специальные образовательные условия – это «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения кол-

лективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья»¹; образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц. Это новое явление для нашей образовательной практики. Термин «дети с особыми образовательными потребностями» используется как в широком социальном, так и в научном контексте, но нормативно-правовая база регулирования инклюзивного процесса в образовании использует термин «ограниченные возможности здоровья». Несответствие категории «ограниченные возможности здоровья» социальной модели инклюзии рождает методологический конфликт и противоречия в профессиональном мышлении педагогов.

Данные внутреннего мониторинга детского сада свидетельствуют о следующих результатах внедрения инклюзивного образования: компенсация особых потребностей детей-инвалидов и детей с ОВЗ проходит успешно, т. к. дети с речевыми нарушениями посещают логопедические занятия, корригирующие произносительную сторону речи; психологическая программа реабилитации, компенсирующая интеллектуальные стороны развития, эмоционально-волевую сферу, позволяет детям вести себя адекватно ситуации, адаптироваться в предложенных обстоятельствах; сформировалось положительное отношение к деятельности; развиваются коммуникативные универсальные действия (вовлечение детей с ОВЗ в среду сверстников)

Таким образом, изменения, происходящие в российском образовании, указывают на необходимость совершенствования методического сопровождения инклюзивной практики в дошкольном образовании: разработка методов и технологий обучения и воспитания в инклюзивной образовательной среде; разработка технологий психолого-педагогического сопровождения; изменение подходов к организации оценки качества образования; внесение изменений в систему подготовки кадров образовательного учреждения.

¹ *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 10.04.2016).*

Список литературы

1. *Алехина С. В.* Развитие инклюзивного образования в свете нового закона «Об образовании в Российской Федерации» // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2013. – № 1. – С. 73–79.

2. *Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой. – М.: Просвещение, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии. – 368 с.

4. *Дорофеева Т. А.* Специальная педагогика: учебное пособие. – Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2012. – 64 с.

5. *Микляева Н. В.* Детский сад для всех: «чужие» дети – тоже «свои» // Обруч. – 2009. – № 3. – С. 3–6.

6. *Филичева Т. Б., Орлова О. С., Турманова Т. В.* Основы дошкольной логопедии: профессиональные рекомендации, диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи. – М.: Эксмо, 2015. – 317 с.

Принята в печать: 19.04.2016 г.

УДК 159.922.7+159.97+376

Гудкова Татьяна Викторовна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.*

E-mail: gudkovatv@mail.ru

Тверетина Марина Анатольевна

Педагог-психолог, школа-интернат № 152, г. Новосибирск.

E-mail: muhtar-1@mail.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В статье описаны направления психолого-педагогического сопровождения развития личности обучающегося с ОВЗ в соответствии с ФГОС. Освещены основные задачи сопровождения. Представлен опыт работы по созданию условий психолого-педагогического сопровождения личности обучающегося, включающего внеурочную и коррекционную деятельность.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, личность обучающегося, учащиеся с ОВЗ.

Gudkova Tat'jana Viktorovna

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department
of Pedagogics and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University*

Tveretina Marina Anatolievna

Teacher-psychologist, The Boarding School № 152, Novosibirsk

THE MAIN DIRECTIONS IN PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUALS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

This article describes the directions of psycho-educational developmental support of individuals with special educational needs and disabilities, in accordance with federal state educational standards. The main tasks of psycho-educational support are identified. The experience of creating favorable conditions for psycho-educational support of individuals including extra-curricular activities and remedial work.

Keywords: psychological and educational support, the identity of the learner, students with special educational needs and disabilities.

На современном этапе развития системы образования имеется необходимость в организации психолого-педагогического сопровождения развития личности обучающегося с ОВЗ, позволяющей обеспечить возможности для их успешной социализации и социальной адаптации. Психолого-педагогическое сопровождение является необходимым условием по обеспечению формирования у обучающихся данной социальной группы стремления к социализации и личностному развитию. Главная его цель заключается в создании психолого-педагогических условий для успешного обучения, формирования устойчивости мотивации к познанию, развития личности с учетом индивидуальных способностей, психолого-педагогической поддержки всех участников образовательного процесса. Сопровождение учащегося с ОВЗ в образовательном процессе М. Р. Битянова определяет как систему профессиональной деятельности, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуации школьного взаимодействия [1].

В образовательном процессе важной составляющей становится психолого-педагогическая деятельность, направленная на сохранение и укрепление психического здоровья обучающихся, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды, индивидуализация образовательных маршрутов, формирование и развитие их коммуникативной компетентности, обеспечение осознанного и ответственного выбора дальней-

шей профессиональной сферы деятельности² [6]. Требования ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предусматривают формирование социокультурной и образовательной среды с учетом общих особых образовательных потребностей разных групп обучающихся, создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося как субъекта отношений в сфере образования^{3,4,5}. Приоритетным направлением становится реализация развивающего потенциала учащихся (общекультурное, личностное, познавательное развитие).

² *Программа* психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в рамках внедрения ФГОС ООО муниципального бюджетного образовательного учреждения [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib2.znate.ru/docs/index-299055.html> (дата обращения: 04.05.16).

³ *Концепция* федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf (дата обращения: 12.12.15).

⁴ *Приказ* Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_№_1598_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 05.12.15).

⁵ *Программа* психолого-педагогического сопровождения...

При этом актуальной задачей является развитие универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Психолого-педагогическое сопровождение предусматривает систему социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения, формирования устойчивости мотивации познания, формирования личностных характеристик. Для учащегося с ОВЗ как основного участника образовательной среды целью психолого-педагогического сопровождения является создание комфортной образовательной среды, способствующей развитию его личностного, творческого потенциала с учетом индивидуальных особенностей развития, его подготовки к полноценной жизни в обществе и социализации.

С целью реализации требований ФГОС по созданию условий психолого-педагогического сопровождения личности обучающихся с ОВЗ разработана система, основополагающими компонентами которой являются:

– учебно-воспитательная деятельность (осуществляется в рамках программ учебных предметов);

– внеурочная деятельность в соответствии с требованиями ФГОС организуется по направлениям развития личности учащегося: спортивно-оздоровительное (представлено кружками и секциями «Шашки и шахматы», «Теннис настольный», «Фехтование», осуществляется сотрудничество с организациями бассейнов «Олимпик», «Академ-волна», центром адаптивной

физкультуры и спорта); духовно-нравственное (сотрудничество с МПРО «Приход храма в честь всех святых», Церковь во имя Архистратига Михаила); социальное, общекультурное (в частности, реализуется в рамках программы «Азбука нравственности», в форме сотрудничества с Домом творчества «Кировский», ДШИ «Гармония», библиотеками ЦРБ им. Бажова, им. Толстого); общеинтеллектуальное (представлено в рамках программ «Умники и умницы», «Мастерская слова», «Заниматика», проектирование). Внеурочная деятельность способствует социальной интеграции обучающихся путем организации и проведения различных мероприятий в таких формах, как кружки, олимпиады, проекты, экскурсии и пр., в которых предусмотрена совместная деятельность;

– коррекционная деятельность осуществляется в условиях полисенсорной среды сенсорной комнаты (реализуется посредством коррекционных курсов по различным направлениям («Коррекция психического развития», «Профориентационная деятельность», «Коррекция неблагоприятных условий образовательной среды» и пр.) [2–3].

Важное внимание в коррекционно-развивающей области уделяется развитию коммуникативных навыков учащихся, формированию и развитию у них коммуникативной компетентности [4]. Данное направление реализуется в рамках коррекционно-развивающих занятий «Основы коммуникации», включающих подпрограмму по адаптации первоклассников к школьному обучению «Я познаю мир»,

компилятивную коррекционно-развивающую программу «Снижение уровня тревожности у учащихся 1-х классов» и подпрограмму по адаптации обучающихся 5 класса к основной школе «Первый раз в пятый класс», подпрограмму по коррекции и профилактике агрессивного поведения для учащихся 2–3 классов «На тропе доверия».

Профориентационное направление психолого-педагогического сопровождения реализуется в форме курсов внеурочной деятельности в рамках программы «Основы выбора профессии» для учащихся 9–10 классов. В целях совершенствования профориентационной подготовки учащихся осуществляется взаимодействие с профессиональными учебными заведениями: Новосибирский промышленный энергетический колледж, Институт социальных технологий и реабилитации – по специальностям «Адаптационная физическая культура», «Педагогика дополнительного образования»; центр профориентации молодежи «Ротари».

В процессе психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ создаются психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ученика в школьной среде. Основными задачами сопровождения являются:

- содействовать полноценному развитию учащегося в его личностном и познавательном плане, в решении актуальных задач социализации и социальной адаптации;

- развивать компетентность учащихся, родителей, педагогов, воспитателей;

- систематически отслеживать психолого-педагогический статус обучающегося и динамику его психологического развития в процессе обучения;

- выстраивать индивидуальную траекторию развития личности учащегося на основе формирования устойчивой мотивации познания в соответствии с требованиями ФГОС;

- способствовать формированию у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию, самоопределению;

- оказывать психолого-педагогическую помощь учащимся, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении, и их родителям;

- оказывать психолого-педагогическую поддержку участникам образовательного процесса.

Система психолого-педагогического сопровождения, с одной стороны, интегрирует диагностику, консультирование, коррекционные занятия, тренинги и другие формы психологической работы, с другой – включает сопровождение всех субъектов образовательного процесса (обучающихся, родителей, педагогов и других специалистов). Вариативность комплекса форм по психолого-педагогическому сопровождению (диагностика, коррекционно-развивающая работа, консультирование, профилактика, просвещение) осуществляется на разных уровнях (индивидуальном, групповом, класса). Так, во время индивидуального консультирования осуществляется оказание психологической помощи учащемуся, создание условий для развития его личности, обучение поведению в той или иной ситуации. При групповом – информи-

рование всех участников образовательного процесса по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса с целью создания адаптивной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию и личностную самореализацию в образовательном учреждении. Диагностика позволяет выявить особенности психического развития воспитанника, наиболее важные особенности его деятельности, сформированность определенных психологических новообразований, соответствие уровню развития знаний, умений, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и социальным нормам общества. Коррекционно-развивающая работа осуществляется в форме курсов внеурочной деятельности, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и необходимую коррекцию недостатков в психофизическом развитии, предупреждение появления вторичных отклонений в развитии; обеспечение максимальной реализации потенциала личности учащихся.

Основные направления программы коррекционной работы ориентированы:

- на выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, обусловленных недостатками в их психофизическом развитии;

- на осуществление индивидуально ориентированной и психологической помощи обучающимся с учетом их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (в соответствии с рекомендациями ПМПК).

Психопрофилактическая работа обеспечивает решение проблем, связанных с обучением, воспитанием, психическим здоровьем учащихся. Психологическое просвещение направлено на формирование: потребности в психологических знаниях, желании использовать их в интересах собственного развития и самопознания; создание условий для личностного развития и самоопределения учащихся на каждом возрастном этапе, в своевременном предупреждении и профилактике возможных отклонений в становлении личности, приобщение учащихся и их родителей, педагогического коллектива к психологической культуре.

Основными функциями реализации психолого-педагогического сопровождения являются:

- информационная, заключающаяся в широком оповещении всех участников образовательного пространства о формах и методах сопровождения;

- развивающая – задает основное направление действиям всех участвующих в системе сопровождения;

- направляющая – обеспечивает их согласование в сопровождении с целью обеспечения координации действий в интересах учащегося.

Функции сопровождения обеспечиваются профессионально-психологическим и организационно-просветительскими компонентами. Профессионально-психологический компонент включает систему деятельности педагога-психолога, использующего принцип взаимосвязи диагностической и коррекционно-развивающей деятельности, организационно-просветительский – обеспечивает единое ин-

формационное пространство для всех участников сопровождения, а также осуществляет анализ и оценку, реализуется через осуществление просветительской работы с родителями, педагогами и другими участниками образовательного пространства.

Личностные результаты учащихся включают в себя овладение компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление их социальных отношений в различных сферах, сформированность мотивации к обучению и познанию, и направлены [5–6]:

- на развитие навыков взаимопонимания и сотрудничества со сверстниками, взрослыми в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтные ситуации и находить выходы из них;

- на владение элементарными навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия;

- на принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения;

- на развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;

- на развитие положительных свойств и качеств личности;

- на готовность к вхождению обучающегося в социальную среду.

Метапредметные результаты – освоенные обучающимся УУД, в частности, коммуникативные, составляю-

щие основу умения учиться, направлены^{6,7}:

- на освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

- формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, определять наиболее эффективные способы достижения результата;

- готовность слушать собеседника и вести диалог, признать возможность существования разных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать собственную точку зрения и оценку событий;

- готовность конструктивно разрешать конфликтные ситуации посредством учета интересов сторон и сотрудничества;

- определение общей цели и путей ее достижения;

- умение договариваться о распределении функций и ролей в сов-

⁶ Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf (дата обращения: 12.12.15).

⁷ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_№_1598_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 05.12.15).

местной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

- формирование умения понимать причины успеха (неуспеха) учебной деятельности и способности конструктивно действовать в ситуациях неуспеха;

- освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения определяется в процессе наблюдения за развитием личности учащихся и формированием у них навыков компетентности. Реализуемые направления психолого-педагогического сопровождения:

- работа с учащимися (в ходе психолого-педагогического сопровождения адаптации учащегося в переходный период; в системе динамики его психологического развития в процессе школьного обучения с целью предупреждения вторичных физиологических и социальных нарушений в развитии, затрудняющих образование и социализацию; в процессе развития познавательной деятельности и коррекции ее нарушений, по про-

филактике личностных нарушений, обусловленных в том числе нарушениями эмоционально-волевой сферы; в процессе социализации и социальной реабилитации (при возникновении учебных трудностей, проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями, трудностей с профессиональным самоопределением);

- работа с педагогическим коллективом и родителями реализуется в форме консультаций, семинаров-лекций, тренинговых занятий, круглого стола «Родительская мастерская».

При планировании деятельности по психолого-педагогическому сопровождению учащихся учитываются не только особые образовательные потребности обучающихся, но и запросы со стороны родителей, педагогов, воспитателей. Уточняется, как педагоги, родители могут использовать рекомендации в процессе занятий и работы с учащимися. Проводимые коррекционные занятия дополняются мониторингом динамики развития и корректировкой коррекционных мероприятий.

Список литературы

1. *Битянова М. Р.* Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка: сб. метод. м-лов для админ., педагогов и шк. психологов. – М.: Педагогический поиск, 1997. – 112 с.

2. *Гудкова Т. В.* Особенности организации в проведении коррекционных занятий с детьми с ДЦП // Проблемы и перспективы развития образования (Ш): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, январь, 2013 г.). – Пермь: Меркурий, 2013. – С. 95–97.

3. *Гудкова Т. В.* Психолого-педагогический опыт работы по использованию полифункциональной среды сенсорной комнаты в системе сопровождения ребенка с ОВЗ // Педагогический профессионализм в образовании: сб. науч. трудов XI Междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 18–19 февраля 2015 г.) / под ред. Е. В. Андриенко. – Часть 1. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 194–203.

4. *Гудкова Т. В., Тверетина М. А.* Формирование коммуникативной компетен-

ции учащихся с ОВЗ: из опыта работы // Сибирский учитель. – 2016. – № 1 (104). – С. 37–40.

5. *Полицук Г. А.* Развитие творчества младших школьников в социокультурной среде современной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 19 с.

6. *Разработка* и реализация индивидуальной образовательной программы

для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: методические рекомендации для учителей начальной школы / под ред. Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 84 с.

Принята в печать: 21.04.2016 г.

УДК 159.97+159.922.8

Игнатенко Ольга Евгеньевна

*Старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.
E-mail: fppd-205@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ПРОЩЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматривается профессионально направленный психологический тренинг, целью которого является формирование и развитие способности к прощению у подростков с нарушением интеллекта. Формирование данной способности у умственно отсталых школьников с помощью специального психологического тренинга предполагает выделение следующих структурных компонентов: аффективного, когнитивного и поведенческого. Автором раскрывается концептуальная основа психологического тренинга и структура тренингового занятия. Представлена программа тренинга, состоящая из трех блоков, формирующих отношение к прощению разной направленности: выражение прощения, поиск прощения, согласованность поведения.

Ключевые слова: психологический тренинг, прощение, выражение прощения, поиск прощения, согласованность поведения.

Ignatenko Olga Evgenyevna

*Senior Lecturer of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University*

PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF FORMATION OF ABILITY TO FORGIVENESS IN ADOLESCENTS WITH IMPAIRMENT OF INTELLIGENCE

The article considers the professionally directed psychological training aimed at formation and development of ability to forgiveness in adolescents with impairment of intelligence. Formation of this ability in mentally retarded schoolchildren by means of special psychological training assumes allocation of the following structural components: affective, cognitive and behavioral. The author reveals the conceptual basis of psychological training and structure of training classes. The program of training consisting of three blocks aimed at development of attitudes towards forgiveness of different orientations is presented. Among them are expressions of forgiveness, search for forgiveness, coherence of behavior.

Keywords: psychological training, forgiveness, expression of forgiveness, search for forgiveness, coherence of behavior.

Интолерантные процессы, протекающие в современном обществе, характеризуются ростом социальной напряженности, нетерпимости, конфликтности, что отражается в межличностных трудностях как в диаде «взрослый – взрослый», «взрослый – ребенок», так и в диаде «ребенок – ребенок». Многие психологи утверждают, что в сфере детских отношений эмоциональная напряженность и конфликтность значительно выше, чем в сфере общения со взрослым. Особенно актуальной данная проблема становится в подростковой среде, поскольку средний школьный возраст – это один из важных периодов в индивидуальном развитии человека, период двойственности и парадоксальности, он характеризуется излишней конфликтностью во всех сферах [8].

Конфликтные ситуации могут решаться путем снисхождения обидчика по отношению к обиженному, забыванием причиненной обиды, договоренностями. Среди альтернатив разрешения можно назвать и прощение, в этом случае оно выполняет регулятивную функцию межличностных отношений [10].

Подростки с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в специальной помощи по преодолению обиды, принятию или выражению прощения, так как страдают нарушениями эмоционально-волевой сферы, незрелостью личности, которая открыто проявляется в неверной оценке окружающих, неумении делать правильные выводы из происходящего, неадекватной самооценке. Прощение у таких детей играет важную роль в регуляции эмоций и чувств, что,

в свою очередь, положительно сказывается на физическом и психическом здоровье личности [6].

Подростки с умственной отсталостью находятся в невыгодном положении, так как их специфические характеристики препятствуют спонтанному усвоению значительного числа умений и навыков. Формирование механизмов прощения у таких детей требует создания специальных условий и целенаправленных воздействий [7].

Для формирования способности к прощению у подростков с умственной отсталостью необходимо вести целевую работу в этом направлении, а закрепление осуществлять через практическую отработку ситуативных шаблонов, чтобы по возможности уменьшить количество неожиданных для учащихся ситуаций. Для подростков с нормой интеллекта отработка шаблонов поведения является излишней, но для детей с нарушениями такая постановка вопроса вполне приемлема. Связано это с неспособностью учащихся коррекционной школы осуществлять перенос знаний, умений и навыков, поэтому каждая новая ситуация, если она не идентична предыдущей, воспринимается ими как иная, таким образом, процесс ее осмысления будет осуществляться заново. Следовательно, чем больше ситуативных реакций будет накоплено личным опытом учащегося, тем быстрее будет происходить осмысление происходящего, тем адекватнее будет подбор способов реакции, кроме того, эмоциональный режим будет щадящим. В рамках данного положения у подростков с умственной отсталостью необходимо проводить специ-

альные тренинговые занятия, имеющие своей целью развитие не только способности к прощению, но и эмпатии, понимание ситуаций в процессе диалогического общения и других параметров межличностного взаимодействия [5].

Термин «тренинг», или «тренинговая работа», различными авторами трактуется по-разному. В целом можно говорить о тренинге как об особой разновидности обучения через непосредственное «проживание» и осознание возникающего в межличностном взаимодействии опыта. В процессе такого обучения участник напрямую соприкасается с той реальностью, которая существует в данный момент в группе [2].

Таким образом, психологический тренинг – это активное обучение посредством приобретения и осмысливания жизненного опыта, который моделируется в межличностном взаимодействии с помощью упражнений (экспериментов) и осознается в ходе дискуссий [4].

Доказано, что сама форма групповой тренинговой работы дает ряд преимуществ. Поскольку группа представляет собой миниатюрное общество, любой участник может освоить новые навыки и умения, различные стили поведения, которые затем он сможет применить в реальной жизни. Правильно созданное групповое пространство способствует развитию процессов рефлексии и самопознания, а также получению обратной связи и поддержки для всех участников, что приводит к установлению близких отношений с окружающими и реше-

нию различных личностных и межличностных проблем [3].

Программа психологического тренинга была разработана и апробирована на базе МКОУ города Новосибирска «С(К)Ш № 1».

Цель тренинга: формирование и развитие способности к прощению у подростков с легкой степенью умственной отсталости.

Задачи тренинга:

- 1) формировать интерес к новому;
- 2) развивать психологическую компетентность, навыки самоконтроля и самообладания в новых ситуациях;
- 3) познакомить с понятием «прощение», его позитивным воздействием на физическое и психическое здоровье;
- 4) формировать умение воспроизводить алгоритм поведения при разных эмоциональных состояниях.

Также формирование способности к прощению у умственно отсталых школьников с помощью специального психологического тренинга предполагает развитие следующих структурных компонентов [1]:

- 1) *аффективного* (рефлексивность, наличие собственного отношения к субъекту прощения, способность выражать и аргументировать свою точку зрения, самообладание, отказ от негативных эмоций: гнев, ненависть, обида, печаль и/или презрение);
- 2) *когнитивного* (знания о прощении, об этапах процесса получения и факторах, влияющих на этот процесс);
- 3) *поведенческого* (желание и готовность участвовать в предлагаемых мероприятиях; самоуважение, уважение прав других людей, признание

права на свободный выбор каждого человека, способность отказа от места, принятие правил социальных отношений).

Программа состоит из трех блоков, формирующих отношение к прощению разной направленности: выражение прощения, поиск прощения, согласованность поведения.

1. «Выражение прощения».

Первый блок направлен на формирование правильной ориентации на обидчика как субъекта прощения. При помощи упражнений подростки должны научиться слышать других людей и понимать, что любой человек может быть подвержен ошибкам. Наблюдая и анализируя отношения между людьми, характер восприятия и реагирования на происходящие вокруг события и явления, легче привести учащихся к пониманию феномена прощения, к ориентации на условия, связанные с морально-нравственными побуждениями. Твердая убежденность в своей личной самооценности поможет человеку с умственной отсталостью в первые моменты встречи с проступком не потерять самообладание, сохранить эмоциональное равновесие, спокойно приступить к анализу ситуации.

2. «Поиск прощения».

Второй блок нацелен на формирование правильного изменения отношения к себе, через осознание своего поступка, раскаяния. Он предполагает серьезную внутреннюю работу, которая проявляется в решении попросить прощения. Для обидчика это серьезное решение, требующее осмысления и волевых усилий. Многие подростки с нарушением интеллекта настолько

сосредоточены на себе и своем Я, что другие дети становятся лишь фоном их собственной жизни: их интересует не столько сверстник сам по себе, сколько его отношение к ним. Они не замечают, что могут своими действиями причинить вред, обиду, унижение другому человеку. Для решения поставленной задачи нужно предложить подросткам задания, успешное выполнение которых требует пристального внимания к другим детям: их действиям, внешности, мимике, голосу, жестам и пр. В процессе упражнений подросток должен максимально сосредоточиться на сверстнике.

3. «Согласованность поведения».

Третий блок направлен на формирование умения подростка согласовывать собственное поведение с поведением других детей. Правила и упражнения игр третьего блока задавались таким образом, что для достижения определенной цели подростки должны действовать с максимальной согласованностью. Это требует от них, во-первых, большого внимания к сверстникам и, во-вторых, умения действовать с учетом потребностей, интересов и поведения других детей. Такая согласованность способствует ориентации на другого, сплоченности действий и возникновению чувства общности. Упражнения данного раздела должны научить подростков методам контроля своих действий, адекватному реагированию на практическую ситуацию, бесконфликтному разрешению спорных вопросов, гибкому подходу к решению практических задач.

Основным принципом при составлении программы тренинга мож-

но считать наличие в его содержательной основе задач, направляющих педагогическое воздействие на формирование у учащихся основных механизмов межличностного взаимодействия, составляющих процесс прощения, выделенных В. А. Сысенко [9]:

- 1) эмпатия,
- 2) идентификация,
- 3) рефлексия.

Упражнения, задания, формирующие данные личностные характеристики, помогут в конечном итоге развить способность к прощению умственно отсталых школьников.

Рассмотрим этапы, которые входили в структуру занятий при реализации тренинговой программы.

1. Ритуал приветствия:

– разминка. Цель: создание атмосферы доверия в группе, положительный настрой участников на работу.

2. Основная часть (направлена на решение задач данной программы).

3. Заключительная часть:

– подведение итогов, получение обратной связи.

4. Ритуал прощания.

В рамках тренинга учащимся предлагались групповые формы работы, а также работа в парах, которая одновременно способствует формированию способности к прощению и развитию коммуникативных навыков.

Для проведения занятий необходимо оборудовать отдельное помещение, обстановка и наполнение которого будет обеспечивать предпосылки к формированию основных механизмов межличностного восприятия. Личность психолога в полной мере должна располагать к возникновению творческой обстановки, атмосферы искрен-

ности и доверия. Необходимо обязательно соблюдать основные принципы в работе психолога с группой: конфиденциальность, добровольность и безопасность.

Занятия проводятся 1 раз в неделю, такая частота проведения дает возможность подросткам осмысливать и усваивать произошедшее, но в то же время позволяет сохранять воспоминания о занятии «свежими» и волнующими.

Цели тренинга ориентированы на практическую деятельность, а задания доступны для понимания и выполнения умственно отсталым школьником. Учитывая сниженную познавательную активность подростков, занятия должны гарантировать простоту содержания и интересное изложение. Все упражнения направлены на активность коммуникативной функции психики учащихся, а также способствовать повышению их самооценки и социальной активности.

В завершении цикла занятий следует отметить внешние показатели, измерение которых исследованием не планировалось, а именно: учащиеся проявляли достаточный и даже повышенный интерес к работе в группе, наблюдалась стойкая потребность в предложенных формах общения, высказывания носили активный характер, а учитывая повышенную внушаемость подростков, установки, которые давал психолог, воспринимались охотно и безоговорочно. После окончания работы подростки стали более общительными, образовались новые устойчивые внутригрупповые связи.

Необходимо отметить, что проблема изучения способности к прощению у подростков с нарушением интеллекта для отечественной специальной психологии является достаточно новой. Это открывает возможности для дальнейшего исследования данно-

го феномена: его динамики, структуры, условий функционирования, факторов, оказывающих на него влияние, взаимосвязи с личностными особенностями человека.

Список литературы

1. *Анн Л. Ф.* Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с.
2. *Баркли Р., Кэйпл Д.* Теория и практика тренинга. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
3. *Вачков И. В.* Психология тренинговой работы. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
4. *Горбатова Е. А.* Теория и практика психологического тренинга. – СПб.: Речь, 2008. – 320 с.
5. *Джус К. Я.* Характеристика альтруистического поведения личности // Сборник «Вестник Кемеровского Государственного Университета» № 2 (22). – Кемерово: «Компания ЮНИТИ», 2005.
6. *Игнатенко О. Е.* Формирование способности к прощению у подростков с нарушением интеллекта // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы научно-практического семинара (г. Новосибирск, 17–18 апреля 2015 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 140–143
7. *Пузанов Б. П.* Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития. – М., 2000. – 272 с.
8. *Рогова Е. Е.* Особенности межличностных конфликтов в подростковом возрасте // Science Time. – 2015. – № 12 (24). – С. 647–653. – URL: <http://cyberleninka.ru/journal/n/science-time>.
9. *Сысенко В. А.* Устойчивость брака. – М.: Мысль, 1981. – 184 с.
10. *Чукова А. С., Гриценко В. В.* Теоретические основы исследования прощения как феномена межличностного общения // Психологический журнал. – 2011. – Том 32. – № 5. – С. 16–22.

Принята в печать: 21.04.2016 г.

Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом специализированном научно-практическом издании – журнале «Вестник педагогических инноваций». Журнал выходит с 2003 года 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВПО «НГПУ»).

Главный редактор журнала – кандидат педагогических наук, проректор по стратегическому развитию ФГБОУ ВПО «НГПУ» Наталья Васильевна Алтыникова.

Журнал публикует результаты исследований и материалы, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в системе образования.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Журнал зарегистрирован в Российском индексе научного цитирования и размещен на платформе научной электронной библиотеки eLIBRARY.

Общие требования к статьям:

1. Материалы должны быть подготовлены к печати: иметь УДК.
2. Метаданные статьи на русском и английском языках:
 - сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
 - название статьи (заглавными буквами);
 - аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
 - ключевые слова (не менее 7).
3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.
4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008.
5. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@gmail.com
6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.
7. Подробная информация о журнале и условиях публикации размещена на странице <http://nsru.ru/resursi/journals/vestnik/>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы отклоняются.