

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический университет»

Факультет Клинической и специальной психологии

Учебно-производственная лаборатория

«Психолого-педагогическая коррекция развития детей со сложными нарушениями»

МГППУ



УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

МОСКВА
2021

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический университет»

Факультет Клинической и специальной психологии
Учебно-производственная лаборатория
«Психолого-педагогическая коррекция развития детей со сложными нарушениями»



УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Москва
2021

УДК 371
ББК 74
У91

Рецензенты

Дмитриев Ю.А., профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета

Курганова Ю.Е., доцент, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой «Специальная психология и реабилитология» Московского государственного психолого-педагогического университета

У91 **Учебно-исследовательская деятельность студентов: методические рекомендации** / Ю.И. Родин, Т.Н. Новикова, М.В. Жигорева. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 173 с.

ISBN 978-5-94051-237-0

Методические рекомендации «Учебно-исследовательская деятельность студентов» предназначены для обучающихся в магистратуре по основным профессиональным образовательным программам высшего образования направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль): «Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития у детей», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими соматическими заболеваниями», «Психолого-педагогическое сопровождение слепоглухих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями». В них раскрываются структура, методы психолого-педагогического исследования, особенности учебно-исследовательской деятельности, даются рекомендации по оформлению выпускной квалификационной работы, обсуждаются актуальные проблемы специальной (коррекционной) психологии и педагогики.

Учебно-методические рекомендации рекомендованы к публикации Ученым советом Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет», протокол № 7 от от 16 июня 2021 г.

УДК 371
ББК 74

ISBN 978-5-94051-237-0

© ФГБОУ ВО МГППУ, 2021.
© Коллектив авторов, 2021.

Содержание

Введение	4
Часть 1. Методические рекомендации по осуществлению учебно-исследовательской деятельности студентов	6
1.1. Общая характеристика научного знания	6
1.2. Структура психолого-педагогического исследования	11
1.3. Методы исследования	17
1.4. Учебно-исследовательская работа студентов	26
1.4.1. Цель, этапы, организация учебного исследования	26
1.4.2. Стиль изложения	34
1.4.3. Оформление выпускной квалификационной работы	40
1.4.4. Поиск информации по теме исследования	44
Часть 2. Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования	52
Актуальные проблемы специальной психологии.....	52
Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития	72
Теоретические основы проектирования образовательных программ для детей с множественными нарушениями развития	92
Организационно – экономическое обеспечение специального (коррекционного) образования	97
Принципы и общие положения организации логопедической работы по ритмико-мелодико- интонационной организации языка... ..	106
Применение метода Томатис-терапии в психокоррекционной работе с детьми с нарушениями в развитии	114
От педагогической инноватики к научному проектированию коррекционно-образовательного процесса	125
Коррекция нарушений сенсорного и моторного развития у детей дошкольного возраста со сложным дефектом средствами сенсорной интеграции.....	153
Организация образовательного процесса детей младшего школьного возраста множественными нарушениями развития.....	158
Приложения	163

Введение

Методические рекомендации «Учебно-исследовательская деятельность студентов» разработаны в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, утверждённого приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 127 от 22.02.2018 года.

Они способствуют формированию у обучающихся знаний, умений, навыков осуществления учебно-исследовательской деятельности в области специальной (коррекционной) психологии и педагогики. При их написании авторы ориентировались на требования к выпускнику магистратуры по основным профессиональным образовательным программам высшего образования направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль): «Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития у детей», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими соматическими заболеваниями», «Психолого-педагогическое сопровождение слепоглохих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями».

Методические рекомендации состоят из двух частей. Первая часть посвящена методологическим аспектам осуществления научной деятельности студентов-магистрантов в рамках выполнения выпускных квалификационных работ. Во второй части представлены публикации, выполненные в рамках деятельности учебно-производственной лаборатории «Психолого-педагогическая коррекция развития детей со сложными нарушениями» факультета клинической и специальной психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Авторы надеются, что изложенные в методических рекомендациях материалы будут способствовать повышению уровня профессионализма будущих магистров психологии и педагогики в осуществлении исследовательской деятельности, в частности формированию у них следующих компетенций:

Универсальные компетенции:

УК-1 – способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий;

УК-2 – способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла;

УК-3 – способен организовывать и руководить работой команды, выработать командную стратегию для достижения поставленной цели;

УК-4 – способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия;

УК-5 – способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия;

УК-6 – способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.

Общепрофессиональные компетенции:

ОПК-5 – способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать программы преодоления трудностей в обучении;

ОПК-8 – способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований.

Обязательные профессиональные компетенции:

ПКО-1 – способен к разработке и реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональные компетенции:

ПК-1 – способен планировать и самостоятельно проводить психолого-педагогические обследования детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья;

ПК-2 – способен проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья на основе результатов диагностики;

ПК-3 – способен использовать инновационные технологии в целях индивидуализации обучения с учетом типа нарушенного развития обучающегося и задач каждого возрастного этапа.

ЧАСТЬ 1.

Методические рекомендации по осуществлению учебно-исследовательской деятельности студентов

1.1. Общая характеристика научного знания

Наука – неотъемлемая часть мировой культуры. Она ориентирована на построение объективной картины мира. Ее определяют как специализированную форму познания и деятельность по выработке, систематизации, проверке нового знания с последующим его применением в различных сферах жизнедеятельности человека [10, 11, 14].

Ценности науки основываются на единых принципах и алгоритмах научной традиции, которая ориентируется на объективные представления человека о мире, о себе и себя в мире. Их можно условно разделить на три группы: личностные ориентации (установки, предпочтения и интересы отдельных исследователей, сформировавшиеся в результате социального и культурного развития человека); ценностные установки социокультурного института науки; ценности научного познания в виде идеалов и норм научной деятельности.

Научное знание составляет часть добываемых человечеством знаний, в том числе, с помощью ненаучных источников из сферы практической деятельности человека, искусства, религии, деформированных околонучных форм, включая донаучное, паранаучное, лженаучное, квазинаучное, антинаучное, псевдонаучное знание и интуицию [16]. Следует отметить, что «... ни одна наука не обошлась без странных и таинственных попутчиков-незнакомцев: искателей эликсиров жизни, магов и чародеев, наконец просто уличных фокусников и колдунов. Непреклонно и последовательно науки освобождают свое общество от компании темных проходимцев» [26, с. 313].

Основание науки – методология. Ее основное назначение – осознание философских основ и способов научного познания. Исходный момент научного знания – *научное мышление*. Оно отличается от обычного способом организации мыслительной деятельности, упорядоченностью и целенаправленностью. Научное мышление представляет собой процесс восхождения от абстрактного мышления к конкретному в виде «...научно-теоретической переработки данных созерцания и представлений в понятия, ...<...>... движения мысли от одного фактически фиксируемого явления (в его строго абстрактном определенном выражении) к другому фактически данному явлению (опять же в его строго абстрактном определенном выражении)» [7, с. 28].

Абстрактное и конкретное понимаются как формы движения мысли, воспроизводящей некоторое объективно расчленённое целое. *Абстрактное* – это один из «... ясно очерчивающихся моментов конкретного – как частичное, односторонне неполное проявление конкретного, отделившееся или отделенное от него, относительно самостоятельное образование, *мнимонезависимый* от него *момент*» [6, с. 8]. *Конкретное* понимается «... как некоторое многообразное расчленённое внутри себя целое, данное созерцанию и представлению (воображению)....» [7, с. 8].

Особенность научного познания заключается в расчленении, дроблении мира «... на мелкие осколки, которые не склеиваются и не komponуются в целостную картину. Наука, изучая человека, преуспела в своей дезинтегративной деятельности. Если искусство сохраняет человеческий мир целостным. Оно если и не образец для подражания, то постоянное напоминание науке о существовании целостного, неосколочного мира» [6]. В отличие от искусства научное познание идет по пути дифференциации объективной реальности на фрагменты (части) с последующим их исследованием и выявлением причинно-следственных связей. Об этом следует помнить и познавать мир с осторожностью – «... чтобы не разорвать связи между отдельными элементами исследуемого целого, а как раз наоборот, выявить их, проследить» [7, с. 30].

Одним из главных направлений философии науки является поиск оснований науки в виде фундаментальных идей, относительно взаимодействия эмпирических и теоретических знаний, их структуры, роста научных знаний в виде системы идеалов и норм исследования. Последнюю рассматривают как «сетку метода», которую наука забрасывает в мир, с тем, чтобы выудить из него определенные типы объектов. Все, что укладывается в рамки данной «сетки метода», является предметом исследования соответствующих наук. «Конкретные фундаментальные теории воспринимаются исследователями в качестве образца, демонстрирующего идеалы объяснения, доказательности и строения знания» [25, с. 244].

Выделяют особые состояния науки, связанные с переломными эпохами ее развития, когда происходит радикальная трансформация наиболее фундаментальных ее понятий и представлений, – *научные революции*. Длительные устойчивые состояния науки между революциями называются *научными парадигмами, нормальной наукой, исследовательскими традициями*. Их составляющие – общая научная картина мира, философские основания науки, идеалы научности, нормы научного познания, конкретные научные принципы (например, принцип эволюции в биологии) [10, 11, 24, 25].

Первая научная революция произошла в семнадцатом веке. Она привела к оформлению *классической науки*. Стали закладываться идеалы и нормы познания. Идеалом классической науки было провозглашено по-

знание объекта таким, каким он существует вне нас и независимо от нас (т.е. важен только объект познания, а субъект и средства познания – безусловная объективность, абсолютная истинность и достоверность, всеобщность и необходимость, опытный характер знания, доказательность, прозрачность и воспроизводимость, интерсубъективность, фундаментализм.

Мировоззренческим основанием *неклассической науки* в конце девятнадцатого и начале двадцатого веков стал, неклассический тип рациональности в виде идей новой физики, теории относительности А. Эйнштейна, новой художественной концепция мира – импрессионизма, полифонического романа Ф.М. Достоевского в художественной литературе, авангардизма в поэзии, неклассической психологии Л.С. Выготского. В рамках неклассической науки произошло изменение некоторых эталонов и критериев научности, прежде всего, представления о влиянии субъекта исследования на его результат, детерминации явлений действительности, природе причинно-следственных связей. На смену жестким однозначным связям пришли вероятностные, появился метод понимания [14].

С середины двадцатого века наблюдается переход к *постнеклассической науке*, основанной на новой философии, идеи глобального эволюционизма, распространении идей эволюции в развитии неживого мира, вплоть до Вселенной, разрабатывается синергетика как наука о развитии самоорганизующихся систем. Особенность постнеклассического типа рациональности – междисциплинарность. Ее объекты – это сложные развивающиеся системы, подчиняющиеся вероятностным законам детерминации. Методы их изучения дополняются компьютерным моделированием, построением сценариев развития этих объектов.

Благодаря методологии наука постигает свое предназначение, смысл и предмет исследования, изучает принципы и способы (методы), с помощью которых приобретает новое знание на всех этапах его зарождения и развития, от исследовательской гипотезы и исходной теоретической модели к эмпирической проверке истинности гипотезы, уточнения исходной модели, включения ее в теоретический аппарат науки. Основными компонентами методологии науки являются проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи исследования, совокупность научных методов и исследовательских средств [16].

Наиболее важным аспектом методологии являются постановка проблемы, построение предмета исследования, разработка научной теории, а также проверка полученного результата с точки зрения его истинности, т.е. соответствия объекту изучения. Она связана, с одной стороны, с определением границ известного и неизвестного, с другой стороны, с разрешением противоречивой ситуации, требующей научного разрешения.

Объектом науки выступает часть реальности, ее фрагмент, существующий независимо от его научного познания, но доступный этому

познанию. В самом общем виде объектом исследований *в психологии* может быть индивид, группа людей, определенные формы поведения, деятельности людей (или животных), психические явления (процессы, состояния, свойства) и т.п.; *в педагогике* – явления действительности, которые обуславливают развитие человека в процессе образования. Психология и педагогика как отрасли научного знания вступают во взаимодействие с фрагментами объективной действительности, превращая их в предмет познавательной деятельности. В одном и том же объекте разные направления психологической и педагогической наук выделяют различные стороны, свойства объекта [16].

Предметом науки выступает создаваемое методами науки описание свойств, состояний объекта науки, его отношений с другими объектами. В предмете науки представлена лишь часть свойств объекта. С одной стороны, предмет – это продукт формализации объекта, результат теоретического анализа, его выявления. С другой стороны – процесс научного абстрагирования различных свойств и характеристик неисчерпаемой объективной действительности, способных в ходе научного познания стать предметом деятельности, который вначале выступал как «атом» («неделимый»), а затем как «электрон». Поскольку и «...электрон неисчерпаем, как и атом» (В.И. Ленин) [приводится по 18]. Перефразируя слова Г.Г. Шпетта можно сказать, что в предмете исследования закодирована цель, которая в процессе научного познания будет расшифрована и понята. Исследователь постепенно приходит к уразумению предмета своей деятельности [26].

Следует также отметить еще один важный момент в характеристике объекта и предмета исследования. Он заключается в том, что «...в действительности, объект является нам всегда в форме того или иного «предмета» лишь в меру раскрытия тех свойств и характеристик объекта, которые стали предметом деятельности в самом строгом методологическом понимании, принятом в научной деятельности, т.е. тем, что мы раскрываем в ходе этой деятельности, если наша гипотеза о наличии этих до времени скрытых свойств у объекта исследования оправдается» [18].

Так «Сущность мрамора, действительно исчерпывается теми многообразными его свойствами, которые он обнаруживает в многообразных же взаимодействиях его с другими телами. По отношению к упругому телу он обнаруживает себя как тело, обладающее упругостью, по отношению к световым лучам – как тело, отражающее световые волны тех или иных частот, по отношению к электричеству – как диэлектрик, обладающий определенной диэлектрической постоянной, по отношению к кислоте – как совокупность молекул, распадающихся с выделением углекислого газа, и т.д. и т.п. В совокупности этих многосторонних проявлений и выступают особенности его внутреннего строения,

законы присущи ему форм взаимодействий, короче говоря, – то, что он есть» [15, с. 35]. Став предметом теоретического анализа «мрамор» обнаруживает различные свойства. Применительно к нашему случаю это означает, что *предмет исследования распознается, вычленяется, выявляется в объекте*. Говоря другими словами, свойства объекта мы способны познать в меру их опредмечивания.

В одном и том же объекте научного познания в психологии предметом исследования выступает поведение, когнитивные процессы, сознание, бессознательная психика и т.п.; в педагогике – исследование сущности развития, формирования личности человека и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса.

Различия в предмете психологических и педагогических исследований определяет содержание научных специальностей. Предметом коррекционной психологии является: «...изучение психологических и психофизиологических особенностей детей и взрослых с сенсорными, двигательными, речевыми, интеллектуальными, эмоционально-волевыми отклонениями в развитии; ...<...>... создание и использование психологических средств диагностики, коррекции и сопровождения детей, подростков и взрослых с перечисленными выше отклонениями и нарушениями развития; теоретико-методологические основы и история специальной (коррекционной) психологии; исследование особенностей социализации и социальной адаптации детей, подростков и взрослых с различными отклонениями и нарушениями развития в различных условиях воспитания и обучения (в специальных коррекционно-образовательных учреждениях, интернатных учреждениях, в условиях инклюзивного образования)» [19].

Содержание специальности коррекционной педагогики составляет: «... изучение особенностей развития детей, подростков и взрослых в условиях различных систем обучения и воспитания (с сенсорными, речевыми, интеллектуальными, эмоциональными, двигательными, множественными отклонениями и нарушениями в развитии врожденного и приобретенного характера; создание педагогических (психолого-педагогических, клинко-педагогических) классификаций детей (с перечисленными выше отклонениями нарушениями развития); разработка систем обучения и воспитания (целей, задач, содержания, «обходных путей», методов, приемов, средств, ИКТ, форм организации обучения и воспитания) детей и взрослых с перечисленными выше отклонениями и нарушениями в развитии; теоретико-методологические основы и история коррекционной педагогики; исследование педагогических условий, оптимальных для социализации и социальной адаптации детей, подростков и взрослых с вышеперечисленными отклонениями в развитии» [19].

В заключении отметим следующее – объект исследования, представляет собой «чувственную» абстракцию [6], «объективную мыслительную форму» [24], выступающую в сознании уже как «квазипредметность» [3, 8, 16].

1.2. Структура психолого-педагогического исследования

Структура психолого-педагогического исследования включает: замысел, структуру, логику, актуальность, противоречие, проблему, тему, объект, предмет исследования, его цели и задачи.

Замысел – это основная идея, которая связывает воедино все структурные элементы исследования, определяет организацию и порядок его проведения (этапы). В замысле выстраиваются в логической последовательности цель, задачи, гипотеза исследования. В нем показатели развития конкретного психолого-педагогического явления соотносятся с конкретными методами исследования, определяется последовательность их применения, ход эксперимента, включая получение, накопление и обобщение эмпирического материала. Замысел и логика исследования в целом разрабатывается в начале научной работы на основе моделирования конечного результата и этапов его достижения. Последние выстраиваются в определенной последовательности: выбор, формулирование и обоснование темы исследования → разработка и составление рабочего плана исследования, выбор методов и разработка методики его проведения → углубленное изучение научной и научно-методической литературы по проблеме исследования, включая монографии, научные статьи, диссертационные работы разного уровня, дипломные и курсовые проекты → анализ психолого-педагогической практики и опыта работы → сбор, обработка и систематизация собственных исследовательских материалов → экспериментальная проверка выработанных теоретических положений → формулирование заключения и выводов по результатам исследования → составление плана научного труда, определение его структуры → литературное оформление научного труда (язык, стиль, редакция, соблюдение требований ГОСТ) [16].

Актуальность исследования. Актуальный (лат. *actualis* – деятельный) важный, современный, злободневный, значительный для чего-либо и настоящего момента, требующий разрешения. При обосновании актуальности темы исследования кратко формулируется уровень исследовательских задач, а при необходимости задач психологической и педагогической практики в аспекте выбранного направления исследования в современных условиях.

Содержание исследовательских задач определяет методологию научного познания на философском, общенаучном, конкретно-научном, методическом и техническом уровнях.

Методологию науки составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. *Общенаучная методология* предполагает создание общенаучной концепции, воздействующей на развитие многих научных отраслей и выражается в трансдисциплинарном, системном, синергетическом подходах и др. *Конкретно-научная методология* требует разработки совокупности подходов, принципов, процедур, применяемых в конкретной отрасли научного знания. На этом уровне научно постигаются специфические проблемы познания в данной области, а также общенаучные и философские аспекты науки. На уровне *методики и техники исследования* решаются исследовательские задачи процедурного и инструментального характера, способствующие получению достоверного эмпирического материала, его обработки и последующей научной рефлексии на более высоком методологическом уровне.

Логика обоснования актуальности исследования заключается в последовательном изложении причин, связанных с теоретическим осмыслением проблемы на философском, психологическом, педагогическом уровнях, социальной значимостью исследуемой проблемы, потребностями практической психологии и образования [16].

Раскрывая актуальность исследования, следует:

- показать, какие задачи стоят перед теорией и практикой, перед психологической и педагогической науками в аспекте избранного направления и в конкретных социально-экономических условиях;
- отразить, что уже сделано предшествующими поколениями ученых и что еще не до конца изучено, какой новый аспект проблемы раскрывается в работе.

Освещение актуальности должно быть немногословным. Главное раскрыть суть проблемной ситуации.

Противоречие. Под противоречием понимается взаимодействие между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроницающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний. В диалектике противоречие является отражением закона единства противоположностей. Они могут быть основными и неосновными, существенными и несущественными, внутренними и внешними. Выявленные научные противоречия всегда перекликаются с научным интересом исследователя, внутренней потребностью преодоления традиций, классических представлений, консерватизма.

При формулировке противоречия необходимо обратить внимание на наличие тождества, различия, противоположностей внутри единого объекта, которое может иметь место в теории и практике психологии, обучения и воспитания и т.п.

Проблема (греч. problēma – трудность, преграда, задача, задание) представляет собой форму научного знания, в которой определяются

его границы на современном этапе развития человечества и прогнозируется возможный вектор развития нового знания. Важно чтобы проблема была объективной, имела перспективу разрешения на современном этапе и перехода в проблему более высокого уровня.

Главное в проблеме – выработка способа решения и определение ее границ. Выявление исследовательской проблемы предполагает восхождение научной мысли от абстрактного к конкретному – единственно возможному способу мышления, «... которым осуществляется теоретическое (научное) отражение действительности в голове человека...» [17, с. 37], как внутреннее расчленение и «... объекта исследования и его образа в мышлении (в виде логически разработанной системы строго очерченных понятий и их определений)...<...>..., абстрактное и конкретное здесь непосредственно понимаются как формы движения мысли, воспроизводящее некоторое объективно расчлененное целое» [7, с. 9]. При этом, абстрактное понимается «... как один из ясно очерчивающихся моментов конкретного – как частичное, односторонне неполное ...<...>... проявление конкретного, отделившееся или отделенное от него, относительно самостоятельное мнимонезависимый его момент» [7, с. 8].

Алгоритм выявления проблемы исследования может быть следующим: осмысление границ известного / неизвестного → первоначальное формулирование проблемы → уточнение формулировки и определение терминов → проверка истинности всех предпосылок постановки проблемы и их структурирование → критическое осмысление собранного материала. Итогом научной рефлексии является формулировка и уточнение темы исследования.

Объект исследования – это то, на что направлена познавательная деятельность, часть научной теории и практики, которую постигает исследователь. Объект противостоит познающему субъекту в его познавательной деятельности. В психологии и педагогике – это некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя. Один и тот же объект может быть предметом разных научных исследований.

Предмет исследования конкретнее по содержанию. В нем фиксируется свойство или отношение объекта, подлежащее глубокому специальному изучению, через которое «виден» объект, устанавливаются границы поиска и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, допущение возможности их временно вычленения и объединения в одну систему. Формулировка предмета исследования позволяет в концентрированном виде определить направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими средствами и методами.

Цель исследования – обоснованное представление об общих конечных или промежуточных результатах научного поиска, превосхище-

ние в сознании результата научной работы. Она не должна быть глобальной, которую невозможно достигнуть, ее не следует подменять целями практической деятельности психологов и педагогов, формулировать слишком коротко и, как следствие, широко. Она должна быть сформулирована корректно, достижимо, достаточно подробно описана и детализирована с узко очерченными границами научного поиска. В цели научный результат представлен в общем виде. С ней соотнобразуются средства ее достижения.

В психолого-педагогических исследованиях применяются следующие формулировки цели:

- «...разработка психолого-педагогических (научно-методических, организационно-педагогических, социально-педагогических) основ формирования (воспитания, развития)...»;
- «...выявление, обоснование и экспериментальная проверка педагогических (дидактических, методических, методологических) условий (предпосылок и условий) формирования (воспитания, развития)...»;
- «... обоснование содержания, форм, методов и средств...»;
- «...разработка методики (методической системы) формирования (применения)...»;
- «...определение и разработка педагогических (дидактических) средств (системы средств)...»;
- «...разработка теоретической модели...»;
- «...разработка требований, критериев...»;
- «...психолого-педагогические обоснование...» [16].

Задача предполагает преобразование ситуации для достижения цели. Она содержит обозначение условий ситуации и неизвестное, искомое, требуемое, рассчитанное на совершение определенных действий, приложение усилий для продвижения к цели, для разрешения поставленной проблемы. Осмыслению задач способствует поиск ответов на вопрос: что нужно сделать, чтобы достигнуть цели, решить проблему исследования? По сути, задачами задается программа исследования.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют три группы последовательно решаемых задач: историко-диагностические → теоретико-моделирующие → практически-преобразовательные.

Историко-диагностические задачи предполагают изучение истории и современного состояния проблемы, определение или уточнение понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования. *Теоретико-моделирующие* – раскрытие структуры, сущности изучаемого, факторов его преобразования, моделей и функций изучаемого, способов его преобразования. *Практически-преобразовательные* – разработку и использование психолого-педагогических методов, средств, организацию педагогического процесса, практических рекомендаций.

Гипотеза (греч. hypothesis – основание, предположение) – положение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения

некоторого явления или группы явлений, предположение о существовании некоторого явления. В ней предвосхищаются результаты исследования в виде обоснованного предположения о том, как, каким путем и за счет чего можно получить искомый результат. Это вероятное, предположительное знание, относительная истинность которого не определена. Доказанная гипотеза превращается в истину, опровергнутая – становится ложным предположением. Гипотеза во многом выстраивает «авторскую» логику проведения исследования. В ней проявляется движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения. Здесь следует заметить, диалектический подход в понимании истинности научного знания, с одной стороны, как проблемы глубокого и всестороннего научно-материалистического обоснования закономерного характера развития познания, восхождения его от низших уровней к высшим, движения от старого к новому, с другой стороны, как конкретно-исторического результата познания, развивающегося на основе общественно-исторической практики [12].

Гипотеза не содержит уточненных понятий, ценностных суждений множества ограничений и допущений. Особенность научной гипотезы заключается в возможности проверки с помощью заявленных методов и средств исследования. Возможны теоретические и эмпирические способы обоснования гипотез. *Теоретические* – предполагают исследование на непротиворечивость, эмпирическую проверяемость, приложимость ко всему классу изучаемых явлений, выводимость ее из более общих положений, утверждение ее посредством той теории, в рамках которой она была выдвинута. Основными критериями их обоснованности являются:

- непротиворечивость, то есть соответствие тому материалу, на базе которого и для объяснения которого она выдвинута, а также устоявшимся в науке законам, теориям;
- проверяемость в виде допущения возможности опровержения и подтверждения в противовес опоры на веру и убежденность в собственной правоте;
- принципиальная приложимость к широкому классу исследуемых объектов для объяснения, которых она создана или родственных им явлений.

Эмпирические способы обоснования гипотез называются *верификацией*. Последняя требует непосредственного наблюдения явлений, предполагаемых гипотезой, подтверждения в опыте следствий, вытекающих из нее. *Прямая верификация* – это непосредственное наблюдение тех явлений, существование которых предполагает гипотеза.

Универсальным способом проверки гипотез является выведение следствий из гипотезы и их *опытная проверка*. Этот способ верификации повышает вероятность гипотезы без утверждения ее истинности.

Выделяют также описательные и объяснительные гипотезы. *Описательные гипотезы* могут быть представлены в виде предположения

о структурном характере набора элементов в изучаемом объекте (*структурные гипотезы*), и предположения о форме связей между элементами изучаемого объекта (*функциональные гипотезы*).

Объяснительные гипотезы формулируются в виде предположения о причинно-следственных связях в изучаемом объекте. Они требуют экспериментальной проверки.

Гипотезы также можно разделить на общие, частные, единичные, рабочие. *Общие гипотезы* формулируются для объяснения всего класса явлений, выведения закономерного характера из взаимосвязей во всякое время и в любом месте; общая гипотеза исследования в процессе работы может постоянно изменяться. Из нее регулярно вытекают частные гипотезы. Однако во введении излагается лишь общая гипотеза всего исследования, а более частные приводятся в тексте диссертации.

Частные гипотезы применяются при выяснении причин возникновения закономерностей у некоторого подмножества элементов данного множества; *единичные* – для выявления закономерностей единичных фактов, конкретных событий или явлений. *Рабочие гипотезы* представляют собой предположения, выдвигаемые в начале исследования. Они не предполагают решения задачи окончательного выяснения причин и закономерностей. Рабочие гипотезы позволяют исследователю построить определенную систему (группировку) результатов наблюдений согласовать их с предварительным описанием изучаемого явления.

Гипотезы опирающиеся на логическое обоснование истинности могут быть линейными и разветвленными. В первом случае выдвигается и проверяется одно предположение, во втором – несколько предположений.

Кроме этого, следует различать основные гипотезы и выводные. *Основные* являются базовыми в исследовании, они отражают главный вектор научного познания. *Выводные* – раскрывают потенциал развития основной гипотезы в процессе исследования.

При построении гипотезы необходимо учесть ее вероятный характер. Она может и не подтвердиться. Поэтому необходимо формулировать многоаспектную гипотезу, охватывающую два, три и более аспекта исследуемых процессов, явлений. В этом случае можно подвести резюме, что получило подтверждение из высказанной гипотезы, а что было опровергнуто. При этом вовсе не обязательно стремиться к тому, чтобы предположения получили подтверждение на 100 %. *Достоверность и убедительность научного исследования заключается не в гладкой отчетности.*

Формулировка гипотезы – наиболее сложный и важный этап проектирования исследования. В исключительных случаях исследование (поисковые работы, историографические и т.п.) первоначально может не иметь гипотезы, но это должно быть обосновано. Часто в прове-

денном исследовании гипотеза присутствует в скрытом виде, автор ее не определяет, считая свое предположение незначительным.

При создании *научной (реальной) гипотезы* опираются на анализ значительного для исследования материал. Реальная гипотеза с некоторыми поправками может превратиться в научную теорию. Поэтому следует стремиться к формулировке конкретной и потенциально сильной гипотезе. Для этого необходимо всесторонняя методологическое ее обоснование и выявление научной проблемы исследования [8].

1.3. Методы исследования

Научный метод представляет собой совокупность приёмов, способов, операций для получения нового знания, достижения научной цели, практического и теоретического освоения действительности. Главное предназначение метода – опираясь на принципы научного познания, обеспечить успешное решение определенных познавательных и практических проблем, приращение научного знания. Основные признаки научного метода – рациональность, опора на логические выводы, обоснованность, аргументированность (Р. Декарт), обращенность к опыту (Ф. Бэкон).

Метод в широком смысле слова означает познавательный процесс, который включает в себя несколько способов познания. В узком смысле – специальные приемы научной дисциплины. В психологии и педагогике в качестве таковых выступают методы научного наблюдения, опроса, беседы, экспериментальные методы и др. Б.Г. Ананьев предложил классификацию методов психологического исследования, основанную на комплексном подходе к исследованию человека (рис.1) [1, с. 13–35].

По логике применения выделяют: организационные, эмпирические, интерпретационные методы, а также методы обработки результатов эксперимента и наблюдений. К организационным относятся сравнительный, лонгитюдный (исследование одних и тех же лиц и процессов в течение длительного времени) и комплексный методы. К эмпирическим – обсервационные (наблюдение и самонаблюдение), экспериментальные (лабораторные, полевые, психолого-педагогические), психодиагностические (тесты, анкеты, опросники, интервью, беседы), праксиметрические (приемы анализа процессов и продуктов деятельности (хронометрия, профессиографическое описание, оценка выполненных работ), моделирование (математическое, кибернетическое), биографические методы (приемы исследования жизненного пути, изучение документации). К методам обработки результатов эксперимента и наблюдений – стандартные приемы статистической обработки данных (количественная обработка), приемы качественного анализа, включая дифференциацию материала по классам, разработку типологии, составление психологической казуистики (описание случаев).



Рис. 1. Методы психологического исследования по Б.Г. Ананьеву [20]

Интерпретационные методы включают: генетический и структурный методы. *Генетический* позволяет интерпретировать весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, *структурный* – интерпретировать полученные данные в характеристиках типов связей между отдельными компонентами структуры изучаемой личности или структуры социальной группы [20].

Все многообразие методов можно также разделить на три группы: методы теоретического исследования, методы эмпирического познания педагогических явлений, математические и статистические методы.

Методы теоретического исследования способствуют проникновению в сущность изучаемого, раскрытию его внутренней структуры, источников происхождения, механизмов развития и функционирования. Их назначение заключается в объяснении установленных фактов и связей между ними, выявлении возможностей их преобразования. Они не оказывают непосредственного влияния на многообразие эмпирических фактов, их назначение – обнаружить в фактах скрытые закономерности, общее, необходимое и существенное, понять сущность взаимовлияния факторов и их развития. Они направлены на создание теоретических обобщений, установление и формулирование закономерностей изучаемых явлений.

Основными методами теоретического исследования являются абстракция, конкретизация, анализ и синтез, индукция и дедукция, классификации, сравнения и обобщения.

Абстракция (лат. abstractio – удаление, отвлечение) – процесс мысленного отвлечения от ряда свойств предметов или признаков предмета от самого предмета, от других его свойств. Абстракция может быть в форме *чувственно-наглядного образа* в виде модели того или иного явления действительности, *суждения* (например, о личности человека), *понятия* (когда абстрагирована совокупность признаков, свойств, сторон и связей предмета или класса предметов: «мотив», «одарённость», «проблема»), *категории* (наиболее широкого понятия определённой науки («образование», «воспитание», «обучение», «развитие»)).

Основными приемами абстрагирования являются обобщающая, изолирующая абстракция и идеализация. *Обобщающая абстракция* образуется путем выделения у многих предметов общих одинаковых признаков. *Изолирующая абстракция*, или *аналитическая абстракция* – путем вычленения нужного свойства с фиксированием на нем внимания экспериментатора. *Идеализация* представляет собой приём абстрагирования с акцентированием внимания на существенных признаках, отсутствующих в чистом виде в предмете.

Метод конкретизации (конкретизация лат. concretus – густой, твёрдый, сросшийся – логическая форма, противоположность абстракции) – способ теоретического воспроизведения в сознании целостного объекта путем восхождения от абстрактного к конкретному. Это способ научно-теоретической переработки данных созерцания и представления в понятия, способ движения мысли от одного фактически фиксируемого явления в его строго абстрактном, определенном выражении, к другому фактически данному явлению в строго абстрактном выражении (Э.В. Ильенков) [3, с. 28].

Метод индукции (индукция лат. inductio – наведение) один из типов умозаключения и методов исследования. Для получения индуктивно общего знания совсем не обязательно изучать все случаи явления, достаточно взять несколько случаев или даже один частный случай и рассмотреть его всесторонне. Этот метод используется также в случае, когда исследователь переходит от знания менее общих положений к знанию более общих положений.

Метод дедукции (дедукция лат. deductio – выведение) – один из основных способов рассуждения (умозаключения) и методов исследования. В широком смысле любой вывод вообще. В узком смысле – доказательство или выведение утверждения (следствия) из одного или нескольких других утверждений (посылок). Метод дедукции применяется для нахождения нового знания о предмете, когда необходимо:

- найти ближайший род, в который входит этот предмет;
- применить к нему соответствующий закон, присущий всему данному роду предметов;
- перейти от знания более общих положений к знанию менее общих положений.

Метод анализа (анализ греч. analysis – разложение, расчленение, разбор) – логический приём, метод исследования путем мысленного расчленения целого предмета на составные элементы с последующим их изучением в отдельности как частей расчленённого целого. Он позволяет выявить строение исследуемого объекта, его структуру, отделить существенное от несущественного, сложное свести к простому. Метод анализа связан с методом синтеза.

Метод синтеза (синтез греч. synthesis – соединение, составление, сочетание) представляет собой мысленное воссоединение, объединение в единое целое частей, свойств, отношений, расчленённых посредством анализа. Это логически-конструктивная операция, используемая как метод исследования для выдвижения идеи, гипотез, развития их в научные теории. Он применяется: при представлении изучаемого предмета как части более сложной и при изучении системы связей между отдельными элементами с видением существенных сторон; выявления наличия у изучаемых явлений единой природы, общих существенных элементов различных явлений; изучении связей между законами и зависимостями, относящимися к одному объекту.

Метод классификации (классификация лат. classis – разряд и facio – делать) – распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов. При этом каждый класс, в свою очередь, делится на подклассы. Он применяется для систематизации предметов. В качестве основания выбирают признаки удобные для систематизации, но несущественные для самих предметов. Наиболее значимые для науки классификации основаны на познании законов, связи между видами, перехода от одного вида к другому в процессе развития. При использовании метода классификации руководствуются следующими правилами:

- в одной и той же классификации должно быть одно и то же основание для выделения каждого элемента;
- сумма элементов классификации должна исчерпывать совокупность и не превышать ее;
- элементы классификации должны исключать друг друга, ни один из элементов не должен входить в объем другого;
- подразделение на подклассы должно быть непрерывным, т.е. идти по линии постепенного нарастания или ослабления выделенного в качестве основания признака, не перескакивая через ближайший подкласс.

Метод сравнения (сравнение – сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними) позволяет выделить общее и специфическое в изучаемом предмете. Основными правилами сопоставления являются:

- сравнению подлежат только однородные понятия, отражающие однородные предметы и явления объективной действительности;
- сравнение предполагает в различающихся предметах нечто общее (нельзя сравнивать несравнимое);
- сравнивать следует наиболее важные признаки.

Метод обобщения (обобщение – мысленное выделение каких-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; переход от единичного к общему, от менее общего к более общему). Обобщение понятия означает включение его в объём другого более широкого понятия, в объём которого входит и объём исследуемого понятия. Обобщение противостоит чувственно данному многообразию и особенному. Это, прежде всего, умственное отвлечение от многообразия свойств элементов, объединение их в одно целое по единым признакам [16].

К *методам эмпирического уровня исследования относят*: изучение литературы, изучение документов и результатов деятельности, наблюдение, опрос (беседа, интервью, анкетирование), оценивание (метод экспертов или компетентных судей), тестирование, изучение и обобщение педагогического опыта, опытная психолого-педагогическая работа, эксперимент.

Метод изучения литературы и других источников включает изучение литературы, рукописей, документов, материалов на электронных носителях и других источников, которые содержат факты, характеризующие историю и современное состояние изучаемого объекта. Это способ создания первоначальных представлений и исходной концепции о предмете исследования, обнаружения белых пятен, неясностей в разработке вопроса. С его помощью решаются следующие задачи:

- отделить известное от неизвестного;
- зафиксировать установленные ранее факты, накопленный опыт;
- выделить изучаемую проблему;
- обоснование актуальности исследовательской деятельности.

Изучение литературы начинается с составления списка подлежащих изучению произведений (библиографии), включающего книги, журналы, статьи в сборниках, реферативные обзоры, авторефераты диссертаций и другие источники.

Метод наблюдения – один из основных способов исследования. В психологии и педагогике он заключается в целенаправленном и систематическом восприятии исследователем действий и поведения человека, особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений. Наблюдение направлено на восприятие чувственно данных явлений, которое впоследствии должно привести:

- к психолого-педагогическому осмыслению зафиксированных данных, научной рефлексии и установлению фактов;
- анализу и установлению взаимосвязи между фактами наблюдения и высказыванием предположений или утверждений, приближающих исследователя к пониманию оснований возникновения и протекания исследуемого явления или особенностей поведения изучаемого человека. Наблюдения классифицируются:
 - по признаку «временной» организации (непрерывное, дискретное);
 - по объему (широкое: наблюдение за группой в целом или за процессом психического развития обучаемого или узкоспециальное, направленное на выявление отдельных сторон явления или отдельных объектов);
 - по типу связи наблюдателя и наблюдаемого: невключенное (позиция исследователя открыта), включенное (исследователь выступает участником деятельности коллектива).

К основным требованиям к методу наблюдения следует отнести: целенаправленность, аналитический характер, комплексность, систематичность наблюдения. Особенность метода заключается в невозможности активного вмешательства в изучаемый процесс, изменять его или намеренно создавать определенные ситуации, делать точные замеры.

Метод беседы позволяет глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков путем анализа данных, полученных в ответах на поставленные и предварительно.

Метод опроса проводится в форме интервью (устного опроса) и анкетирования (письменного опроса). Основная цель заключается в выявлении опыта, оценки, точки зрения опрашиваемого по его ответам на заранее сформулированный вопрос или группу вопросов. Выделяют интервью мнений и документальное интервью. В интервью мнений выясняют оценку опрашиваемым явлений и событий. Документальное интервью проводят с целью установления фактов [16].

Метод анкетирования – это разновидность опроса, в котором ставятся и достигаются те же цели, но путем анализа письменных ответов респондентов. При проведении опроса следует ясно и коротко формулировать вопрос с однозначной его трактовкой, не следует задавать наводящие вопросы. Типичными являются вопросы:

- открытого типа (ответ формулируется самим опрашиваемым);
- прямые, выявляющие непосредственно осознаваемые особенности опрашиваемых или их суждения (прямые вопросы требуют самостоятельного формулирования ответа);
- полузакрытого типа, предполагающие выбор из предложенных вариантов или формулирования собственного ответа;

- закрытого типа, требующие выбора из предложенных вариантов ответов или альтернативного ответа «да» или «нет», ответов по балльной системе).

Метод тестов. Основу метода составляют стандартизированные задания, которые позволяют диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его знаний, умений, навыков психологические характеристики человека, а также отношение к тем или иным объектам. Результат тестирования – количественная характеристика, показывающая меру выраженности исследуемой особенности личности.

Тестирование и интерпретация полученных результатов осуществляются по следующим правилам:

- информирование испытуемого о целях проведения тестирования, ознакомление его с инструкцией по выполнению заданий,
- правильная трактовка тестируемым инструкции;
- самостоятельное выполнение заданий;
- точное следование инструкции при обработке полученных данных и их интерпретации;
- конфиденциальность результатов тестирования;
- ознакомление испытуемого с результатами тестирования по принципу «Не навреди!» с соблюдением этических и нравственных норм;
- соотнесение полученных данных с результатами других исследователей [8].

Все тесты можно разделить на тесты способностей, достижений и личностные тесты. *Тесты способностей* выявляют и измеряют уровень развития психических функций, познавательных процессов человека. *Тесты достижений* – уровень сформированности конкретных знаний, умений и навыков и как меры успешности выполнения, и как меры готовности к выполнению деятельности. Например, учебной деятельности в виде экзаменационных испытаний. При этом применяются «батареи» тестов достижений. *Личностные тесты* используют для выявления свойств личности испытуемых, включая эмоциональные состояния, мотивации к деятельности и предпочтений, черт характера, потребности, побуждения, тревоги, страха.

Качество теста определяется *надежностью и валидностью*. *Надежность* характеризует стабильность полученных данных и их независимость от случайных факторов. Она определяется путем выявления корреляционной зависимости показателей теста и ретеста. Изучение *валидности теста* предполагает ответ на вопрос о том, что именно выявляет тест и насколько он пригоден для выявления исследуемого признака.

Метод изучения продуктов деятельности позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности. Его особенность заключается в том, что исследователь не вступает в контакт с обследуе-

мым, а изучает продукты его деятельности или размышляет о том, какие изменения произошли в самом испытуемом в процессе и в результате его включенности в некоторую систему взаимодействий и отношений [16].

Метод оценивания или квалиметрии часто называют методом экспертных оценок. Он предполагает привлечение к оценке изучаемых явлений компетентных людей, мнения которых, дополняющие и проверяющие друг друга, позволяют объективно характеризовать исследуемый признак или признаки. Метод квалиметрии требует подбора экспертов, то есть людей, знающих исследуемую область и способных к объективной и непредвзятой оценке действий и результатов в этой области. Результат его – обобщение независимых характеристик. Для этого по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и т.д.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации дают повод к выявлению качеств объекта, быть может, скрытых и проявляющихся только в определенных условиях, видах деятельности, отношениях [16].

Одним из вариантов квалиметрии является психолого-педагогический консилиум. При этом, оценивание дополняется коллективным анализом причин неудач, общим поиском мер, необходимых для достижения лучших результатов.

Метод диагностических ситуаций представляет собой сочетание имитации реальных ситуаций жизни или профессиональной деятельности с методом оценивания. Он предполагает подборку специальных заданий-ситуаций, выполнение которых требуют владения определенными знаниями и практическими умениями.

Эксперимент – основной исследовательский метод. Он предполагает создание ситуации, которая либо не может возникнуть при обычном ходе событий, либо ее следует неопределенно долго ожидать. В рамках эксперимента есть возможности изменять ситуацию, варьировать ее условия. Это позволяет изучать психические и педагогические процессы путем изучения их внешних проявлений, раскрытия механизмов их возникновения и развития.

Выделяют констатирующий и формирующий эксперимент. При проведении *констатирующего эксперимента* основная исследовательская задача заключается в выявлении наличного состояния и уровня сформированности некоторого свойства или изучаемого параметра. В констатирующем эксперименте определяется актуальный уровень развития изучаемого свойства у испытуемого или группы испытуемых.

В *формирующем эксперименте* исследовательская задача состоит в изучении динамики развития изучаемого психологического свойства

или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Его особенность состоит в сочетании задач исследования и формирования изучаемого свойства. Оно исследуется в ходе формирования в естественной ситуации.

В завершении позволите сделать замечания о неполноте, понимании и возможной ошибочности теоретических и экспериментальных методов исследования. 1) Теоретическое познание является ни чем иным, как совокупностью способов мышления, выраженного в научных понятиях. Последние по своему семасиологическому качеству динамичны. Они без конца углубляют понимание сущности изучаемого предмета, а не его эмпирическую полноту. 2) Само понятие как внутренне оформленное слово – это знак, требующий понимания, проникновения в его «интимную», «живую душу», то есть интерпретации. Переход от знака к смыслу еще не есть умозаключение, а первичный и непосредственный акт «усмотрения» смысла. В этой первичности мы и пытаемся его отыскать. 3) Идеальные внутренние формы слова-понятия непосредственно передаваться не могут, поэтому они тесно связаны с другими формами и «... так как последнее эмпирическое заключение слова само эмпирично, – то тут и лежит существенный источник ошибок и заблуждений». 4) Эмпирически познающий субъект «тороплив». Он часто бросающийся в глаза признак принимает за существенный признак вида, рода... и, как следствие диалектически его не осмысливает [26, с. 347, 353, 356].

Методы математической статистики являются базовым инструментарием обработки эмпирических данных во всех областях научного знания. Применение их позволяет выявлять объективные закономерности при проверке различных научных гипотез. Необходимость их использования обусловлена как наличием ошибок измерений, так вероятностным характером результатов психолого-педагогического исследования.

Важным моментом в применении методов математической статистики является выбор статистического критерия по которому принимается или отвергается та или иная статистическая гипотеза с известным уровнем значимости.

Различают параметрические и непараметрические статистические критерии. *Параметрические критерии* включают в формулу расчета параметры распределения, то есть средние значения и дисперсии (t – критерий Стьюдента, Критерий Фишера F и др.). Они позволяют прямо оценить различия в средних, полученных в двух выборках (t – критерий Стьюдента) и различия в дисперсиях (Критерий Фишера F), взаимодействие двух и более факторов в их влиянии на изменение признака (двухфакторный дисперсионный анализ), выявить тенденцию изменения признака при переходе от условия к условию (дисперсионный однофакторный анализ).

Применение *параметрических критериев* возможно только в том случае, когда измерения производились по шкале равных интервалов

или шкале отношений, распределение результатов на числовой прямой подчиняются закону нормального распределения Гауса, выполняться требование равенства дисперсий в ячейках¹.

Непараметрические критерии не включают в формулу расчета параметров распределения. Они основаны на оперировании частотами или рангами (критерий Q Розенбаума, критерий T Вилкоксона, критерий U – Манна-Уитни и др.). Их использование позволяет оценить лишь средние тенденции (чаще ли в выборке A встречаются более высокие показатели, а в выборке B более низкие (Q Розенбаума, U – Манна-Уитни, критерий f_i), различия в диапазонах вариативности значения признака (критерий f_i), выявить тенденцию изменения признака при переходе от условия к условию при любом распределении признака (S – критерий тенденций Джонкира, L – критерий Пейджа)².

1.4. Учебно-исследовательская работа студентов

Учебно-исследовательская деятельность предполагает выполнение исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста – преподавателя кафедры.

1.4.1. Цель, этапы, организация учебного исследования

Цель учебного исследования отличается от научно-исследовательской деятельности. Если в науке цель – *получение нового знания*, то в профессиональном психолого-педагогическом образовании – *формирование у обучающегося компетенций научной деятельности*. Это достигается путем повышения его мотивации к самостоятельной учебной

¹ *Интервальная шкала* – это шкала измерения, классифицирующая числовые значения по принципу «больше на определенное количество единиц – меньше на определенное количество единиц». Каждое из возможных значений признака отстоит от другого на равном расстоянии. Точка отсчета на шкале выбирается произвольно.

Шкала равных отношений классифицирует объекты или субъекты пропорционально степени выраженности измеряемого свойства. Она предполагает наличие абсолютной нулевой точки отсчета.

² *Номинативная шкала* – это шкала, классифицирующая по названию. Простейший случай номинативной шкалы – дихотомическая шкала, состоящая всего лишь из двух ячеек. Единица измерения в номинативной шкале – одно наблюдение.

Порядковая шкала – это шкала, классифицирующая по принципу «больше – меньше». Она устанавливает отношения равенства между явлениями в каждом классе и отношения последовательности в понятиях больше, меньше между всеми без исключения классами.

Интервалы в этой шкале не равны, поэтому числа обозначают лишь порядок следования признаков. Часто употребляемая разновидность шкал этого типа – ранговые шкалы. Они предполагают полное упорядочение каких-либо объектов

работе и активизации личностной позиции как субъекта образовательной и исследовательской деятельности.

Основными этапами выполнения выпускной квалификационной работы являются:

- выделение предметной области осуществления исследования;
- выявление и осмысление проблемы – конкретного вопроса, не имеющего на настоящий момент ответа, постановка цели исследования;
- подбор и обоснование методов и методик исследования, ограничение пространства и выбор принципа отбора материалов исследования;
- планирование в виде формулировки задач исследования; распределение последовательности действий для осуществления исследовательского поиска;
- сбор эмпирического материала, постановка и проведение эксперимента, первичная систематизация полученных данных;
- обобщение, сравнение, анализ, интерпретация данных, формулировка выводов);
- соотнесение выводов исследования с результатами и выводами других исследователей, с ранее выработанными научными знаниями.

Распределение тем научного исследования. Распределение тем научного исследования и научных руководителей проходит с учетом желания студентов и учебной нагрузки преподавателей. Один руководитель не может вести более трех обучающихся, выполняющих выпускные квалификационные работы (магистерские диссертации). Тема исследования формулируется магистрантом совместно с научным руководителем. Она обсуждается и утверждается на заседании кафедры и Ученом совете факультета в начале первого семестра обучения в магистратуре. В процессе обсуждения исследовательских работ могут быть внесены изменения в формулировку названия ВКР.

В теме исследования должна быть заключена проблема, то есть вопрос, требующий научного разрешения. Формулировать название работы следует таким образом, чтобы можно было бы понять объект и предмет исследования. Тема и график выполнения выпускной квалификационной работы фиксируются в индивидуальном плане обучающегося.

Учебно-исследовательская работа. При выполнении выпускной квалификационной работы студенту следует регулярно встречаться с научным руководителем, обсуждает вопросы, возникающие в ходе написания введения, теоретических глав, проведения и описания результатов экспериментальной части исследования, заключения. При обсуждении и согласовании с руководителем различных вопросов по теме учебного исследования необходимо обговорить:

- методологические основания исследования;
- проблему, цель, объект и предмет исследования, гипотезу и задачи;
- структуру работы;
- методы исследования;

- опытно-экспериментальную базу, выборку, источники исследования;
- ход проведения исследований и обработку эмпирических данных;
- написание и оформление работы;
- подготовку доклада-презентации для защиты.

При написании ВКР оговариваются также сроки выполнения работы. В конце каждого семестра обучения студент отчитывается о выполнении индивидуального плана работы. К концу первого года у обучающегося должна быть написана теоретическая часть работы, подобраны методы и методики, разработана программа эмпирической части исследования, проведен констатирующий этап эксперимента. Этот этап работы следует оформить в виде курсовой работы и представить на обсуждение на заседании кафедры.

Второй год обучения, как правило, посвящен завершению экспериментальной части работы, анализу, обработке эмпирических данных и оформлению ВКР. Работа в полном объеме должна быть представлена научному руководителю на менее чем за месяц до публичной защиты на заседании государственной экзаменационной комиссии.

Общие требования к выпускным квалификационным работам. ВКР представляет собой учебно-исследовательскую работу, содержащую совокупность результатов исследования и научных положений, выдвигаемых автором для публичной защиты, имеющую внутреннее единство, свидетельствующее о личном вкладе и способности автора проводить самостоятельные научные исследования, используя теоретические знания и полученные навыки. ВКР является законченным учебным исследованием. Содержание ее может составлять результаты теоретических и экспериментальных исследований, разработка новых методических приемов и методик решения научных проблем, их теоретическое обоснование. Работа не может иметь обзорный или компилятивный характер. Важно, чтобы обучающийся мог кратко, логично и аргументировано излагать материал, планировать и организовывать теоретические и эмпирическое исследование, корректно использовать математические методы обработки.

Композиционно структура выпускной квалификационной работы содержит:

- титульный лист,
- аннотацию работы,
- оглавление,
- введение,
- главы основной части³,

³ В основную часть ВКР рекомендуется включить: от 1 до 3-х глав, посвященных обзору отечественных и зарубежных исследований по исследуемой проблеме, обоснованию ключевых понятий работы; 1–2 главы, включающие характеристики обследуемых детей, описание организации экспериментальной части исследования, методик констатирующего и формирующего этапов эксперимента, и анализ эмпирических данных.

- заключение,
- библиографию,
- приложения.

В введении обосновывается актуальность (социальная, теоретическая, практическая), проблема, цель, объект и предмет, задачи и гипотеза, методы исследования, опытно-экспериментальная база, теоретические и методологические основы, положения, выносимые на защиту, теоретическая и практическая значимость работы. *В «Заключении»* приводятся основные результаты исследования, формулируются выводы.

Все упомянутые в тексте работы персоналии и научные источники должны быть включены в список литературы. Список литературы не должен содержать источники, заведомо не относящиеся к заявленной теме исследовательской работы.

Каждая глава теоретической части работы состоит не менее чем из двух параграфов, в содержании которых отражаются современные психолого-педагогические и философские подходы к исследуемой проблеме, раскрываются основные теоретические позиции и обсуждаются ключевые понятия, используемые при осуществлении экспериментальной части исследования. Главы теоретической части следует завершать заключением.

В главах экспериментальной части также должно быть не менее двух параграфов, в которых необходимо описать методы, процедуру исследования, полученные результаты, анализ и обсуждение полученных данных. При проведении исследований, требующих применения качественной оценки полученных данных, необходимо обосновать и описать принципы и критерии фиксации, обработки и анализа материалов. Выводы по эмпирическому исследованию должны быть информативными, надежными и валидными, вытекать из собственных экспериментальных данных, соотноситься с теоретическими и эмпирическими исследованиями других исследователей. Каждая глава экспериментальной части должна заканчиваться заключением.

Объем ВКР – от 70 до 100 страниц машинописного текста, не включая приложения (приложений). Количество источников в списке литературы не менее 80, включая публикации на иностранных языках.

Рекомендации к содержанию и оформлению научных работ.

1. *Общие требования:*

- новизна проведенного исследования;
- обоснованность выводов;
- соответствие научной этике;
- грамотная и научно обоснованная формулировка проблемы, цели, задач исследования;
- верность выбранного подхода к решению проблемы;
- адекватность применяемых методов и способов проверки выдвинутых гипотез;

- соответствие результатов исследования заявленной теме;
- достоверность и «чистота» полученных первичных данных;
- логичность и корректность интерпретации результатов исследования;
- закономерность выводов, их соответствие гипотезе (гипотезам), положениям, выносимым на защиту.

2. *Общие требования к оформлению:*

- грамотный литературный язык изложения с преобладанием научных понятий и терминов (исключить грамматические, орфографические, стилистические и др. ошибки);
- общий объем работы не более 100 с, без учета приложений, интервал 1,5, шрифт 14;
- точность, четкость, корректность формулировок, при необходимости раскрыть смысл используемых понятий и терминов;
- структурированность текста работы, с логичной и удобной формой подачи материала;
- единообразный способ ссылок на цитированные литературные источники.

3. *Рекомендуемая структура выпускной квалификационной работы.*

Титульный лист – это первая страница выпускной квалификационной работы. Он оформляется в соответствии с требованиями конкретного учебного учреждения и не нумеруется. На титульном листе сверху указывается организация, где выполнена работа, в середине листа фамилия, имя и отчество автора, далее название работы с указанием, что это научная работа обучающегося 2 курса, затем указывается научный руководитель (должность, звание, Ф.И.О.), внизу страницы – место и год проведения работы⁴.

Аннотация. Аннотация – краткое описание и характеристика выпускной квалификационной работы. В ней следует коротко и последовательно сформулировать ключевые моменты работы, описать ее структуру, привести общее количество наглядного материала (таблиц, схем, рисунков, чертежей, графиков и т.п., охарактеризовать основную идею, теоретические, методологические основы, выводы исследования.

Ключевые слова – 5–15 слов или словосочетаний из текста, характеризующие выпускную квалификационную работу. Они приводятся в именительном падеже и печатаются прописными буквами в строку через запяты.

Оглавление. Оглавление следует разметить на одной странице. В нем указываются главы и параграфы без сокращений с указанием страниц.

Введение (1–10 стр.). В нем должно быть кратко сформулированы: актуальность, предмет, объект, цель, задачи исследования, пробле-

⁴ Образец титульного листа представлен в приложении 2

ма, которой посвящена работа, основная, гипотеза (частные гипотезы по необходимости) исследования, основные теоретические подходы и идеи, предлагаемые автором для решения поставленной задачи, методы и методики исследования.

Основная часть заключается в анализе проблемы исследования, при этом желательно, чтобы освещались:

- исторический аспект исследования вопроса,
- выяснение теоретических проблем исследования,
- практические проблемы вопроса исследования.
- разделы работы, заканчивающиеся кратким заключением, в котором можно сделать предварительные выводы относительно изложенного материала.

Заключение. В заключении описываются и анализируются все полученные данные. Материал структурируется исходя из логики решения проблемы в соответствии с содержанием работы. Оно должно содержать исчерпывающую информацию обо всех выявленных фактах и закономерностях.

Библиография (список литературы). Объем списка литературы зависит от количества цитированных источников. Литературные источники необходимо представить таким образом, чтобы можно было найти сам источник и в нем нужную информацию. С этой целью для каждого источника необходимо указать фамилии и инициалы всех авторов.

При описании монографии следует, помимо автора (коллектива авторов) привести место, год издания, общее количество страниц; сборника документов или статей – его название, фамилии редакторов или составителей и его дополнительные выходные данные (год, место издания); научных статей в периодических изданиях – название журнала (газеты), их выходные данные (номер, год и др.).

Литературные источники следует упорядочить по алфавиту и пронумеровать. Литература на русском языке располагаются вначале, а затем все источники на иностранных языках. Порядок следования работ в списке литературы – по алфавиту на основании фамилии первого (единственного) автора, если несколько источников одного автора, – то по следующей после заглавной букве его фамилии или по дате более раннего или позднего издания.

Всем студентам рекомендуется принимать участие в научных или научно-методических конференциях в качестве слушателей, докладчиков. Выступление обучающихся с докладом на конференции согласуется заранее с научным руководителем и руководителем соответствующей секции. Доклады рекомендуется сопровождать презентациями. По итогам конференции издается сборник тезисов или статей.

Представление и защита выпускной квалификационной работы. Предзащита выпускной квалификационной работы (ВКР) проходит

в комиссиях, состоящих из преподавателей кафедр. Перед предзащитой работа должна быть проверена в системе «Антиплагиат» вуза. По итогам предзащиты оформляется протокол о допуске к итоговой аттестации. Защита ВКР осуществляется на заседании Государственной аттестационной комиссии. К ней допускаются только те работы, которые прошли процедуру предзащиты, оформленные в соответствии с установленными требованиями. Для допуска к защите ВКР необходимо в установленные сроки представить:

- выпускную квалификационную работу, оформленную в соответствии с предъявляемыми требованиями;
- справку о прохождении научно-исследовательской практики;
- отзыв научного руководителя;
- внешнюю и внутреннюю рецензии.

Все документы прикладываются к работе.

Процедура проведения защиты ВКР. Защита осуществляется на заседании Государственной аттестационной комиссии, состав которой утверждается ректором.

Защита проходит при наличии письменного текста диссертации со всеми сопроводительными документами в виде доклада. Защита носит характер научной дискуссии и происходит в обстановке высокой требовательности, принципиальности и соблюдения научной этики. обстоятельному анализу должны подвергаться достоверность и обоснованность всех выводов и рекомендаций научного и практического характера, содержащихся в работе.

Заседание Государственной аттестационной комиссии начинается с того, что председатель объявляет о защите ВКР (магистерской диссертации), указывает ее название, фамилию, имя и отчество автора, учёную степень и звание научного руководителя. Секретарь комиссии отмечает готовность всех материалов к защите.

В докладе магистрант раскрывает существо, теоретическое и практическое значение результатов проведенной работы. Рекомендуется сосредоточить основное внимание на главных итогах проведенного исследования, на новых теоретических и прикладных положениях, которые разработаны самим выпускником лично. На доклад выделяется 10–15 минут. К тексту доклада могут быть приложены дополнительные иллюстративные материалы (схемы, таблицы, графики и т.д.); компьютерные презентации. О применении дополнительного иллюстративного материала или технических средств необходимо предупредить технического секретаря комиссии. Важно, чтобы речь выпускника была ясной, грамматически точной, уверенной.

После доклада отводится время (до 10 минут) на вопросы членов Государственной аттестационной комиссии, присутствующих, ответы соискателя степени магистра психологии и педагогики.

Затем слово предоставляется научному руководителю, который в своем выступлении раскрывает отношение обучающегося к исследовательской деятельности, характеризует его личность. При отсутствии научного руководителя, зачитывается его письменное заключение.

После этого секретарь комиссии представляет слово внешнему и внутреннему рецензентам, а при их отсутствии, оглашает их письменные отзывы, акцентируя внимание на замечаниях и рекомендациях экспертов. Обучающийся коротко и четко отвечает на высказанные замечания и пожелания.

Начинается научная дискуссия, высказываются мнения и отношения к представленной работе и докладу. В обсуждении могут участвовать все присутствующие на защите.

По окончании дискуссии выпускнику предоставляется заключительное слово. Процедура защиты выпускной квалификационной работы заканчивается.

По результатам защиты на закрытом заседании Государственной аттестационной комиссии выставляется оценка. В соответствии с Положением об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений в Российской Федерации результаты защиты оцениваются баллами «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Результаты объявляют в тот же день, после оформления протокола защиты. Выставленная Государственной аттестационной комиссией оценка за защиту ВКР окончательная.

Основные критерии оценки выпускной квалификационной работы:

- обоснованность выбора и актуальность темы исследования;
- уровень осмысления теоретических вопросов и обобщения собранного материала, обоснованность и четкость сформулированных выводов и обобщений;
- четкость структуры работы, логичность изложения материала;
- методологическая обоснованность исследования;
- новизна исследовательской работы;
- объем и уровень анализа научной литературы по исследуемой проблеме;
- соответствие формы представления диссертации всем требованиям, предъявляемым к оформлению данных работ;
- содержание отзывов руководителя и рецензента;
- качество устного доклада;
- глубина и точность ответов на вопросы, замечания и рекомендации во время защиты работы.

Оценка «отлично» выставляется при максимуме всех вышеизложенных параметров, «хорошо» – за незначительные погрешности в каком-либо параметре; «удовлетворительно» – при наличии серьезных недостатков по одному или нескольким параметрам, «неудовлетворительно» – за несоответствие текста выпускной квалификационной работы изложенным выше требованиям.

1.4.2. Стиль изложения

Особенность научного познания заключается в восхождении научной мысли от абстрактного к конкретному, сопровождаемого критическим анализом предшествующего пути развития научной мысли в сопоставлении с вновь полученными данными. *Основной способ научного познания* – логическое размышление, позволяющее эмпирически обнаружить те тенденции научного знания, которые в более ранний период разглядеть было трудно, то есть рассматривать каждое изучаемое явление в том моменте, в котором оно достигает наиболее полного и зрелого выражения и дает в качестве непосредственного результата критическое понимание современных фактов и проблем [14]. В выпускной квалификационной работе каждая последующая мысль должна естественным образом вытекать из предыдущей.

Стиль изложения. Текст учебной научной работы не следует эмоционально окрашивать. Не оправданы также публицистические и развернутые выражения. Содержание следует раскрывать коротко от третьего лица («по нашему мнению,...»), «с нашей точки зрения,...»), «как нам кажется,...»), «проведенное нами исследование позволяет сделать предположение... и т.п.). Элементы художественного стиля выступают дополнительным средством, вспомогательным приемом для оживления текста и повышения его эстетического восприятия.

Лексика научного текста общеупотребительна. Она включает терминологическую, общенаучную лексику и слова-организаторы научной мысли. Наиболее информативны – понятия и термины. Они повышают процент мысли в научном сообщении. Их следует применять в основном варианте, системно и во взаимосвязи друг с другом.

Рубрикация – членение текста на составные части, а также использование заголовков, нумерации и т.п. Она повышает логику изложения. Базовые понятия в названии работ имеют общенаучный характер и отражают логику исследования.

«*Изучение*» и «*исследование*». В большинстве случаев это лишние слова в заглавии работ, которые априори должны быть исследовательскими. Они вносят только аспект процессуальности: что-то изучается, или что-то исследуется. Данные понятия не несут смысловой нагрузки. Следует избегать лишних слов в заглавиях работы.

«*Особенности*». Данное слово конструирует логику исследования и отражает возможность соотнесения изучаемых явлений, их сравнительного анализа или выделения специфики изучаемого. Особенности могут рассматриваться по разному:

- в зависимости от значимых характеристик выборки или условий (возрастные, гендерные, социальные, социокультурные, межэтнические особенности, и т.д.);

- во взаимосвязи с различными психологическими переменными (например, психологическими феноменами, свойствами и произвольностью внимания);
- в сравнении показателей контрольной и экспериментальной групп (особенности развития или проявления тех или иных переменных, психического развития, способностей, свойств личности);
- как соотнесение различных сторон (аспектов, свойств) изучаемого феномена по отношению друг к другу (например, свойств и видов внимания, памяти, мышления и.п.);
- как поиск инвариантных и вариативных свойств и качеств изучаемого феномена (индивидуальные особенности запоминания зрительных образов в определенной возрастной группе) и т.п.

Если в заглавии, цель, задачи, выносятся понятие «особенности», то в содержании работы их необходимо раскрыть, а в заключении перечислить. Представленные выше варианты логики построения исследования соблюдаются и при вынесении в заглавие работы понятия «отличия».

«Современное». Наличие этого понятие в заголовке требует сравнение с несовременным, то есть исследователь должен привлечь аналогичные и сопоставимые данные по другим историческим периодам об изучаемом феномене. Термин «современное» в выпускной квалификационной работе должно иметь смысловую нагрузку (возможно, ранее данного феномена просто не было и поэтому феномен изучается сегодня).

Включение в название работы термина «*влияние*» *предусматривает изучение* связи в изменения одного феномена под воздействием другого. Различают направленное и ненаправленное влияние. Первое наблюдается при проведении формирующего и лонгитюдного эксперимента с применением параметрических или непараметрических методов математической статистики для связанных выборок или (и) методов изучения корреляции. Следует помнить, что из наличия связи еще не вытекает направленность воздействия. Изменение может происходить не только под воздействие выделенного фактора, но под влиянием совокупности факторов и условий.

«*Зависимость*» отражает подчинение одних феноменов другим. Она выявляется логическим и статистическими методами.

«*Взаимосвязь*» *предполагает* поиск корреляционных связей между изучаемыми и сопоставимыми переменными. Она бывает как положительной, так и отрицательной, а теснота связи может варьировать от 0 до 1.

«*Фактор*» (лат. *factor* – делающий, производящий). Он подразумевает причину как движущую силу какого-либо процесса, определяющую его характер или отдельные характеристики. Поиск ее предполагает проведение факторного анализа. В основе его – изучение корреляций между переменными. Факторный анализ можно осуществлять при наличии следующих условий:

- количественной выраженности изучаемых признаков;
- двухкратного (как минимумом) преобладание количества переменных по отношению к наблюдаемым признакам;
- однородности выборки;
- симметричном распределении изучаемых признаков.

«*Причины*». Под причинами понимают основание и предлог для действий, проявлений, или явление, вызывающее или обуславливающее другое явление. Изучение причин по сути поиск влияния. Для этого выстраивается аргументация, опирающаяся на экспериментальные средства или на лонгитюдные исследования, проводимые с целью подтверждения / опровержения происходящих изменений. Экспериментально выявленное наличие связи между переменными требует логического подтверждения.

Термин «*роль*» означает степень значимости одного фактора или переменной на другой или на процесс развития и социализации. При этом следует понимать возможное влияние на исследуемый процесс развития и других факторов.

Использование термина «*уровень*» предполагает процедуру стандартизации с наличием единиц измерений и критериев оценки результата измерения. Возможны различные градации («низкий», «средний», «высокий»), система балльной оценки и т.п. Они могут быть основаны на уже имеющихся шкалах оценки, разрабатываться на основе статистических данных (например, центильные шкалы), моделироваться по идеальным характеристикам или рассчитываться.

Включение в название термина «*истоки*» предполагает изучение первопричин, происхождения и путей развития. Поиск истоков требует историографического метода.

«*Этапы*» в заглавии работы подразумевает выделение отрезка изменения, развития, передвижения в пространстве или во времени. Этапы должны иметь границы, последовательность, интервалы, длительность, масштаб или иную величину. Они могут выделяться как по количественным, так и по качественным различиям в изменениях.

«*Аспект*» (от латинского *aspectus* – вид, облик, взгляд, точка зрения) – общенаучное понятие. Использование его подразумевает изучение одной из сторон рассматриваемого объекта, с определенной точки зрения. То есть работы в названии которых есть термин «аспект» требуют четкое выделение не просто объекта и предмета исследования, но и позиции, исходя из которой для изучения выделяются определенные (конкретные) его стороны. По сути это оговоренная редукция в изучении сложного феномена.

«*Критерий*» (от греческого *kriterion* – признак для суждения). Под критерием понимается признак, основание, мерило оценки чего-либо, в первую очередь – истинности. Различают логические (формальные)

и эмпирические (экспериментальные) критерии истины. Формальным критерием истины служат логические законы: истинно всё, что не включает в себе противоречия, логически правильно. «Теоретический анализ фактов требует воспроизведения исследуемого целого способом восхождения от абстрактного к конкретному [8, с. 31]. Эмпирические критерии – соответствие знаний экспериментальным данным. «Использование логических и экспериментальных критериев истинности позволяет эмпирически обнаружить гораздо более остро и отчетливо все те тенденции, которые в более ранний период разглядеть было труднее... То есть рассмотреть «... каждое явление в той точке, в которой оно достигает полного и зрелого выражения» [8, с. 33]. Это дает «... критически-теоретическое понимание современных фактов и проблем...» [8, с. 33]. Если изучаются сами критерии какого-то феномена, то правильнее было бы использовать понятие «признаки» или «свойства». Однако, если речь идет именно о возможностях измерения проявления тех или иных свойств, понятие критериев уместно.

Термин «*признак*» рассматривается как значимая характеристика при описании тех или иных фактов, явлений, свойств частного порядка, позволяющая сделать вывод о наличии или характере проявления интересующего целостного феномена. В этом случае следует выстраивать как логическое, так эмпирическое обоснование устойчивости признака, его достоверности.

Термин «*оценка*» подразумевает способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта. Оценка подразумевает наличие критерия (основания оценки), а также средства оценки (метода). В работах с названием «оценка» важно определиться, что берется за основание для оценивания, например понимание нормы и отклонения развития. При этом понимание нормы может быть различным. Так среднестатистическая норма требует выделение нормы в определенной социальной группе, обществе в целом и т.п. Норма как некий эталон предполагает в рамках какого учения или теории и на основании чего она вырабатывается. Метрическая норма заложена в инструменте или средстве измерения.

Понятие «*отражение*» в философии понимается как основная характеристика познания и сознания (диалектический материализм). В свою очередь познание и сознание понимаются как отражение, воспроизведение характеристик предметов, существующих объективно. Отражение тех или иных психических феноменов в знаковых системах принято в психологии обозначать в иных терминах – *репрезентация, презентация, представленность, выражение, проекция*.

Термин «*развитие*» требует лонгитюдного исследования (изучения качественных изменений феномена во времени), или, в крайнем случае, применения метода срезов (на разных этапах изменения). При этом,

следует понимать какое именно развитие изучается. Дело в том, что под *развитием* можно понимать различные процессы и изменения феномена: увеличение сложности системы; улучшение приспособленности к внешним условиям; увеличение масштабов явления; количественный рост; качественное улучшение структуры; прогресс или регресс. Развитие может также предполагать появление новых элементов или исчезновение старых, трансформацию существующих связей и отношений, появление новых объектов, дифференциация и усложнение явлений и процессов. Среди наиболее значимых характеристик развития выделяют:

- качественное изменение (переход от одного состояния к другому);
- количественные изменения (увеличения тех или иных показателей, объема, числа, свойств);
- необратимость развития (развитие предполагает стабильность и направленность);
- специфичность объекта развития (механизмы и закономерности развития, его детерминанты и движущие силы).

В психологии выделен ряд закономерностей развития:

- неравномерность (различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно);
- гетерохронность (асинхронность фаз развития отдельных органов и функций);
- неустойчивость (развитие всегда проходит через неустойчивые периоды, выраженные в кризисах развития, сгущениях и паузах);
- сензитивность развития (периоды повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям);
- кумулятивность (результат развития предшествующей стадии включается в последующую);
- дивергентность (повышение разнообразия в процессе психического развития) и конвергентность (его свёртывание, усиление избирательности).

Поэтому заявляя понятие «развитие» следует понимать, что это не констатация статики, а изучение феномена в его тех или иных характеристиках изменений, желательно с выявлением движущих сил и механизмов.

«*Формирование*». Под формированием понимается любой процесс, в котором чему-либо придаётся устойчивость, законченность, определенный тип или что-то создают, организуют, составляют, соединяют. Изучение процесса или результата формирования требует проведение формирующего эксперимента, с наличием экспериментальной и контрольной группой. В формирующем эксперименте важно выделение условий и средств формирования, а также показателей по которым можно отслеживать эффективность формирования (сформированность) тех или иных критериев, свойств, способностей.

При использовании в названии работы термина «*средство*», следует помнить, что оно может использоваться в значении:

- приема, способа действия (действий) для достижения обучения, развития,
- предмета, приспособления, необходимого для осуществления какой-нибудь деятельности.

Когда какой-то феномен рассматривается как *средство развития*, или как *средство социализации* – обязательно требуется или лонгитюдное исследование, или формирующий эксперимент, или применение метода срезов. При этом важно учитывать иные (возможные) факторы в качестве средства воздействия.

Понятия «*теория*», «*подход*», «*концепция*» и т.п. подразумевают фундаментальность исследования. Под теорией понимается целостное учение, система идей или принципов, выраженных в совокупности обобщенных положений, образующих науку или ее раздел. Теория – это форма синтетического знания, в границах которой отдельные понятия, гипотезы и законы теряют прежнюю автономность и становятся элементами целостной системы.

В *теории* каждое умозаключение выводится из других умозаключений на основе правил логического вывода. Способность прогнозировать – это следствие теоретических построений. Теории формулируются, разрабатываются и проверяются в соответствии с научным методом. И прежде чем заявлять в названии понятие «теория» или сопоставимые с ним категории, следует подумать – отвечает ли работа этому пониманию теории о том или ином явлении.

Концепция (лат. *conceptio* – понимание, единый замысел) представляет собой систему взглядов, выражающих определенный способ видения, понимания явлений и процессов, включающий конгломерат логико-теоретических, философских, социальных, психологических компонентов. Это более общая, чем теория, форма системной организации знания. В психологических и педагогических исследованиях концепция часто выступает формой знания, «замещающей» собой теорию, формой организации знаний на метатеоретическом уровне.

Понятие «*подход*» подразумевает самостоятельно выстроенные основания по отношению к тому или иному явлению или феномену в рамках определенной теории. Если же в заглавии обозначено понятие «*психология*» чего-либо, то работа должна раскрывать всю феноменологию этого явления в его психических свойствах и проявлениях. Чаще всего работы с такого рода названиями сводятся к реферированию или аналитическому обзору существующих теорий, подходов, взглядов на обсуждаемый, но собственно не изучаемый автором, феномен.

Если в заглавии фигурирует понятие «*феномен*», то работа требует всестороннего раскрытия изучаемого явления в его целостности и структурности, в существующих связях с окружающим миром и другими явлениями.

«На примере», «на материале», «в условиях»... Данные обороты в названиях работ правомерны, когда изучаются общепсихологические закономерности, явления, феномены, но на локальных выборках, материалах, в конкретных условиях. При использовании этих понятий следует учитывать: правомерно ли судить об общих закономерностях по локальным данным, полученным в тех или иных условиях.

«Технология», «способ решения», «рекомендации», «пути преодоления», «привлечение внимания», «построение». Эти термины в заглавии работы задают целевую установку проектного, методического или просветительского характера. Более приемлемым при формулировке названия научного труда выносить исследовательскую проблему. А вот технология, рекомендации и т.п. могут быть одним из ее результатов.

1.4.3. Оформление выпускной квалификационной работы

Оформление страниц. Текст работы должен быть набран на компьютере 14 шрифтом через полуторный интервал. Поля: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм.

Обязательна сквозная нумерация страниц. Номера страниц проставляются сверху посередине, номер на первой странице (титульном листе) не ставится. Размер шрифта, используемого для нумерации, должен быть меньше, чем у основного текста. Тип шрифта лучше использовать тот же самый.

После титульного листа идет лист с аннотацией работы без указания номера страницы. Содержание нумеруется с третьей страницы. Страницы приложения нумеруются как продолжение работы.

Шрифтовое оформление. Размер шрифта (кегель) – 14 пт. Для оформления заглавий и основного текста работы используется шрифт Times New Roman. В качестве базового стиля рекомендуется использовать стиль «Обычный», имеющий некоторый стандартный набор параметров для набора текста.

При выделениях в тексте используют следующие варианты: полужирный, курсив, полужирный курсив. Подчеркивание в заглавиях не допускаются, в текстах – при исключительной необходимости.

Знаки препинания. Знаки препинания следует применять в соответствии с правилами русской пунктуации.

Точки. Есть несколько случаев, в которых точки *не ставятся*: в конце заголовков, в подписях таблиц и рисунков; во многих сокращениях (мм, кг и пр.); в качестве разделителя десятичных знаков (для этого предназначена запятая).

Кавычки следует использовать только угловые. Обычные кавычки используются только в английских текстах.

Черточки. Различают дефис и тире. *Дефис* (короткая черточка) используется для разделения частей сложных слов (все-таки, по-другому). Дефис не отделяется пробелами. От дефиса отличается *тире* – это знак

препинания, используемый в предложениях. Тире всегда «отбивается» пробелами, но не переносится так, чтобы с него начиналась новая строка.

Пробелы. Пробел используется для отделения единиц измерения от числа (127 м), для разделения порядков в больших числах (10 000 км), при этом необходимо следить, чтобы не возникало переносов. Пробелом не отделяются от чисел знаки процента и градусов (99 %, 45°), показатели степени (2⁴). Не ставится пробел перед закрывающей и после открывающей скобок. После знака № пробел следует ставить. Не следует отбивать красную строку пробелами. После любого знака препинания ставится пробел.

Оформление абзацев. Число самостоятельных предложений в абзаце различно. Оно колеблется от одного до пяти-шести и более. Разделение на абзацы производится по смыслу излагаемого текста. В основном тексте используется выравнивание по ширине. В начале абзаца обязательна красная строка с отступом 1, 25 см (одинаково по всему тексту работы). Межстрочный интервал – полуторный.

Заголовки. Каждая новая глава работы начинается с новой страницы. Это же правило относится к другим основным структурным частям работы: введению, заключению, списку литературы, приложениям, указателям. Точки в заглавиях не ставятся.

В тексте работы рекомендуется использовать заголовки различных уровней. Их вид задается автоматически и предопределяется соответствующим стилем. Заголовки располагают посередине страницы без точки на конце. Подчеркивать и переносить слова в заголовке не допускается. Запрещается отрывать заголовки от основного текста. Заголовки глав, параграфов, разделов отделяются от текста дополнительным интервалом.

Нежелательна публикация подряд заголовков двух или трех уровней (главы, параграфа). Рекомендуется между общим заглавием и его детализацией представить *пreamбулу* – текст на один-два абзаца, поясняющий задачи главы или ее содержание.

Содержание. Заголовки содержания должны точно повторять заголовки в тексте. Сокращать или давать их в другой формулировке по сравнению с заголовками в тексте не допускается. Все заголовки начинают с прописной буквы без точки на конце. Последнее слово заголовка соединяют отточием с соответствующим ему номером страницы в правом столбце содержания. В содержание должны быть включены: введение, главы, параграфы, заключение, список литературы, приложение (если имеется).

Нумерация глав, параграфов. Главы следует нумеровать римскими, параграфы – арабскими цифрами. Главы должны иметь порядковую нумерацию и обозначаться римскими цифрами с точкой, например: Глава I., Глава II. и т.д. Параграфы должны иметь порядковую нумерацию

в пределах каждой главы. Номер параграфа включает номер главы и порядковый номер пункта, разделенные точкой, например, для первой главы: «1.1.»; «1.2.»; «1.3.».

Иллюстрации. Иллюстрации (графики, схемы, диаграммы) следует располагать непосредственно после текста, в котором они упоминаются впервые, или на следующей странице. Возможно вынесение объемных схем или диаграмм в Приложение. На все иллюстрации должны быть ссылки в тексте, указанные в тексте – преимущественно в скобках (рис. 1) или (прил. 2, рис. 3). Между двумя соседними иллюстрациями должно быть не менее трех-четырёх строк текста. От нижнего края страницы рисунок должен отделяться несколькими строками текста.

Иллюстрации обязательно должны иметь смысловое название, которое помещают над иллюстрацией. При необходимости под иллюстрацией помещают поясняющие данные (подрисуночный текст). Иллюстрация обозначается словом «Рис.», которое помещают до поясняющих данных. Иллюстрации следует нумеровать арабскими цифрами порядковой нумерацией в пределах всей работы.

Иллюстрацию следует выполнять на одной странице. Если иллюстрация не умещается на одной странице, можно переносить ее на другие страницы, при этом название иллюстрации помещают только на первой странице, поясняющие данные – к каждой странице и под ними указывают «Рис. ..., лист ...».

Таблицы. Цифровой материал должен оформляться в виде таблиц. Таблицу следует располагать в работе непосредственно после текста, в котором она упоминается впервые, или на следующей странице. На все таблицы должны быть ссылки в тексте по примеру: (табл. 1).

Обычно таблица состоит из следующих элементов: порядкового номера, тематического заголовка, заголовков вертикальных граф. Все таблицы в тексте нумеруются арабскими цифрами в пределах всего текста. Над правым верхним углом таблицы помещается надпись с номером (например: Таблица 4). Тематический заголовок располагают посередине страницы, пишут с прописной буквы, без точки на конце. Заголовки граф пишут с прописной буквы. Подчиненные заголовки могут писаться со строчной буквы, если они грамматически связаны с главным заголовком. Следует избегать вертикальной графы «Номер по порядку», в большинстве случаев не нужной. При переносе таблицы на другую страницу следует пронумеровать графы на следующей странице. Заголовок таблицы не повторяют.

Приложения. Приложения оформляются как продолжение научной работы на последних ее страницах. Каждое приложение должно начинаться с нового листа (страницы) с указанием в правом верхнем углу слова «Приложение» и номера арабскими цифрами. Связь основного текста с приложениями осуществляется через ссылки, которые употре-

бляются со словом «смотри»; оно обычно сокращается и заключается вместе с шифром в круглые скобки по форме. Отражение приложения в оглавлении работы обычно бывает в виде самостоятельной рубрики с полным названием каждого приложения.

Примечания. Примечания помещают внутри текста в круглых скобках (как вводное предложение), или, если такие примечания содержат довольно значительный по объему материал, выносят в подстрочное примечание (т.е. оформляют как сноску внизу страницы). В тексте и в подстраничном примечании используется надстрочный значок*. При использовании на одной странице нескольких примечаний количество значков увеличивается на один при каждом новом примечании. С новой страницы вновь начинается с одного значка.

Персоналии. Все персоналии в тексте упоминаются с инициалами перед фамилией, например: «Как отмечал А.Р. Лурия...». При упоминании персоналий в скобках в виде перечисления, инициалы пишутся также перед фамилией: (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.). Перечисление персоналий приводится либо в алфавитном порядке, либо в историческом; зарубежные и отечественные исследователи обычно перечисляются раздельно.

Библиографические ссылки. Библиографические ссылки необходимы: при цитировании, заимствовании положений, формул, таблиц, иллюстраций, в тексте опубликованных работ. При ссылке на книгу обычно опускаются: подзаголовочные данные (кроме указания на повторность издания и номера тома, наименование издательства). При прямой цитате обязательно указывается номер страницы, с которой взят приводимый в закавыченный текст.

По месту расположения относительно основного текста работы библиографические ссылки бывают: внутритекстовые (оформляются в круглых скобках); подстрочные, т.е. внизу страницы (оформляются более мелким шрифтом); затекстовые, т.е. вынесенные за текст всего произведения (список литературы).

Цитирование. Цитаты выписываются непосредственно из первоисточников. Вместо пропущенных слов в цитате ставят многоточие. Первое слово цитаты, помещенное в начале предложения, всегда пишется с прописной буквы, даже если в оригинале оно написано со строчной. Цитировать авторов необходимо только по их собственным (т.е. по первоисточнику) произведениям.

Если источник недоступен, разрешается воспользоваться цитатой этого автора, опубликованной в каком-либо другом издании. Ссылке должны предшествовать слова: Цит. по: ... или Приводится по: ... Например: Цит. по: ПИАР крупных российских корпораций. – М., 2002. – С.88.

Список литературы должен иметь сквозную порядковую нумерацию включенных в него документов. Основной *способ группировки*

источников – алфавитный порядок расположения авторов и заглавий книг и статей. При описании произведений авторов-однофамильцев располагают обычно в алфавите их инициалов. Работы одного автора и его работы с соавторами включают в список в алфавите первых слов заглавий, при этом не учитываются фамилии соавторов.

Рекомендуется в начале списка располагать официальные и нормативные документы (Федеральные законы, Указы Президента, постановления, положения, приказы и т. д.). Внутри группы однотипных документов описания можно расположить либо по алфавиту, либо по хронологии. Описания источников на иностранных языках располагаются в конце списка согласно латинскому алфавиту.

Сведения о нормативных документах и статьях из периодических изданий приводятся с обязательным указанием источника опубликования. При включении в список архивных материалов необходимо указывать полное название архива или учреждения, где хранится документ, наименование или номер фонда, номер описи, номер дела и номера листов. При использовании в работе электронных документов из Интернета в источнике опубликования указывается адрес сервера или базы данных.

1.4.4. Поиск информации по теме исследования

Основными источниками информации являются: монографии, учебники, учебные, методические пособия и разработки, статьи в научных и научно-методических журналах, сборники научных и научно-методических работ, материалы конференций, веб-страницы в Интернете. При их использовании необходимо правильно оформить ссылки. Могут использоваться также и неопубликованные материалы. В случае рукописей это указывается в скобках после названия источника. Если используется устное высказывание специалиста, это также упоминается в тексте работы.

При изучении публикаций по теме исследования следует отдавать приоритет *научным библиотекам*. Для подготовки выпускной квалификационной работы можно воспользоваться университетскими, областными, краевыми, республиканскими и специализированными библиотеками. Богатый научный фонд сосредоточен в центральных библиотеках: Российской государственной библиотеке (РГБ), Российской национальной библиотеке (РНБ), Всероссийской государственной библиотеке иностранной литературы им. М.И. Рудомино (ВГБИЛ), Библиотекой Академии наук (БАН), Государственной центральной научной медицинской библиотекой (ГЦНМВ) и др.

Российская государственная библиотека (РГБ) (до 1992 г. Государственная библиотека СССР им. В.И. Ленина) – главная библиотека страны. РГБ – общегосударственное хранилище отечественных и зарубежных книг, журналов и других материалов, в том числе рукописных книг, диссертаций (кроме диссертаций по медицинским наукам) [21].

Российская национальная библиотека (РНБ) в Санкт-Петербурге (бывшая Государственная библиотека им. М. Е. Салтыкова-Щедрина) – одно из богатейших книгохранилищ мира. На протяжении многих десятилетий библиотека выполняла функции главной (республиканской) библиотеки Российской Федерации [22].

Федеральное государственное научное учреждение «Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского» Российской академии образования является крупнейшей отраслевой библиотекой России по педагогике и психологии. Она представляет собой крупнейший российский информационно-библиографический центр [28].

Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук (ИНИОН РАН) насчитывает свыше 14 млн. единиц хранения (книг, брошюр журналов, авторефератов диссертаций, микрофильмов и т.д.), среди них редкие издания XVI – начала XX веков, документы на древних, современных восточных, европейских, славянских и русском языках, обширная справочная литература [9].

Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М.И. Рудомино (ВГБИЛ) является многоотраслевой библиотекой широкого гуманитарного профиля. В фондах библиотеки хранится больше 5 млн. экземпляров книг, журналов, газет на большинстве языках мира. В 2000 году специалисты «Иностранки» приступили к оцифровке фондов, к настоящему времени создан колоссальный электронный каталог иностранной литературы с бесплатным доступом к виртуальному хранилищу информации [4].

Библиотека Российской академии наук (БАН) в Санкт-Петербурге – старейшая из библиотек нашей страны, основана в 1714 году. Она представляет собой фундаментальный научно-исследовательский институт, занимающийся исследованиями в области библиотековедения, книговедения, информатики, хранения и реставрации документов, безопасности библиотек и архивов. Работники библиотеки исследуют и изучают историю российского и мирового научного книгоиздания, развивая и поддерживая международные связи. На сегодняшний день Библиотека Российской академии наук сохраняет и предоставляет в пользование универсальный фонд документов на русском и иностранных языках, в котором отражены исследования во всех отраслях знания всех стран и народов [2].

Всероссийская библиотека естественного профиля (БЕН РАН) имеет статусом научно-исследовательского института по проблемам книговедения, библиотековедения, библиографоведения научно-технической информации и автоматизации информационно-библиотечной деятельности. Значительную часть отечественных изданий Библиотека получает в качестве обязательных экземпляров из Российской книжной палаты. Зарубежная литература составляет более 73% фондов.

Наряду с традиционными изданиями, в Библиотеку поступают электронные издания на компакт-дисках, кроме того, читатели БЕН РАН получают доступ к полным текстам зарубежных научных журналов, как в обычном, так и в электронном виде. Обеспечивается полнотекстовый доступ к 3130 названиям зарубежных журналов, в частности: SCI, American Chemical Abstracts, American Institute of Physics, к книжным изданиям издательства Springer. Вся поступающая в БЕН РАН литература обрабатывается централизованно и отражается в сводных каталогах [1].

Федеральное государственное бюджетное учреждение культуры «Государственная публичная историческая библиотека России» (ГПИБ России) – крупнейшая научная специализированная в области истории библиотека страны. Учредителем библиотеки является Российская Федерация. Функции и полномочия учредителя в отношении библиотеки осуществляются Министерством культуры Российской Федерации.

ГПИБ России является государственным хранилищем литературы по истории, историческим наукам и смежным дисциплинам. Фонд библиотеки (с апреля 2014 г.) – более 6 млн экз., в том числе в филиале ГПИБ – Центре социально-политической истории (ЦСПИ) – около 2,5 млн экз. Включает издания на русском языке, языках народов Российской Федерации и иностранных языках [5].

Центральная научная медицинская библиотека Первого МГМУ им. И.М. Сеченова (ЦНМБ) Минздрава РФ – отраслевая медицинская библиотека, предназначенная для обслуживания научных и практических работников здравоохранения, одна из крупнейших в мире. [Центральная научная медицинская библиотека Первого МГМУ им. И. М. Сеченова (ЦНМБ). Фонд библиотеки насчитывает более 1,5 миллионов наименований российской и иностранной медицинской литературы [27].

Поиск книг по интересующей проблеме обычно начинают со справочно-библиографического отдела и систематического каталога библиотеки. Каждая библиотека имеет собственный справочно-библиографический аппарат. Ее каталоги и картотеки содержат оригинальную информацию. При сходных фондах отечественных изданий каталоги научных библиотек могут отличаться по структуре и содержанию. Поэтому поиск информации в различных библиотеках может дать разные результаты. Библиотеки имеют электронный каталог, в том числе в общем доступе на сайтах.

В любой библиотеке читателям открыт доступ к значительной части справочно-библиографического аппарата. Они могут обращаться к энциклопедиям, словарям, справочникам, библиографическим пособиям, самостоятельно вести поиск в системе каталогов и картотек.

Информацию о психолого-педагогической литературе можно найти также в разделах систематического каталога смежных отраслей знания, например, философии, медицины, социологии, этнологии и др.

Существенно расширяют знания об источниках библиографические списки, помещаемые в конце книг и статей, достаточно полный перечень информации по соответствующей теме содержат, как правило, списки литературы в кандидатских и докторских диссертациях. Диссертации можно найти в местах их хранения (в РГБ), а также по месту защиты – в библиотеке соответствующего научного учреждения или учебного заведения.

Авторефераты диссертаций в последние годы публикуются в сети Интернет: докторские – на сайте ВАК (<http://vak.ed.gov.ru/>); кандидатские – на сайтах учреждений, на базе которых проводятся защиты.

Если известен автор книги или заглавие сборника трудов, то поиск источника облегчается. В этом случае пользуются алфавитным каталогом библиотеки и ищут книгу по фамилии автора или по первым буквам заглавия сборника.

Поскольку ВКР являются формами учебной и научной работы, основой для их написания должны служить публикации научного характера – книги и статьи соответствующего содержания и жанра. Материалы научно-популярных книг и журналов, публицистические статьи, художественная, религиозная и эзотерическая, учебная литература используются только в качестве вспомогательных источников для раскрытия темы.

При изучении источников по теме исследования следует помнить, что они адресованы разным читателям. Научные книги и статьи, предназначены специалистов. Их отличает научная терминология и ориентированность на конкретную проблему исследования. Учебники и учебные пособия, пишутся для студентов высших и средних учебных заведений. Их отличие – научный язык но в более доступном для обучаемого изложении. В справочниках и словарях приведены психологические и педагогические понятия и термины. Ими следует воспользоваться для грамотного применения в работе научных понятий. В научно-популярных книгах и статьях в и доступной форме представлены основы психологических или педагогических знаний. Очень часто в научной литературе присутствуют метафоры. Они покоряют изящностью подачи научного знания, способствуют более глубокому ее раскрытию. Но при их использовании следует помнить, что при всем многообразии науки, ее основная задача «...производство знаний...» [9].

Много для написания работы можно почерпнуть из монографий и сборников научных трудов. В монографиях изложены результаты, посвященные одной проблеме. В сборнике научных трудов можно ознакомиться с рядом статей по определенному научному направлению.

Статью в научном журнале отличает актуальность, лаконичность изложения целей, задач, методик, результатов исследования. Существует большое количество научных журналов, выпускаемых издательствами или психологическими и педагогическими обществами и ассоциациями. В последние годы стали популярны интернетиздания.

В поисках статей по теме исследования рекомендуем просмотреть следующие профильные периодические издания:

Философия, социология, гуманитарные исследования: «Вопросы философии», «Человек», «Новый мир», «Общественные науки и современность», «Социологические исследования. СОЦИС», «Социально-гуманитарные знания», «Мировая экономика и международные отношения», «Вопросы экономики», «Философские исследования», «Философия», «Вестник МГУ. Серия 7. Философия», «Философия науки», «Философия и общество», «Философия и социология», «Философия. Реферативная информация», «Отечественные записки», «Гуманитарные исследования», «Современные гуманитарные исследования», «Вопросы гуманитарных наук», «Наше наследие», «Социология», «Социология: реферативный журнал», «Вестник МГУ. Серия 18. Социология и политология», «Социология власти. Вестник социологического центра РАГС при Президенте РФ», «Международный журнал социальных наук (РАН/ЮНЕСКО)», «Социальная политика и социология», «Гуманитарные и социально-экономические науки», «Гуманитарные науки в Сибири», «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке».

Психология: «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Развитие личности», «Мир психологии», «Культурно-историческая психология», «Вестник МГУ. Серия 14, Психология», «Московский психотерапевтический журнал» (с 2010 года – «Журнал консультативной психологии и психотерапии»), «Журнал прикладной психологии», «Журнал практической психологии», «Психологическая наука и образование», «Вестник практической психологии образования», «Психология в вузе», «Психология. Журнал ВШЭ», «Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы», «Психологическая диагностика», «Психотерапия», «Психология и соционика межличностные отношения», «Российский психологический журнал», «Психология зрелости и старения», «Психология и школа», «Психология обучения», «Сибирский психологический журнал». Газеты «Школьный психолог», «Психологическая газета».

Педагогика и образование: «Бюллетень Министерства образования и науки РФ», «Педагогика», «Народное образование», «Вопросы образования», «Официальные документы в образовании», «Вестник образования», «Преподаватель. XXI век», «Педагогическое образование и наука», «Педагогическая техника», «Мир образования – образование в мире», «Исследователь/Researcher» (до 2008 года «Исследовательская работа школьников»), «Воспитание школьников», «Одаренный ребенок», «Дошкольное воспитание», «Начальная школа», «Наука и школа», «Дополнительное образование и воспитание», «Высшее образование в России», «Вестник высшей школы. Almamater», «Соискатель – педагог», «Социальная педагогика», «Отечественный журнал социаль-

ной работы», «Педагогический вестник», «Социология образования», «Философия образования», «Инновации в образовании», «Школьные технологии», «Педагогическая диагностика», «Школьное обозрение», «Образование и наука», «Лицейское и гимназическое образование», «Директор школы», «Завуч», «Школьное планирование», «Воспитательная работа школьников», «Сельская школа», «Педагогика детства», «Дошкольная педагогика», «Дошкольник. Младший школьник», «Семья и школа», «Внешкольник. Воспитание и дополнительное образование детей и молодежи», «Профессиональное образование» «Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование», «Социальная работа». Газеты: «Учительская газета», «Первое сентября».

Специальная (коррекционная) психология и специальная (коррекционная) педагогика: электронный научный журнал «Психолого-педагогические исследования» (издатель: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»), научно-методический журнал «Специальное образование» (издатель: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); журнал «Коррекционно-педагогическое образование» (издается с 2015 года); «Клиническая и специальная психология» (международное, междисциплинарное издание, учредитель: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»); научно-методический журнал – «Альманах Института коррекционной педагогики», учредитель М.Р. Хайдарпашич); научно-методический журнал «Аутизм и нарушения развития» (первое специализированное издание в России по проблемам аутизма, учредитель: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»); «Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки» (сетевое издание электронного научного журнала «Сибирский вестник специального образования», учредитель: ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»); научно-методический журнал «Коррекционная педагогика: теория и практика»; научно-методический журнал «Логопедия».

Список литературы

1. Библиотека по естественным наукам Российской академии наук (БЕН РАН) [Электронный ресурс] / <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата посещения 30.03.2021).
2. Библиотека Российской академии наук (БАН) в Санкт-Петербурге [Электронный ресурс] / https://www.yell.ru/spb/com/biblioteka-grossiyskoj-akademii-nauk-ban_5156237/ (дата посещения 30.03.2021).
3. *Бородай, Ю.М.* Воображение и теория познания: критический очерк кантовского учения о продуктивной способности воображения [Текст] / Ю.М. Бородай. – М.: Высшая школа, 1966. –150 с.

4. Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М.И. Рудомино (ВГБИЛ) [Электронный ресурс] / <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата посещения 30.03.2021).
5. Государственная публичная историческая библиотека (ГИПБ) в Москве [Электронный ресурс] / https://www.shpl.ru/about_library/ (дата посещения 30.03.2021).
6. *Зинченко, В.П.* Психологическое наследие [Текст] / В.П. Зинченко // Редактор-составитель Н.Д. Гордеева, научный редактор А.Н. Назаров. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2019. – 896 с.
7. *Ильенков, Э.В.* Диалектическая логика [Текст] / Э.В. Ильенков // собр. соч. Т.4. – М.: Каное+РООИ «Реабилитация», 2020. – 464 с.
8. *Ильенков, Э.В.* Проблема идеального [Текст] / Э.В. Ильенков // Вопросы философии. 1979. № 6. С. 128–140; № 7. – С. 145–158.
9. Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук (ИНИОН РАН) [Электронный ресурс] / <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата посещения 30.03.2021).
10. *Канке, В.А.* Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия [Текст] / В.А. Канке. – М.: Логос, 2000. – 320 с.
11. *Кун, Т.* Структура научных революций [Текст] / Т. Кун. – М.: АСТ, 2009. – 310 с.
12. *Лакатос, И.* Структура и развитие науки. Из Бостонских исследований по философии науки [Текст] / И. Лакатос. – М., Изд-во «Прогресс», 1978. – С. 203–235.
13. *Лаудан, Л.* Наука и ценности [Текст] / Л. Лаудан. // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. Хрестоматия. – М.: Логос, 1996. – 2-е изд. – 400 с.
14. *Лешкевич, Т.Г.* Философия науки. Традиции и новации [Текст] / Т.Г. Лешкевич. – М.: «Издательство ПРИОР», 2001. – 428 с.
15. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. М.: Изд-во АПН РСФСР. – 1959. – 495 с.
16. *Манеров, В.Х.* Методология и методы психологии [Электронный ресурс] / В.Х. Манеров // https://www.studmed.ru/view/manerov-vh-metodologiya-i-metody-psihologii_1b3222cb584.html (дата обращения: 20.06.2019).
17. Маркс К. Сочинения [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс // Т. 46, ч. 1. – М.: Изд-во Политической литературы. – С. 37.
18. *Нечаев, Н.Н.* «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований [Электронный ресурс] / Н.Н. Нечаев. Психологическая газета от 29 октября 2020 // <https://psy.su/feed/8660/>.
19. Паспорта специальностей Высшей аттестационной комиссии [Электронный ресурс] / <https://www.teacode.com/online/vak/p00-00-00.html> (дата посещения: 25.03.2021).
20. Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) [Текст] / Б. Г. Ананьев и др. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. – 247 с.
21. Российская государственная библиотека (РГБ) [Электронный ресурс] / <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата посещения 30.03.2021).

22. Российская национальная библиотека (РНБ) в Санкт-Петербурге [Электронный ресурс] / <https://www.ayda.ru/russia/sankt-peterburg/places/national-library-of-russia-9111> (дата посещения 30.03.2021).
23. *Степин, В.С.* Философия науки и техники [Электронный ресурс] / В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов. – М.: Контакт-альфа, 1995. – 372 с. <https://textarchive.ru/c-1879921-pall.html> (дата посещения 23.02.2021).
24. *Степин, В.С.* Философия науки. Общие проблемы [Текст] / В.С. Степин. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.
25. *Стёпин, В.С.* Теоретическое знание [Текст] / В.С. Степин. – М.: Прогресс-традиция, 2000. – 744 с.
26. *Шпет Г.Г. Philosophia Natalis.* Избранные психолого-педагогические труды [Текст] Г.Г. Шпет / Отв. Редактор-составитель Т.Г. Щедрина. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. – 624 с.
27. Центральная научная медицинская библиотека Первого МГМУ им. И.М. Сеченова (ЦНМБ) Минздрава РФ [Электронный ресурс] / <http://wikiredia.ru/wiki/> (дата посещения 30.03.2021).
28. Федеральное государственное научное учреждение «Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского» Российской академии образования [Электронный ресурс] / <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата посещения 30.03.2021).

Часть 2.

Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования

Во второй части рекомендаций представлены научные и научно-методические статьи, посвященные актуальным проблемам специальной (коррекционной) психологии и педагогики, выполненные в рамках деятельности учебно-производственной лаборатории «Психолого-педагогическая коррекция развития детей со сложными нарушениями» кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Актуальные проблемы специальной психологии⁵

Родин Юрий Иванович

д. психол. наук, доцент, проф.
кафедры теории и методики дошкольного образования МПГУ,
заведующий учебно-производственной лабораторией
«Психолого-педагогическая коррекция развития детей
со сложными нарушениями» МГППУ

*«Остановившись в пустыне, складывай из камней
стрелу, чтоб внезапно проснувшись, тотчас узнать по ней,
в каком направлении двигаться...»*

Иосиф Бродский

«... задача была такой простой, что у нее даже не было решения...»

Михаил Кузьмин

Вводные замечания. В последние годы в специальной психологии и дефектологии в целом ярко выражен эмпирический характер научных изысканий. Вновь выявленные факты, исследователи аккуратно укладывают в научную парадигму, сложившуюся в первой половине прошлого столетия о психологической сущности нарушения (аномального в терминах Л.С. Выготского) развития, путей развития системы образования коррекционной направленности. Налицо явная тенденция обсуждения появляющихся новых данных с позиций идеалов классической науки: объективности и адекватности научного знания изучаемой реальности, методологического редукционизма, опоры на достоверные обоснования, абсолютизации количественного знания.

⁵ Опубликовано в сборнике материалов международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии» / Ю.И. Родин. – М.: Изд-во ГБОУ школа № 1708, 2017. – С. 8–18.

Опора на классический тип рационального познания делает специальную психологию устойчивой к вызовам очередной научной революции, позволяет ей оставаться цельной отраслью научного знания. Проблема состоит в том, что выработанные ранее идеалы не преломляются в условиях современного постиндустриального общества и глобальной информатизации.

Пытаясь выстроить непротиворечивую концепцию, удовлетворяющую всех, специалисты избегают обсуждений неизбежных научных противоречий. Их в лучшем случае отмечают в контексте классического типа рационального научного мышления, но чаще всего не фиксируют как противоречия. Поскольку тогда придется выстраивать новую научную модель, разрушающую устоявшееся представление о аномальном развитии и путях его коррекции, зафиксированных в однажды сложившихся понятиях. При таком подходе реальная действительность оказывается скрытой плотным занавесом «абсолютных понятий», облеченных в язык науки. Мир реальных процессов и явлений так и остается чем-то потусторонним для научного познания [4]. В результате, все сводится к размытой и ослабленной интерпретации вновь вскрываемых эмпирических сведений в соответствии с устоявшимися теоретическими моделями, к фрагментарному характеру исследований, как правило без попыток их внимательного обсуждения в более широком контексте научного знания. При этом мы успокаиваем себя известным выражением о том, что нет ничего лучше хорошей теории, забывая, что таковой является лишь та теория, которая порождает новые противоречия. А разглядеть их – это архисложная научная задача. Может быть поэтому-то и хороша культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, что она «... до сих пор является не столько подлинной теорией, сколько гипотезой...». В ее основных положениях подлинная наука находит источник развития в формулировании теорий и доказательстве их правомерности для различных сфер социальной практики людей...» (В.В. Давыдов, приводится по [17]).

Если мы хотим погрузиться в суть выработанных ранее положений во всем их могуществе, применять их для разрешения вновь и вновь возникающих научных противоречий, то следует, каждую, кажущуюся на первый взгляд незыблемой, истину, *диалектически* заново переоткрывать с высоты знаний сегодняшнего дня вместе с автором, а не принимать изначально за истину. То есть, вновь проследживать драматический и противоречивый путь появления нового знания. Это становится возможным только в том случае, «...когда противоречие делается сознательно установленным принципом мышления, занятого построением образа окружающего мира и осознающего смысл этой своей работы, а не вообще наличие противоречий...». Выносить «напряжение противоречия», то есть одновременной истинности двух взаимоисключающих суждений об одном и том же предмете, по Э.В. Ильенкову,

возможно только осознав его как «...естественную форму выражения относительности всякого строго зафиксированного представления и понятия, когда сознание обретает спокойно-отстраненный взгляд на возникающие противоречия, рассматривая зафиксированные в науке и выработанные самим понятием как-бы «со стороны». Именно диалектическое противоречие, как столкновение двух взаимоисключающих и одновременно взаимопредполагающих тезисов, и есть форма постижения и развития духа...» [4, с. 110].

Справедливости ради, следует отметить трудность изучения аномально развивающегося ребенка. Она заключается в принципиальной невозможности объективного постижения многообразия проявлений живой жизни. Хотим мы этого или нет, но все наши попытки познания психики, как в норме, так и в патологии неизбежно сводятся к формированию в сознании идеального представления о ней, выраженного в логике научных понятий, в которых в обобщенном виде представлены ее основные сущностные признаки. Мы вынуждены совершать шаги, приводящие к утрате, выхолащиванию того, что включено в семантику понятия «жизнь» и выделять пресловутый механизм – психику человека [2]. Часто в построении новых научных моделей, нам мешает разнообразие, нетривиальность и, как следствие непредсказуемость окружающей нас реальности. Появляется соблазн подправить эту реальность для удобства соотнесения ее с уже сложившимися представлениями. В результате, предмет нашего исследования предстает в виде обобщенной непротиворечивой системы с предсказуемым поведением, суммарные свойства частей которой исчерпывающе определяют ее свойства как целого. Связи между ее компонентами подчиняются лапласовской причинности. При этом, мы часто упускаем из виду, что качества частей не всегда отражают качество целого, в которое они входят.

Между тем, количество детей, нуждающихся в комплексной медико-психолого-педагогической помощи реабилитационной и коррекционной направленности, увеличивается. К началу нового тысячелетия, детское население с особыми образовательными потребностями (ООП) в нашей стране превысило два миллиона, из них около шестисот тысяч – дети-инвалиды. Количественные изменения перерастают в качественные. Последнее выражается в выявлении детей, чье состояние здоровья не укладывается в сложившиеся нозологические типы. Для характеристики особенностей их развития вводятся и обосновываются новые понятия: «Сложные нарушения», «Множественные нарушения», «Тяжелые множественные нарушения», «Осложненный дефект» и т.п.

Стремясь отреагировать на вызовы времени, отечественная специальная психология пытается научно обосновать основные подходы разработки моделей специального и инклюзивного образования, социальной интеграции, психолого-педагогической коррекции и т.п. Как следствие,

пересматривается содержание подготовки специалистов. За неимением времени, это происходит путем переноса и адаптации в российские условия, имеющегося европейского опыта (часто не прошедшего научной экспертизы). Последнее стимулирует расширение предмета специальной психологии, за счет появления новых отраслей, требующих наполнения конкретным научным содержанием. Ситуация осложняется тем, что специальная психология не справляется с осмыслением нарастающей волны предложений психотерапевтической практики, основанных на разных, порой противоречащих друг другу теоретических положениях, на положительном опыте работы, неотрефлексированном с позиций научной психологии. Все чаще раздаются голоса об очередном методологическом кризисе в отечественной специальной психологии и психологии в целом, ее неспособности разработать единый (*не в смысле единственного, а в смысле единого алгоритма*) методологический подход изучения психики и личности аномально развивающегося человека, условий его обучения и воспитания. Да возможен ли он в принципе?... [8, 9, 12, 22].

Происходящие перемены делают специальную психологию чувствительной к развитию смежных областей знаний, открытой и толерантной к различным психологическим и педагогическим теориям. Это держит ее в состоянии постоянного «методологического напряжения», связанного с поиском предмета исследования [3, 6, 11, 20].

Рефлексируя происходящие внутри и вне своей отрасли знания процессы психология вынуждена в ускоренном темпе перенимать опыт других, продвинутых в этом плане наук. В начале прошлого века в качестве таковых выступала физиология, сегодня – кибернетика, культурология, социология, информационные технологии. Сложившаяся ситуация порождает методологический либерализм и плюрализм, выражающейся в обилии теоретических и прикладных направлений, течений и подходов, и, как следствие, непростых взаимоотношений между объективной и субъективной, объяснительной и понимающей, материалистической и спиритуалистической, поведенческой и когнитивной психологиями, естественнонаучным и гуманистическим подходами, в противостоянии научной и бурно развивающейся практической психологии, включая психоанализ и психотерапевтическую практику. Здесь к месту отметить, что развитию, точнее сказать продвижению практической психологии без должной научной проверки способствует: вера человечества в «чудо-средство» от всех болезней, глобализация общества, достижения в области интернеттехнологий. Перефразируя фразу Эрнста Неизвестного можно сказать, что настоящими крестителями человека сегодня стали средства массовой информации и всемирная сеть интернет.

При обосновании методик и техник, практическая психология опирается на самые разнообразные, противоречащие друг другу концепции и теории, выстроенные как на научных, так и околонаучных и псевдо-

научных знаниях (мистика, эзотерия, трансперсональная психология, вера во всеисиле аппаратурных методов в коррекции психических нарушений, и т.п.). В своих «лучших вариантах» она мастерски применяет «методологию», согласно которой при доказательстве правильности своих подходов можно нести любую околесицу с уверенным видом, бесстрашно перемешивая крупички научного знания с нелепыми фантазиями. Это неизбежно приводит к редукционизму и эпифеноменализму. Между тем, психофизиологическую проблему со времен Рене Декарта еще никто не решил. Разрыв между теорией и практикой в психологии, о которой упоминал Л.С. Выготский в двадцатые годы прошлого столетия, превратился в пропасть.

Опираясь только на идеалы классической науки специальная психология, при всех методологических инновациях, оказывается неспособной ответить на вызовы современного постиндустриального общества в виде роста нарушений физического, психического и психологического здоровья человека. Введение терминов «синергетика», «саморазвитие», «гуманитарное знание» не подкреплено ориентацией на идеалы постнеклассической науки – ценностную характеристику субъектов и объектов познавательного процесса, опору на понимающие методы, теоретическую плюралистичность, на представление о человеке как об общем объекте гуманитарных наук, ориентацию на индивидуальное в изучаемом и сложные формы детерминации.

При переходе от одного типа научных онтологий к другому меняются и подходы к рефлексии изучаемой реальности: от элиминации из процедур объяснения объекта исследования (классика), к осмыслению соотношения объясняемых характеристик объекта с особенностью средств и операций деятельности (неклассика), ценностно-целевых и гуманитарных ориентаций субъекта научной деятельности в их соотношении с социальными целями и гуманистическими ценностями (постнеклассика) [3, 20].

И все же, пытаясь принять необходимость смены исследовательских установок в рамках вектора *классицизм* → *неклассицизм* → *постнеклассицизм*, специальная психология постепенно осознает себя как сложное, противоречивое развивающееся единство, в виде переплетения культурных, социальных, психологических, гуманитарных аспектов научного знания. Приятие идеалов постнеклассики, с одной стороны, дает возможность научной психологии обращаться к сверхсложным саморазвивающимся мегасистемам, включая человека в процесс развития, реализовывать междисциплинарные, комплексные программы исследования, основанные на идеях глобального эволюционизма и историзма, создавать целостную картину многовекторного развития человека в норме и патологии. С другой стороны, обращение к идеалам синергетики, ценности гуманитарного знания, саморазвития поставило

ряд актуальных вопросов методологии исследования, связанных с непредсказуемостью развития психики и личности в переломных точках индивидуального развития – бифуркациях.

Первый вопрос: возможно ли с позиций постнеклассической рациональности изучать не только общие тенденции нарушенного развития психики, но и психику и личность конкретного человека? Говоря другими словами, возможно ли персонифицировать научное познание, то есть не выстраивать абстрактную модель аномального развития в соответствии с имеющейся классификацией нозологических типов, а анализировать личность ребенка с нарушением в развитии, как самоорганизующуюся, саморазвивающуюся систему, в многообразии ее связей с окружающей действительностью?

Рассмотрение этого вопроса в контексте исследований М.С. Гусельцевой вселяют определенную надежду. В соответствии с логикой ее рассуждений, постнеклассика выступает средой для реальных коммуникаций психологии со смежными областями знания. В ее рамках возникают проблемно-ориентированные междисциплинарные подходы, в частности сетевой принцип организации знания, согласно которому, происходит не синтез, не слияние знания в единой гуманитарной «интернауке», а формирование живой структуры «средоточий» (термин П.А. Флоренского) – коммуникация несливающихся дисциплин с собственными методологическими подходами, языками описаниями, дискурсами и исследовательскими традициями, позволяющий практиковать исследовательский «полилингвизм». При этом «...оправданы и даже совершенно необходимы разные подходы, лишь бы они были серьезными и раскрывали что-то новое в изучаемом явлении... <...>..., помогли более глубоко его понимать...» (М.М. Бахтин, 1979, приводится по [1]).

Провести междисциплинарные исследования не просто. Они требуют системного обобщения знаний о человеке, его развитии с позиций различных отраслей наук. Чтобы получить новое всестороннее знание о ребенке с нарушенным развитием, необходимо выработать общие ценностно-смысловые основания проведения исследования. При этом важно, разработать процедуры переходов-связей между знаниями различных отраслей науки в виде специально выработанных, подходящих и приспособленных для этого «проекций». Но здесь мы сталкиваемся с трудностью. Не для всех и всяких произвольно взятых «проекций» можно установить такие переходы-связи. Поскольку, всякий способ синтеза знаний жестко связан со специфическим способом их получения.

На наш взгляд, основой междисциплинарной коммуникации в исследованиях по специальной психологии, то есть разработки процедур переходов-связей, может стать культурно-аналитический подход, в рамках которого предметом изучения является широкий класс взаимосвя-

занных феноменов в системе координат: практика ↔ психика ↔ культура, включая дефектологию и педагогику в целом (последнее добавлено нами). Опора на него позволит, *во-первых*, совместить на первый взгляд несовместимое за счет сверхрефлексивности и общего методологического инструментария разных наук путем вычленения междисциплинарных понятий, используемых в большинстве отраслей наук (в случае с психологией, прежде всего гуманитарными знаниями) и культуры в целом. *Во-вторых*, использовать эвристичность пограничных областей научного знания. Последняя заключается в том, что наиболее интенсивно науки развиваются на границах дисциплинарных областей, а культурно-психологические феномены могут неожиданно раскрывать «смысловые глубины» в интерпретации данных, полученных благодаря методологическим подходам различных наук. Таким образом «...феномен возрастающей «мерности», «когнитивной сложности» постнеклассической рациональности...», связанный... «... с повышенной рефлексивностью, с плавающими, «играющими», подвижными смыслами и с особым типом взаимоотношений между единицами анализа... <...> ...обогащается новыми смыслами...» [1], появляется возможность продуктивно интерпретировать результаты исследований, выявлять закономерности, разрабатывать научные теории и концепции, формулировать принципы, создавать методы, средства технологии специального (коррекционного) образования с последующим их внедрением в практику.

Специальная психология и дефектология, не сможет развиваться без средств системно-структурного исследования, открывающих «... новую, необыкновенно важную область научного творчества... <...> ...Чтобы создать такие средства, нужна большая и кропотливая работа в особой сфере познания – в сфере методологии. Она будет успешной только при одном условии – если *методология (курсивом добавлено нами)* преодолет гипнотическую силу старых форм мышления. То, с чем сталкивается ученый при исследовании сложного объекта, обычно поначалу кажется странным и противоречащим здравому смыслу ...». До сих пор у многих вызывает протест и раздражение утверждение Гегеля о том, что целое равно части, или тезис К. Маркса... о «расщеплении» товара на потребительную стоимость и стоимость. Между тем, оба они выводили свои утверждения, применяя особый метод структурно-функционального исследования, в соответствии с которым объект анализа не соответствуют реальному, непосредственно воспринимаемой действительности [26].

Для дальнейшего развития специальной психологии справедливы слова Г.П. Щедровицкого о необходимости построения принципиально новых форм научного мышления, не только непривычных, но нередко и противоречащих здравому смыслу и интуиции, о преодолении фетишизма старых понятийных конструкций. «Без этой работы по расчистке

старых и созданию новых понятий, новых форм научного мышления нельзя рассчитывать на построение методологии системно-структурно-исследования» [26].

Здесь к месту будет отметить, что применение междисциплинарного и системно-структурного подходов, стимулируется расширением содержания предмета исследований современной специальной психологии. Еще недавно она ограничивала свои интересы изучением общих закономерностей психического развития в норме и их своеобразия во времени и по степени выраженности дефекта, специфических закономерностей при всех типах дизонтогенеза, а также внутри одного и близких типов нарушенного развития, зависимости специфических закономерностей от типа нарушения, значения обучения в коррекции развития ребенка (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский и др.). Сегодня предмет специальной психологии расширился. Он включает: поиск специфических закономерностей развития при осложненном и сложном дефекте в контексте приобщения ребенка с нарушением развития ценностей культуры в форме обучения и воспитания в условиях специального и инклюзивного образования (В.И. Лубовский, А.В. Ярмоленко, И.А. Соколянский, И.А. Мещеряков, И.Ю. Левченко, М.В. Жигорева, Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко и др.). Более того есть основания говорить о дальнейшем расширении и углублении (не путайте с размыванием) предмета специальной психологии. Будущее специальной психологии, на наш взгляд, принадлежит исследованиям, основанным, на различных теоретических и методологических подходах, осуществляемых с позиций эмерджентности, ориентации на индивидуальном в изучаемом объекте, учете вероятностного и активного характера поведения субъекта исследования, его персонификации в плане разделения функций между ребенком и взрослым при формировании (в нашем случае коррекции) как отдельно взятой психической функции, так и в широком социокультурном контексте в форме обучения и воспитания. Последнее связано с познанием о предметно-преобразовательной, совместно-разделенной предметной, совместно-распределительной деятельности (Э.В. Ильенков, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, В.В. Рубцов) [4, 17, 27]. На операциональном уровне это может выразиться в дополнении к традиционным для специальной психологии сравнительных исследований, с использованием в диагностике профильного подхода Г.И. Россолимо (об этом неоднократно говорит В.И. Лубовский) сравнительным анализом структуры психики и личности в норме и при различных типах дизонтогенеза, так и в изучении структурных изменений психики и личности ребенка в целом, так и отдельных психических функций или сторонах личности под контролируемым коррекционно-развивающим воздействием взрослого [16].

Второй вопрос: развитие специальной психологии как саморазвивающейся научной системы, определение предмета ее исследований. Специальная психология постоянно ведет активный поиск в сфере «продвинутых» в этом плане наук образца для организации научной теории и практики изучения аномального развития и путей коррекции психолого-педагогическими средствами. На наш взгляд, научное наследие двадцатого столетия в области физиологии, психологии, культурологии не прошлое и даже не настоящее, а будущее специальной психологии, в частности: естественнонаучная теория о рефлексе М. Сеченова и И.П. Павлова; объективная психология В.М. Бехтерева; учение А.А. Ухтомского о функциональном органе, о доминанте, включая, открытые им, Закон Двойника и закон Заслуженного собеседника; учение о физиологии активности Н.А. Бернштейна; теория функциональных систем П.К. Анохина; учение о динамической мозговой локализации психических функций А.Р. Лурия; культурология, включая герменевтику и нарративный анализ.

Фундаментальные идеи, высказанные выдающимися мыслителями прошлого и настоящего, требуют диалектического переосмысления с позиций постнеклассической рациональности. Ведь разработка научно-обоснованных моделей познания дизонтогенеза должно быть основано на постижении его сущности. В качестве примера, приведем незаслуженно затерявшейся во времени фрагмент из научного наследия И.М. Сеченова, приоткрывающий завесу тайны с общей линии умственного развития человека, как эволюции более элементарных и первичных к все более сложным процессам все более высокого уровня, как поэтапное развитие мышления ребенка из чувствования.

Опираясь на представления Спенсера об индивидуальном развитии как частном случая филогенеза, соответствующего дифференционному плану эволюционного развития органической жизни, И.М. Сеченов выдвинул идею о том, что эволюция начинается с развития небольшого числа слитых форм, в качестве которых выступают чувственные продукты, расчленяемые и группируемые затем в разнообразных направлениях. Отсюда представление Сеченова о сущности процесса появления и развития мысли, которую он видел не в усложнении ее содержания, а в пошаговом изменении ее структуры, независимой от содержания, начиная с расчленения слитых ощущений с последующим дроблением (дифференциацией с терминах Н.И. Чуприковой) чувственного опыта младенца, наблюдаемого до появления мысли, далее к приобретению способности мыслить абстрактами или символами, подкрепляемой употреблением словесных знаков для удержании в сознании отделяемых из потока действительности отдельных ее составляющих, и, наконец, возникновение вчувственного мышления, характеризующегося возможностью ребенка оперировать одними «чистыми» знаками [14, 19, 24].

Здесь к месту будет заметить, что человек представляет собой телесно-духовное существо, «...которое только по факту своего рождения не принадлежит еще к своему роду, роду человеческому. У человека между фактом рождения и обретением своей родовой сущности – пропасть» [15, с. 16]. Однако к моменту рождения ребенок обладает огромными потенциальными возможностями развития. Психологии и педагогике еще только предстоит разрешить загадку превращения натуральных, подаренной природой элементарных форм активности в сложную культурно детерминированную психическую функцию человека.

Очевидно, что предложенная И.М. Сеченовым концепция намечает ясные пути дальнейшего изучения механизмов развития психики ребенка из чувствования как в норме, так и в патологии, и на этой основе разработки диагностических и коррекционно-развивающих методик.

В тоже время, опираясь на методологию естественных и философских наук, современная специальная психология и дефектология активно рефлексировали методологический опыт, накопленный в исследованиях, проводимых в рамках культурно-исторической и деятельностной парадигм, в частности:

- в представлениях о психическом онтогенезе и кризисах развития как его движущей силе, системном и смысловом строении сознания, возрастных кризисах, как точек бифуркаций развития (последнее добавлено нами), несводимости высших психических функций человека к совокупности элементарных функций, в постановке проблемы церебральной локализации высших психических функций, в положениях о социальной природе психики человека (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.);
- в положениях, выработанных в отечественной специальной психологии о закономерностях нормального и аномального развития, о замещающем онтогенезе, об ориентации на сохраняемые возможности в коррекции психического развития, нестабильности специфических закономерностей, их зависимости от типа нарушенного развития, степени выраженности дефекта, эффективности и длительности периода коррекции, постепенного снижения влияния дефекта по мере взросления, ориентации в коррекционной деятельности не на дефект, а на сохраняемые возможности ребенка и т.п. (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский, В.В. Лебединский и др.);
- в представлениях Д.Н. Узнадзе, о движущих силах развития ребенка, как о внутренне потенциально содержащих в себе некую силу, которая освобождается из состояния «простой потенциальности» при встрече с внешними условиями;
- в гениальной мысли С.Л. Рубинштейна о наличии сил, которые человека, «включенного в ситуацию», выводят «за пределы этой ситуации» и ее развитии в трудах Д.Б. Эльконина.

Особенно актуальным для специальной психологии является построение исследований, опираясь в качестве теоретической, методологической основы, на принцип персонификации, то есть разделения психической функции между взрослым, владеющей этой функцией и ребенком, у которого ее еще нет, или она находится в стадии формирования. На наш взгляд, для развития специальной психологии продуктивна мысль об обогащении представлений Сеченова о поэтапности и драматичности появления мысли из чувствования, идеями, выработанными в рамках культурно-исторической психологии об организации совместных форм деятельности или со-деятельности (*общение, предметно-манипулятивная, предметная, игровая, учебная*), конкретизируемой в понятиях: «Опосредствование», «Совместно-распределенное действие» (*со-действие*), «Посредническое Действие», «Совокупное действие» [17, 26].

Понятие совместно-распределенного действия (*со-действия*) В.В. Рубцов выводит из конкретизации «...идеи Л.С. Выготского о распределенности психологической функции как условия овладения ей в социальной ситуации...» [17, с. 23]. По его мнению, сущность опосредствования открывается при ответе на вопрос «... как значение, обращенное к другому человеку (ребенку) в функции психологического орудия, становится *явленным* соучастникам действия и обретает функцию образца – становится опорой и образует поле их содействия...» [26, с. 105]. То есть выявлением условий выполненности совокупного действия (интерпсихической формы психической функции) ребенком, заключающихся в выделении и подчеркивании слова-жеста-образца взрослого и подчеркивании их в качестве обратного вызова, понимаемого как опробирование ребенком «слова-образца». Подобное совокупное действие в терминах Б.Д. Эльконина получило название Посреднического Действия. Оно завершается в значении вещи и свидетельствует о воссоздании и «перепроцировании» слова-образца в значение и его значимости [26].

Построение исследований, опираясь в качестве теоретической, методологической и методической основы, на принцип персонификации будет способствовать расширению и углублению представлений о механизмах формирования высших психических функций в норме и патологии под контролируруемыми средовыми, прежде всего, социальными воздействиями.

При рассмотрении вопроса о развитии специальной психологии как саморазвивающейся системы не обойтись без обсуждения нарастающего влияния психотерапевтической практики, основанной на разных, порой противоречащих друг другу теоретических положениях.

В данном случае необходимо различать предмет научного знания и предмет практической деятельности психолога и дефектолога. Предмет научной специальной психологии и дефектологии определяется новым знанием, которое постигается путем вычленения того или иного аспекта

или аспектов многостороннего объекта знания, зафиксированного в научных понятиях. При этом, «...наука расчленяет, анатомирует, дробит мир на мелкие осколки, которые не склеиваются и не komponуются в целостную картину. Наука особенно преуспела в своей дезинтегративной деятельности, изучая человека» [15, с. 42].

В результате возникает ощущение вынесенности психики человека за рамки витального потока. Но это единственный путь научного познания, выработанный человечеством. По выражению В.П. Зинченко, познано может быть только ставшее, искусственно разделенное на части, описанное в непротиворечивых категориях с последующей констатацией факта (в лучшем случае описания и объяснения, а в идеале в рефлексии) целостности предмета изучения.

Практическая психология, в отличие от научной, вырабатывает практические знания и умения воздействия на психику и поведение человека. Практический психолог исходит из того, что внутренний мир человека нетривиален, пристрастен. Он активно формируется человеком в результате активного воспроизведения, конструирования, понимания окружающего его постоянно меняющегося мира. Если исследователь стремится к утилизации психологического знания в научных понятиях и терминах, то практик познает действительность, чтобы извлечь практические, полезные знания для себя и для окружающих. Практическая деятельность психолога направлена на конкретного человека или общества людей. С полным правом следует отнести к практическому психологу слова П.Ф. Каптерева о враче-практике, лечащего больного, заботящегося не о том, «... чтобы выяснить себе ход его болезни, открыть средства, вообще наиболее годные против известной болезни, а только о том, чтобы вылечить. Как, какими средствами – это все равно, лишь бы только вылечить...» [5].

Практический психолог, дефектолог, специальный педагог и т.п. выработанные законы развития психики в норме и патологии применяет к известным обстоятельствам и потребностям и целью содействия ребенку в деятельностном освоении ценностей культуры как источника его развития. В известном смысле их практическую деятельность можно назвать искусством в смысле художественного творчества. Искусство специалиста-практика не представляет собой какую-либо противоположность науке, а, наоборот, тесно связано с ней. Перефразируя фразу В.П. Зинченко можно сказать, что практик сохраняет человеческий мир целостным... Он постоянно напоминает «...науке о существовании целостного, неосколочного мира» [15, с. 42].

Чтобы успешно осуществлять коррекционную деятельность по достижению практической цели – «... вспомоществование правильному развитию сил детей, их нормальному физическому и психическому росту...» [5], необходимо располагать всем опытом человечества в области обу-

чения, воспитания, развития детей в норме и в патологии. В этом плане одной из важнейших обязанностей специальной психологии как отрасли научного знания является поиск ответов на возрастающие запросы практики в разработке моделей специального и инклюзивного образования.

Третий вопрос: содержание и место специальной психологии среди смежных областей психологии, включая медицинскую (клиническую) психологию, психологию аномального развития, патопсихологию, нейропсихологию и т.п. Ведь при общности объекта исследования, их контексты различны (В.И. Лубовский) [9]. В медицинской психологии – это клинический контекст (профилактика и лечение), в специальной психологии – социальный аспект, связанный с воспитанием, обучением и социализацией человека. До сих пор отсутствует четкое различие содержания перечисленных выше понятий. Это приводит к заимствованию из других областей психологии научных терминов и их неадекватному применению. В.И. Лубовский постоянно обращает внимание о недопустимости применения словосочетаний «нарушение речи» к ребенку с ОНР, «нарушение мышления» к умственно отсталым детям, о появлении в результате терминологической революции конца двадцатого века, термина «специальное образование», которое инициировало терминологическую сегрегацию. Последнее привело в итоге отчуждению образовательных организаций для лиц с ограниченными возможностями от общей системы образования и созданию еще одного мнимого повода для далеко не всегда обоснованной интеграции [9].

Четвертый вопрос: диагностика развития ребенка с нарушенным развитием. Фрагментарный характер научных исследований привел к тому, что по одним направлениям разработаны методики диагностики, по другим – нет. Так отсутствуют представления о значении средовых факторов в возрастном развитии детей с нарушенным развитием, прежде всего, микросоциальных факторов (семья, общественные образовательные учреждения), активности аномального ребенка и т.п. Не разработана на теоретико-методологическом уровне проблема создания индивидуальных диагностических программ для детей с различными нарушениями. Еще одной тенденцией развития современной специальной психологии и специальной педагогики, осложняющей процесс разработки диагностических процедур, является расширения контингента исследуемых. Прежде всего за счет детей с множественными нарушениями, а также за счет изменения возраста исследуемых. В поле внимания специальной психологии и дефектологии вошли новорожденные, дети младенческого, раннего, старшего школьного возраста, а также лица, закончившие специальные образовательные учреждения, нуждающиеся в специальной психологической и педагогической помощи.

Ситуация осложняется частичной разработанностью концептуальной основы разработки психолого-педагогической диагностики разви-

тия аномальных детей. Парадигма о культурно-исторической природе психического развития человека Л.С. Выготского и по сегодняшний день представлена в общих чертах. Она декларируется, цитируется, но не развивается в контексте проблематики специальной (коррекционной) психологии [21, 22]. Суть ее определяется фундаментальным положением, согласно которому две линии развития ребенка – биологический и психический представляют единый процесс. Разработанные на основе этого положения культурно-исторической теории требуют дальнейшего осмысления, наполнения конкретным психологическим содержанием. В частности положения: о возникновении высших психических функций в форме сотрудничества с взрослым и сверстниками; о важнейших характеристиках высших психических функций (опосредованности, системности, осознанности, произвольности и т.п.), формируемых благодаря выработанным в ходе культурно-исторического развития средствам; о возрастных психических новообразованиях, определяемых своеобразным отношением ребенка с окружающими; о появлении нового типа деятельности ребенка и, как следствие, формировании структуры личности и развития способностей; об общих закономерностях нормального и аномального развития.

Следующий факт, определяющий сложность разработки психолого-педагогических диагностических процедур заключается в тесной связи различных сторон развития, которые в совокупности определяют личность аномального ребенка. Дело в том, что адаптационное поведение человека достигается благодаря интеграционной деятельности различных психических систем временно объединенных в единую функциональную систему. За ней стоит сложное иерархически организованное саморазвивающееся образование, включающее физиологические процессы, производимые центральной нервной системой, и психическую деятельность ребенка [10]. Благодаря тому, что принято называть познавательными процессами (ощущение, восприятие, память, внимание, мышление, воображение) в психике отражена предметная объективная действительность. Значение внешних и внутренних стимулов, вызывающих психическую активность находит отражение в чувствах и эмоциях индивида. Несомненно, что в поведении отражаются нужды, желания, потребности, мотивы человека. Уникальная способность психики программировать поведение и деятельность в целом, формировать последовательность действий и предвидеть ее реализацию, связано с осознанием и дальнейшим анализом результатов отражательной деятельности. Механизмом осознания отражательной деятельности выступает речь и средства невербальной коммуникации.

В целом, адекватность деятельности человека, шире поведения (включая формирование программы, ее перестройку, принятие решения о ее осуществлении, преобразование «намерения действовать»

в соответствующие «командные сигналы» инициации), обеспечивается интеграционными процессами, связывающими в единой целое познавательную, эмоциональную, потребностно-мотивационную функции. Центром ее является воля человека. Выпадение или ослабление одной из функций неизбежно сказывается на функционировании других и в целом личности ребенка [10, 18, 21, 24, 25].

С большими трудностями сталкиваются специалисты при разработке диагностических процедур, которые позволили бы составить подробную, научно-обоснованную характеристику ребенка, выявить его основные черты, определить структуру нарушенного развития, зону актуального и ближайшего развития, возможности коррекции нарушенного развития. Если в наблюдениях руководствоваться немногими критериями, пытаясь подогнать под них разнообразие типов нозологий, то мы рискуем получить отрывочные, неполные, односторонние сведения об исследуемом. Ведь психическое развитие – это многомерный процесс формирования иерархически организованной психологической системы, который включает количественные изменения и качественные преобразования взаимодействующих между собой разнокачественных психологических образований. Он обеспечивает гармоничное адаптивное взаимодействие с постоянно изменяющейся окружающей средой, прежде всего культурной. Нарушение адаптационных механизмов приводит к нарушению этого взаимодействия. Следовательно, выявить отдельные качества, основные черты сложной иерархически организованной саморазвивающейся психологической системы дефективного ребенка нельзя без ее всестороннего, комплексного изучения. Ведь атипичи являются следствием нарушенного межцентрального взаимодействия центральной нервной системы, изменения структуры психологической системы человека.

Таким образом, исследование по короткой схеме не способно в полной мере охарактеризовать чрезвычайно сложную психологическую структуру аномально развивающегося ребенка, а обстоятельства проведения исследований в большинстве случаев не позволяют отводить большое количество времени на изучение детей по развернутой программе.

Выход из сложившейся ситуации, на наш взгляд, следует искать в научном наследии А.Ф. Лазурского. В своей книге «Очерк науки о характерах» он предложил использовать способ, позволяющий, с одной стороны, выявить значительное количество конкретных подробностей, с другой стороны, установить не особенно длинную схему обследования с сопоставлением друг с другом отдельных показателей. Суть его подхода заключается в сопоставлении двух, неодинаковых по величине, программ обследования, применяемых параллельно друг другу: руководящей и объясняющей [7].

Руководящая программа включает перечень основных характеристик развития ребенка на каждом возрастном этапе. Поскольку структура нару-

шенного развития чрезвычайно сложна, то она должна содержать только те диагностические процедуры, которые зафиксировали бы своеобразие того или иного типа нарушенного развития. В качестве таковых, по мнению В.И. Лубовского, могут выступать методики, диагностирующие возникновение и развитие психических новообразований возраста, мышления, речи, зоны актуального и ближайшего развития, обучаемость ребенка, отдельных компонентов ведущей и сопутствующей деятельности.

Объясняющая программа обследования включает более длинный ряд конкретных характеристик ребенка, представленных в руководящей программе. Она рассчитана на непрерывное наблюдение за ребенком. Обследование должно включать системный количественный и качественный анализ нарушенных и сохранных функций в сопоставлении с условиями жизнедеятельности, в том числе обучения и воспитания ребенка. Такой подход возможен на основе метода «психологических профилей» Г.И. Россолимо, позволяющего проследить соответствие между показателями профиля, и медико-педагогическими характеристиками ребенка [16]. Он может служить контрольным инструментарием в проведении формирующих экспериментов.

Недостатки профильного подхода Россолимо, заключающиеся в невозможности его применения для дифференциальной диагностики и выявления потенциальных возможностей развития аномального ребенка, на наш взгляд, восполняемы за счет применения стандартизации тестов в сочетании с разработкой процедуры оценки дозированной помощи испытуемому.

Пятый вопрос: подготовка кадров для работы с детьми с нарушениями развитием. Одной из актуальных проблем специальной психологии и дефектологии остается подготовка высококвалифицированных специалистов. К сожалению, в системе отечественного высшего дефектологического образования не выработаны современные эффективные механизмы непрерывного практикоориентированного профессионального обучения. А классические формы высшего психолого-педагогического образования не мотивируют студентов к овладению профессиональными знаниями, формированию специальных умений и навыков, приобретению качеств личности, востребованных в практической работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Следствием этого является небольшой процент выпускников дефектологических факультетов, работающих в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, достаточно высокая текучка кадров, особенно среди молодых специалистов. Актуален также вопрос повышения квалификации и переподготовки специалистов специальных (коррекционных) образовательных организаций. В результате педагогическая практика испытывает дефицит в высококвалифицированных кадрах, способных создать в специальной (коррекционной) образовательной

организации коррекционно-развивающую, адаптивную, комфортную среду, способствующую позитивному изменению психики и личности ребенка с особыми образовательными потребностями.

Сложившаяся в России система высшего образования требует дальнейшего совершенствования профессионального обучения, в котором в полной мере будут реализованы потенциальные возможности сотрудничества высших учебных заведений, научных учреждений, организаций дополнительного образования, специальных образовательных организаций в подготовке специалистов для работы с детьми с нарушенным развитием. Ведь эффективная профессиональная деятельность специального психолога и специального педагога возможна только при условии его хорошей теоретической подготовки в сочетании с опытом практической деятельности.

Одним из значимых звеньев системы подготовки квалифицированных кадров для работы с детьми с ООП может стать создание при каждом дефектологическом факультете учебно-производственных лабораторий, функционирующих на базе специальных образовательных организаций (коррекционно-образовательных центров). Это будет способствовать:

- научному, методическому, материально-техническому сопровождению процесса подготовки кадров высокой квалификации, способных решать теоретические и практические проблемы в области специальной психологии и дефектологии;
- развитию постдипломного образования, включая магистратуру как высшую ступень профессиональной подготовки в специальной психологии и педагогике и подготовку научно-педагогических кадров в рамках аспирантуры;
- развитию кадрового потенциала дефектологических факультетов и институтов за счет привлечения к деятельности лаборатории профессорско-преподавательского состава, сотрудников, магистрантов, аспирантов;
- исследованию актуальных проблем специальной психологии и дефектологии в рамках магистратуры и аспирантуры;
- развитию системы повышения квалификации и переподготовки специалистов в области оказания психолого-педагогической помощи детям с ООП;
- привлечению магистрантов и аспирантов к научно-методическому и образовательному обеспечению социальных проектов, осуществляемых в регионах;
- появлению коллективов молодых исследователей, способных объединить, спланировать деятельность специалистов не только образовательной организации, но и региона по внедрению инновационных технологий оздоровления и интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество.

Вместо заключения. Современной специальной (коррекционной) психологии еще только предстоит осмыслить предмет исследования в виде уникальной саморазвивающейся открытой суперсистемы – психики ребенка, развивающегося на дефективной основе, которая сегодня понимается как нечто эмпирическое, «самоочевидное», но непонятное до конца в своих функциях.

Будущее специальной психологии связано с постоянной рефлексией над предметом своего исследования, опираясь на фундаментальные положения, выработанные в различных отраслях науки. Это позволит ей шаг за шагом идти по драматическому пути выработки единого алгоритма построения научных исследований с позиций идеалов постнеклассической науки: эмерджентности, ориентации на индивидуальное в изучаемом объекте, учете вероятностного и активного характера поведения субъекта исследования, его персонификации в широком социокультурном контексте.

Список литературы

1. *Гусельцева, М.С.* Культурно-психологический анализ в психологии и смежных науках [Электронный ресурс] / М.С. Гусельцева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 2(4). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 5.11.2016).
2. *Журавлев, И.В.* Психосемиотика телесности [Текст] / И.В. Журавлев [и др.]; под общей редакцией и предисловием И.В. Журавлева, Е.С. Никитиной. – М.: Ком Книга, 2005. – 152 с.
3. *Зинченко, Ю.П.* Методологические проблемы фундаментальных и прикладных психологических исследований [Текст] / Ю.П. Зинченко // Национальный психологический журнал, 2011. № 1. – С. 42–49.
4. *Ильенков, Э.В.* Философия и культура [Текст] / Э.В. Ильенков. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. – 308 с.
5. *Каптерев, П.Ф.* Педагогика – наука или искусство? [Электронный ресурс] / П.Ф. Каптерев // Педагогический сборник № 12, 1885 г. // http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_pedagogika-nauka.html (Дата обращения: 15.04.2017).
6. *Клочко, В.Е.* Постнеклассическая транспектива психологической науки [Электронный ресурс] / В.Е. Клочко // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2007. – № 305. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/postneklassicheskaya-transspektiva-psihologicheskoy-nauki> (дата обращения: 27.09.2016).
7. *Лазурский, А.Ф.* Очерк науки о характерах [Текст] / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 271 с.
8. *Левченко, И.Ю.* Тенденции развития современной специальной психологии [Текст] / И.Ю. Левченко // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография. / Под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 36–40.

9. *Лубовский, В.И.* Методологические проблемы специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные методические подходы [Текст] / В.И. Лубовский // Коллективная монография / под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 9–36.
10. *Лурия, А.Р.* Л.С. Выготский и проблема локализации функций [Текст] / А.Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 55–61.
11. *Мазиллов, В.А.* Научная психология: тернистый путь к интеграции [Текст] / В.А. Мазиллов // Труды Ярославского метод. семинара.: Методология психологии / под ред. В.В. Новикова. – Ярославль: МАПН, 2003. – Т. 1. – С. 205–237.
12. *Малофеев, Н.Н.* Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен [Текст] / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // Дефектология № 2, 2008. – С. 86–94.
13. *Орлов, А.А.* Методологическое наследие В.В. Краевского и современность [Электронный ресурс] / А.А. Орлов // Методологические проблемы междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании: Сборник материалов Всероссийской сетевой научно-практической конференции с международным участием, посвященной 90-летию академика РАО В.В. Краевского.– Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2016. – С. 3–6.
14. *Павлов, И.П.* Ответ физиолога психологам [Текст] / И.П. Павлов // Мозг и психика. – 3-е изд., стер. под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд.-во НПО «МОДЕК», 2008. – С.173–210.
15. Психология и этика. Опыт построения дискуссии [Текст] / В. Зинченко, Ю. Шрейдер, Б. Юдин, Н. Мухелишвили, В. Давыдов, В. Слободчиков, А. Брушлинский, В. Умрихин, С. Воробьев. – М.: Изд.-во: Бахрах. – 128 с.
16. *Россолимо, Г.И.* Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях. Ч. 1 [Электронный ресурс] / Г.И. Россолимо // <https://www.litres.ru/grigoriy-rossolimo/psihologicheskie-profilii-metod-kolichestvennogo-issledovaniya-psihicheskikh-processov-v-normalnom-i-patologicheskom-sostoyaniyah-ch-1> (Дата обращения 26.03.2017).
17. *Рубцов, В.В.* Культурно-историческая теория: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский [Текст] / В.В. Рубцов // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». – М., 2016. – С. 18–29.
18. *Семенович, А.В.* В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии [Текст] / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2010. – 432 с.
19. *Сеченов, И.М.* Элементы мысли [Текст] / И.М. Сеченов. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
20. *Стёпин, В.С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения [Текст] / В.С. Стёпин // Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография / под ред. Л.П. Киященко, В.С. Стёпина. – СПб., 2009. – С. 249–295.

21. *Ульenkova, У.В.* Инклюзивное обучение детей с ЗПР: теоретико-методологические основы психологической помощи [Текст] / У.В. Ульenkova // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография. Под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 47–59.
22. *Усанова, О.Н.* Психолого-педагогические изучение детей с нарушением речи [Текст] / Н.О. Усанова // Дефектология. – 1993. – № 2. – С. 7–13.
23. *Фельдштейн, Д.И.* Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний [Текст] / Д.И. Фельдштейн // Пед. журн. Башкортостана, 2011. – № 3. – С. 3–8.
24. *Чуприкова, Н.И.* И.М. Сеченов: психофизиологическая теория умственного развития [Текст] / Н.И. Чуприкова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1991. № 4. – С. 53–64.
25. *Чуприкова, Н.И.* Всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории. Перспективы исследования [Текст] / Дифференционно-интеграционная теория развития // Сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев, 2011. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 496 с.
26. *Щедровицкий, Г.П.* Проблемы методологии системного исследования [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий – М., 1964. – 48 с. // http://www.pseudology.org/Reklama/Schedrovicky_Problemy_Metod_System_Issled2. (дата обращения 15.04.2017.).
27. *Эльконин, Б.Д.* Опосредствование и развитие [Текст] / Б.Д. Эльконин // Материалы международного симпозиума «Научная школа Л.С. Выготского: традиции и инновации». – М., 2016. – С. 102–114.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития

Жигорева Марина Васильевна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры инклюзивного образования
и сурдопедагогики института детства
Московского педагогического государственного университета

Генезис понятий «сложное нарушение», «комплексное нарушение», «тяжелое множественное нарушение развития»

Вступление в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДОО) и Федерального государственного образовательного стандарта общего начального образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в котором закреплены права детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) на получение доступного им образования в соответствии с их особыми образовательными потребностями, которые ранее не входили в число обучающихся образовательных организаций, обуславливает переход к новому мировоззрению и указывает на возрастание роли специальных знаний в области особенностей психического развития детей данной категории. Включение детей с ТМНР в образовательный процесс придало новый импульс переосмыслению стратегии организации психолого-педагогической помощи детям данной категории.

Процессы реформирования отечественного образования в течение последних десятилетий, связанные с гуманизацией социальных отношений, изменениями законодательной базы, отразились не только на организационно-содержательных аспектах обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, но и оказали влияние на пополнение и пересмотр специальных понятийно-терминологических единиц, определяющих специфику научного знания в области специальной педагогики и специальной психологии. Особую актуальность данная проблема приобретает относительно детей, имеющих сочетания первичных нарушений развития, которые традиционно обозначались как «сложное нарушение», «комплексное нарушение», «множественное нарушение». В настоящее время введено понятие «тяжелое множественное нарушение развития». Существует объективная потребность в раскрытии сущности представленных терминологических понятий.

Ретроспективный анализ общепринятых понятий, отражающих взгляды ученых, которые формировались и формулировались на основе глубоких научных исследований и обобщения их результатов, целесообразно рассматривать в контексте основных теоретических положений

ний. Среди фундаментальных концепций значимое место занимает учение Л.С. Выготского о сложном, системном строении дефекта, на основе которого получили развитие понятия «сложный дефект», «комплексное нарушение», «сложное нарушение» в исследованиях М.Г. Блюминой, В.И. Лубовского, Е.М. Мастюковой, В.Н. Чулкова.

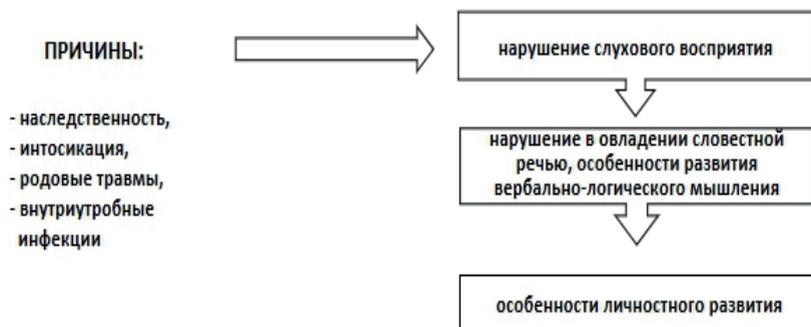


Рис.1. Сложная структура дефекта при нарушении слуха

Изучив проблему компенсации психических функций, Л.С. Выготский обосновал её понимание на основе синтеза биологических и социальных факторов. Данная закономерность вытекает из его учения о сложном, системном строении дефекта, в связи с чем, вводится понятие «структура дефекта» (рис. 1, 2, 3).



Рис.2. Сложная структура дефекта при нарушении зрения

Согласно представлениям Л.С. Выготского любой дефект характеризуется сложной иерархией первичных нарушений, вызванных поражением центральной нервной системы или анализаторов, вторичных

нарушений, детерминированных первичными, а так же третичных нарушений (отклонений в личностном развитии) и сохранных функций. Опираясь на концепцию Л.С. Выготского, можно утверждать, что любое стойкое нарушение имеет сложную структуру (рис. 1, 2, 3).

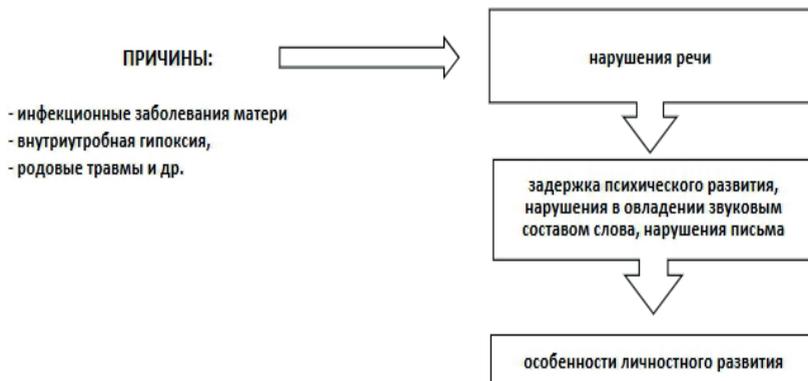


Рис.3. Сложная структура дефекта при нарушении речи

Практика показывает, что среди детей, имеющих отклонения в развитии, выделяется группа детей, которых нельзя отнести ни к одной из известных категорий, так как у них имеет место сочетание различных нарушений первичного характера. В этом случае мы имеем дело со сложными, комплексными или множественными нарушениями в развитии.

К сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи, взятым отдельно, определило бы характер и структуру аномального развития. Сочетание всех составных элементов сложного нарушения находятся во взаимодействии и имеют отрицательный кумулятивный эффект (М.В. Жигорева, 2006, 2008) [1–11] (рис. 4).

В настоящее время для обозначения сочетания нескольких нарушений развития у одного ребенка широко используется термин «*множественное нарушение*» (рис.5).

Множественное нарушение, когда существует три и более первичных нарушения, каждое из которых имеет отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребёнка, например: умственно отсталые слепоглухие (Жигорева М.В., 2006, 2008) [1, 2, 3].

В сформулированных учеными определениях доминантой выступает наличие двух и более первичных нарушений у ребенка, вызванных одновременным поражением нескольких функциональных систем организма в сочетании с поражением мозговых структур. Каждое нарушение существует в этом комплексе с характерными для него вторичными

расстройствами, что чрезвычайно усложняет общую структуру дефекта, затрудняет его компенсацию, соответственно отражается на психическом развитии детей данной категории и вызывает трудности социальной адаптации. Это дает основание рассматривать понятия «сложное нарушение», «комплексное нарушение», «множественное нарушение» как рядоположенные [1, 2, 4].



Рис. 4. Сложные (комплексные) нарушения



Рис. 5. Множественные нарушения

В данном контексте понятие «тяжелое множественное нарушение развития», используемое в настоящее время, конкретизирует характеристику ребенка со сложным нарушением. Семантическая основа словесного знака «тяжелое» (характеризующее признаки, свойства, качество предмета, явления), отражает высокую степень выраженности, глубину нарушения, определяющего разные условия дезонтогенетического развития. Квинтэссенция данного понятия, раскрывающего особенности детей с ТМНР, заключается в слове «множественное». В одних случаях берется во внимание выраженность проявлений нарушений опорно-двигательного аппарата (ДЦП разной формы и степени тяжести), тяжелых нарушений речи (несформированность языковых средств), расстройств аутистического спектра, глубоких нарушений функций анализаторных систем (зрения, слуха), представленных в различных вариантах сочетаний. В других – акцент тяжести падает на степень выраженности умственной отсталости, где сенсорные, двигательные, речевые нарушения представлены в сочетании с умеренной, тяжелой или глубокой умственной отсталостью.

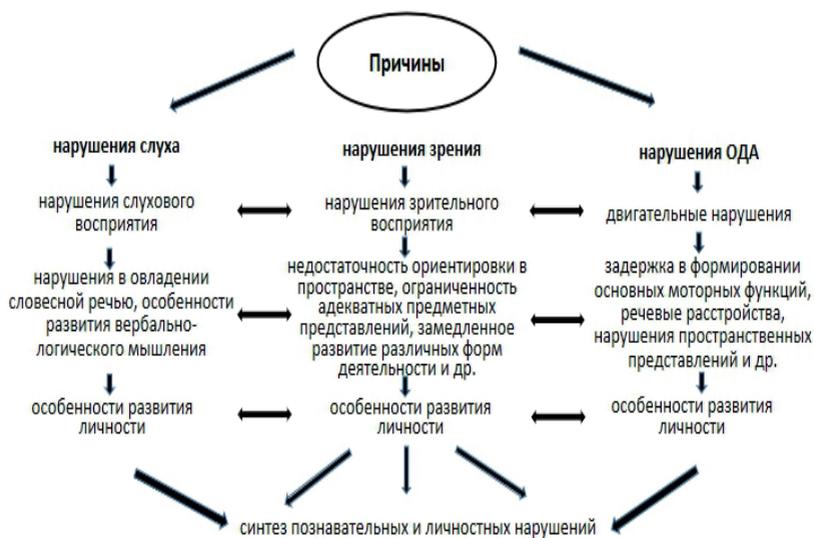


Рис. 6. Тяжелые множественные нарушения

Сущность **«тяжелого множественного нарушения развития»**, заключается в вариативной интегративности первичных нарушений: сенсорных функций, двигательной системы, интеллекта, речевых расстройств, где каждое нарушение, представляющее собой структурный компонент множественного нарушения, имеет иерархическую структуру, а именно первичности и вторичности, вызванных многофакторным

внутриутробным поражением ЦНС, анализаторной системы, обуславливающих специфическое состояние психофизического развития человека. Совокупность первичных нарушений, их взаимодействие в структуре тяжелого множественного нарушения, проявляется в синтезе познавательных и личностных нарушений (М.В. Жигорева) [1–11].

Чем глубже первичные дефекты, тем сильнее могут пострадать зависящие от него функции и психическое развитие в целом. В данных обстоятельствах принципиально меняются представления о детях с ТМНР, у которых имеющиеся сочетания нарушений не могут быть сопряжены с обязательным наличием умственной отсталости разной степени (рис. 6) [1, 2, 4, 12, 13].

Уровневый подход к психологическому изучению развития детей с множественными нарушениями

Группа детей с тяжелыми множественными нарушениями развития чрезвычайно полиморфна в силу многообразия сочетаний сенсорных, двигательных, речевых, интеллектуальных нарушений, психическое развитие которых проходит в особых условиях восприятия окружающей действительности. Для эффективного развития таких детей, стимуляции активности психических процессов, речевой функции и положительного воздействия на формирование необходимых умений и навыков социального поведения, требуется углубленная диагностика структуры нарушения и своеобразия психики ребенка в каждом конкретном случае.

До настоящего времени подход к изучению множественных нарушений осуществлялся в «вертикальной» плоскости, т.е. рассмотрении первичных нарушений с вытекающими вторичными расстройствами, составляющими множественное нарушение. Ранее в исследованиях описывались различные сочетания нарушений в соответствии с нозологическими признаками, что приводило к крайне широкому их разнообразию. Между тем, сочетание всех составных элементов множественного нарушения это не просто суммарное сложение отдельных нарушений, это сложная конъюнкционная структура, в которой все имеющиеся нарушения оказывают влияние друг на друга. Это подвело нас к рассмотрению множественного нарушения через «призму» «вертикальной» и «горизонтальной» плоскостей, т.е. определения степени интенсивности взаимодействия всех составляющих элементов тяжелого множественного нарушения, отражающейся на развитии ребенка.

Признание сложности задачи по выявлению особенностей развития детей изучаемой категории, привело нас к разработке диагностического комплекса, включающего медицинское, социальное, психологическое, логопедическое обследование.

При первичном обследовании ребенка с ТМНР особое значение имеет анализ анамнестических данных, выяснение причин, вызвавших то или иное нарушение, знакомство с имеющейся медицинской документацией, заключениями специалистов (офтальмолог, отоларинголог, педиатр, невропатолог, психиатр; ЭЭГ и другие данные). Так же важно изучение анамнеза первых лет жизни ребенка, сроков, темпа и анализ психомоторного развития.

Для определения уровня сформированности навыков социального развития детей с ТМНР ставились следующие задачи:

- установление характера взаимодействия ребенка с окружающими;
- выявление коммуникативных возможностей детей;
- определение объема владения навыками самообслуживания;
- изучение состояния и особенностей игровых действий.

Чтобы качественно охарактеризовать психическое развитие детей, имеющих множественные нарушения, предлагались задания на исследование:

- конструктивного праксиса;
- сформированности пространственных представлений;
- особенностей зрительного восприятия (цвета, формы), осязательно-го восприятия (текстуры, температуры);
- мнестической деятельности;
- мыслительной деятельности (наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое (предпосылки);
- внимания (определялись методом наблюдения в ходе экспериментального исследования);
- моторных возможностей (оценивались в процессе выполнения всех предлагаемых заданий) [2, 5, 7].

В основу логопедического обследования ключевыми показателями, характеризующими состояние речи детей с ТМНР, были положены: форма речи, объем словарного запаса, наличие и качество фразовой речи [9, 10].

При оценке психической деятельности детей осуществляется качественный анализ по следующим значимым показателям:

- степень самостоятельности выполнения заданий;
- способность к подражанию действиям взрослого;
- качество самоконтроля при выполнении заданий;
- использование помощи.

Задания каждого блока диагностического обследования оцениваются на основе объединения количественных и качественных показателей [2, 7, 9, 10].

В результате качественного и количественного анализа данных экспериментального исследования было выделено три уровня психического развития детей с множественными нарушениями. Критерием

выделения каждого уровня психического развития был количественный показатель коэффициента успешности выполнения всех заданий, представляющую величину, выраженную в процентах.

III (достаточный) уровень – коэффициент успешности – более 79 %.

II (средний) уровень – коэффициент успешности – не более 79 %;

I (низкий) уровень – коэффициент успешности – менее 39 %;

Приведем обобщенные психологические портреты детей с множественными нарушениями в соответствии с уровнем психического развития.

У детей III (*достаточного*) уровня психического развития – представлены сочетания нарушений зрения, слуха, речи, движений при нормальном интеллектуальном развитии. Детям III уровня свойственны различные варианты структур множественного дефекта, которые обуславливают характер нарушения развития по дефицитарному и задержанному типам дизонтогенеза.

Они раньше, чем другие проявляют интерес к познанию окружающего, активны во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, приучаются к общественным правилам поведения.

Расхождения в развитии психических функций обусловлены вариативностью структур нарушений, проявляющихся в результатах выполнения заданий, нацеленных на конструктивный праксис, ориентировки в пространстве. Общим для них проявлением в отставании является недостаточная сформированность операций обобщения, отвлечения, абстрагирования. В то же время большая часть детей данного уровня используют операции анализа, синтеза и могут применять их в решении несложных задач, т.е. дети способны к переносу усвоенных умений и навыков в различных ситуациях. В процессе самостоятельной деятельности при выполнении заданий дети используют самые незначительные остатки зрения и слуха.

Отсутствие или частичная потеря зрения, слуха, нарушения опорно-двигательной системы, задержки психического развития, наблюдаемые у детей с ТМНР III уровня, значительно сужают канал в познании окружающего мира и планомерности формирования речи. Различные варианты структур множественных нарушений, выявленных в III уровне психического развития, обуславливают своеобразие речевого развития каждого варианта. Речевые нарушения проявляются в большей степени в экспрессивной речи, в формировании всех структурных компонентов языка. Могут иметь место различные нарушения речи, требующие специальной логопедической работы.

У детей III уровня внимание, эмоционально-волевая сфера более устойчивы, эмоциональные проявления адекватны и разнообразны, наблюдается уравновешенность процессов возбуждения и торможения, что дает возможность регулировать свое поведение.

Характер деятельности детей III уровня более целенаправленный, произвольно управляемый, мотивированный. Для ребенка возникает

значимость достижения определенного результата своей деятельности. Этим детей отличают также положительные изменения в развитии личностных компонентов: правильное понимание ситуации, выраженная чувствительность к похвалам и порицанию, осуществление контроля за своей деятельностью, умение использовать оказанную помощь.

К (достаточному) уровню психического развития относятся дети, имеющие сочетания нарушений:

- зрения и слуха,
- слуха и речи первичного характера,
- зрения и речи,
- слуха и ОДА
- зрения и ОДА,
- речи и ЗПР,
- ОДА и речи,
- зрения, слуха, речи первичного характера,
- зрения, слуха, ОДА и др.

Дети с ТМНР III (достаточного) уровня обладают широкими потенциальными возможностями, у них большие перспективы в плане развития и интеграции в общество[4].

К II (среднему) уровню психического развития относятся дети, у которых выявлены сочетания легкой умственной отсталости или задержки психического развития церебрально-органического генеза и сенсорные, двигательные, речевые нарушения. Психическое развитие детей с множественными нарушениями развития II уровня проходит в условиях специфического вида дизонтогенеза, представляющего синтез различных типов: недоразвитие, задержанное развитие, дефицитарное развитие, дисгармоническое развитие.

Имеющиеся различные нарушения влекут за собой неравномерное изменение различных сторон психической деятельности. Для каждого варианта структуры множественного нарушения, имеющих у детей II (среднего) уровня, характерны те или иные качества в овладении конструктивным праксисом, пространственной ориентировкой, снижено функционирование мнестических процессов, мышления. Внимание недостаточно устойчивое. Отмечается лабильность в эмоционально-волевой сфере. У детей с множественными нарушениями II (среднего) уровня развития имеются определенные особенности в формировании сенсорно-перцептивной сферы. Сенсорную организацию детей с ТМНР отличает своеобразие взаимодействия анализаторов и при имеющихся нарушениях зрения, слуха, двигательной системы, приобретает специфические формы. Это сказывается на скорости восприятия, полноте и адекватности отражения действительности. Имеющиеся нарушения тормозят полноценное развитие познавательной деятельности, что находит отражение в снижении функционирования мнестических процессов.

Для детей II уровня характерна недостаточность наглядно-действенного, наглядно-образного мышления, низкий уровень словесно-логического мышления. Дети не владеют в полной мере интеллектуальными операциями, которые являются необходимыми компонентами мыслительной деятельности, в частности такими, как анализ, синтез, сравнение.

У Детей II уровня имеется недоразвитие речи. Они не усваивают в полном объеме языковую систему (ограниченность словарного запаса, несформированность грамматического строя, связанная речь на элементарном уровне).

Вместе с тем, дети II уровня располагают возможностями выполнения заданий самостоятельно, Отмечается выраженная способность к подражанию. Саморегуляция и контроль избирателен, дети способны к целенаправленной деятельности, в разной степени используют оказываемую помощь.

К II (среднему) уровню психического развития относятся дети, имеющие сочетания нарушений:

- слуха и ЗПР,
- слуха и зрения, ЗПР
- слуха и интеллектуальные нарушения (умственная отсталость легкой степени),
- слуха и ОДА,
- зрения и ЗПР,
- зрения и ОДА,
- зрения и умственная отсталость легкой степени,
- ОДА, слуха и ЗПР,
- ОДА, зрения, ЗПР и др.

У детей с ТМНР II (среднего) уровня ярче проявляется адекватность поведения, они энергичны в своих действиях. При создании адекватных условий дают положительную динамику психического развития.

Для детей, относящихся к **I (низкому)** уровню психического развития характерно сочетание нарушений интеллекта, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. В большинстве своем это дети с множественными нарушениями, общим для них является наличие умеренной или тяжелой умственной отсталости. Психическое развитие детей с множественными нарушениями, относящихся к I (низкому) уровню, протекает в условиях специфического соединения разных типов дизонтогений, таких как ретардация и дефицитарность, в отдельных случаях с включением отклонений по типу асинхронии. Патогенетическую основу, определяющую особенности психофизического развития детей с ТМНР, отнесенных к низкому уровню развития, составляют сложные этиологические факторы. Здесь наблюдается одновременное поражение нескольких функциональных систем организма, сочетающихся с недоразвитием коры головного мозга.

Дети характеризуются стойкими нарушениями психической деятельности, отчетливо обнаруживающимися в сфере социального развития, познавательных процессов, речевом развитии. У подавляющего большинства детей отмечается формальный контакт со взрослыми или наблюдаются случаи полного отказа от сотрудничества. Пассивность и крайне сниженная потребность в общении, слабый интерес к окружающему тормозят процесс формирования коммуникативных средств. Дети затрудняются в овладении простейшими жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания. Отмечается несформированность игровых действий, которая проявляется в манипуляциях с предметами, сопровождающимися агрессией, неадекватностью или полным безразличием.

Психические процессы (конструктивный праксис, пространственные представления, зрительное, осязательное восприятие, память, мышление) крайне не развиты. Внимание детей рассматриваемой группы всегда в той или иной степени нарушено: оно слабоустойчиво; дети отвлекаются, привлечь их внимание возможно с помощью ярких, звучащих или вибрирующих предметов. Резко проявляется моторная недостаточность, характеризующаяся бедностью и однообразием движений, крайней замедленностью темпа, вялостью. У детей, имеющих множественные нарушения развития, существенно снижена эмоционально-волевая сфера. Эмоциональная реакция проявляется по-разному: для одних детей характерны вялость, заторможенность, для других – агрессивность, расторможенность. Большинство детей имеют грубое недоразвитие речи. В дальнейшем у некоторых детей речь развивается с величайшим трудом.

Таким детям доступна в основном совместная деятельность со специалистами. Подражательная деятельность не сформирована, в отдельных случаях присутствуют только ее начатки. Саморегуляция и контроль отсутствуют, дети инертны. Помощь практически не воспринимают.

К I (низкому) уровню психического развития относятся дети, имеющие сочетания нарушений:

- слуха, умственная отсталость (умеренной, тяжелой степени),
- зрения, умственная отсталость (умеренной, тяжелой степени),
- ОДА, умственная отсталость (умеренной, тяжелой степени),
- слуха, зрения, умственная отсталость (умеренной, тяжелой степени),
- слуха, ОДА, умственная отсталость (умеренной, тяжелой степени) и др.

Перспектива развития детей с множественными нарушениями I (низкого) уровня психического развития незначительна. Удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ТМНР данного уровня обеспечивается непрерывностью коррекционно-развивающего процесса, обязательной индивидуализацией обучения.

Сопоставительный, качественный и количественный анализ данных исследования позволил определить ряд общих закономерностей психического развития, свойственных детям с ТМНР:

- для детей характерна *вариативность структур дефекта*, которая определяется наличием нескольких первичных нарушений, возникших под влиянием различных этиологических факторов, и вторичных нарушений, являющихся следствием первичных;
- выявленная вариативность проявлений множественного нарушения указывает на невозможность определения какого-либо одного типа дизонтогенеза (по В.В. Лебединскому). Специфика дизонтогенетического развития проявляется в особых соединениях дизонтогений, которые не рассматриваются как автономные, самостоятельные образования, а представляют собой качественно иной *смешанный тип дизонтогенеза*, характерный для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития;
- разноразностный характер психического развития детей с ТМНР; каждому уровню соответствует своя картина социального, когнитивного и эмоционального развития, что определяется сложным взаимодействием биологических и социальных факторов;
- существенное значение имеет *степень выраженности интеллектуальных дефектов*, которые определяют тяжесть отклонений в развитии в целом.

Учитывая многообразие сочетаний видов первичных нарушений развития, каждый из которых имеет свою симптоматику, динамику, каждый ребенок с ТМНР, относящийся к тому или иному уровню, имеет индивидуальную траекторию психического развития, и перспективы всех детей будут различны [4, 5, 8].

Вариативность сочетаний первичных нарушений и различная степень их выраженности, определяющие особенности психического развития, лежат в основе ***особых образовательных потребностей детей с множественными (сложными, комплексными) нарушениями:***

- раннее начало коррекционно-развивающих мероприятий;
- обеспечение доступности учебного материала, который должен быть адаптирован с учетом структурных компонентов множественного нарушения и разноразностного характера психического развития детей, путем расширения или сокращения содержания некоторых образовательных областей;
- проектирование коррекционно-развивающих программ на основе междисциплинарного подхода, с учетом вариативности структуры множественного нарушения, предполагающего интеграцию коррекционных курсов, связанных со спецификой нарушений, например, при сочетании нарушения слуха и зрения, в программу включаются коррекционные курсы: «Формирование слухового восприятия и

обучение устной речи», «Пространственная ориентировка», «Социально-бытовая ориентировка»; при сочетании нарушений слуха и опорно-двигательного аппарата в программу включаются следующие коррекционные курсы: «Формирование слухового восприятия и обучение устной речи», «Двигательное развитие» и т.д.;

- обеспечение непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого через содержание адаптированной основной общеобразовательной программы и в процессе индивидуальной работы;
- создание безбарьерной архитектурно-планировочной среды, оснащение специальным техническим оборудованием и дидактическим материалом;
- использование специальных педагогических технологий, методов, приемов, средств обучения и воспитания, с целью обеспечения возможности коррекции или снижения проявлений имеющихся нарушений;
- обучение различным формам коммуникации (вербальным и невербальным);
- обогащение жизненного, практического, социального опыта;
- координированное комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с множественными нарушениями развития;
- формировании у педагогов специальных компетенций в области работы с детьми с множественными нарушениями;
- осуществление целенаправленной работы с родителями детей с множественными нарушениями, обучение их доступным приемам коррекционно-развивающей работы, включение их в образовательный процесс.

Особые образовательные потребности детей с множественными нарушениями развития, заданные вариативностью структур сложных нарушений и разноуровневым характером психического развития, определяют особую логику построения учебного процесса, отражают содержательные аспекты образования по степени сложности, способствуют созданию компенсаторных и социально-адаптационных способов деятельности. Особые образовательные потребности детей с ТМНР ориентируют на установление специального оборудования и разработку дидактического материала, позволяющего оптимизировать образовательный процесс. Глубокое понимание психического и личностного развития детей с множественными нарушениями лежит в основе разработки системы психолого-педагогической помощи таким детям.

Современная концепция образования детей с ТМНР предполагает уровневый подход к организации и содержанию образования, индивидуализацию их педагогических маршрутов. Позиционируемый нами уровневый подход к анализу развития ребенка с ТМНР, позволяет конкретизировать, а в некоторых случаях изменять представления об общих и специфических закономерностях развития, иначе подойти к вопросам организации диагностической и коррекционно-развивающей

деятельности, выделить и уточнить определенные понятия, лежащие в основе адекватности раскрытия характерологических особенностей детей данной категории.

Стратегическим вектором построения и разработки системы психолого-педагогической помощи и содержательной стороны коррекционно-педагогической работы является квалифицированная комплексная диагностика, дающая надежную информацию об индивидуальных особенностях детей со сложными нарушениями. Поэтому особые требования выдвигаются к разработке диагностических программ, направленных на выявление отклонений развития детей, определения структуры нарушения и уровня психического развития. Программа должна быть достаточно универсальна, а именно пригодна для любого ребенка, имеющего различные сочетания первичных нарушений, а также максимально информативна для наиболее точного раскрытия особенностей психического и социального развития.

Смысл уровневого подхода заключается в том, чтобы адаптировать образовательный процесс к познавательным возможностям каждого ребенка, предъявлять соответствующие уровню его развития требования, создавать дидактический материал, подбирать адекватные методы и формы обучения [2, 4, 5, 7, 8].

Основные теоретические положения психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития

В современных условиях, соответствующих новым моделям общественного развития, возрастает значение обеспечения возможности активного участия детей с отклонениями в различных видах и сферах жизнедеятельности. Концепция психолого-педагогической помощи детям с ТМНР базируется на системном подходе, позволяющем оказывать комплексную, всестороннюю помощь этим детям. Помощь начинается с психолого-педагогического изучения развития детей данной категории, а затем, на основе данных диагностики, проектируется индивидуальный маршрут развития. Следуя основным теоретическим положениям отечественной специальной педагогики и специальной психологии, можно сформулировать ряд основных концептуальных положений построения системы психолого-педагогического сопровождения детей с множественными нарушениями.

Принцип социальной мотивации. Ребенок с ТМНР, с одной стороны рассматривается как феномен, обладающий индивидуально-патологическими проявлениями, с другой – он существует и функционирует в условиях общественной жизни. Его развитие под воздействием воспитания и обучения протекает во времени и зависит от изменяющихся

форм существования и окружающей действительности, поэтому педагогический процесс регулируется социальными условиями. Важным моментом в определении содержания и технологии проведения психолого-педагогических мероприятий, направленных на обучение и развитие детей с множественными нарушениями, выступает ориентация на социальную ситуацию развития на каждом возрастном этапе, характеризующуюся специфичностью, свойственной определенному возрасту и отношениям между ребенком и социальной средой. Педагогический процесс строится таким образом, чтобы способствовать повышению социальной мотивации у каждого ребенка, т.е. чтобы у него возникли потребность и активность в учебной деятельности, в овладении жизненными умениями и навыками. Для ребенка, имеющего сочетание первичных нарушений в развитии, необходимо находить такие формы и направления воздействия, которые окажутся решающими для его социального включения в жизненное пространство.

В основе построения системы психолого-педагогического сопровождения детей с ТМНР лежит *личностно – ориентированный подход*. Личностно-ориентированное обучение и воспитание детей с множественными нарушениями должно опираться на личность ребёнка, как индивидуальность, самоценность, с определённым накопленным опытом жизнедеятельности, с учётом его внутренних психофизических ресурсов, позволяющих реализовать себя в познании. Личностный компонент предполагает, что в процессе оказания психолого-педагогического воздействия учитываются все индивидуально-психологические особенности личности. Этот учет осуществляется через расширение функций педагога, психолога, поддержку родителей, через организацию образовательно-развивающих ситуаций, актуализирующих имеющийся потенциал детей. Личностно ориентированный подход способствует эффективному использованию потенциальных возможностей ребенка, он позволяет выстроить систему занятий, находящихся в зоне его ближайшего развития, и обеспечивает каждому обучающемуся условия для максимального развития его способностей, склонностей, удовлетворения познавательных потребностей и интересов в процессе усвоения им содержания образования.

Основные позиции психолого-педагогического сопровождения детей с ТМНР исходят из теоретико-методологического обоснования *междисциплинарного подхода*, предполагающего интеграцию знаний специальной педагогики, специальной психологии, лингвистических направлений и др., на всех уровнях целостной структуры образования. Проблема обучения детей, имеющих одновременно широкий спектр сочетанных нарушений интеллекта, ЗПР, сенсорных нарушений, опорно-двигательной системы, речи, будет решена в случае объединения различных направлений образовательной деятельности, с учетом спец-

ифики нарушений, свойственной для категории детей с множественными нарушениями. Коррекционное воздействие должно осуществляться не обособленно на какое-либо изолированное нарушение, оно должно быть единым целым и оказывать влияние на все структурные компоненты множественного нарушения, представленного у ребенка. Междисциплинарный подход в образовании и коррекции развития детей с множественными нарушениями достигается благодаря скоординированному объединению дисциплин специальной педагогики (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, технологии обучения детей с ОДА, технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра); специальной психологии (сурдопсихология, тифлопсихология, психология лиц с интеллектуальными нарушениями, психология лиц с ОДА, психология лиц с расстройствами аутистического спектра); психодиагностики, психолингвистики; медико-биологических наук (анатомия, нейрофизиология, невропатология, отоларингология, педиатрия, генетика, психопатология); научных основ языкознания (языкознание, фонетика, лексика, грамматика); информатики и др. Основная задача заключается в том, чтобы представленные выше направления отраслей научного знания вписались в содержательную канву коррекционной работы с детьми с множественными нарушениями в развитии.

Важное значение для обоснования концепции психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями имеет положение о *единстве диагностики и коррекции*. Диагностика – звено, обеспечивающее связь процесса обучения с индивидуальными особенностями обучаемого, поэтому коррекционно-развивающая работа базируется на данных, полученных в ходе наблюдений за ребенком в процессе его деятельности, во время бесед с родителями, педагогами, что дает много дополнительной информации об особенностях его развития. Коррекционно-педагогический процесс требует постоянного контроля за динамикой развития ребенка с множественными нарушениями, эффективностью выполнения коррекционных программ, усвоения образовательных программ.

Одним из важнейших концептуальных положений психолого-педагогического сопровождения детей с ТМНР выступает *индивидуально-дифференцированный подход*, так как на основе полученных диагностических данных определяется не только уровень развития ребенка, но и оптимальные для него формы и методы коррекционно-педагогического воздействия, а также психолого-педагогические технологии, приемлемые для конкретного ребенка. Ввиду значительного числа вариантов индивидуальных особенностей детей данной категории, при их обучении и воспитании необходимо учитывать эти различия, чтобы обеспечить оптимальные условия развития каждому ребенку. Оказание необходимой специальной помощи возможно с учетом специфических

особенностей и характера проблем каждого выделенного уровня, к которым дифференциально относятся дети с множественными нарушениями развития. Проекция коррекционно-педагогических мероприятий исходит из индивидуальных особенностей развития детей, имеющих множественные нарушения. Знания об особенностях дизонтогенеза и компонентах, составляющих сложную структуру множественного нарушения развития детей, их иерархических соотношениях и взаимодействиях, способны выступать в качестве отправных положений, определяющих организацию и содержание работы педагога, психолога с детьми данной категории. Данный принцип позволяет выделить основные задачи обучения для каждого ребенка в зависимости от уровня его развития, определить содержание коррекционной работы в зависимости от складывающихся тенденций в структуре множественного нарушения, вторичных отклонений в развитии и влияния неблагоприятных факторов риска. Этот принцип указывает на то, что организация условий обучения и воспитания, оснащение необходимым оборудованием рабочего места ребенка, отбор методов и приемов коррекционной работы, разработка дидактического материала осуществляется с учетом индивидуальных особенностей психического, речевого развития, состояния слуха, зрения ребенка с множественными нарушениями.

Построение системы психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями развития неразрывно связано с *деятельностным подходом*, реализуемым в образовательном процессе. В рамках этого концептуального подхода образовательный процесс строится на таком способе организации коррекционной работы, при котором дети с множественными нарушениями являются не пассивными потребителями информации, а сами участвуют в коррекционно-педагогических мероприятиях. С позиций деятельностного подхода конечной целью обучения является формирование способа действий, который может быть усвоен только в специально организованной деятельности, благодаря чему у детей появляется возможность осознанно принимать, перерабатывать и усваивать поступающую информацию. Развитие психики связано с появлением на каждом этапе онтогенеза определенных форм деятельности, каждая из которых является ведущей в том или ином возрасте, выступая основным механизмом формирования психологических новообразований (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). Таким образом, коррекционно-педагогические мероприятия должны быть включены в деятельность ребенка. Деятельностный подход имеет приоритетное значение еще и потому, что именно в деятельности возможно получение определенного реального продукта, который, в свою очередь, выступает действенным стимулирующим фактором повышения мотивационных механизмов к развитию интеллектуально-познавательной сферы.

Существенное значение имеет положение *активного включения родителей* в поле коррекционно-педагогического процесса детей с множественными нарушениями. Для таких детей, особенности развития, которых проявляются в увеличении длительности освоения каждого нового, более сложного способа психологических взаимоотношений с внешней средой, снижении рабочей функции нескольких анализаторов, низкой познавательной и двигательной активности, обуславливающих появление вторичных социальных отклонений развития, неизмеримо возрастает роль семьи. Семья – это первое объективное обстоятельство, отражающее устройство общества, его жизненные процессы; это – микросоциум, в котором ребенок живет, развивается духовно, умственно, эстетически и т.д. Семьи, воспитывающие ребенка с множественными нарушениями развития, находятся в особой психологической и социальной ситуации, нуждаются в профессиональной поддержке и максимально раннем включении родителей в коррекционно-образовательный процесс. Многим родителям в понимании значимости и необходимости специальной работы с ребенком, препятствует недостаточная информированность об особенностях детей с множественными нарушениями развития и традиционно сложившееся представление о них как о необучаемых. Системная комплексная поддержка со стороны специалистов поможет родителям преодолеть эффект «социальной изоляции», настроит их на эффективное взаимодействие с ребенком и создаст предпосылки для максимальной реализации потенциальных возможностей ребенка с множественными нарушениями развития. Специально организованное тесное взаимодействие родителей с командой специалистов способствует тому, что возрастает число участников, влияющих на процесс целенаправленного воздействия на развитие ребенка, что в свою очередь служит условием в решении задач более успешного продвижения в обучении, воспитании детей с множественными нарушениями, в достижении ими определенных результатов.

Рассматриваемые нами теоретико-методологические основы, определяющие организацию и содержание психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, обеспечат эффективность образовательной, коррекционно-развивающей работы в указанном направлении [2, 3, 6, 8, 11, 12].

Таким образом, для современного состояния области специальной педагогики и специальной психологии, относящейся к изучению развития детей, имеющих тяжелые множественные нарушения, и оказания им квалифицированной помощи, характерно стремление глубже рассмотреть структуру множественного дефекта, т.е. выделить первичные нарушения, вторичные, детерминированные первичными. Вариативность сочетаний первичных нарушений и степень их выраженности являются основополагающими факторами разноуровневого характера

психического развития ребенка в каждом конкретном случае, что напрямую связано с научным обоснованием необходимых педагогических условий для реализации компенсаторного потенциала ребенка, определением ресурсов обучения с учетом индивидуальных особенностей, перспективой дальнейшего развития и интеграции в общество.

Список литературы

1. *Жигорева, М.В.* Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь [Текст] / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
2. *Жигорева, М.В.* Система психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития [Текст] / М.В. Жигорева // диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. – 2009. – 478 с.
3. *Жигорева, М.В.* Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями [Текст] / М.В. Жигорева. Монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 145с.
4. *Жигорева, М.В.* Психолого-педагогические изучение развития детей с комплексными нарушениями [Текст] / М.В. Жигорева. Монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 155 с.
5. *Жигорева, М.В.* Уровневый подход к психологическому изучению развития детей со сложными нарушениями [Текст] / М.В. Жигорева. Монография. – М.: Изд-во «Спутник», 2010. – 185 с.
6. *Жигорева, М.В.* Принципы проектирования индивидуальных коррекционных программ обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями развития [Текст] / М.В. Жигорева // Специальная педагогика специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография / Под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – 336 с. – С.181–186.
7. *Жигорева, М.В.* Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение [Текст] / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 208 с.
8. *Жигорева, М.В.* Дистанционное образование детей со сложными нарушениями развития [Текст] / М.В. Жигорева // Книга. Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья / Под ред. И.Ю. Левченко, И.В. Евтушенко, И.А. Никольской. Москва, Национальный книжный центр, 2013. – С. 302–317.
9. *Жигорева, М.В.* Инновационные диагностические программы изучения речевого развития лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / М.В. Жигорева, С.А. Кузьмина, Л.А. Пантелеева. – М.: МГГУ им. М.А. Шолохова: Изд-во «Спутник», 2014. – 105 с.
10. *Жигорева, М.В.* Технологии обследования речи детей с особыми образовательными потребностями: Монография [Текст] / М.В. Жигорева, С.А. Кузьмина, Л.А. Пантелеева. – М.: Изд-во «Спутник+», 2019. –124 с.

11. *Жигорева, М.В.* Сурдопедагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития: Монография [Текст] / М.В. Жигорева. – Москва: МПГУ, 2020. – 127 с.
12. Профорентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития [Текст] / В.В. Ткачева, И.В. Евтушенко, М.В. Жигорева // под ред. В.В. Ткачевой. – М: ИНФРА-М, 2020. – 198 с.
13. Психолого-педагогическая коррекция и образование детей со сложным дефектом. Учебно-методическое пособие для слушателей курсов дополнительного профессионального образования [Текст] / Т.Н. Новикова, Ю.И. Родин, М.В. Жигорева, Е.А. Родина, М.П. Маркова // Под редакцией Ю.И. Родина, Т.Н. Новиковой. М.: Изд-во ГБОУ Школа 1708, 2019. – 138 с.

Теоретические основы проектирования образовательных программ для детей с множественными нарушениями развития⁶

Жигорева Марина Васильевна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры инклюзивного образования
и сурдопедагогике института детства
Московского педагогического государственного университета

С первого сентября 2016 года вступил в действие Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в котором закреплены права детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) на получение доступного им образования в соответствии с их особыми образовательными потребностями. Дети, имеющие сочетания первичных сенсорных, двигательных, речевых, эмоциональных, интеллектуальных нарушений, составляют значительную группу среди всего контингента детей с ограниченными возможностями здоровья и встречаются в различных образовательных организациях.

К сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых определяет характер и структуру аномального развития, например, нарушения зрения и слуха, нарушение слуха и сниженный интеллект. Все составные элементы комплексного нарушения находятся во взаимодействии. Это выражается в познавательных и личностных особенностях, что связано с различной симптоматикой в сенсорной, речевой и других сферах психической деятельности, усиливающих сложность структуры самого комплексного нарушения. Сочетание всех составных элементов комплексного нарушения – это не просто суммарное сложение отдельных нарушений, это сложная структура, в которой все имеющиеся нарушения оказывают влияние друг на друга. В результате мы имеем дело со сложным многофункциональным нарушением развития. Многообразие сочетаний первичных нарушений, степень их выраженности приводят к неравномерности формирования психических процессов, негативно отражаются на функционировании познавательной системы ребенка, приводят к изменениям в развитии личности и сказываются на процессе обучения [1, 2, 3, 4, 5].

⁶ Приводится фрагментарно. С полным текстом статьи можно ознакомиться в сборнике материалов всероссийского научно-практического семинара «Инновационные педагогические технологии в специальном коррекционном образовании». – М.: Изд-во ГБОУ школа № 1708, 2018. – С. 34–42.

В настоящее время для обозначения сочетания нескольких нарушений развития у одного ребенка широко используется термин «множественное нарушение». Множественное нарушение, когда существует три и более первичных нарушения, каждое из которых имеет отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребёнка, например, нарушения зрения, слуха и опорно-двигательной системы; умственно отсталые слепоглухие [1, 2, 3, 4, 5]...⁷

Степень выраженности первичных нарушений различна, структура сложного нарушения вариативна, что требует индивидуализации в проектировании образовательных коррекционно-развивающих программ и создания специальных образовательных условий. В результате качественного и количественного анализа данных экспериментального исследования было выделено три уровня психического развития детей со сложными нарушениями.

III (выше среднего) уровень – коэффициент успешности – более 79 %. У детей III (выше среднего) уровня психического развития – представлены сочетания нарушений зрения, слуха, речи, движений при нормальном интеллектуальном развитии.

II (средний) уровень – коэффициент успешности – не более 79 %. Ко II (среднему) уровню психического развития относятся дети, у которых выявлены сочетания легкой умственной отсталости или задержки психического развития церебрально-органического генеза с сенсорными, двигательными, речевыми нарушениями.

I (низкий) уровень – коэффициент успешности – менее 39 %. У детей, относящихся к I (низкому) уровню психического развития сочетаются нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата с умеренной или тяжелой умственной отсталости [1, 2, 3].

При проектировании образовательных коррекционно-развивающих программ следует опираться на Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Он разработан с целью обеспечения доступности качественного образования детям с ООП и их социализации. В нем предусмотрено использование в обучении компетентностного, деятельностного и дифференцированного подходов, создание условий осуществления педагогического процесса коррекционной направленности, вариативность содержания образования (по сложности, объему, направленности), возможность освоения содержания образования в разные сроки, где условно выделяются и рассматриваются

⁷ Абзац сокращен, полностью представлен в сборнике материалов всероссийского научно-практического семинара «Инновационные педагогические технологии в специальном коррекционном образовании». – М.: Изд-во ГБОУ школа № 1708, 2018. – С. 34–42.

два взаимосвязанных и взаимодействующих компонента: академический компонент (знания, умения и навыки, потенциально необходимые обучающемуся в дальнейшей жизни) и компонент жизненной компетенции (знания, умения и навыки актуально важные для обучающегося), соотношение этих компонентов в содержании образования определяется особыми образовательными потребностями, спецификой нарушения, его тяжестью и индивидуальными особенностями ребенка. С учетом разнородного характера психического развития детей с множественными нарушениями, происходит варьирование каждого компонента, например, для детей с сочетанием нарушений интеллекта, опорно-двигательного аппарата «академический» компонент редуцирован за счет расширения области развития жизненной компетенции, которой придается особое значение, при этом для других детей роль академического компонента возрастает, с учетом их особых образовательных потребностей.

Важной составляющей образовательного процесса детей с ТМНР является проектирование разнородных образовательных, коррекционно-развивающих программ, в основе которых лежат знания о структуре сложного дефекта и уровня психического развития. Имеющиеся сочетания первичных нарушений, представляющих составные компоненты сложного дефекта, обуславливают подбор адекватных методических приемов, форм обучения и разработку дидактического материала. Выявленные уровни психического развития детей со сложными нарушениями позволяют определить ступени сложности коррекционно-развивающих программ. Современные методы обучения включают в себя попытки комплексного влияния на развитие остаточного зрения, слуха, интеллекта, двигательную систему и т.д., тем самым, позволяя максимально реализовать имеющийся потенциал каждого ребенка [1, 2, 3, 4, 5, 6].

В основе проектирования образовательных программ для детей с ТМНР лежат следующие положения:

Принцип системного изучения развития детей с множественными нарушениями. Подробное изучение определенной категории детей с целью выявления индивидуально-психологических, клинических особенностей детей, квалифицированное определение вида нарушения и структуры дефекта. Важнейшим моментом в изучении детей является проведение глубокого анализа обнаруженных нарушений, которые связаны иерархическими отношениями.

Междисциплинарный подход, который осуществляется путем скоординированного объединения дисциплин, методов, приемов работы, заимствованных из различных направлений дефектологии. Проблема обучения детей, имеющих одновременно широкий спектр нарушений интеллекта, ЗПР, сенсорных нарушений, опорно-двигательной системы, речи, будет решена в случае объединения различных направлений образовательной деятельности, с учетом специфики нарушений, свойственной для каждой категории детей с ОВЗ. Коррекционное воздействие должно осу-

ществляться не обособленно на какое-либо изолированное нарушение, оно должно быть единым целым и оказывать влияние на все структурные компоненты сложного нарушения, представленного у ребенка [5, 6].

Принцип индивидуально-дифференцированного подхода. Учитывая разнородный характер психического развития детей с множественными нарушениями, наполнение содержательной части адаптированной образовательной и коррекционно-развивающей программ по степени сложности и объему предлагаемого материала, определяется на основе принципа «от простого к более сложному», т.е. с позиций уровня психического развития. Выявленные уровни психического развития детей со сложными нарушениями позволяют определить ступени сложности образовательных и коррекционно-развивающих программ. Каждая ступень соответствует уровню психического развития детей и имеет свои задачи, свое содержание.

Программа 1 ступени сложности – это специальная индивидуальная программа развития (СИПР) – для детей с I (низким) уровнем психического развития, содержание программы ориентировано на бытовую адаптацию, способствующую обеспечить удовлетворение социально важных потребностей ребенка.

Программа 2 ступени сложности – для детей со II (средним) уровнем психического развития. Программа содержит основные образовательные области, однако содержание определенных разделов, тем, представляется в сокращенном варианте и предусматривает пролонгированные сроки обучения.

Программа 3 ступени сложности – для детей с III (выше среднего) уровнем психического развития. Программа может содержать практически все разделы и темы образовательной программы, которые изучаются в пролонгированные сроки.

Принцип гибкого подбора предметных областей и коррекционных курсов, учитывающих индивидуальные образовательные потребности обучающегося с ТМНР. Этот принцип указывает на то, что знание о структурных компонентах множественного нарушения обосновывает отбор разделов и тем для программы, которые отражают специфику нарушений из уже разработанных программ.

Принцип дозированной объема изучаемого материала. В связи с низким или средним исходным уровнем развития детей и замедленным темпом усвоения, необходима регламентация объема программного материала по всем разделам программы, более рациональному использованию времени для изучения материала и требований к его усвоению.

Принцип концентричности. При построении программы темы по каждому предмету для детей с множественными нарушениями развития, следует располагать систематически, последовательно по степени усложнения и увеличения объема, где каждая последующая часть курса является продолжением предыдущей.

Принцип инвариантности. Он предполагает видоизменение содержания программы, комбинирование разделов, в отдельных случаях изменение последовательности в изучении тем, введения корректировки. Для детей, имеющих сложное нарушение развития, целесообразно вводить пропедевтические разделы. Для отдельных категорий детей с множественными нарушениями, обладающих особой спецификой развития, предусматривается включение специфических технологий, оригинальных методик [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Особые образовательные потребности детей с множественными нарушениями развития, заданные вариативностью структур сложных нарушений и разноуровневым характером психического развития, определяют особую логику построения учебного процесса, отражают содержательные аспекты образования по степени сложности, способствуют созданию компенсаторных и социально-адаптационных способов деятельности, ориентируют на установление специального оборудования и разработку дидактического материала, позволяющего оптимизировать образовательный процесс. Разнообразие отклонений в развитии детей с множественными нарушениями обуславливает необходимость реализации дифференцированного и индивидуального подхода, позволяющего учитывать психофизические особенности каждого ребенка.

Список литературы

1. *Жигорева, М.В.* Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь [Текст] / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
2. *Жигорева, М.В.* Система психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями развития [Текст] / М.В. Жигорева // диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М.: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. – 2009. – 478 с.
3. *Жигорева, М.В.* Комплексная модель сопровождения развития дошкольников со сложными нарушениями [Текст] / М.В. Жигорева. Монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 145 с.
4. *Жигорева, М.В.* Психолого-педагогические изучение развития детей с комплексными нарушениями [Текст] / М.В. Жигорева. Монография. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 155 с.
5. *Жигорева, М.В.* Уровневый подход к психологическому изучению развития детей со сложными нарушениями [Текст] / М.В. Жигорева. Монография. – М.: Изд-во «Спутник», 2010. – 185 с.
6. *Жигорева, М.В.* Принципы проектирования индивидуальных коррекционных программ обучения и воспитания детей с комплексными нарушениями развития [Текст] / М.В. Жигорева // Специальная педагогика специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография / Под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой. – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С.181–186.

Организационно – экономическое обеспечение специального (коррекционного) образования⁸

Новикова Тамара Никифоровна

заслуженный учитель РФ, к.э.н.,
доцент кафедры логопедии ГБОУ ВПО МГПУ ИССиКР,
учитель-логопед высшей категории,
директор ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708»

Родин Юрий Иванович

д. психол. наук, доцент, проф.
кафедры теории и методики дошкольного образования МПГУ,
заведующий учебно-производственной лабораторией
«Психолого-педагогическая коррекция развития детей
со сложными нарушениями» МГППУ

В настоящее время в России насчитывается более 2 миллионов детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Для многих из них получение психолого-педагогической помощи и качественного образования коррекционной направленности затруднительно из-за слабой материально-технической базы, отсутствия методического обеспечения и квалифицированных кадров большинства специальных (коррекционных) образовательных учреждений, ведомственной несоординированностью министерств и отделов здравоохранения, образования и социальной защиты населения. Положение отягощается тем, что большая часть лиц с ООП находится в учреждениях Минсоцзащиты, в которых основные усилия специалистов сосредоточены на лечении и социальном надзоре. Между тем, ребенок с нарушенным развитием в условиях адаптивной коорекционно-развивающей среды способен обучаться и принимать активное участие в жизни общества. Для создания такой среды необходима целенаправленная финансово обеспеченная социальная политика на уровне регионов и страны в целом.

Справедливости ради следует отметить, что в настоящее время на государственном уровне в виде законодательных актов созданы предпосылки для приобщения детей с ООП к ценностям культуры, вовлечения их в социально-экономическую, культурную жизнь общества. В частности, для получения качественного дошкольного, начального, общего, специального, профессионального образования, коррекции физического и психического развития, укрепления физического и психического здоровья, оказания психолого-педагогической помощи и социализации [1, 2, 3, 4].

⁸ Опубликовано в сборнике материалов всероссийского научно-практического семинара «Инновационные педагогические технологии в специальном коррекционном образовании». – М.: Изд-во ГБОУ школа № 1708, 2018. – С. 42–57.

В последние годы в России произошла реорганизация специального (коррекционного) образования. Появилась служба ранней диагностики и сопровождения детей с отклонениями в развитии. В тоже время уменьшилось количество специальных образовательных учреждений для детей дошкольного и школьного возраста с нарушением развития. Часть из них была реорганизована в дошкольные образовательные организации, реализующие адаптивные образовательные программы для детей с ООП и образовательные организации, реализующие адаптивные основные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ, другая часть – в образовательные организации инклюзивного вида [4].

Следует также отметить, что отсутствие научной рефлексии создавшегося в начале третьего тысячелетия положения с позиций организационно – экономического обеспечения сдерживает создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития специального (коррекционного) образования, которое, на наш взгляд, требует смешанного финансирования образовательных организаций на государственном, региональном, муниципальном уровнях.

В настоящей статье предпринята попытка смоделировать организационно-экономическое обеспечение нового типа специальных (коррекционных) образовательных организаций в виде медико-диагностико-образовательных центров для детей с ООП и их родителей. С этой целью мы проанализировали теоретические положения, разработанные в отечественной и зарубежной специальной (коррекционной) психологии, педагогики, экономики, организации и управления образовательными организациями. Среди них работы, посвященные:

- оптимизации структуры системы образования (Е. Ханушек, Г. Кейслинг, Е. Оривела, Ф. Оривел, Б. Левин, М. Метцгер, Б. Клеменс, А.А. Овсянников, Д.Л. Константиновский и др.);
- государственному регулированию социальной и образовательной сфер (Н.М. Римашевская, Я.И. Кузьмина, С.А. Беляков, С.Н. Смирнов, С.В. Шишкин, Л.И. Якобсон, А.Г. Грязнова и др.);
- влиянию социально-экономических условий современной России на развитие системы образования (А.Л. Воронин, В.В. Демин, Е.В. Егоров, Л.Ф. Колесников, А.Я. Савельев, Л.А. Костин, Ю.В. Яковец, И.С. Гребнев, В.М. Рамзаев и др.);
- сложившимся в педагогике психологии, медицине представлениям о детях с ООП и их обучения в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях (Т.В. Ахутина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, Г.В. Чиркина, Т.И. Бабаева, Л.Б. Баряева, Т.Б. Филичева, И.Ю. Левченко, Т.С. Комарова, М.В. Крулехт, А.М. Леушина, В.И. Логинова, З.А. Михайлова и др.);
- социально-экономической адаптации семей, в которых воспитываются дети с ООП (М.Ю. Арутюнян, О.М. Здравомыслова, Е.А. Бал-

- лаева, М.Е. Баскакова, Т.Ю. Журженко, М.В. Киблицкая, Л.Г. Луныкова, М.М. Малышева, Е.Б. Мезенцева, Л.М. Прокофьева, Н.М. Римашевская, С.Ю. Рошин, Г.Г. Силласте, И.Н. Тартаковская, З.А. Хоткина, А.Е. Чирикова, П. Бартон, Дж. Гершуни, Т. Ресс, Б. Робертс);
- социально-экономическим проблемам детей с нарушенным развитием, их социальной защиты в России (О.С. Андреева, В.Н. Архангельский, Д.Д. Богоявленский, В.В. Бодрова, С.А. Васин, В.Н. Голодненко, Т.А. Добровольская, И.П. Каткова, Д.И. Лаврова, Т.М. Малева, А.И. Осадчих, С.Н. Пузин, Е.Л. Сороко, Л.П. Храпылина и др.).

Изучение проблемы совершенствования организационно-экономического обеспечения специального (коррекционного) образования позволило нам сформулировать следующие положения.

Первое положение. *Обучение и воспитание детей с нарушением в развитии, даже тех, кто успешно справляются с общеобразовательными программами, требует создания адаптивной образовательной среды.*

Потребность в коррекционном образовании в современной России велика. Обеспокоенность государством и обществом этим обстоятельством выражается законодательно. Но в законодательных актах не предусмотрено изучение специальных социальных потребностей детей с отклонениями в развитии. Это приводит к тому, что потенциальные способности детей с ООП не раскрываются в полной мере. Между тем своевременная медико-психолого-педагогическая помощь способна оказать существенное влияние на состояние здоровья качество жизни ребенка с нарушенным развитием и, как следствие, на качество жизни их семей.

Осуществить такую помощь, на наш взгляд, возможно только в условиях государственной системы выявления нарушений здоровья и развития детского населения с самого раннего возраста с последующим оказанием адресной поддержки каждому ребенку и его семье с привлечением различных форм финансирования.

Второе положение. *Проблема организационно-экономического обеспечения специального (коррекционного) образования многогранна, сложна, отличается масштабностью задач по созданию благоприятных условий для их обучения и развития ребенка с ООП и требует разработки и реализации комплекса мероприятий, инвестиций, рассчитанных на достаточно длительные сроки.*

В настоящее время следует констатировать разрозненность усилий федеральных органов исполнительной власти и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, узковедомственное использование бюджетных средств всех уровней, а также незначительное привлечение средств из внебюджетных источников для решения проблем детей с ООП. В связи с этим, следует констатировать недостаточность организационных и экономических меры по:

- совершенствованию системы специального (коррекционного) образования детей, включая детей-инвалидов, находящихся на государственном обеспечении в учреждениях интернатного типа;
- улучшению условий интернальной интеграции детей с различным состоянием физического и психического здоровья и развития в условиях в специализированных (коррекционных) образовательных учреждениях;
- обеспечению дородовой и послеродовой диагностики врожденных пороков развития с последующем ранним началом коррекционно-развивающей деятельности в постнатальный период;
- созданию специальных (коррекционных) образовательных учреждений в которых будут возможны комплексные диагностические, профилактические, лечебно-оздоровительные мероприятия и осуществление специального (коррекционного) образования.

На наш взгляд, решению организационных и экономических проблем функционирования специального (коррекционного) образования будет способствовать более эффективное финансирование смешанного типа из федерального бюджета, регионального, муниципального бюджета в сочетании с инвестициями частного бизнеса за счет:

- предотвращения инвалидности вследствие проведения скрининга новорожденных и соответствующих профилактических мероприятий с детьми с раннего возраста;
- уменьшения количества детей-инвалидов дошкольного и школьного возраста;
- снижения численности детского населения с ООП;
- увеличения относительной доли детей с ООП, с относительно сохранными возможностями здоровья, позволяющими им самостоятельно и наиболее полно реализовывать образовательные, социальные потребности, а по мере взросления включиться в общественное производство.

Третье положение. Важным направлением развития специального (коррекционного) образования на наш взгляд является создание в каждом Федеральном округе Российской Федерации нового типа комплексных медико-диагностико-образовательных центров (далее Центров) для детей с ООП, включая детей-инвалидов. В них предполагается решать проблемы, касающиеся создания условий для улучшения состояния их здоровья и оптимизации индивидуальных образовательных и коррекционно-развивающих маршрутов. В Центрах возможно создание многоуровневой коррекционно-образовательной системы, способной осуществлять медико-оздоровительные, коррекционно-образовательные, социальные, профессионально-ориентационные, просветительские функции, обеспечивающие включение подрастающего поколения с различным состоянием здоровья в общественное производство.

Они должны стать научными и методическими лабораториями, способными успешно решать задачи непрерывной профессиональной подготовки специалистов в области коррекционной психологии и педагогики, просвещения и оказания психолого-педагогической поддержки семьям, воспитывающим детей с ООП, объединить, спланировать деятельность специалистов Федерального округа по внедрению инновационных коррекционно-развивающих технологий и интеграции лиц с особыми образовательными и социальными потребностями в общество.

Основой создания Центра является воплощение в жизнь идеи об ориентации коррекционно-развивающих воздействий на потенциальные возможности человека с нарушением развития, максимально возможной интеграции его в общество.

Предпосылками для создания Центров являются научно-методические разработки и опыт педагогического менеджмента, накопленный в государственном бюджетном общеобразовательном учреждении города Москвы специальной (коррекционной) школы № 1708 (ГБОУ № 1708). В данном учреждении:

- создана материально-техническая, научно-методическая база для эффективного внедрения инновационных технологий в области коррекции развития и социальной адаптации детей раннего, дошкольного и школьного возраста с ООП;

- накоплен уникальный опыт управления многоуровневой коррекционно-развивающей образовательной системой⁹.

К сожалению, значительной частью должностных лиц, представителей различных органов власти и управления, специалистами социальных отраслей, родителями не осознается роль и место специального (коррекционного) образования в комплексной реабилитации и коррекции развития детей с ООП. Последний факт определяет значимость просветительской работы среди чиновников органов власти различного уровня, управления образованием, специалистов социальных различных отраслей, хозяйствующих субъектов, педагогов, родителей о смысле и миссии коррекционного образования.

Реабилитация понимается нами как «восстановление ребенка в правах на наследование культурно-исторического опыта человечества [4]. Здесь к месту будет напомнить, что отклонения в развитии приводят к социальной дезинтеграции, «выталкиванию» детей с ООП и их родителей из сложившегося образовательного и в целом культурного пространства общества. Пагубным для развития ребенка являются также психологическая и педагогическая неграмотность родителей. Л.С. Выготский эту ситуацию охарактеризовал как «социальный вывих» ребен-

⁹ Подробнее смотри в статье настоящего сборника «От педагогической инноватики к научному проектированию коррекционно-образовательного процесса»

ка с нарушенным развитием. Он считал его основной причиной «детской дефективности». Смягчение негативного влияния «социального вывиха» на развитие детей с ООП, на наш взгляд предполагает:

- создание условий для раннего выявления нарушений в развитии ребенка и раннего осуществления целенаправленного обучения коррекционного типа;
- обогащение содержания образования с учетом дополнительных образовательных услуг и дисциплин, которые не включаются в основное содержание образования нормально развивающегося ребенка;
- формирование методологической и методической базы коррекционного образования, в которой научно обоснованы и трансформированы для практического использования специфические средства обучения, включающие пролонгированность, дифференциацию обучения;
- создание специальной коррекционно-образовательной, и реабилитационной среды;
- создание системы подготовки кадров для специального образования, в рамках которой специалист в должной мере овладевает необходимыми знаниями и навыками для оказания специальных образовательных услуг, ориентированных на коррекцию развития ребенка;
- включение семьи в процесс реабилитации и коррекции развития ребенка психолого-педагогическими средствами.

Это позволит наиболее полно реализовать потенциал ребенка с ООП и способствовать его интеграции в общество в доступных для него сферах жизнедеятельности.

Четвертое положение. *Вопросы ресурсного обеспечения специального (коррекционного) образования связаны с ведомственной принадлежностью, формой собственности организаций, оказывающих образовательные, медицинские и социальные услуги.*

Образование детей с ООП осуществляется в разного типа образовательных организациях: массовых, инклюзивных, специальных. При выборе их для ребенка следует учитывать много факторов. Главное – определиться с тем, какие услуги может получить ребенок в выбранном учреждении и могут ли они обеспечить ему удовлетворение его образовательных потребностей. В этом выборе важную роль играют родители. Но они далеко не всегда представляют себе специфику потребностей своего ребенка, его потенциальные возможности развития. Помочь им в этом, а также в разработке индивидуального коррекционно-образовательного маршрута могут и должны специалисты [4]. Поэтому важным является продуктивное взаимодействие высшего профессионального образования и учреждений специального (коррекционного) образования по подготовке квалифицированных кадров, способных не только осуществлять педагогическую деятельность с ребенком, но и психолого-педагогическое сопровождение семей, направленному на привлече-

ние к совместной коррекционной деятельности родителей, по социализации детей с ООП, их подготовку к выполнению посильных трудовых обязанностей и трудоустройства.

Пятое положение. *Создание эффективной многоуровневой системы специального образования невозможно без оптимизации структуры финансирования за счет перехода от одноканального финансирования из государственного бюджета на многоканальное, включающее средства государственного, регионального и местного бюджетов с подключением ресурсов целевых социально-экономических фондов, а также средств населения с учетом уровня жизни семей и выделяемых им государством социальных пособий.* Необходимость в нем обусловлена тем, что в специальных учреждениях помимо коррекционно-образовательных, оказывают реабилитационные и социальные услуги.

Шестое положение. *Практическая реализация многоуровневой коррекционно-образовательной системы, обеспечивающей создание условий для обучения, воспитания, лечения, социальной адаптации и интеграции в общество воспитанников с ООП возможна только в комплексных медико-психолого-педагогических центрах [5].* В них не только имеются предпосылки для персонифицированной и многосторонней помощи детям с различным состоянием физического и психического здоровья, но они экономически более эффективны. Сокращение финансовых средств на функционирование крупных медико-психологических центров возможна за счет:

- раннего начала осуществления профилактической работы, дородовой и послеродовой диагностики врожденных пороков развития, коррекционной помощи (практически с рождения);
- предотвращения осложнений в развитии ребенка вследствие проведения диагностических и профилактических мероприятий с самого раннего возраста;
- уменьшения количества детей-инвалидов, трудоустройства выпускников Центра и, как следствие, увеличение численности трудоспособного населения;
- обеспечения возможности работать родителям детей с ООП [5].

Внедрение финансово-экономических механизмов, повышение уровня инвестиционной привлекательности образовательных учреждений будет способствовать:

- расширению и активизации многоканального финансирования, повышению самостоятельности в использовании ресурсов,
- повышению заинтересованности педагогов специальных образовательных организаций в улучшении качества коррекционно-образовательных услуг, расширению сферы их деятельности;
- ответственному отношению руководителей за экономическое состояние вверенных им учреждений.

Седьмое положение. Одним из путей повышения эффективности комплексных медико-диагностико-образовательных центров является переход на новую организационно-правовую форму функционирования – автономное учреждение. Этому способствует введение в действие Федерального закона № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» [1].

В части общехозяйственной деятельности: автономное образовательное учреждение является некоммерческой организацией и юридическим лицом.

В части имущественного комплекса: автономное образовательное учреждение может приобретать и осуществлять имущественные права, отвечает по своим обязательствам, закрепленным за ним имуществом (за исключением недвижимого имущества и особо ценного движимого имущества, закрепленного за ним учредителем).

В части ведения финансовой деятельности: автономное образовательное учреждение вправе открывать счета в кредитных учреждениях, доходы от этой деятельности будут поступать в распоряжение автономной образовательной организации. Причем, будучи собственником, автономное учреждение имеет право распоряжаться доходами исключительно для осуществления коррекционно-образовательной деятельности.

В части формирования и предоставления плановых и отчетных документов автономное учреждение обеспечивает доступность и открытость плана финансово-хозяйственной деятельности. Оно обязано вести бухгалтерский учет, предоставлять бухгалтерскую и статистическую отчетность в налоговые органы, органы государственной статистики, ежегодно публиковать отчеты о своей деятельности, обеспечивать подготовку аудиторского заключения о достоверности годовой бухгалтерской отчетности [1].

Все это позволяет рассматривать автономные образовательные организации как один из основных элементов создания конкуренции на рынке образовательных услуг за счет: создания благоприятных финансовых условий для повышения эффективности использования кадровых, материально-технических и финансовых ресурсов; привлечения инвестиций, расширения источников финансирования для осуществления текущей коррекционно-образовательной деятельности; создания системы разграничения функций и полномочий между заказчиком, производителем и потребителями образовательных услуг [5].

Список литературы

1. Федеральный закон № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях» [http: \[Электронный ресурс\] / URL: http: // www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_63635](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_63635) (дата обращения: 05.04.2018.).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс] / URL: [http: // www.gd/2012/12/30obrasovanie-dok.html](http://www.gd/2012/12/30obrasovanie-dok.html) (дата обращения: 05.04.2018.).

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] / URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/dos/70760670/#ixzz3nhDXKaig> (дата обращения: 05.04.2018.).
4. *Гончарова, Е.Л.* Реабилитация средствами образования: особые образовательные учреждения нужны детям с выраженными нарушениями развития [Текст] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина О.И. // Подходы к реабилитации детей с особенностями развития средствами образования. Сб. научных трудов и проектных материалов – М.: Ин-т педагогических инноваций РАО. – 1996. – С. 105–112.
5. Система многоуровневого обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи (монография). В 4-х частях. Часть 1: Теоретико-методологические основы разработки многоуровневой коррекционно-образовательной системы [Текст] / Т.Н. Новикова, Ю.И. Родин. – М.: «Гриф и К». – 2013. – 153 с.
6. *Шипицина, Л.М.* Интеграция детей с ограниченными возможностями – новая парадигма специального образования [Текст] / Л.М. Шипицина // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография. / Под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 216–220.

Принципы и общие положения организации логопедической работы по ритмико-мелодико-интонационной организации языка¹⁰

Новикова Тамара Никифоровна

заслуженный учитель РФ, к.э.н.,

доцент кафедры логопедии ГБОУ ВПО МГПУ ИСОиКР,

учитель-логопед высшей категории,

директор ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708»

В статье представлен авторский подход по преодолению нарушений нарушений развития речи. Она включает две части: основы ритмико-мелодико-интонационной организации языка и деятельность по ритмико-мелодико-интонационной организации языка.

Часть 1. Основы ритмико-мелодико-интонационной организации языка

Работа над нарушениями речи представляет собой комплекс взаимосвязанных процедур. Логопедическая деятельность по ритмико-мелодико-интонационной организации языка (РМИОЯ) охватывает часть из них. Для успешного формирования вербальной коммуникации необходимо формировать:

- ритмико-мелодико-интонационную основу языковых способностей ребенка;
- звукопроизношение по законам возрастной фонетики через развитие слухового восприятия (гнозиса) и формирование артикуляционного праксиса;
- связную речь (диалог, монолог), для этого учить структурировать и грамматически правильно оформлять предложение, что требует формирования лексики: слоговой структуры, словообразования, семантики.

Основой предлагаемого подхода к логопедической работе по РМИОЯ являются учет речевого онто-и дизонтогенеза, опора на языковые коды. Это позволяет добиться наилучших результатов в преодолении нарушений развития речи, поскольку, с одной стороны, ориентируется на естественный процесс развития речи и учитывает особенности нарушений, а с другой – охватывает все аспекты использования языка [5].

Предлагаемый подход к организации логопедической работы предполагает воспроизведение следующих этапов процесса речевого онтогенеза, регулируемое и направляемое логопедом.

¹⁰ Текст статьи приводится фрагментарно. Полностью статья опубликована в сборнике материалов международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии». – М.: Изд-во ГБОУ школа № 1708, 2017. – С. 3–7.

Первый этап (3–4 месяца). Появляются дофонетические универсалии (гуление). На этом этапе формируется интонационная и ритмическая база языка, то есть слоگو-ритмическая основа слов.

Второй этап (6 месяцев – 12 месяцев) – лепет. Формируются слоговые цепочки (от однородных и длинных к разнородным и коротким), которые при соотношении их с конкретными предметами и явлениями получают значение и превращаются в слова. Звукоподражания занимают срединное положение между слогами и словами.

Третий этап (примерно 12 месяцев). Появляются первые слова, которые состоят из 2 одинаковых слогов: мама, баба, тата, вава, кака и т.д. В этот период активно используется явление многозначности, когда одно и то же слово обозначает несколько предметов, действий. Различение этих значений происходит за счет дополнительных (паралингвистических) признаков: интонации, мимики, жестов.

Четвертый этап (12–20 месяцев). Возникают элементы фраз. Первые предложения состоят из глаголов и дополнений: дать каша, на биби (возьми машину), ди-ди аф (найди собаку) и т.д. Затем в речи ребенка появляются фразы, содержащие глагол и существительное: бах миша (упал), оп киса (киса прыгает). В грамматике языка ребенок вначале усваивает категорию числа, затем падежа, потом – категорию рода.

Таким образом, развитие речи имеет четкую возрастную периодизацию, и логопедическая работа должна ей следовать. Также расстройства речи имеют в каждом возрастном периоде специфические характеристики, и тем самым разный патогенез, а, значит, приемы их коррекции должны быть разными. Работа логопеда направлена на преодоление нарушенных фонетических закономерностей, и для этого требуется понимание закономерностей функциональных уровней возрастной фонетики. Каждый функциональный уровень фонетической системы имеет:

- специфические фонетические (перцептивные и артикуляторные) средства,
- специфические фонологические (смыслоразличительные) единицы,
- специфические механизмы перцепции (восприятия) речи и ее порождения [2].

Следует отметить, что исследователями в лингвистике и неврологии выделен сензитивный период усвоения языка, после которого процесс становится гораздо труднее и менее успешен. Этот период охватывает возраст от 0 до 5 лет. Это означает, что для достижения наилучшего результата деятельность по РМЮЯ следует осуществлять в сензитивный период, который совпадает в первыми пятью годами жизни ребенка [9].

Деятельность по ритмико-мелодико-интонационной организации языка должна быть сопряжена с владением ребенком системой языковых кодов [6]. *Фонематический (или фонологический) код представляет собой систему бинарных (парных) смысловых противопоставлений*

звуков. У каждого звука есть много признаков (до 46–47). Из этого большого числа признаков только 2 или 3, которые являются смысловоразличительными: например, глухой – звонкий; твердый – мягкий. Именно эти смысловоразличительные признаки звуков являются фонематическими (или фонологическими), остальные относятся к фонетическим. Иными словами, фонетические признаки характеризуют звук, но не являются смысловоразличительным признаком (например, гласность – согласность, носовой-ротовой звук). Фонематическим (или фонологическим) кодом в норме ребенок овладевает, примерно, к 3 годам.

Лексический код – это хранилище слов, основанное на ассоциациях, которые, возникают из классификации и категоризации объектов мира. Другими словами, это вербальная ассоциативная память, при этом у взрослых слова связаны между собой парадигматически (дискретно), а у детей – синтагматически (гештальтно). Лексический код наиболее тесно из всех языковых кодов связан с мышлением. Можно сказать, что овладение лексическим кодом – показатель мыслительной деятельности.

Морфологический код означает освоение модифицирования слов, изменяющего их смысл. Ребенок научается манипулировать морфемами: корнем и аффиксами, таким образом, что существительное становится прилагательным, изменяется падеж, время и т.д. Все морфемы так или иначе имеют связь с количеством, пространством и временем: они формируют грамматические категории числа, падежи (пространственные перемещения) и времена. Этот код осваивается детьми позже фонологического и лексического кодов.

Синтаксический код – это код формирования фразы и предложения, а значит переход к связной речи. Нужно сказать, что фраза зарождается не линейно, например, Н. Хомский представлял этот процесс в виде древообразной структуры, ветвящейся на отдельные слова, но результат – линейная фраза или предложение. *Синтаксис (построение фразы)* тесно связан с планированием и программированием, поэтому в процессе научения речи необходимо развитие этих способностей. У многих детей эти процессы либо нарушены, либо не сформированы совсем, поэтому требуются особые усилия в обучении построению предложений. В русском языке фраза не имеет фиксированной структуры, но для формирования навыка ее построения нужно освоение определенной схемы.

Перечисленные коды не существуют друг без друга, иерархия в их отношениях относительная. Использование языковых кодов в речи осуществляется через психофизиологические акты: рече-слуховой гнозис и артикуляционный праксис.

Рече-слуховой гнозис представляет собой восприятие человеческой речи на слух, которое происходит на фонетическом уровне (уровне звуков). Этот вид восприятия надстраивается над физическим слухом и неречевым слуховым гнозисом (восприятие шумов, мелодий). Рече-

слуховой гнозис не содержит смысловозначительной функции, он ответственен только за анализ и синтез последовательно поступающих акустических раздражителей. Овладение этим видом гнозиса требует умения дискретного отслеживания элементов ряда слуховых стимулов, поэтому для речевого онтогенеза необходимо, во-первых, определить, опознает ли ребенок звуки, и, во-вторых, организовать активное научение ребенка: имитация, проговаривание, пропевание.

Артикуляционный праксис – это способность воспроизводить звуки речи в знаках (артикуляционных позах). Е.Н. Винарская определила его как предметное действие, направленное на акустический образ звука речи. Иначе говоря, ребенок ориентирует свою артикуляцию на повторение звуков речи, которые он слышит, постепенно достигая совпадения. Исследования дают основания полагать, что зрительный образ движения губ при произношении того или иного звука является второстепенным, поскольку слепые дети могут научиться артикуляции [2].

А.Р. Лурия разделил *праксис* на *афферентный* и *эфферентный* [6]. *Афферентный артикуляционный праксис* относится к способности производить изолированные звуки речи (артикуляционные позы). *Эфферентный артикуляционный праксис* обозначает способность произносить серию звуков речи, плавно переходя от одного к другому. Это требует навыка переключения с одной артикуляционной позы на другую, используя коартикуляции – связки между отдельными артикуляционными позами. Наиболее простые коартикуляции существуют в открытых слогах (оканчивающихся на гласную), поэтому они первыми усваиваются детьми [2].

В работе с детьми с нарушением речи необходимо определение области нарушения артикуляционного праксиса, то есть диагностирование *эфферентной и афферентной афазии*.

Эфферентная афазия связана с поражением передних отделов коры головного мозга. В результате нарушается механизм переключения с одного двигательного звена на другое [6]. У человека возникают трудности переключения с одного слога (или слова) на другой. При этом, артикуляция и повторение отдельных слов или цепи изолированных слов остаются достаточно сохранными, не нарушена и номинативная функция речи.

Афферентная афазия возникает при поражении постцентральной области речевой зоны мозга. Это нарушение отдельных речевых операций, отличное от динамического расстройства, свойственного эфферентной афазии. Она выражается в невозможности подобрать артикуляцию, необходимую для произнесения того или иного звука. Люди, страдающие афферентной афазией, не могут правильно артикулировать единичные звуки и часто смешивают близкие по артикуляции звуки. Например, у них могут возникать проблемы в различении небно-язычных звуков: «н», «л», «д», или губных: «м», «п». [6]

Часть 2. Деятельность по ритмико-мелодико-интонационной организации языка

Работа над ритмико-мелодико-интонационной организацией языка проводится в четыре этапа: подготовительный и три основных, в соответствии с этапами речевого онтогенеза. Все этапы тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Подготовительный этап (гуление) – гласные звуки.

Задачи этого этапа: выработать произвольный, длительный, ротовой выдох; получить произвольную, длительную голосоподачу на ротовом выдохе; получить произвольное, длительное, плавное пропевание гласных первого ряда (А, И, У, Э, О, Ы) в ритме две четверти с первым / вторым ударным.

На подготовительном этапе работа с гласными занимает основное время. Их пропевание проводится в двух чередующихся ритмах: на одном занятии – две четверти с первым ударным, на втором – две четверти со вторым ударным. Положение ребенка – сидя или лежа (про положение подробнее ниже).

Основные этапы.

Первый этап (лепет) – слоги.

Задачи этапа: выработать навык плавного, ритмичного пения слогов со сменой гласных, со сменой согласных, закрытых слогов в ритме две четверти с первым / вторым ударным; добиться плавного пропевания звукоподражаний и слов из двух открытых одинаковых слогов.

На первом этапе основное внимание уделяется работе со слогами: сопряжено, затем отраженно пропеваются прямые слоги со сменой согласных и со сменой гласных в ритме две четверти с первым / вторым ударным.

Второй этап (слова).

Задачи этапа: выработать навык плавного, ритмичного пропевания слов из 2 слогов разной структуры в ритме две четверти с первым / вторым ударным; выработать навык плавного, ритмичного пропевания слов из 3 слогов разной структуры в ритме три четверти с первым / вторым / третьим ударным.

На этом этапе работа начинается с тремя слогами с двумя разными согласными (та-ма-та), продолжается с тремя слогами с тремя разными согласными (та-ка-ма), и переходит к шести слогам с разными согласными. В работе используются приемы, направленные на запоминание, классификацию, чтение.

Третий этап (фраза).

Задачи этапа: выработать умение плавно, ритмично пропевать фразу в ритме две четверти и три четверти; выработать умение петь фразу с различным ритмическим рисунком.

На этом этапе продолжается работа с ритмическим пропеванием слогов, но усложняются ритмы, чередуются открытые и закрытые слоги, проводится пропевание со слуха.

Освоение слов проходит те же четыре этапа, что и слогов. Начинается на подготовительном этапе с глаголов «Веселые ручки». Логопед поет в ритме 4/4 или 2/2 и работает руками ребенка.

На первом этапе работа с глаголами продолжается, добавляются существительные. Каждое занятие сначала в положении ребенка лежа логопед механически формирует артикуляцию слова в ритме 4/4 или 2/2, а затем сидя. В положении сидя логопед держит указательный палец ребенка на нужной картинке. Картинки подбираются таким образом, чтобы в названии был определенный рисунок гласных: а-а (вата, каша, лапа, дама, баня, дача, база- гора, заря,), у-а (лужа, шуба, муха, туча, куча, губа, рука,) и-а (киса, липа, тина, гиря, пика), и-о (лицо, кино, вино).

На втором этапе в упражнении «Веселые ручки» в положении сидя логопед создает связь между движениями руками и артикуляцией. Продолжается работа над существительными из двух слогов, и появляются слова из трех открытых слогов, подобранные с «рисунками» по гласным: а-а-а (пахота, ягода), а-у-а- (сакура, ратуша).

Третий этап. Формирование словосочетаний.

По мере появления самостоятельного пропевания слов начинается работа по формированию словосочетаний: глагол + существительное (или подлежащее + дополнение: видела ратушу). Вначале пропеваются отраженно каждое слово, а затем все словосочетание. Пропевание глагола сопровождается соответствующим движением руки.

Затем целое словосочетание пропевается отраженно, и добавляется фраза с ведущим глаголом:

вижу... мою...	видела...	соберу...
хочу ... несущу...	захочу...	

В завершение проводится работа над предложением, например: «милая Лидия видела ягоду», «худая Арина помыла малину».

Существует три положения ребенка во время работы по РМИОЯ: лежа, сидя, стоя.

Положение лежа. Ребенок лежит на кушетке на спине, под головой салфетка, руки ребенка под головой, логопед сидит на краю кушетки, его ноги на подставке, логопед опускает локоть одной руки на кушетку через туловище ребенка и фиксирует его положение. Две руки логопеда свободны для работы над голосом или артикуляцией. Для ощущения вибрации одна рука ребенка, которая ближе к специалисту, прижата к горлу логопеда. Для смены руки ребенка логопед может сам менять положение (пересаживаться на другую сторону от ребенка), а можно

изменить положение ребенка (развернуть его в другую сторону). В этом положении ребенок может хорошо ощущать вибрацию (рука на горле) и хорошо видит артикуляцию (лицо логопеда над лицом ребенка).

Положение сидя. Первый вариант. Ребенок сидит на коленях у логопеда спиной к нему, ноги ребенка скрещены «по-турецки», его руки, лежащие на его ногах, удерживает одной рукой логопед. Второй рукой логопед удерживает голову ребенка у своей шеи, прижимая висок к шее. Логопед покачивает ребенка в ритме две четверти с первым или вторым ударным. Покачивание должно быть акцентированным, т.е. с выделением сильной доли. При этом положении ребенок хорошо ощущает вибрацию, как основу ритма.

Второй вариант. Ребенок сидит на коленях у логопеда лицом к нему, ноги ребенка скрещены «по-турецки», его руки, естественно лежащие на его коленях, удерживает логопед. Необходимо следить за спиной ребенка, она должна быть ровной. Если спина сгибается, логопед кладет одну свою руку на грудь ребенка, а вторую чуть выше поясницы и надавливает на эти области навстречу друг другу, чтобы выровнять осанку. При этом положении ребенок хорошо видит артикуляцию.

Третий вариант. Ребенок сидит на стуле напротив логопеда, поставив ступни на подставку. Размер подставки должен совпадать с расстоянием между ножками стульев логопеда и ребенка. Если ребенок не достает до подставки, его ноги стоят сверху на ступнях логопеда. Колени ребенка находятся между коленями логопеда, и он фиксирует их. Колени ребенка и логопеда прикрываются салфеткой.

Положение стоя сбоку от логопеда или перед ним. Логопед обхватывает ноги ребенка своим ногами. Руки ребенка лежат на коленях логопеда.

Заключение. Логопедическая работа по ритмико-мелодико-интонационной организации языка реализованная в комплексе с другими мероприятиями, позволяет преодолеть нарушения развития речи у детей. На эффективность работы значимо влияет учет сензитивных периодов РМЮЯ, регулярность занятий и комплексность развивающих и коррекционных мероприятий.

В основу предлагаемого подхода положены разработки российских психологов: Л.С. Выготского и А.Р. Лурии в области развития речи и организации языка. Этапы работы, с одной стороны, следуют за естественными этапами речевого онтогенеза человека, с другой стороны, каждый этап нацелен на освоение ребенком языковых кодов, также следуя за процессом их освоения в норме.

Список литературы

1. *Визель, Т.Г.* Основы нейропсихологии [Текст] / Т.Г. Визель // М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
2. *Винарская, Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии [Текст] / Е.Н. Винарская. – М., 1987.

3. *Винарская, Е.Н., Богомазов Г.М.* Возрастная фонетика [Текст] / Е.Н. Винарская, Г.М. Богомазов. – М.: АСТ, Астрель, 2005. – 208 с.
4. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // М. – Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 323 с.
5. *Выготский, Л.С.* Проблема возрастной периодизации детского развития [Текст] / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. 1972, № 2. – С.114.
6. *Лурия, А.Р.* Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия // Под редакцией Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
7. *Фотекова, Т.А.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов [Текст] / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина // М.: АРКТИ, 2002. – 136 с.
8. *Kang, C.,* Genetics of speech and language disorders [Text] / C. Kang., D. Drayna. // The Annual Review of Genomics and Human Genetics. 2011. № 12 – С.145–164.
9. *Pinker S.* The Language Instinct [Text] / S. Pinker // New York: Morrow, 1994.
10. *Sakai, K.L.* Language Acquisition and Brain Development [Text] / K.L Sakai // Science. 2005. № 310 (5749). С. 815–819.
11. *Chomsky, N.* Syntactic Structures. The Hague [Text] / N. Chomsky // Paris: Mouton, 1957.

Применение метода Томатис-терапии в психокоррекционной работе с детьми с нарушениями в развитии

Новиков Петр Станиславович

учитель-логопед ГБОУ г. Москвы
«Специальная (коррекционная) школа № 1708

Новиков Федор Станиславович

руководитель межрегионального центра Томатис-терапевтов
учитель-логопед ГБОУ г. Москвы
«Специальная (коррекционная) школа № 1708

Введение. Прошло более шестидесяти лет с момента первых публикаций Альфреда Томатиса своего оригинального метода терапии. В странах Евросоюза, США и Канады идеи доктора Томатиса находят позитивный отклик и динамично развиваются. Существенный вклад в распространение и совершенствование метода внесли его ученики и последователи: Пьер Сольер (Pierre Sollier), Дон Кэмпбелл (Don Campbell), Патрик Дюма де ла Рок (Patrick Dumas de la Roque), Поль Мадауль (Paul Madaule), Ян Геритсен (Jan Gerritsen), Боб Рой (Bob Roy), Лилиана Сакарин (Liliana Sacarin), Дебора Свейн (Deborah Swain) и др. Их работы в значительной мере способствовали популяризации метода, его внедрения в специализированные (коррекционные) центры для детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [9, 18]. В работах Пьера Сольера и Патрика Дюма де ла Рока отражены принципы метода Томатис, описаны случаи применения метода при разных заболеваниях. В них обсуждаются возможность и нюансы использования Томатис-терапии в психокоррекционной практике.

Распространению метода Альфреда Томатиса способствовали также публикации Эмилия Флорез (Emilia Florez), Сюзан Эндрюс (Susan Andrews), Мишель Трамп (Michel Trump), Рон Минсон (Ron Minson), Роман Конарский (Roman Konarskij), Йоханна Ратынска (Johanna Ratynska), посвященные изучению влияния Томатис-терапии на состояние здоровья лиц с различными нарушениями.

Следует отметить, что большинство публикаций, посвященных изобретению Альфреда Томатиса написаны на английском, французском, немецком, итальянском языках и недоступны для большинства русскоговорящих специалистов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Томатис-терапия как терапевтический метод. Отличительная особенность метода А. Томатис заключается в особом взгляде на систему функционирования человеческого уха, согласно которому «*слышание*» – представляет собой пассивный процесс, при котором индивид не интерпретирует воспринимаемые звуки, а «*слушание*» – предполагает активность человека, направленную на выделение наиболее важных для

него в данный момент звуков (вплоть до перекодирования их сочетаний в значение и смысловые образы), при одновременной «блокировке» окружающего сенсорного фона различной модальности. «*Слушание*» во многом определяется интересами, потребностями, мотивацией, эмоциональным состоянием человека. Каждый слышит только то, что он хочет услышать и то, что может воспринять из услышанного [15].

История создания метода. Выпускник факультета медицины Парижского университета по специализации оториноларингология Альфред Томатис с 1947 года исследовал профессиональную глухоту у летчиков. Он заметил, что потеря слуха часто сопровождается легким изменением голоса. Одновременно А.Томатис консультировал многих оперных исполнителей, которые обращались к нему по рекомендации его отца – известного певца Хумберта Томатиса. На основании многочисленных наблюдений он предположил, что причина расстройства голоса заключается не в нарушениях голосовых связок, а в ухудшении состояния уха. Дальнейшая врачебная практика убедила А.Томатиса о наличии связи между слухом и голосом. Им был создан прибор, позволяющий модифицировать слух пациента. Благодаря применению в созданном им приборе фильтров частот звука стало возможным визуализировать изменения, происходящие одновременно в частотах звуков, появляющихся в голосе. А.Томатис попытаться улучшить измененный голос пациентов, «надиктовывая» им, произносимые ими фразы в идеальном варианте. Уже на первых сессиях он заметил временное улучшение голоса, которое уверенно закрепилось после проведения достаточно интенсивных упражнений. Он зафиксировал эффект реминисценции.

Воодушевившись своим открытием доктор Томатис разработал устройство, позволяющее стимулировать положительные изменения нарушенного слуха пациентов. Оно получило название «Электронное ухо». В 1957 году он опубликовал результаты исследований в Медицинской Академии в Париже и в Академии наук в статье «Эффект Томатиса». В этой работе было зафиксировано три важных для последующего развития метода положения. *Первое положение:* в голосе есть только то, что может услышать ухо. *Второе положение:* если поврежденному уху представится возможность снова правильно слышать утраченные или приглушенные частоты, они бессознательно будут восстановлены в эмитируемом голосе. *Третье положение:* соответствующая слуховая стимуляция влечет за собой постоянное улучшение «слушания» [15].

В 1958 году доктор Томатис представил «Электронное ухо» на Всемирной выставке в Брюсселе. Ему была вручена золотая медаль за научные достижения. В 1960-х годах прибор приобрел множество новых параметров, позволяющих учесть особенности состояние пациента. В 1963 году Альфред Томатис опубликовал свою первую книгу «Ухо и язык». В 1970-х годах к традиционному методу воздушной переда-

чи звука в наушниках добавилось приспособление, обеспечивающее костную проводимость звука. Это позволило повысить эффективность передачи звуковых сигналов и их обработки мозгом. В восьмидесятих годах прошлого столетия у прибора появились новые функции, позволяющие зафиксировать и воспроизвести время задержки речи, латентность проводимости частот, а также новые частотные фильтры. В этот же период доктор Томатис написал и издал четыре новые работы: «Ухо и голос», «Почему Моцарт?», «Схоластические трудности» и «Девять месяцев в раю».

В девяностых годах были стандартизированы процедуры осуществления терапии по методу Томатис. В 2000–2005 годах аналоговое оборудование было заменено на цифровое. Благодаря этому улучшилось качество звука, повысилась надежность прибора, точность регистрации параметров, существенно сокращена длительность программ аудиотренировок.

После кончины Альфреда Томатис в 2001 году, его сын Кристиан Томатис вместе с Тьерри Гожаренгом основали компанию “TOMATIS DEVELOPMENT S.A”. В это же время была создана профессиональная ассоциация IARCTC, объединяющая специалистов всего мира, владеющих методом «Томатис» [7].

Принцип действия метода А. Томатис. Прибор представляет собой прототип человеческого уха. Суть терапии с применением «Электронного уха» заключается в “микрогимнастике мышц среднего уха”. Основная задача в терапии с применением метода Томатиса состоит в том, чтобы улучшить способность мозга воспринимать и перерабатывать различную информацию. По мнению А. Томатис, восстановление или расширение функций уха, способствует повышению способности человека к восприятию, дифференциации и интеграции, поступающих из вне сигналов [9, 16]. Звуковое воздействие на ухо сочетает в себе три типа сигналов: среднечастотные (до 10.000 Гц), низкочастотные (до 100 Гц), высокочастотные (свыше 10.000 Гц). Оно осуществляется благодаря воздушной и костной проводимости звука. Здесь следует пояснить позицию А. Томатис. По его мнению, на развитие и совершенствование функций мозга человека благоприятно влияет как высокие, так и низкие частоты. Таким образом происходит «зарядка мышц уха», а, следовательно, и головного мозга (*здесь и далее приводится логика рассуждений А. Томатис*). Дело в том, что после рождения ухо человека «учится слушать новые звуки», начиная с низких частот. С каждым годом жизни диапазон звуков увеличивается. Причем, сначала ребенок начинает слушать левым ухом (при этом информация обрабатывается правым полушарием и, как следствие, стимулируется развитие правого полушария). Практически одновременно, но с некоторым запозданием начинает активно воспринимать звуки и правое ухо. При патологии в восприятии звуковых раздражителей

правым и левым ухом и их переработке в нервные импульсы контроль индивида за различными компонентами производства речи нарушается. Поэтому следует создать такие условия для пациента с нарушением слуха, которые способствовали бы улучшению процесса восприятия и переработки информации различной модальности [1].

Принцип работы органов слуха. Прежде всего опишем строение органа слуха, включающего наружный, средний и внутренний отделы. Наружное ухо состоит из ушной раковины и внешнего слухового канала, его назначение состоит в улавливании звуков. Среднее ухо находится в височной кости, оно отделено от внутреннего уха подвижной мембраной – барабанной перепонкой. Среднее ухо содержит три суставные косточки: молоточек, наковальню и стремечко. Их основная функция заключается в передаче звуков улитке. Внутреннее ухо состоит из двух отделов, выполняющих различные функции. Передний лабиринт, или улитка (там находится кортиева орган), ответствен за слух. Задний лабиринт, или полукружные каналы принимают участие в поддержании равновесия тела.

Согласно гидростатической теории слуха (теории бегущей волны) Георга фон Бекеша физиологический механизм восприятия звука основан на двух процессах, происходящих в улитке. Первый процесс состоит в разделении звуков различной частоты по месту их наибольшего воздействия на основную мембрану улитки. Второй процесс заключается в преобразовании рецепторными клетками механических колебаний в нервное возбуждение.

Наружное ухо выполняет функцию фильтра низких звуков и усилителя высоких звуков. Звуки, проникающие в среднее ухо, вызывают колебания барабанной перепонки, перепонка, соединенная с молоточком, передает акустические волны. Благодаря слуховым косточкам акустические волны превращаются в механические движения. После этого стремя передает эти движения далее в среднее ухо, действуя как поршень овального окна. Затем акустическая информация передается в виде плавных волн или вихрей во внутреннее ухо.

Звуковые колебания, поступающие во внутреннее ухо через овальное окно, передаются перилимфе, а колебания этой жидкости приводят к смещениям основной мембраны. От высоты звука зависит высота столба колеблющейся жидкости и, соответственно, место наибольшего смещения основной мембраны. При различных по высоте звуках возбуждаются разные волосковые клетки и разные нервные волокна. Увеличение силы звука приводит к увеличению числа возбужденных волосковых клеток и нервных волокон, что позволяет различать интенсивность звуковых колебаний. Преобразование колебаний в возбуждение осуществляется специальными рецепторами – волосковыми клетками. Волоски этих клеток погружены в покровную мембрану. Механические колебания при действии звука приводят к смещению покровной мембраны относитель-

но рецепторных клеток и изгибанию волосков. В рецепторных клетках механическое смещение волосков вызывает процесс возбуждений.

Согласно гидродинамической теории Бекеша и Флетчера, под влиянием звуков в лимфе улитки происходят сложные динамические процессы и деформации мембран. При быстрых колебаниях подножной пластинки относительно большая инерция столба лимфы в обеих лестницах не позволяет ему следовать за быстрыми колебаниями стремени. Это ведет к повышению давления в вестибулярной лестнице, вследствие чего вестибулярная мембрана, а затем и базилярная пластинка прогибаются, при этом давление передается дальше на лимфу барабанной лестницы и на мембрану окна улитки. Чем выше звук, тем ближе к окну улитки прогиб базилярной пластинки. Самые низкие звуки вызывают деформацию ее у верхушки улитки. По новейшим экспериментальным данным Бекеша и Флетчера, место максимальной деформации соответствует пространственному расположению звуков на основной мембране, где наблюдались вихревые движения лимфы. Механическое движение преобразуется в нервные импульсы, которые по слуховому нерву (восьмой черепно-мозговой чувствительный нерв) поступают от внутреннего уха к головному мозгу. Одновременно нервная импульсация поступает от вестибулярного аппарата и кортиева органа внутреннего уха. Этот нерв имеет две части: По нерву улитки передаются импульсы от слухового (нерв преддверия и нерв улитки) органа улитки; это слуховой нерв. Нерв преддверия, по которому проходят импульсы от полукружных каналов, маточек и мешочков, передавая в головной мозг информацию о положении тела и осуществляемых им движениях, это нерв равновесия. Таким образом, согласно теории Бекеша, первичный анализ звуков и его перекодирование в нервные импульсы происходит во внутреннем ухе.

А. Томатис, соглашаясь в целом с теорией Бекеша, считал ее серьезным недостатком положение, согласно которому акустическая информация представлена в виде одной частоты или волны, поскольку в природе чистые звуки не встречаются, а наоборот, они состоят из многих частот и различны по интенсивности. Поэтому невозможно передать эту комбинацию без потерь и немедленно посредством механических движений, преобразованных в вихри. Физиологическую теорию слуха (теории бегущей волны) Бекеша Томатис дополнил важными, по его мнению, комментариями. Он считал, что первичная дифференциация низких и высоких звуков происходит в наружном ухе, причем высокие звуки усиливаются. Затем звуки доходят до барабанной перепонки по слуховому проходу в среднее ухо, акустическая волна вызывает колебания мембраны барабанной перепонки, и, следовательно, также кости барабанной перепонки (ухо, из-за своей плотности, улавливает звуки и резонирует). Частоты, формирующие звуки, побуждают волосковые клетки, выстилающие поверхность

улитки. Каждая частота сразу и естественным способом направляется в сторону соответствующей ей волосковой клетки. Вихри порождают адаптационные механизмы среднего уха по отношению к слышимым шумам. Когда напряженность звуков растет, возбуждение волосковых клеток приводит к движению жидкостей внутреннего уха, то есть к вихрям. Вихри распространяясь амортизируются стремениом. Если уровень напряженности звука становится опасным для волосковых клеток, сильная реакция стремени вызывает реакцию молоточка, а он модифицирует натяжение барабанной перепонки. Ослабленная перепонка амортизирует объем звуков, направляемых во внутреннее ухо.

Из описания следует двойная функция среднего уха: первая – защищать внутреннее ухо от опасных шумов (натяжение барабанной перепонки снижается, чтобы приглушить напряженность звуков, заливающих внутреннее ухо); вторая – сосредоточиться на звуке, который необходимо слушать (барабанная перепонка натягивается, чтобы приспособиться к звуку, который она должна получить).

Такое понимание функции уха как активного органа, который выполняет действия по дифференциации и выбору звуков, позволяет предположить, что уже на уровне функционирования среднего и внутреннего уха, благодаря «микрогимнастике» возможна сенсорная реабилитация утраченных или сниженных функций, суть которой заключается в контрастном звуковом воздействии на мышцы среднего уха с наложением определенных частотных фильтров, которое «вынуждает слуховую систему» приспосабливаться к происходящим изменениям. Разнообразное чередование звуков разных частот и интенсивности активизирует внимание и мотивирует слушать.

Справедливо ради отметим, что такая трактовка функций среднего и внутреннего уха и, как следствие, такой подход сенсорной реабилитации уха при приеме и первичной переработке сигналов *не разделяется конвенциональной медициной* [15].

Влияние высокочастотной музыки на организм и психику человека. Исходя из предположения, что благоприятного воздействия слушания звуков высокой частоты на речевую функцию А.Томатис составил список произведений, которые он рекомендует для прослушивания дома. Этот список включает в себя 13 произведений, созданных Вольфгангом Амадеем Моцартом и указание на благотворное влияние Григорианских песнопений или хорал. Альфред Томатис был убежден, что музыка Моцарта не имеет себе равных по способности вносить гармонию в человеческую душу. Он использует музыку Моцарта в своей терапии, так как эти произведения очищают лучше, чем любая другая музыка. По мнению Томатиса, произведения Моцарта представляют собой идеально сбалансированное музыкальное «блюдо», содержащее все необходимые компоненты для улучшения слушания [9, 15].

В книге «Почему Моцарт» он писал, что Григорианский хорал – это высказывание, в котором абсолютно отсутствуют какие-либо душевные настроения, состояния, которые нарушают чистоту человека. Музыка Моцарта освобождает человека от ежедневных жизненных проблем. Он помогает найти ценные и привилегированные моменты, когда человек начинает подпевать. Это бесконечная молитва [19, 20]. Большое значение для индивидуальной слуховой стимуляции Томатис уделял также восприятию пациентом голоса матери, оживляющего ощущения испытываемые им во период внутриутробной жизни [15].

Экспериментальные исследования влияния терапии по методу А. Томатис на состояние здоровья человека. Метод Томатис прошел множество испытаний В Европе и Канаде. Коротко приведем некоторые из них.

Канадский ученый и психолог Тим Гилмор провел мета-анализ и обобщил полученные данные 5 научных исследований центра Томатиса в Торонто (Канада), в котором в 1980-х годах участвовало 231 ребенок. Он заключил, что положительный коррекционный эффект наблюдался в развитии речевой функции у 41 % испытуемых, когнитивных способностей – у 30 %, моторной сферы – у 31 % наблюдаемых, социальной и личностной адаптации – у 31 %.

В 1983 году Де Бруто провел ряд экспериментов, чтобы исследовать эффективность метода Томатис в работе с лицами, отстающими в развитии. Тридцать человек из реабилитационного центра в Южной Африке, в возрасте от 4 до 14 лет, с предварительным диагнозом «отстающий в развитии» способные сидеть и ходить были произвольно разделены на три группы. Дети группы «А» прошли слуховую стимуляцию (Томатиса), испытуемые группы «В» – музыкальную стимуляцию (без эффекта Томатиса). Дети группы «С» выступали в качестве контрольной группы. Анализ полученных данных показал, что в экспериментальных группах с условными названиями «А» и «В» наблюдалось развитие умственных способностей, но изменения в группе «А» были значительно выше, чем в группе «В». В группе «С» существенных перемен не произошло.

На официальном сайте метода Томатис www.tomatis.com опубликованы результаты исследований, проводимых с 1988 по 2015 года. Всего было проведено более 80 исследований. Большая часть исследований проводилась на учащихся начальных классах. Приведенные в них данные свидетельствуют о благоприятном влиянии метода Томатиса на состояние здоровья и развития детей и взрослых.

В 2013 году исследователь Лилиана Сакарин (Liliana Sacarin) в рамках своей докторской диссертации проводила исследование на базе Антиохийского университета в городе Сиэтл (США). В нем приняли участие дети 7–13 лет, страдающих недостатком внимания. Был проведен сравнительный анализ 25 детей, подвергшихся воздействию Тома-

тис-терапии с контрольной группой. Полученные данные свидетельствуют, что у детей, прошедших курс терапии по методу Томатис объемом 30 часов скорость обработки информации увеличилась на 67 % [17].

В 2005–2007 годах Министерство Образования Польши при финансовой поддержке Европейского Союза внедрило методики Томатиса в сотни школ Польши. Институт психологии и патологии слуха в Варшаве оказывал научную поддержку данной программе. Благодаря этому школы получили оснащение необходимым оборудованием для проведения самого масштабного исследования, инициированного европейскими учеными. С 2010 по 2013 годы в Польше был проведен проект «Внимание! Ключ к успеху». Целью его было выяснить, оказывает ли положительный эффект терапия по методу Томатиса на успеваемость школьников. В проекте приняло участие как минимум 62 европейских школы, оснащенные необходимым оборудованием для интеграции методики Томатиса, где были созданы отдельные классы для детей в возрасте 6–8 лет. В проекте приняло участие 1333 человека. Участвующие в проекте преподаватели прошли базовую подготовку. По методу Томатиса было проведено в среднем 198 часов занятий в течение 2 лет. Результаты теста, проведенного после проведения двухлетнего проекта, показали улучшения селективности для левого и правого уха в 50 % случаев. Пространственная локализация улучшилась в 69 % случаев для левого уха и в 68 % для правого уха. Улучшение способностей к обучению было выявлено в 5,8 % случаев у детей с аномалиями развития, в 5 % случаев у нормальных детей. Коммуникативные способности улучшились на 6,3 % и 5,3 % соответственно у детей с нарушенным развитием и с нормальным типом развития. Языковые способности улучшились соответственно на 7,5 % и 5,7 %. Музыкальные способности испытуемых с нормальным и аномальным развитием повысились на 10,3 % и 8,6 %. Параллельно до начала проекта и после него были протестированы группы детей, не принимающих участие в проекте. Сравнительный анализ результатов показал, что внедрение методики Томатиса в рамки школьной программы стимулировало положительные изменения в состоянии испытуемых [3, 21].

Справедливости ради следует отметить, что приведенные выше данные экспериментальных исследований требуют дальнейшей проверки на большей выборке испытуемых, ее дифференцировке по возрасту и типам нарушений с применением сравнительного анализа, стандартизированных тестов и методов статистического анализа [12].

Применение метода Томатис. Сегодня метод доктора Томатиса широко применяется в психотерапевтической практике. Суть метода Томатиса заключается в создании условий для неискаженного перекодирования звуковых сигналов в нервные стимулы, с последующим формированием адекватных звуковых образов. Наблюдения позволяют

констатировать, что метод терапии А. Томатис оказывает положительное влияние на состояние детей-аутистов, которое выражается в восстановлении коммуникативного общения [15]. Он широко применяется в психотерапевтической работе с детьми и взрослыми, страдающими эпилепсией [15]. Прибор, разработанный Томатис и усовершенствованный его учениками и последователями, является хорошим инструментальным диагностическим средством. Его использование позволяет получить объективные данные о развитии «слухового восприятия», «слухового внимания», «слуховой памяти» (*приведенные термины принадлежат А. Томатис*). Широкое применение метод Томатис приобрел в изучении иностранных языков и для улучшения вокальных данных.

Заключение.

1. Стремясь отреагировать на вызовы времени, отечественная специальная (коррекционная) психология и дефектология пытается научно обосновать практикоориентированные модели и технологии помощи детям с нарушенным развитием. При этом все чаще обращаются к накопленному зарубежному опыту, основанному на разных, порой противоречащих друг другу теоретических положениях. При всей привлекательности и разработанности этого опыта, он очень часто не отрефлексирован с позиций научной психологии и дефектологии.
2. К числу мало изученному терапевтическому методу относится метод Томатиса. С одной стороны, имеется достаточно богатый опыт его применения, с другой стороны, он не прошел полномасштабной экспериментальной проверки и теоретического научного осмысления с позиций психофизиологии, медицины, специальной психологии, дефектологии.
3. Проведенный нами анализ создания и применения метода А. Томатис позволяет констатировать следующее: во-первых, это достаточно действенный метод, подтвердивший право на существование более полувековой историей практического использования; во-вторых, Томатис-терапия не должна полностью заменять традиционную работу специалистов, работающих с детьми с нарушением в развитии.
4. Затронутая в статье проблема применения Томатис-терапии нуждается в большем научном освещении и обсуждении отечественной научной общественностью. Приведенные в статье сведения требуют дальнейшего теоретического осмысления и экспериментальных исследований представителями специальной психологии и специальной педагогики. Наиболее актуальными сегодня на наш взгляд являются следующие вопросы:
 - экспериментальное исследование влияния Томатис-терапии на состояние здоровья детей и взрослых разных возрастных групп;
 - определение видов отклонений и заболеваний, при которых Томатис-терапия наиболее эффективна, а также исследование ситуаций, когда еще может быть полезна терапия А. Томатис;

- изучение возможности применения метода Томатиса в системе коррекционно-развивающей деятельности специальных (коррекционных) образовательных организаций.

Список литературы

1. *Азова, О.И.* Метод Томатиса. Здоровье детей [Текст] / О.И. Азова // Методический журнал: здоровье сберегающие технологии. М.: Издательский дом «Первое сентября», 2013. № 4 (450). – С. 28–30.
2. *Визель, Т.Г.* Основы нейропсихологии [Текст] / Т.Г. Визель. – М.: Астрель, 2005. – 384 с.
3. *Конарский, Р.* Отчет по анализу взаимосвязи применения Метода Tomatis и развития основных способностей [Электронный ресурс] / Р. Конарский. Гданьск, 2016 // <https://www.tomatisassociation.org> (Дата посещения: 3.12.2017)
4. *Маслова, О.И.* Современные аспекты изучения когнитивной сферы в развитии ребенка [Текст] / О.И. Маслова, А.А. Баранов, Л.С. Намазова-Баранова, Г.А. Каркашадзе, А.М. Мамедьяров, М.Л. Лазарев и др. // Педиатрическая фармакология. – 2012; 9 (6). С. 72 -78. (дата посещения: 02.09.2018)
5. *Маслова, О.И.* Ноотропы в когнитивной неврологии детского возраста [Электронный ресурс] / О.И. Маслова. – М. ФГБУ «Научный центр здоровья детей» РАМН, 2014–344 с. // <https://doi.org/10.15690/pf.v9i6.521> (дата посещения 08.09.2018.).
6. *Норман, Д.* Пластичность мозга [Текст] / Д. Норман. – М.: Эксмо, 2010. – 544 с.
7. Официальный сайт метода «Томатис» [Электронный ресурс] // <https://www.tomatis.com/ru/istoria> (дата посещения 15.09.2018).
8. Расстройства аутистического спектра у детей. Научно-практическое руководство [Текст] / Под редакцией Н.В. Симашковой. – М.: Авторская академия, 2013. – 286 с.
9. *Сольер, П.* Слуховая терапия А.Томатиса [Электронный ресурс] / П. Сольер // <https://www.mindmachine.ru/articles/tomatis.htm> (дата посещения: 8.11.2017).
10. *Червяков А.В.* Ритмическая транскраниальная магнитная стимуляция в неврологии и психиатрии [Текст] / А.В. Червяков, А.Г. Пойдашева, Ю.Е. Коржова и др. Журнал неврологии и психиатрии. – М. – № 12, 2015. – С. 7–13.
11. *Gerittsen, J.* A Review of Research Done on Tomatis Auditory Stimulation. – 2010 [Электронный ресурс] / J. Gerittsen // [%20of%20Tomatis%20Research.pdf](#) (дата обращения: 2.12.2017).
12. *Gilmore, T.* The Efficacy of the Tomatis Method for Children with Learning and Communication Disorders: a Meta-analysis / International Journal of Listening, Vol.13. Ottawa, 1999. 12–23 pp. [Электронный ресурс] / T. Gilmore // <https://www.tomatis-italia.ovh/images/PDF/TheEfficacy-oftheTomatisMethod> (дата посещения: 2.12.2017).
13. *Campbell, D.* Listening, The Ear and Development: The Work of Dr. Alfred A. Tomatis [Электронный ресурс] / America Online: Harp Realm. – 2002 // D.Campbell // <https://www.harptherapycampus.com/wp-content/uploads/2010/11/Don-Campbell.pdf> (27.11.2017).

14. *Corbett, B.A.* Brief report: the effects of Tomatis sound therapy on language in children with autism [Электронный ресурс] / Corbett, B.A., Shickman, K., Ferrer, E. Brief Report: Journal of Autism and Developmental Disorders, № 38 (3), 2008. doi:10.1007/s10803-007-0413-1. PMID 17610057.
15. *Dumas de la Roque, P.* Listening that's life! / Patrick Dumas de la Roque. Listening that's life! An Introduction to the Tomatis Method. Switzerland: Editions Besson, 2015. – 160 p.
16. *Madaule, P.* The Listening Function. Toronto: The Listening Center, 2017 [Электронный ресурс] / P. Madaule, V. Dejean // [https://www.queensu.ca/rarc/sites/webpublish.queensu.ca/rarcwww/files/files/HIDC %20Presentations/2_ %20The %20Listening %20Function.pdf](https://www.queensu.ca/rarc/sites/webpublish.queensu.ca/rarcwww/files/files/HIDC%20Presentations/2_%20The%20Listening%20Function.pdf) (10.11.2017).
17. *Sacarin, L.* Early Effects of the Tomatis Listening Method in Children with Attention Deficit. – 2013. [Электронный ресурс] / L.Sacarin // URL: www.aura.antioch.edu/etds/44 (3.12.2017).
18. *Sollier, P.* Listening for Wellness / Sollier P. Listening for Wellness: An Introduction to the Tomatis Method. Walnut Creek: The Mozart Center Press, 2005. – 396 p.
19. *Tomatis, A.* The Conscious Ear: My Life of Transformation Through Listening / Tomatis, A. Station Hill Press, 1992. – 277 p.
20. *Tomatis, A.* Why Mozart [Текст] / Tomatis, A. Paris: Fixot, 1991. – 192 p.
21. *Gerritsen J.* Обзор результатов исследований по слуховой стимуляции с использованием метода Томатиса [Электронный ресурс] / J. Gerritsen // [https://file:///C:/Users/Admin/Desktop/В %20работе/Курсы %20перподготовки 20\(Саратов\)/ Работа %20об %20эффективности %20метода %20томатиса/Issledovaniya_effektivnosti_metoda_Tomatisa.pdf](https://file:///C:/Users/Admin/Desktop/В%20работе/Курсы%20перподготовки%20(Саратов)/Работа%20об%20эффективности%20метода%20томатиса/Issledovaniya_effektivnosti_metoda_Tomatisa.pdf) (дата обращения: 10.10.2018).

От педагогической инноватики к научному проектированию коррекционно-образовательного процесса¹¹

Родин Юрий Иванович

д.психол.наук, доцент, проф. кафедры теории и методики дошкольного образования МПГУ, заведующий учебно-производственной лабораторией «Психолого-педагогическая коррекция развития детей со сложными нарушениями» МГППУ

Введение в проблематику педагогической инноватики и научного проектирования коррекционно-образовательного процесса

Современный этап развития специального (коррекционного) образования в России характеризуется переходом к инновационной модели. Он вызван рядом причин. *Во-первых*, изменениями в развитии экономики, политики, социокультурной сферы, повышением открытости общества, его информатизации, пониманием того, что реализация инновационных проектов в специальном образовании может стать не только основой для долгосрочных системных изменений в системе образования России, но и одним из условий дальнейшего развития государства и общества, основанного на идеях гуманизма и эволюционизма. *Во-вторых*, возросшими запросами населения к качеству специального образования, конкуренцией на рынке образовательных услуг. *В-третьих*, неудовлетворенностью специалистами результатами своей деятельности и желанием наиболее полно реализовать свой профессиональный и личностный потенциал развития.

Инновации охватывают экономические, управленческие, психолого-педагогические, социологические аспекты специального (коррекционного) образования [1, 3, 15, 16, 20, 27]. Однако, ряд проблем, связанных с внедрением новшеств в деятельность педагогических коллективов остается не до конца изученными. В частности, вопросы педагогического менеджмента и технологизации педагогического процесса.

Пытаясь решить эти проблемы, педагогика и психология разрабатывает научные подходы к созданию и внедрению в педагогическую практику новационных и инновационных моделей специального и инклюзивного образования, социальной интеграции, психолого-педагогической коррекции и т.п. [1, 3, 16, 17, 21, 28]. Но вопрос заключается в том, что научные работники не справляются с осмыслением нарастающей волны запросов практики по внедрению психологических и пе-

¹¹ Статья опубликована под названием Педагогическая инноватика и научное проектирование коррекционно-образовательного процесса в монографии «Вопросы современной науки»: коллект. науч. монография; [под ред. А.А. Еникеева]. – М.: Изд. Интернаука, 2019. Т. 46. Часть 1. – 202 с. С. 170–199.

дагогических новшеств. Разрыв между теорией и практикой в специальной педагогике неуклонно увеличивается [17]. Фундаментальные теоретические и методологические положения, выработанные представителями научной психологией и педагогией, вытесняются более привлекательными псевдонаучными измышлениями модернизаторов образования, упрощающими представления о педагогической деятельности как сложном противоречивом процессе, снижая тем самым мотивацию специалистов к осмыслению проблем коррекционного образования.

Следствием этого является снижение качества специального образования, которое проявляется в несоответствии содержания коррекционно-образовательного процесса, с нуждами и потребностями ребенка с ограниченными возможностями здоровья, подмене естественного эволюционного процесса на повышение ресурсов физического, умственного, личностного развития, «инновационным тренажем», необоснованном применении цифровых средств информатизации и коммуникации, порождающим у воспитанников болезненные пристрастия, коммуникативное отчуждение, депрессию, разрушающим его и без того ослабленный организм и психику.

Парадокс ситуации, сложившейся в коррекционном образовании заключается в том, что, при многообразии и доступности инноваций, специалист остается без действенной помощи в их применении со стороны научной психологии и педагогии. Он вынужден самостоятельно, на авось, путем проб и ошибок, с опорой на свой опыт и интуицию искать пути помощи ребенку с нарушенным развитием. Находясь один на один с проблемой, педагог часто предпочитает известные и, хорошо зарекомендовавшие себя, психолого-педагогические средства и методы по принципу «не навреди», или «инициатива наказуема». Ведь за всплеском новаций очень часто стоят псевдо... и околonaучные психолого-педагогические технологии, а практический работник не имеет должной профессиональной квалификации чтобы самостоятельно провести научную экспертизу предлагаемых новшеств. В результате, в специальном образовании складывается противоречивая ситуация, когда увеличение коррекционно-образовательной нагрузки на ребенка за счет бездумного педагогического тренажа, сопровождается ограничением возможностей реализации имеющегося у него потенциала физического, психического и личностного развития, а уникальные материально-технические, информационные, методические и организационные возможности специальных (коррекционных) образовательных организаций не осуществляются в полной мере.

1. Научное проектирование психолого-педагогических технологий коррекционного типа.

Создание педагогической технологии коррекционного типа – это драматичный и творческий процесс. Ведь практическая деятельность специ-

алиста коррекционного образовательного учреждения нетривиальна. Он действует в постоянно меняющихся условиях со многими неизвестными. В его действиях отражается мировоззрение, профессиональная зрелость, личность, талант педагога, а учебника, в котором прописаны все возможные педагогические ситуации, алгоритм выбора и применения эффективных средств, методов и форм обучения не существует.

Прежде всего, обобщая сложившиеся в отечественной и зарубежной психологии и педагогике представления, сформулируем определение *коррекционной педагогической технологии*. *Это научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех коррекционных психолого-педагогических действий, включающее: разработку мероприятий общепедагогического порядка, обеспечивающих реализацию особых образовательных потребностей ребенка с нарушением в развитии, нормализацию его социальной среды, восполнение или замещение недоразвитых, нарушенных или утраченных функций, преодоление или ослабление недостатков физического и психического развития.*

Ее важнейшими признаками являются: диагностическое целеобращение, результативность, экономичность, алгоритмичность, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация, сжатие учебной информации, гибкость, системность (модулированность), динамичность [9].

Стержневыми из них являются структурная, содержательная, технологическая гибкость. *Структурная гибкость* заключается в мобильности структур коррекционно-образовательных модулей, ступенчатости коррекционно-образовательной программы, вариативности в использовании оборудования и инвентаря. *Содержательная гибкость* достигается за счет дифференциации и интеграции коррекционно-образовательного процесса. *Технологическая гибкость* проявляется в вариативности методик обучения, воспитания и коррекционный психолого-педагогических технологий; гибкости педагогического мониторинга, индивидуализации коррекционно-образовательной деятельности [9].

Концептуальность технологии предполагает опору на определенную научную концепцию, *системность* подразумевает наличие логики в построении и реализации коррекционно-образовательного процесса, *управляемость* – возможность его диагностического целеполагания, планирования, проектирования, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов, *эффективность* – оптимальность затрат достижения цели, *воспроизводимость* – возможность применения в других образовательных организациях, другими субъектами образовательного процесса [9].

Разработать рекомендации по созданию и реализации педагогической технологии, учитывающие все трудности и риски, с которыми столкнется специалист невозможно. Потому, не претендуя на полноту изложения, мы приведем общие советы в виде теоретических положений.

Первое положение. Теоретическая и методологическая обоснованность новационной психолого-педагогической технологии.

В рамках культурно-исторической и деятельностной парадигм выработаны следующие научные основы психолого-педагогической помощи детям с нарушением развития: концепция о высших психических функциях человека и их развитии; представления о личности как о целостной психологической структуре, формируемой в процессе деятельностного усвоения человеком общественных форм сознания и поведения; концепция о психическом развитии и формировании личности ребенка в процессе общения со взрослым – носителем культурных эталонов; концепция о ведущей деятельности и ее роли в психическом развитии ребенка; современные концепции образования, рассматривающие обучение, воспитание и развитие ребёнка как многоаспектный, целостный процесс; представление о единстве законов развития человека норме и патологии, об обучении как основном пути коррекции развития ребенка, о возможности преодоления недостатков развития детей средствами психологической терапии (Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, К. Роджерс, О.С. Виноградова, Н.М. Трофимов, Н.П. Вайзман, И.Е. Шварц, Т. И. Бабаева, М.А. Васильева, В.В. Гербова, Т.С. Комарова, М.В. Крулехт, А.М. Леушина, В.И. Логинова, З.А. Михайлова и др.) [6, 7, 8, 14, 16, 19, 21, 23 и др.].

Важным в теоретическом и методологическом обосновании психолого-педагогической технологии является также формулирование понятийного аппарата психолого-педагогической технологии. Основу при разработке технологий коррекционного типа, наш взгляд, составляют такие понятия как «Психологическая коррекция», «Компенсация функции», «Психотерапия».

Коррекция в современном понимании – это преодоление или ослабление недостатков психического и физического развития посредством различных психолого-педагогических воздействий. Она осуществляется по отношению к вторичным недостаткам развития, первичные же недостатки лишь в небольшой мере могут быть уменьшены с помощью коррекционных психолого-педагогических воздействий. Коррекционная направленность обучения и воспитания является одним из основных принципов работы специальных образовательных организаций [6, 7, 8, 14, 15, 18, 21, 23].

Психологическую коррекцию следует рассматривать в двух планах: как комплекс психолого-педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребенка, и, как метод коррекции психического развития и гармонизации его личностных свойств. Традиционно выделяют общую, частную и специальную психологию-

ческую коррекцию. Под *общей психологической коррекцией* подразумеваются мероприятия общепедагогического характера, нормализующие социальную среду ребенка. В нее входит регуляция психофизических и эмоциональных нагрузок ребенка в соответствии с его возрастом, индивидуальными особенностями, состоянием физического, психического и психологического здоровья. Задачи общей психокоррекции соотносимы с задачами психогигиены, психопрофилактики, педагогической этики и дефектологии. Они решаются в процессе организации учебно-воспитательного процесса.

Частная психокоррекция определяется набором психолого-педагогических воздействий, в виде специально разработанных психокоррекционных мероприятий (семейная психокоррекция, музыкотерапия, психогимнастика и др.). Специальная психокоррекция представляет собой комплекс приемов, методик и организационных форм работы с ребенком или группой детей одного возраста, являющихся наиболее эффективным для достижения конкретных задач формирования личности. Основная цель *специальной психокоррекции* – исправление последствий неправильного воспитания.

Компенсацию функций следует понимать, как восполнение или замещение недоразвитых функций, нарушенных или утраченных, вследствие первичного дефекта. В основе компенсации лежит одним из важных видов адаптационных реакций организма и психики человека – *регенерация*. Благодаря ей функция поврежденных органов или структур начинает осуществляться либо не пострадавшими системами путем усиления их деятельности (*так называемая заместительная гиперфункция*), либо благодаря перестройке частично нарушенной функции (иногда с включением других систем) [14, 18, 23].

Компенсация функций может происходить на уровне функции (внутрисистемная компенсация), простой (межсистемная компенсация) и сложной функциональной системы (компенсация функций на уровне сложных психических систем). *Внутрисистемная компенсация* осуществляется за счет использования резервных возможностей функциональной системы. *Межсистемная компенсация* представляет собой более сложную перестройку деятельности организма с включением в процесс компенсации других функциональных систем. *Компенсация функций на уровне сложных психических систем* осуществляется путем сознательного переобучения, обычно с использованием вспомогательных средств.

Следует отметить, что возможность компенсации нарушенной функции у детей выше, чем у взрослых. Во многих случаях одним из условий успешности компенсации является медикаментозное сопровождение психолого-педагогических воздействий в виде применения лечебных препаратов, физиотерапии и др. [15, 19, 24].

Психотерапия традиционно понимается как система медико-психологических средств, применяемых врачом для лечения различных за-

болеваний. В последнее время термин «Психотерапия» применяется по отношению к методам работы, осуществляемым специальным психологом коррекционных образовательных организаций, поскольку, как и у психотерапевта, его профессиональная деятельность связана с различного рода нарушениями у детей, страдающих соматическими и психическими заболеваниями и расстройствами [15, 19, 24].

Второе положение. Технологическая цепочка психолого-педагогических действий, операций и коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками в виде прогнозируемого результата.

Системообразующим фактором любого технологического процесса является цель в виде желаемого результата. Он фиксирует то, что планируется получить на «выходе» в виде требований и показателей качества психолого-педагогической технологии в трех основных направлениях деятельности: оптимизации социальной ситуации развития, развитие ведущей и сопутствующих ей видов деятельности, формирование психологических новообразований возраста.

Цель коррекционной деятельности должна быть позитивной и реалистичной, учитывать зону актуального, ближайшего и отдаленного развития ребенка, соотносена с продолжительностью коррекционно-образовательного процесса. Она формулируется в виде желаемых форм поведения, деятельности, уровня познавательного развития ребенка, сформированности структуры его личности.

Цель коррекционной деятельности конкретизируется показателями в освоении образовательной программы, психического развития воспитанника, особенностями его деятельности и общения [10]. При ее формулировке учитываются срочный, кумулятивный и отсроченный во времени эффект психолого-педагогических воздействий. Например, в самом обобщенном виде цель коррекционно-образовательной деятельности с детьми раннего возраста с нарушением развития может быть сформулирована следующим образом:

К трем годам жизни у ребенка должны:

- сложиться предметная деятельность, возникнуть и развиваться общение со взрослыми, зародиться общение со сверстниками, возникнуть предпосылки игровой и продуктивной деятельности;
- сформироваться предметное восприятие как центральная познавательная функция, возникнуть наглядные формы мышления, воображение, элементы знаково-символическая функция сознания, намечиться переход к активной речи, возникнуть личное действие и личное желание, сложиться предметное отношение к действительности;
- появиться главное новообразование раннего возраста – гордость за собственные достижения, осознание себя «Я сам».

Срочный коррекционно-развивающий эффект следует отразить в требованиях к ребенку в освоении областей коррекционно-образова-

тельной программы. *Кумулятивный эффект* – в психолого-педагогической модели выпускника специального (коррекционного) образовательного учреждения, а также знаниях, умениях навыках, которыми должен овладеть ребенок, показателях его физического, психического и личностного развития по годам обучения и воспитания. *Отсроченный во времени эффект* формулируется в виде дальнейшего образовательного маршрута воспитанника.

Механизмом достижения целей и реализации требований комплексной коррекционной психолого-педагогической технологии выступают принципы коррекционно-образовательной деятельности [18].

Принцип системности профилактических, компенсирующих, коррекционных, педагогических и развивающих воздействий отражает взаимосвязанность и гетерохронность развития различных сторон развития ребенка. Он определяет присутствие в любой технологии четырех составляющих: образовательную, коррекционную, профилактическую, развивающую.

Принцип комплексности психологической коррекции предполагает разработку единого комплекса психолого-педагогических воздействий, необходимость использования всего многообразия психолого-педагогических методов, техник и приемов.

Принцип единства диагностики, компенсации и коррекции означает, что психолого-педагогическая диагностика, компенсация и коррекция являются взаимодополняющими процессами. Подбор диагностических и психокоррекционных методов должен соответствовать нозологии заболевания ребенка, особенностям его возрастных характеристик, специфике ведущей деятельности.

Принцип личностного подхода предполагает отношение к ребенку как к целостной личности с учетом всей ее сложности и всех ее индивидуальных особенностей.

Принцип деятельностного подхода означает, что психокоррекционный процесс должен представлять собой активную осознанную деятельность воспитанника, вписывающуюся в систему повседневных жизненных отношений ребенка с миром, ведущего и личностно значимого для него вида деятельности.

Иерархический принцип психологической коррекции ориентирует на то, что основное содержание коррекционно-образовательной деятельности должно соотноситься с зоной ближайшего развития ребенка и психологическими новообразованиями возраста. Реализация этого принципа требует максимальной активности ребенка, и опережающего характера психолого-педагогических воздействий.

Принцип приоритета казуальной психологической коррекции. В рамках реализации данного принципа выделяют два типа коррекции: *симптоматическую* и *каузальную* (причинную). *Симптоматическая коррекция* направлена на преодоление внешней стороны трудности развития, ка-

узальная – на устранение причин и источников отклонений в психическом развитии ребенка. Только устранение причин, лежащих в основе нарушенного психического развития, может обеспечить решение проблем ребенка. Сложная иерархия отношений между симптомами и их причинами, структура дефекта, определяют задачи и цели психологической коррекции.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционно-образовательной деятельности отражает известное положение отечественной психологии о том, что ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, и является их субъектом.

Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов предполагает необходимость разработки и реализации коррекционных психолого-педагогических технологий с опорой на более развитые (сохранные) психические процессы, использования методов, приемов и средств их активизирующих.

Принцип программирующего обучения ориентирует специалистов на разработку коррекционной технологии в виде ряда последовательных операциональных действий, их выполнение сначала вместе с педагогом, а затем самостоятельно способствует тому, что у ребенка формируются необходимые знания, умения, навыки, развиваются физические, и психические способности.

Принцип усложнения основан на понимании того, что процесс формирования знаний, умений, навыков, во-первых, происходит поэтапно: от простого к более сложному; во-вторых, непосредственно воспринимаемая сложность задания не всегда соответствует ее психологической сложности, в-третьих, наиболее эффективна такая коррекционно-образовательная деятельность, которая ориентирована на зону ближайшего развития.

Принцип учета объема и степени разнообразия материала требует соотношения объема и разнообразия дидактического и коррекционно-развивающего материала с состоянием физического и психического здоровья ребенка, зоны его актуального и ближайшего развития.

Принцип учета «эмоциональной сложности материала» означает, что содержание, формы, методы, инвентарь, используемый на занятиях, должны создавать положительный благоприятный фон, стимулировать у воспитанников положительные эмоции [6, 7, 8, 13, 15, 19, 21, 24].

Третье положение. Технология предусматривает деятельность педагога и воспитанника с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации ребенком своих потенциальных возможностей, диалогического общения.

Реализация этих принципов в значительной степени определяет научно обоснованной организацией жизнедеятельности и общения детей, включающей: формы проведения психокоррекционной работы; подбор и комплектацию коррекционных групп; режим коррекцион-

но-образовательной деятельности, включая совместную деятельность воспитателя и воспитанника (воспитанников). Дело в том, что одной из характерных черт детей с нарушенным развитием является дефицит контактов со взрослыми и сверстниками. Нехватка общения негативно отражается на психическом и личностном развитии ребенка. Поэтому ученые и практики постоянно работают над усовершенствованием форм взаимодействия педагога и воспитанников [5, 6, 7, 10, 13, 16]. В отечественной педагогике традиционно выделяют индивидуальную, групповую, индивидуально-групповую формы совместной деятельности учителя и ученика. Выбор формы взаимодействия зависит от особенностей психического и физического развития ребенка, его возраста, выраженности проблем аффективного характера.

Индивидуальная психолого-педагогическая коррекция целесообразна: если проблемы ребенка имеют индивидуальный характер, например, при отказе воспитанника заниматься в группе по каким-либо причинам (недостаточный социальный опыт, тяжелый физический дефект, негативное отношение родителей к групповому взаимодействию ребенка и т.п.); когда у воспитанника наблюдается высокая тревожность, необоснованные страхи, неуверенность в себе. Индивидуальная форма, как правило, используется в работе с детьми, имеющими тяжелые формы психических и физических нарушений развития.

Групповая форма взаимодействия воспитанников и воспитателя включает целенаправленное использование всей совокупности взаимодействий и взаимоотношений между участниками группы в коррекционных целях. Коррекционная группа малочисленна, в ней ребенок отражает свой коммуникативный потенциал и проблемы. Группа для него – это модель реальной жизни, где он проявляет характерные для него отношения, установки, ценности, эмоциональные и поведенческие реакции. Поэтому, при комплектации коллективов необходимо учитывать степень тяжести и клинико-психологическую структуру дефекта аномального ребенка. Желательно, чтобы в группе были дети одной нозологической формы, но с разной степенью тяжести физического и психического нарушения в развитии. Возраст детей не играет определяющей роли при отборе в группу. Продолжительность занятий зависит от психических и психологических особенностей воспитанников, задач психолого-педагогической деятельности [8, 12].

Четвертое положение. Элементы технологии должны быть воспроизводимы другим специалистом и обеспечивать достижение планируемых результатов в соответствии с возможностями физического и психического здоровья ребенка.

Создать универсальную психолого-педагогическую технологию, учитывающую сложность, многообразие и специфику развития каждого ребенка нельзя, но общие рекомендации по ее разработке и реализации возможны.

Первая рекомендация. Психолого-педагогическая технология должна включать четыре основных блока: диагностический, коррекционно-образовательный, оценочный, прогностический. В структуру каждого блока входят: задачи, средства, методы, организационные формы и планируемый результат.

Задачами *диагностического блока* являются диагностика знаний, умений, навыков, психического, личностного развития ребенка и социальной среды в которой он находится. Он включает: всестороннее клинично-психолого-педагогическое изучение личности ребенка, родителей, отношений в семье, выявление факторов риска, формирование общей программы, разработку технологической модели коррекционно-образовательного процесса.

Основная задача *коррекционного блока* состоит: в реализации особых образовательных потребностей ребенка в процессе обучения и воспитания; преодолении микросоциальной запущенности воспитанника; помощи в преодолении психотравмирующих ситуаций; формировании продуктивных взаимоотношений с окружающими (в семье, в группе, в классе); повышении социального статуса в коллективе; формировании нормативного поведения; развитии сенсорно-перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов; коммуникативном развитии и формировании эмоционально-волевой регуляции поведения; построении адекватных родительских установок на заболевание, решение социально-психологических проблем ребенка; создании в детском коллективе, атмосферы, доброжелательности, открытости, взаимопонимания.

Оценочный блок направлен на решение задач анализа трудностей детей в усвоении учебного материала, продвижения обучающихся в овладении коррекционно-образовательных областей, развития познавательных процессов, изменений психического состояния, особенностей личностных реакций воспитанников. Для оценки достижений каждого ребенка следует привлекать экспертную комиссию в составе психологов, врачей, педагогов, социальных работников.

Основная задача *прогностического блока* – проектирование дальнейшего коррекционно-образовательного маршрута, направленного на коррекцию развития психофизиологических, психических функций, социального и личностного развития ребенка [18, 21].

Вторая рекомендация. Коррекционная-образовательная работа должна строиться как совместная деятельность педагога и воспитанника по формированию знаний, умений, навыков, психологических образований, изменений условий жизнедеятельности ребенка.

Третья рекомендация. Психолого-педагогическая коррекция психического и личностного развития ребенка должна иметь опережающий, предвосхищающий характер и быть направлена на зону его ближайшего развития.

Четвертая рекомендация. Психолого-педагогические воздействия специалистов коррекционного образовательного учреждения (логопеда, педагога, дефектолога, учителя, воспитателя, врача, психиатра) должны быть скоординированы и ориентированы на достижение единой цели.

Пятое положение. *Наличие научно обоснованных диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности детей с нарушением развития.*

В системе коррекционного образования диагностика имеет особое значение. Она необходима для оценки достижений детей в обучении и воспитании, эффективности реализации содержания коррекционных программ, применяемых методов, средств, условий обучения и воспитания.

Психолого-педагогическая диагностика, компенсация, коррекция развития ребенка являются взаимодополняющими процессами. Поэтому мониторинг развития воспитанников должен быть комплексным, осуществляться как можно раньше и систематически. В этом случае возможно раннее исправление имеющихся отклонений в развитии. Здесь к месту будет заметить, что в самой процедуре психолого-педагогической коррекции заложен огромный диагностический потенциал.

Разработка методик диагностики детей с нарушением развития является одной из злободневных проблем отечественной дефектологии [17, 18]. Актуальность ее определяется, прежде всего, сложной картиной нарушенного развития, увеличением количества детей, у которых вследствие различных причин нарушается нормальный ход психического развития. *Основная задача психодиагностики* – выявление своеобразия психического развития ребенка. Решение ее в отечественной специальной психологии и специальной педагогике осуществляется посредством комплексного изучения воспитанников с участием разных специалистов: врачей разных специальностей, психолога, педагогов. Мониторинг включает: системный и качественный анализ выявляемых нарушений в развитии психики; изучение возрастных особенностей ребенка и условий его развития, включая условия обучения и воспитания; выявление актуальных и потенциальных возможностей воспитанников.

Основным принципом диагностики нарушенного развития в отечественной и специальной психологии признается качественный анализ с использованием количественных показателей оценки. Он предполагает: выявление структуры дефекта, оценку степени выраженности нарушения, изучение достижений детей в освоении содержания образовательных областей. Диагностика включает также анализ способов выполнения заданий, особенности поведения и деятельности ребенка во время обследования [15].

Оценка степени выраженности нарушения заключается в изучении зон актуального и ближайшего развития, возможности использования ребенком помощи взрослого, его обучаемости. Для комплексной оценки состо-

яния ребенка эффективен обучающий эксперимент. Он предусматривает оказание исследуемому дозированной помощи. Анализ результатов обучающего эксперимента позволяет точно измерить продвижение воспитанника в решении задачи в зависимости от объема или формы оказанной ему помощи, определить меру ее усвоения и использования при решении новых задач, т.е. в какой мере усвоенные операции, действия входят в репертуар соответствующего вида деятельности ребенка.

К *нормальному уровню обучаемости* можно отнести все случаи, когда ребенок решает самостоятельно 60–80 % мыслительных (интеллектуальных) заданий разных видов, а с остальными справляется после оказания ему помощи, исключая прямую подсказку или прямую демонстрацию решения. При *средней степени обучаемости* ребенок самостоятельно выполняет 30–50 % заданий и 60–80 % после одного-двух этапов помощи. При *низкой обучаемости* ребенку для выполнения задания приходится оказывать помощь в наиболее развернутой форме, вплоть до демонстрации способа решения учебной задачи. В *наиболее тяжелых случаях* решение задачи может не воспроизводиться испытуемым и после демонстрации.

При анализе результатов обследования необходим комплексный подход, с учетом всех компонентов деятельности ребенка. Продуктивным является анализ, включающий оценку следующих параметров деятельности:

- эмоциональная реакция испытуемого на сам факт обследования,
- принятие задачи,
- понимание инструкции и цели задания, характер деятельности,
- результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок,
- реакция на результат работы.

При *оценке эмоциональной реакции на факт обследования* следует обратить внимание на характер волнения ребенка: является ли оно естественной реакцией в новой, непривычной для испытуемого обстановке, или волнение вызвано другими причинами. Специалиста должна насторожить чрезмерная веселость, фамильярность в обращении с исследователем, неадекватность общения.

При *анализе принятия задачи*, прежде всего, следует отметить намерение ребенка выполнить задание, или его отсутствие. Большое значение имеет оценка принятой им формы решения задачи: игровой, учебной.

Понимание инструкции и цели задания. При оценке этого параметра следует обратить внимание на следующих обстоятельствах: выслушивает ли испытуемый инструкцию до конца; делает ли попытки понять ее прежде, чем приступить к работе; какого рода инструкция ему понятна (устная, устная, сопровождаемая наглядным показом, что обеспечивает возможность ориентировки в задании).

При изучении характера поведения и деятельности ребенка в момент обследования следует акцентировать внимание на наличие у исследуемого интереса к заданию, его стойкость, целенаправленность выполнения, умение доводить деятельность до конца, рациональность, адекватность действий, сосредоточенность. Необходимо также отметить общую работоспособность испытуемого, наличие у него самоконтроля и саморегуляции.

Одним из важных показателей диагностики является *способность ребенка к использованию помощи взрослого*: чем более выражена эта способность, тем выше его обучаемость. Важно учесть меру и характер оказываемой помощи. Показателем обучаемости является также перенос обследуемого показанного способа деятельности на выполнение аналогичного задания.

Результативность выполнения задания и возможность коррекции ошибок. Этот параметр позволяет выявить способность ребенка контролировать свою деятельность. О наличии текущего контроля свидетельствует самостоятельная фиксация ошибок. Снижение контроля выражается в увеличении ошибок выполнения.

Важным показателем качественного анализа является *реакция ребенка на результат работы*. Адекватная эмоциональная реакция (радость при успехе, огорчение при неудаче) свидетельствуют о понимании им ситуации [11].

Основными задачами изучения достижений детей в освоении содержания образовательных областей являются:

- выявление проблем воспитанников, возникающих при осуществлении образовательной деятельности;
- определение эффективных средств, методов, форм коррекционно-образовательной деятельности.

Критерием оценки является соответствие достижений детей промежуточным показателям освоения коррекционно-образовательных областей программы. Оценка достижений учащихся производится следующим образом: каждый специалист разрабатывает контрольные задания в соответствии ориентирами освоения образовательных областей и анализирует их выполнение по пятиуровневой системе оценки.

Пятый уровень. Ребенок отвечает (выполняет задание) после первичной инструкции педагога без помощи и без ошибок или с одной незначительной ошибкой, которую он сам исправляет. Помощь при ответе (выполнении задания) не требуется, исследуемый применяет приобретенные знания, умения, навыки в других видах деятельности. Например, в играх, развлечениях, повседневной жизни.

Четвертый уровень. Ребенок отвечает (выполняет задание) после первичной и дополнительной инструкции с одной или двумя незначительными ошибками. Помощь при выполнении задания педагога

га не требуется. Однако, испытуемый нуждается в педагогической поддержке в применении приобретенных знаний, умений, навыков в других видах учебной деятельности (для детей школьного возраста), в применении приобретенных знаний, умений, навыков в самостоятельной деятельности, в играх, продуктивной деятельности, развлечениях (для детей дошкольного возраста).

Третий уровень. Ребенок отвечает (выполняет задание) после дополнительной инструкции с двумя – тремя ошибками. В помощи педагога при выполнении задания нуждается, но использует ее, но с ошибками. Обучаемому требуется помощь в использовании приобретенных знаний, умений, навыков в других видах учебной деятельности (для детей школьного возраста), в их применении в самостоятельной деятельности, в играх, конструктивной деятельности, развлечениях (для детей дошкольного возраста).

Второй уровень. Ребенок отвечает (выполняет задание) после первичной и дополнительных инструкций. Нуждается в активной помощи педагога. Помощь взрослого использует с трудом и с ошибками. Приобретенные знания, умения, навыки в других видах учебной деятельности не применяет (для детей школьного возраста). Приобретенные знания, умения, навыки в самостоятельной деятельности, в играх, развлечениях не использует (для детей дошкольного возраста).

Первый уровень. Ребенок отвечает (выполняет задание) с большим количеством ошибок даже после первичной и дополнительных инструкций. Без активной помощи педагога ребенок с заданием не справляется.

Нулевой уровень. Ребенок отказывается от выполнения задания. Помощь педагога не принимает [11].

Следует отметить, что по мере развития системы специального образования проблема оценки эффективности психолого-педагогических воздействий коррекционной направленности актуализируется. Это вызвано тем, что сопоставимость, результатов коррекционных воздействий зависит от ряда слагаемых. *Во-первых*, от четкого определения методов диагностики. В практике трудно выделить какой-то один метод. Как правило, используется совокупность диагностических методик, что значительно усложняет объективность оценки. *Во-вторых*, от объективности оценки психолого-педагогических воздействий. Она во многом зависит от аутентичности (надежности) разработанных методик. Даже использование одного и того же метода специалистами разной квалификации может дать различные результаты.

В результате, специалисты сталкиваются с большими трудностями при разработке диагностических процедур, которые позволили бы составить подробную, научно-обоснованную характеристику ребенка, выявить его основные черты, определить структуру нарушенного развития, зону его актуального и ближайшего развития, возможности осуществления коррекционных воздействий.

Если в наблюдениях руководствоваться немногими критериями, пытаясь подогнать под них разнообразные типы нозологий, то мы рискуем получить отрывочные, неполные, односторонние сведения об исследуемом. Ведь психическое развитие – это многомерный процесс формирования иерархически организованной психологической системы, который включает количественные изменения и качественные преобразования взаимодействующих между собой разнокачественных психологических образований. Он обеспечивает гармоничное адаптивное взаимодействие с постоянно изменяющейся окружающей средой, прежде всего социальной. Нарушение адапционных механизмов приводит к нарушению этого взаимодействия. Следовательно, выявить отдельные качества, основные черты сложной иерархически организованной саморазвивающейся психологической системы дефективного ребенка нельзя без ее всестороннего, комплексного изучения.

Таким образом, исследование по короткой схеме не способно в полной мере охарактеризовать чрезвычайно сложную психологическую структуру аномально развивающегося ребенка, а обстоятельства проведения обследований в большинстве случаев не позволяют отводить большое количество времени на изучение детей по развернутой программе.

Выход из сложившейся ситуации, на наш взгляд, следует искать в научном наследии А.Ф. Лазурского. В своей книге «Очерк науки о характерах» он предложил использовать способ, позволяющий, с одной стороны, выявить значительное количество конкретных подробностей, с другой стороны, установить не особенно длинную схему обследования с сопоставлением друг с другом отдельных показателей. Суть его подхода заключается в сопоставлении двух, неодинаковых по величине, программ обследования, применяемых параллельно друг другу: *руководящей и объясняющей* [12].

Руководящая программа включает перечень основных характеристик развития ребенка на каждом возрастном этапе. Поскольку структура нарушенного развития чрезвычайно сложна, то она должна содержать только те диагностические процедуры, которые зафиксировали бы своеобразие того или иного типа нарушенного развития. В качестве таковых, по мнению В.И. Лубовского, могут выступать методики, диагностирующие возникновение и развитие психических новообразований возраста, мышления, речи, зоны актуального и ближайшего развития, обучаемости ребенка, отдельных компонентов ведущей и сопутствующих деятельностей [15].

Содержание руководящей программы обследования ребенка должно включать следующие части: анамнез состояния физического и психического здоровья и развития; особенности физического, психического развития и адаптации к социальной среде обитания; психолого-педагогическая характеристика условий обучения, воспитания и развития

ребенка; психолого-педагогическая характеристика личностного и социального развития ребенка.

В объясняющую программу обследования необходимо включать более длинный ряд конкретных характеристик аномального ребенка, представленных в руководящей программе. Она рассчитана на непрерывное наблюдение за ребенком. Обследование должно включать системный количественный и качественный анализ нарушенных и сохраненных функций в сопоставлении с условиями жизнедеятельности, в том числе обучения и воспитания ребенка.

Такой подход возможен на основе метода «психологических профилей» Г.И. Россолимо, позволяющего проследить соответствие между показателями профиля, и медико-психолого-педагогическими характеристиками ребенка [12]. Он может служить контрольным инструментарием в проведении формирующих экспериментов.

Недостатки профильного подхода Россолимо, заключающиеся в невозможности его применения для дифференциальной диагностики и выявления потенциальных возможностей развития аномального ребенка, на наш взгляд, восполняемы за счет стандартизации тестов с использованием обучающего эксперимента, описанного нами выше.

Для повышения объективности оценки психолого-педагогических воздействий на состояние ребенка следует проводить экспертизу группой независимых экспертов с высоким уровнем конкордации их мнений, осуществлять постоянный мониторинг развития и состояния здоровья воспитанников с фиксацией срочного, кумулятивного и отсроченного во времени эффекта.

Шестое положение. Технология взаимосвязана с педагогическим мастерством: разработка и совершенное владение педагогической технологией – это проявление мастерства педагога, его педагогического мышления.

Мастерство учителя – это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий эффективность педагогического процесса. Оно выражает высокий уровень развития педагогической деятельности, владение педагогической технологией, отражает личностные характеристики педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. Основными компонентами педагогического мастерства являются: теоретическая, практическая, личностная готовность педагога.

Теоретическая готовность предполагает: знание общих закономерностей психического развития, периодизации психического развития, проблемы соотношения обучения и развития, основных теорий, моделей, типов личности, условий личностного развития ребенка, знание основ общей и специальной психологии и специальной педагогики. *Практическая готовность* выражается в овладении специалистом

конкретными психолого-педагогическими методами и методиками коррекционной направленности. *Личностная готовность* – в наличие у педагога позитивного приятия воспитанника, веры в его возможности, в потребности и способности в решении коррекционно-образовательных задач «идти не от себя, а от ребенка, его проблем».

Профессиональное мастерство приходит к тому педагогу, который опирается в своей деятельности на научную теорию. Естественно, что при этом он встречается с рядом трудностей. Они обусловлены следующими обстоятельствами. *Во-первых*, научная теория – это упорядоченная совокупность общих законов, принципов и правил, а практика всегда конкретна и ситуативна. *Во-вторых*, педагогическая деятельность – это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний по философии, педагогике, психологии, методике обучения и воспитания и др., тогда как знания учителя (особенно начинающего педагогическую деятельность) зачастую как бы разложены «по полочкам», т.е. не доведены до уровня обобщенных умений, необходимых для осуществления педагогического процесса. Поэтому, применение теории на практике требует не только теоретического и креативного мышления, но и овладением логикой педагогического мышления.

Поясним сказанное. Логика педагогического мышления следует рассматриваемая сквозь призму теории познания, культурно-исторической психологии и психологической педагогики. Это не логика ответного действия, а скорее логика ответственного действия педагога, понимающего что не нужно формировать человека ни по своим, ни тем более по чуждым человеку меркам, а необходимо помочь ему (хотя бы не мешать) стать самим собой, позаботясь не только о зоне ближайшего развития, но и о перспективе бесконечного развития человека [5].

Логика педагогического мышления проявляется в том, что ни одно действие педагога не находится в стороне от поставленных целей; никакое педагогическое средство не объявлено раз и навсегда полезным либо вредным, решающим является действие всей системы средств; никакая система воспитательных средств не может быть установлена раз и навсегда: она изменяется и совершенствуется в точном соответствии с развитием ребенка и поступательным движением общества. Она (логика...) выражается в способности педагога проникать в логику мышления ученика.

Важнейшей характеристикой логики педагогического мышления является технологичность. Она вытекает из необходимости логического анализа деятельности педагога, изучения перехода мыслей в действие, раскрытие закономерностей этого перехода, превращение их в правила этого действия, то есть преобразования логики педагогического мышления в логику педагогического действия. Ей научить невозможно. Она формируется в результате длительной кропотливой, порой драматичной работы педагога над собой, характеризует его педагогическое мастерство.

Постичь логику педагогического мышления – значит проникнуть в сущность всех сторон педагогического процесса, связи и взаимосвязи которого «настолько многогранны и многосторонни, настолько переплетены и диффузны, настолько разветвлены, гибки и подвижны, что даже в одной какой-либо цепи явлений очень трудно выделить основное звено, разграничить решающий фактор и условия, причину и следствие, действие и взаимодействие...» [16, с. 45].

Педагогическое мастерство специалиста складывается из профессиональных знаний, умений, навыков, привычек, в которых реализуется и совершенствуется его владение основными приемами образовательной деятельности. В мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельные части: мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей; мастерство убеждения; мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности, мастерство владения педагогической техникой [11].

Для роста педагогического мастерства в образовательном учреждении необходимо создать благоприятный микроклимат. Его основными слагаемыми являются: поддержка администрацией специалистов в разработке и внедрении новшеств; заинтересованность и положительное отношение педагогического коллектива к разработке и внедрению инновационных технологий; создание условий для продуктивной деятельности тех, кто освоил и совершенствует инновационную технологию; наличие системы стимулирования инновационной деятельности педагогов; разработка системы обучения специалистов с целью углубления знаний о технологизации педагогической деятельности; обеспечение доступа специалистов к информационным ресурсам, проведение курсов переподготовки и повышения квалификации, обмен педагогическим опытом; создание условий для самообразования педагогов (библиотеки научно-методической литературы, доступность интернета); научно-обоснованная гибкая организация коррекционно-образовательного процесса; наличие материально-технической базы для реализации инновационных технологий.

Седьмое положение. Многоуровневый характер коррекционно-образовательной технологии. При разработке психолого-педагогической технологии необходимо учитывать ее многоуровневость, включая: уровень коррекционно-образовательной системы, частнометодический и модульный уровень.

На уровне коррекционно-образовательной системы технология предстает в виде совокупности целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритма деятельности субъектов и процесса обучения и воспитания, психологической коррекции. *На частнометодическом или предметном уровне* технология представляет собой совокупность методов и средств реализации содержания коррекционно-образовательных

областей, психокоррекционных технологий. *На модульном уровне* – это технология отдельных частей учебно-воспитательного процесса коррекционной направленности: технология урока (занятия), технология формирования понятий, технология усвоения новых знаний, технология повторения и контроля материала, технология проведения мероприятий воспитательного характера, технология коррекции отдельных сторон физического и психического, личностного развития ребенка и т.д. [18].

В реальном педагогическом процессе эти уровни неразделимы, поэтому необходимо стремиться к обеспечению их единства, имея в виду, что изменения на одном из них вызывают изменения на других уровнях. Проектирование коррекционной психолого-педагогической технологии осуществляется поэтапно.

На первом этапе проводится анализ предстоящей коррекционно-образовательной деятельности. Он включает: изучение существующих программных и методических разработок; анализ состояния физического и психического здоровья детей; определение целей и задач обучения и воспитания детей, их оздоровления, коррекции психического и физического развития.

На втором этапе определяется содержание обучения и воспитания коррекционной направленности и психологической коррекции в целом на весь период пребывания ребенка в учреждении, на каждый возрастной период, каждый год, полугодие. Содержание проектируемой коррекционной технологии определяется на основе образовательной программы, а также программы психологической коррекции в виде подробного плана изучения содержания коррекционно-образовательных областей, проведения мероприятий оздоровительной, воспитательной, коррекционной направленности.

На третьем этапе рассчитывается время, необходимое на обучение, воспитание, психолого-педагогическую коррекцию ребенка в соответствии с разработанной коррекционно-образовательной программой.

На четвертом этапе происходит выбор наиболее адекватных для состояния здоровья и развития ребенка организационных форм коррекционно-образовательной деятельности. Основными формами организации обучения, воспитания, коррекции развития ребенка являются: организованная совместная деятельность педагога и ребенка, совместная деятельность воспитателя и воспитанника в режиме дня учреждения, занятия в форме уроков, занятий, неорганизованной совместной деятельности.

На пятом этапе разрабатывается система упражнений, заданий коррекционной, оздоровительной, развивающей, направленности. На этом этапе следует уделить особое внимание вопросам контроля за освоением детьми содержания коррекционно-образовательных областей. Это позволит педагогу определить уровень усвоения учебного материала по изучаемой теме; подобрать диагностические методики,

позволяющие оценить эффективность психокоррекционных технологий, отдельных частей воспитательного процесса коррекционной направленности, технологий коррекции отдельных сторон физического и психического, личностного развития и состояние здоровья ребенка.

На шестом этапе осуществляется разработка контрольно-измерительных материалов для мониторинга качества усвоения детьми коррекционно-образовательных областей, динамики их физического, психического развития.

Седьмой этап связан с разработкой структуры и содержания коррекционных учебных занятий, внеклассных мероприятий воспитательной, оздоровительной, коррекционной и развивающей направленности.

На восьмом этапе реализуется коррекционная психолого-педагогическая технология, проверяется ее эффективность [18].

2. Познание логики педагогического мышления – актуальная проблема специальной (коррекционной) педагогики.

При разработке и внедрении инновационных технологий, специалист коррекционного образовательного учреждения сталкивается не столько с нехваткой знаний методологических и методических основ осуществления педагогического процесса (в тиражировании работ на эту тему отечественная и зарубежная педагогика преуспела), сколько с отсутствием навыков педагогической рефлексии, научного моделирования педагогического процесса. Ведь применение педагогической теории на практике требует не только теоретического и креативного мышления, но и овладение логикой педагогического мышления.

Дело в том, что педагог-практик познает действительность, чтобы извлечь практические, полезные знания для себя и для окружающих. Его деятельность направлена на конкретного человека или сообщество людей. Он исходит из того, что внутренний мир человека нетривиален, пристрастен, что он формируется самим человеком в результате активного воспроизведения, конструирования, понимания окружающего его постоянно меняющегося мира.

Вводя в научный обиход термин «Логика педагогического мышления», А.С. Макаренко имел в виду не сам процесс мышления педагога, а его продукт в виде выработанных мыслей и знаний, позволяющих «здесь и сейчас» моделировать адекватные педагогические ситуации. Именно мысли, проникающие за внешнюю сторону педагогического процесса, по его мнению, составляют содержание педагогического мышления [16]. Только такого рода мысли способны трансформироваться в педагогические действия. Они, как двуликий Янус имеют две стороны. Одна сторона – это объективные знания педагогических закономерностей. Другая сторона – субъективная в виде педагогических принципов, правил, методов, выработанных на основе этих закономерностей. А вместе обе стороны выступают методом познания педа-

гогического действия. Из этого вытекает важнейшая характеристика логики педагогического мышления – технологичность. Она связана с необходимостью логического анализа деятельности педагога, изучения перехода мыслей в действие, раскрытием закономерностей этого перехода, превращение мыслей в принципы, правила, методы обучения и воспитания, то есть преобразования логики педагогического мышления в логику педагогического действия.

Логика педагогического мышления формируется в результате длительной кропотливой, порой драматичной работы педагога над собой. Она проявляется в мыслях и действиях специалиста. Научить этому невозможно. Постичь логику педагогического мышления – значит проникнуть в сущность всех сторон педагогического процесса, каждый раз преломляя знание о ней сквозь призму постоянно меняющихся условий. Это движение к всестороннему и диалектическому познанию педагогики как отрасли науки и социальной практики, находящейся в постоянном развитии и саморазвитии. Оно (движение) предполагает наличие сложного и содержательного мышления. Ведь «...связи и взаимосвязи педагогического процесса настолько многогранны и многосторонни, настолько переплетены и диффузны, настолько разветвлены, гибки и подвижны, что даже в одной какой-либо цепи явлений очень трудно выделить основное звено, разграничить решающий фактор и условия, причину и следствие, действие и взаимодействие...» [16, с. 45].

Развитие логики педагогического мышления, позволяет педагогу выйти на новый уровень осмысления сущности педагогического процесса, педагогической сверхзадачи, предостерегает от ошибок и формализма при разработке и внедрении новационных психолого-педагогических моделей. Только специалист с достаточно высоким уровнем педагогического мышления способен перейти от штампов и непродуманных экспромтов к проектированию и творческому воспроизведению научно обоснованных новационных моделей коррекционно-образовательной деятельности, в которых, «...ни одно действие педагога не стоит в стороне от поставленных целей, ни какое педагогическое средство не объявлено постоянным – всегда полезным либо вредным, действующим всегда точно; <...>, решающим является действие всей системы средств» [16 с. 47].

3. Педагогический менеджмент инновационной деятельности в специальной (коррекционной) образовательной организации.

Переход к педагогической инноватике и научному проектированию коррекционно-образовательного процесса невозможен без педагогического менеджмента. Он состоит в том, что наряду с управлением традиционной учебно-воспитательной работой, коллектив образовательной организации ориентирован на проведение научных исследований, рефлексию и распространение педагогических новшеств и но-

ваций, освоение новых форм взаимодействия с социумом. Примерная модель управления инновационной деятельностью специальной (коррекционной) образовательной организации представлена в рис. 1.

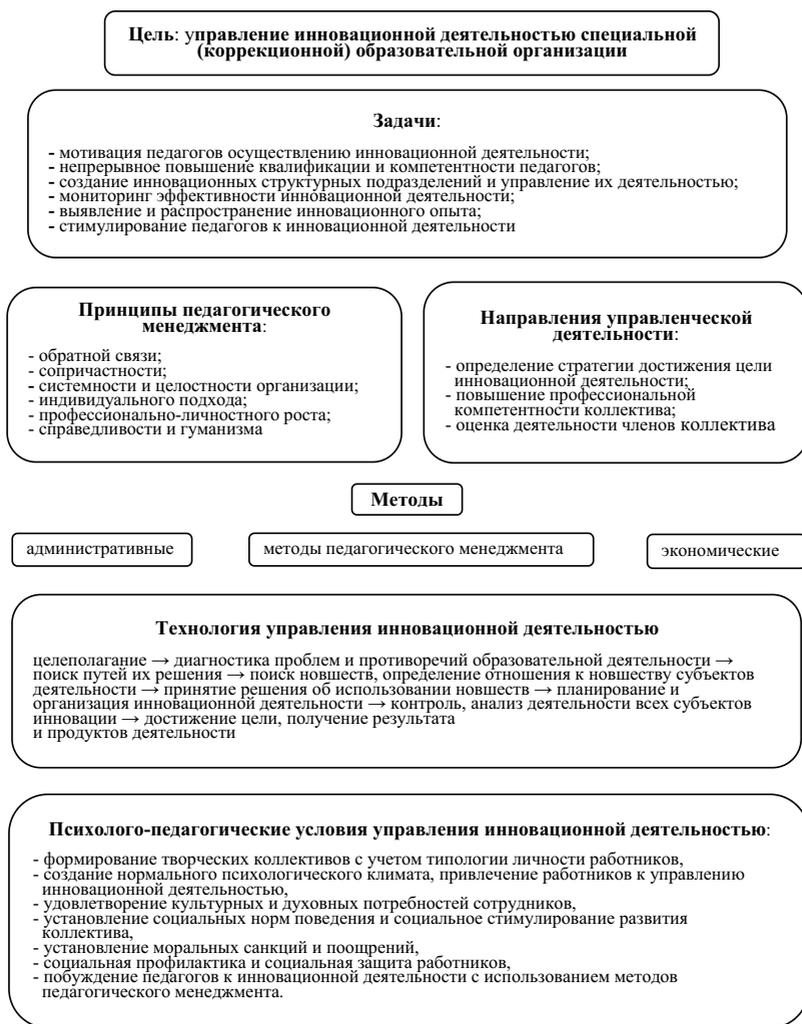


Рис. 1. Примерная модель управления инновационной деятельностью специальной (коррекционной) образовательной организации

Не претендуя на полноту попытаемся описать представленную модель. Прежде всего отметим, что управление инновационными процес-

сами осуществляется на основе принципов обратной связи, системности и целостности организации, справедливости и гуманизма, сопричастности, личностного и индивидуального подхода, профессионально-личностного роста, терпимости.

Принцип обратной связи заключается в получении достоверной и объективной информации от педагогов о возникающих проблемах. *Принцип системности и целостности организации* – в рассмотрении педагогического коллектива как единого целого. Согласно этому принципу управленческие воздействия на педагогов должны быть разнонаправленными, долговременными. Реализация принципа *справедливости и гуманизма* предполагает объективную оценку деятельности всех членов трудового коллектива, *принципа сопричастности* – в регулярном и максимально возможном информировании сотрудников и педагогов о состоянии дел организации, проблемах ее функционирования. *Принцип личностного и индивидуального подхода* ориентирует на выявление и раскрытие профессионально-личностных качеств специалистов, принцип профессионально-личностного роста – на создание условий для самореализации и личностного роста учителей и сотрудников, принцип терпимости подразумевает, что каждая серьезная проблема требует определенного времени для её осмысления, решения и учета человеческого фактора [2, 3, 5, 11, 13, 18, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 30].

Основными направлениями управленческой деятельности являются: формирование и осуществление единой инновационной политики в образовательной организации; ресурсное обеспечение и контроль инновационной деятельности, обучение и повышение квалификации педагогов; формирование целевых коллективов, групп, осуществляющих инновационные проекты и формирующих инновационную среду [21].

При организации инновационной деятельности в специальной (коррекционной) образовательной организации необходимо последовательно решать ряд задач.

Первая задача: создание условий, мотивирующих педагогов к инновационной деятельности, формирование у них потребности в постоянном профессиональном росте, подготовка педагогического коллектива к освоению новшеств (информирование о новшествах, о необходимости обновления педагогического процесса, профессиональных знаний и умений).

Вторая задача: непрерывное повышение квалификации и компетентности специалистов. Она достигается благодаря систематическому проведению научно-практических семинаров, направлению педагогов на курсы повышения квалификации, организации «круглых столов», методических объединений, творческих групп, практикумов, самостоятельной работы педагогов.

Третья задача: создание инновационных структурных подразделений и управление их деятельностью. В качестве такого подразделения

может выступать совет по инновациям, включающий информационно-аналитический, научно-методический отделы.

Четвертая задача: систематический анализ результатов инновационной деятельности на основе единой унифицированной системы мониторинга.

Пятая задача: выявление и распространение инновационного опыта на конференциях, мастер-классах, конкурсах педагогического мастерства, страницах профессиональных журналах, формирование личного портфолио педагога.

Шестая задача: стимулирование педагогов к инновационной деятельности посредством моральных и материальных стимулов.

Основными методами педагогического менеджмента являются: административные, экономические и социально-психологические. Административные методы представляют собой прямое централизованное воздействие на такие мотивы поведения педагогов, как осознанная необходимость трудовой дисциплины, чувство долга, стремление трудиться в определенной организации, корпоративная культура. *К экономическим методам относится* материальное стимулирование коллективов и отдельных работников. *Социально-психологические методы* связаны с социальными отношениями в коллективе, с моральным и психологическим воздействием на работников. С их помощью регулируются ценностные ориентации людей через мотивацию, нормы поведения, создание социально-психологического климата, моральное стимулирование, определяется социальная политика в организации.

Средствами управления и педагогической инноватикой выступают: освоение новшеств в практике обучения и воспитания; распространение и обмен педагогическим опытом; управление ресурсами образовательной организации; освоение новых форм взаимодействия с социумом, их внедрение и распространение в другие сферы.

Управление инновационной деятельностью специальной (коррекционной) образовательной организации невозможно без ее технологизации в виде научного проектирования и точного воспроизведения гарантирующих успех управленческих и педагогических действий. Она представляет собой *целенаправленную деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая развитие системы управления образовательной организацией через комплексную деятельность по разработке, освоению, использованию и распространению новшеств.* Ее основными компонентами являются: взаимодействие учащихся, педагогов, родителей, социума; условия материально-технического, информационного, программно-методического, кадрового, социально-психологического обеспечения.

Технология управления инновационной деятельностью разрабатывается под конкретный педагогический замысел (цель). В нашем случае

целью ее является развитие системы управления инновационной деятельностью специальной (коррекционной) образовательной организации. Необходимым условием – наличие технологической цепочки управленческих действий и операций: целеполагание → диагностика проблем и противоречий образовательной деятельности → поиск путей их решения → поиск новшеств, определение отношения к новшеству субъектов деятельности → принятие решения об использовании новшеств → планирование и организация инновационной деятельности → контроль, анализ деятельности всех субъектов инновации → достижение цели, получение результата и продуктов деятельности (приводится по [4]).

Технология управления инновационной деятельностью предусматривает также планирование, организацию и внутриучрежденческий мониторинг инновационной деятельности педагогического коллектива с учетом принципов управления. Она включает: составление и аналитическое обоснование программы внедрения инновации.

Продуктами планирования являются: исследовательский проект, программа развития образовательной организации, аналитическое обоснование и программа инновационного апробирования, инновационная карта.

Организация инновационной деятельности предполагает: распределение обязанностей, прав, ответственности между субъектами инновации; формирование структуры управления; создание ситуации успеха и положительной мотивации; выявление путей и условий повышения эффективности и качества педагогического процесса и т.д. [4, 13, 18, 21, 24, 26, 27, 28, 29, 30].

Отличительной особенностью внутриучрежденческого управления инновационной деятельностью является перемещение центра тяжести с административного контроля на коллективные формы, повышение гласности контроля. Это становится возможным благодаря разработке научно обоснованных диагностических процедур, содержащих следующие показатели: включение педагогического коллектива в инновационный процесс; модернизация организационной структуры управления; создание управленческой команды; методическое обеспечение инновационного процесса; повышение профессионального уровня и методической компетентности педагогов; повышение качества образовательного процесса; повышение конкурентоспособности организации образования на рынке образовательных услуг; открытость и информированность инновационной деятельности; внедрение электронного документооборота в организации с использованием интернет-технологий и локальной сети.

Психолого-педагогическими условиями управления инновационной деятельностью педагогов специальной образовательной организации являются: использование системы методов педагогического менеджмента, формирование коллективов с учетом личности работников, создание психологически комфортного климата, личный пример руково-

дителя, удовлетворение культурных и духовных потребностей сотрудников, установление социальных норм поведения и социальное стимулирование развития коллектива, установление моральных санкций и поощрений, социальная профилактика и социальная защита работников, оптимизация организационной структуры деятельности, формирование готовности педагогических кадров к инновационной деятельности, вовлечение педагогов к управлению инновационной деятельностью.

Заключение.

В заключении позвольте еще раз акцентировать внимание на том, что педагогическая инноватика, педагогические технологии, педагогический менеджмент – это реальность современного специального (коррекционного) образования, попытка педагогического сообщества отреагировать на вызовы, связанные с увеличением детского населения, нуждающегося в комплексной медико-психолого-педагогической помощи.

При разработке и реализации новационных педагогических моделей, их технологизации следует остерегаться обезличивания коррекционно-образовательного процесса. Ведь первоначально слово «технология» происходит от греческого "techne", что в переводе означает «искусство», «мастерство», «умение».

Применительно к специальной (коррекционной) педагогике технологию можно трактовать как отрасль научного знания о проектировании и использовании эффективных средств, методов, приемов, направленных на повышение ресурсов физического, умственного, личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Сущность педагогической инноватики, технологизации и менеджмента вытекает из анализа деятельности субъектов образовательного процесса, изучения перехода мыслей педагога в действие, раскрытие закономерностей этого перехода, превращение их в правила этого действия. Этому научить невозможно. Логика педагогического мышления формируется в результате длительной кропотливой, порой драматичной работы учителя над собой и характеризует его педагогическое мастерство.

Нет универсальной психолого-педагогической технологии на все случаи жизни. Любое педагогическое воздействие должно осуществляться в соответствии с объективными законами развития и индивидуальными особенностями ребенка, специфики его деятельности. Личность педагога, его мастерство является определяющим в коррекционно-образовательной деятельности.

Список литературы

1. Актуальные проблемы теории и практики современного специального образования: Сборник материалов международной научно-практической конференции (Москва, 11–12 мая 2017 г.) [Текст] / Т.Н. Новикова (ответственный редактор), Ю.И. Родин (научный редактор). – Москва: Изд-во ГОУ 1708, 2017. – 324 с.

2. *Белова, Е.Н.* Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография [Текст] / Е.Н. Белова, Г.А. Гуртовенко, С.В. Бутенко, Н.Ф. Яковлева. Изд. 2-е стереотип. – Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 164 с.
3. *Беспалько, В.П.* Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М., 1989.
4. *Бургин, М.С.* Структура инновационных процессов и характеристики инноваций [Текст] / М.С. Бургин // Инноватика образовательных технологий: Приложение к международному междисциплинарному научно-практическому журналу «Инновационная деятельность в образовании». – Красноярск, 1994. – Т. 3. – С. 75–85.
5. *Вахрушев, В.Ф.* Управление персоналом в современных условиях [Электронный ресурс] / В.Ф. Вахрушев // URL: http://www.ngpc.ru/text/enc_consalt1.htm (дата обращения 21.06.2016).
6. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. Т. 4. – 433 с.
7. *Выготский, Л.С.* Развитие высших психических функций (психологическое учение о локализации психических функций) [Текст] / Л.С. Выготский // Нейропсихология. Тексты; под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – С. 15–21.
8. *Выготский, Л.С.* Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с.
9. *Волкова, Е.В.* Технология развития ментальных ресурсов [Текст] / Е.В. Волкова – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 256 с.
10. *Зинченко, В.П.* Психология в Российской Академии образования [Электронный ресурс [Электронный ресурс] / В.П. Зинченко // Мои Учителя и Заслуженные собеседники <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/90393820> (дата обращения: 24.02.2018).
11. *Игропуло, И.Ф.* Методология разработки теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении [Текст] / И.Ф. Игропуло // Дис. докт. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 401 с.
12. *Капустин, Н.П.* Педагогические технологии адаптивной школы [Текст] / Н.П. Капустин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 216 с.
13. *Лазурский, А.Ф.* Очерк науки о характерах [Текст] / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 271 с.
14. *Левченко, И.Ю.* Тенденции развития современной специальной психологии [Текст] / И.Ю. Левченко // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография. / Под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой – М.: ЛОГОМАГ, 2013. С. 36–40.
15. *Лубовский, В.И.* Методологические проблемы специальной психологии [Текст] / В.И. Лубовский // Специальная педагогика и специальная психология: современные методические подходы. Коллективная монография / под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой – М.: ЛОГОМАГ, 2013. – С. 9–36.
16. *Лялин, Н.А.* О педагогической логике [Текст] / Н.А. Лялин // А.С. Марченко: сб. статей: к 90-летию со дня рождения / Львовское област-

- ное отделение педагогического общества УССР; кафедра педагогики и психологии Львовского госуд. ун-та им. И. Франко. – Львов: Вища школа, 1978. – С. 28–47 с.
17. *Макаренко, А.С.* Методика воспитательной работы. Избранные труды [Текст] / А.С. Макаренко. – М.: Юрайт. – 2016. – 249 с.
 18. *Мамайчук, И.И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
 19. *Осипова, А.А.* Общая психокоррекция [Текст] / А.А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 512 с.
 20. *Родин, Ю.И.* Актуальные проблемы специальной психологии [Текст] / Ю.И. Родин // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и практика современного специального образования». – М.: Изд-во ГОУ 1708, 2017. – С. 8–17.
 21. *Родин, Ю.И.* Актуальные проблемы специальной психологии с позиций постнеклассического типа научного познания [Текст] / Ю.И. Родин // Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство» Сборник тезисов. Ответственный редактор К.Н. Поливанова. 2017. – С. 227–229.
 22. *Россолимо, Г.И.* Психологические профили. Метод количественного исследования психических процессов в нормальном и патологическом состояниях. Ч. 1 [Электронный ресурс] / Г.И. Россолимо // <https://www.litres.ru/grigoriy-rossolimo/psihologicheskie-profilii-metod-kolichestvennogo-issledovaniya-psihicheskikh-processov-v-normalnom-i-patologicheskom-sostoyaniyah-ch-1> (Дата обращения 26.03.2017).
 23. Система многоуровневого обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] (монография). В 4-х частях. Часть 1: Теоретико-методологические основы разработки многоуровневой коррекционно-образовательной системы / Т.Н. Новикова, Ю.И. Родин. – М.: «Гриф и К». – 2013. – 153 с.
 24. Специальная психология: [Текст] / Под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
 25. *Терентьев, В.К.* Истины управления: взгляд на основы менеджмента [Текст] / В.К. Терентьев. – М: Сентябрь, 2002. – 160 с.
 26. *Третьяков, П.И.* Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии [Текст] / П.И. Третьяков. М.: ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005. – 568 с.
 27. *Удалов, Ф.Е.* Элементы инновационной политики [Текст] / Ф.Е. Удалов, О.Ф. Удалов, О.Ф. Алехина, Н.А. Воронов // ЭКО. 2008. № 6. С. 80–91.
 28. Управление качеством образования [Текст] / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
 29. Управление персоналом организации [Текст] / Под ред. А.Я. Кибанова. – М: ИНФРА-М, 2010. – 695 с.
 30. *Юсуфбекова, Н.Р.* Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании [Текст] / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: ЦСПО РСФСР, 2001. – 91 с.

Коррекция нарушений сенсорного и моторного развития у детей дошкольного возраста со сложным дефектом средствами сенсорной интеграции¹²

Сорокина Ольга Евгеньевна

магистр психологии и педагогики,
учитель-логопед ГБОУ г. Москвы

«Специальная (коррекционная) школа № 1708

Метод сенсорной интеграции был разработан и предложен Э.Джин Айрес, в 1950 году. Он направлен на стимуляцию и интеграцию функционирования различных органов чувств у детей с нарушенным развитием [1]. Этот метод был представлен в переводе на русский с английского, что требует осуществлении интерпретации при введении терминов в соответствии существующими у нас в стране с традициями.

В ГБОУ 1708 курс сенсорной интеграции Э. Джин Айрес проходят дети раннего и дошкольного возраста с задержкой речевого развития, алалией, нарушением аутистического спектра, различными двигательными расстройствами. Его целью является развитие у детей всех видов чувствительности.

Для занятий сенсорной интеграцией в дошкольных отделениях оборудованы сенсорные комнаты в виде специально оборудованного пространства, в котором ребенок, вне зависимости от состояния здоровья, испытывает необычные ощущения и чувства, эмоционально раскрепощается, расслабляется, отдыхает от негативных воздействий внешней среды. Они состоят из двух частей: релаксационной и части для активных занятий.

Релаксационная часть комнаты имеет мягкое покрытие, настенные и напольные маты. В ней присутствуют пуфики и подушечки, кресло-качалка, повторяющее контуры тела человека, сухой бассейн с безопасными зеркалами, световые приборы, с рассеянным светом (звездное небо, звездный дождь), подвешенными подвижными конструкциями (зеркальный шар, сухой дождь), снабжены установками для ароматерапии и музыкальной системой. В этой части комнаты применяется следующий набор стимулов: мягкий проплывающий свет, успокаивающая музыка или звуки природы, приятный запах, удобная свободная поза в сочетании с тактильными ощущениями невесомости, мягкости и нежности.

Активационная часть сенсорной комнаты покрыта сенсорными панелями для рук и ног (специальные сенсорные тропы для ног, воздушно-пузырьковые трубки, создающие вибрацию при касании). В активационной части все необходимое для занятий сенсорной интеграцией. Она оборудована световыми приборами, обладающими светооптическим

¹² Опубликовано в материалах всероссийского научно-практического семинара «Я-логопедия». – Москва: Изд-во ГБОУ Школа № 1708. – 2019. – С. 92–97.

эффектом и звуковым сопровождением (интерактивные панели, системы прожекторов). Также есть система для воспроизведения музыки или наборов звуков, массажные мячики и прочие подобные вещи. Для усиления световых эффектов комната оснащена специальными зеркалами.

В этой части комнаты применяется следующий набор стимулов: яркий свет, создающий атмосферу праздника, веселья, тонизирующие звуки, тактильное воздействие (покалывание) на рецепторы кожи и рецепторы мышц, приводящее их в состояние возбуждения. Она оснащена следующим оборудованием: утяжеленное одеяло, ребристая доска, яйцо, гамак, утяжеленный жилет, утяжеленный шарф и подушка, утяжеленный плед, разнообразные по весу, размера и цвету мячи, канат-балансир, шарики (гранулы), каркас (для комплексного сенсорного оборудования), тоннель, батут, качающая платформа, качели, бревно, труба, шар, балансир, мешочек, сыпучие материалы, массажеры и т.п.

Цикл коррекционных занятий с детьми рассчитан на 15 дней, каждое занятие проводится в индивидуальной форме с продолжительностью 30 минут. В цикл занятий входят: упражнения, направленные на развитие тактильной чувствительности пальцев рук, статического и динамического равновесия, проприоцептивной чувствительности, глазо двигательной координации. Ниже приведены примерные упражнения, проводимые с детьми со сложным дефектом.

Примерные упражнения, направленные на развитие тактильной чувствительности.

1. Упражнение «Искатель». При выполнении данного упражнения ребёнку необходимо спрятать в крупе или опустить в воду предметы (игрушки, муляжи овощей или фруктов), а затем найти их.
2. Упражнение «Балансир». Удержание равновесия на балансирах, с усложнением в виде перекладывания мечей из руки в руку.
3. Упражнение «Кочки». Хождение по кочкам различной величины и текстуры, хождение по текстурному коврику.
4. «Поймай киску». Педагог касается мягкой игрушкой разных частей тела ребенка, а ребенок определяет где киска с закрытыми глазами.
5. «Чудесный мешочек»
6. «Узнай предмет по контуру»
7. «Угадай на ощупь, из чего сделан предмет»
8. «Что в мешочке» и т.д.

Выполнение этих упражнений позволяет снять у ребенка страх перед прикосновениями, способствуют также развитию межполушарного взаимодействия мозга.

Примерные упражнения, направленные на развитие вестибулярной системы, статического и динамического равновесия.

1. Упражнение «Равновесие». Сидя на балансирах, попеременно перекладывает мячи правой и левой рукой, педагог раскачивает балансир.

2. Упражнения «На батуте». Прыгая на батуте с фиксированными руками вниз, с постепенным усложнением, прыгать вокруг собственной оси через правое и левое плечо
3. Упражнения «Туннель». Передвижение по туннелю, с последующим усложнением в виде раскачивания с удержанием мячей руках.
4. Упражнения «Забрось мяч в корзину». Ребенку предлагается, удерживая равновесие на балансира, забросить мяч в корзину.
5. «Полоса препятствий». Ребёнку предлагается пройти по кочкам различной величины и текстуры, с удержанием мяча (мячей) в руках; прокатить большой мяч по кочкам попеременно правой и левой рукой.
6. «Колечко» Ребенок под счет педагога собирают колечки из пальцев. Внезапно педагог командует: «Без среднего!» – и ребенок продолжает перебор, пропуская средний палец. Затем следует команда: «Без мизинца!» и т.д.
7. «Ухо и нос».
8. «Игры с мячом».
9. «Ходьба по линии» Тренировка равновесия, координация движений.
10. «На носочках».
11. «Хождение по гимнастической скамейке».
12. «Прыжки с возвышением».
13. «Игры с большим мячом».
14. «Катание ребенка» на животе, придерживая сначала за туловище, затем за колени, затем за голеностопные суставы. При этом мягко раскачивая ребенка.
15. «Перешагни через пропасть». Ребенок переходит с одной возвышенности на другую, не становясь на пол.

Использование этих упражнений способствуют развитию у детей ощущения собственного тела вестибулярной устойчивости, контролю за положением частей тела в пространстве, тактильной чувствительности и координации движений.

Примерные упражнения на развитие проприоцептивной чувствительности.

1. «Лови-бросай»:
 - вариант 1. Ребенку предлагается стоя на «кочках» поймать и бросить мяч определенного цвета, величины;
 - вариант 2. Ребенку предлагается стоя на балансира, поймать и бросить мяч определенного цвета, величины.
2. Ребенку предлагается, лёжа на доске-роллер, проехать зигзагами между расставленными конусами.

Выполнение этих упражнений способствует развитию кинестетической чувствительности, восприятие (мышечно-суставное чувство).

Примерные упражнения на развитие зрительной системы и глазо-двигательной координации.

1. «Игры с мячом». Ребенку предлагается:
 - сидя на доске-роллер попеременно правой и левой рукой бросать мяч педагогу;
 - прыгая на батуте, взять мяч у педагога определенного цвета и формы;
 - лёжа на специальной на доске-роллер следить глазами за движением за катящемся мячом.
2. «Сложи полоски» Ребенку предлагаются нарезанные полоски, отличающиеся длиной на 1 см. Надо сложить полоски в лесенку, но так, что бы они не соприкасались между собой.
3. Найди предмет указанной формы.
4. «Какая фигура лишняя?»
5. «Составь целое из частей».

Примерные упражнения на развитие слуха.

1. «Тихо и громко» Поочередно звучит то тихая, то громкая музыка; ребенок под тихую музыку ходит на цыпочках, под громкую – громко топает.
2. «Определи что слышится?»
3. «Шумящие коробочки».
4. «Что слышно?»

Примерные упражнения на развитие обоняния.

1. Ароматерапия.
2. Игровые упражнения (фрукт или овощ).
3. «Коробочки с запахами».

В заключении отметим, что «...при осуществлении адресных коррекционных воздействий целесообразна следующая последовательность методов: метод кондуктивного выполнения упражнения – метод сопряженного упражнения – метод отраженного выполнения упражнения – метод самостоятельного выполнения упражнения...» [4, 5]. Метод кондуктивного выполнения упражнения заключается в том, «...что взрослый «выполняет упражнение руками ребенка», «сопровождая словесным описанием движения...»; метод сопряженного упражнения – характеризуется тем, что педагог «...начинает выполнять движение руками ребенка, а затем последний заканчивает его самостоятельно...»; сущность метода отраженного выполнения упражнения заключается в выполнении действия по зрительному ориентиру, демонстрируемого педагогом; метод отраженного выполнения упражнения состоит в том, «...что ребенок выполняет двигательное действие по предварительному показу в сочетании со словесной инструкцией взрослого...»; метод самостоятельного выполнения упражнения – «...в выполнении двигательного действия по словесной инструкции...» [4, 5].

Список литературы

1. *Айрес, Э. Дж.* Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития [Текст] / Э.Дж.Айрес [пер. с англ. Юлии Даре]. – 4-е изд. – М.: Тервинф, 2016. – С. 272.
2. *Басилова, Т.А.* Как помочь малышу со сложным нарушением развития: пособие для родителей [Текст] / Т.А.Басилова, Н.А. Александрова. – М.: Просвещение, 2008. – 111 с.
3. *Кислинг, У.* Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие [Текст] / У. Кислинг [пер. с нем. К.А. Шарр] // Под ред. Е.В. Клочковой. – М.: Тервинф, 2010.
4. *Родин, Ю.И.* Развитие двигательной функции anomalно развивающегося ребенка [Текст] / Ю.И. Родин // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2016. № 2. С. 30–38.
5. *Родин, Ю.И.* Элементарная гимнастика [Текст] / Ю.И. Родин // Метод. реком. для педагогов, психологов дошкольных образовательных учреждений. – М.: Издательство «Гриф и К». – 2010. – 23 с.

Организация образовательного процесса детей младшего школьного возраста множественными нарушениями развития¹³

Беляева Елена Викторовна,

Почетный работник общего образования РФ,
учитель высшей категории, старший методист
ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708»

В условиях модернизации российского образования особую актуальность приобретает проблема создания оптимальных условий для развития, воспитания, образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), неуклонно возрастает интерес к изучению и обучению детей множественными нарушениями развития (МНР), составляющими основную группу среди всех обучающихся в ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа № 1708» (ГБОУ № 1708).

У учащихся с множественными нарушениями отмечаются весьма характерные особенности в развитии, учет которых делает необходимым поиск коррекционных образовательных технологий по оказанию им квалифицированной психолого-педагогической помощи. Сегодня специалисты в области образования, активно обсуждая и обосновывая инклюзию детей с ограниченными возможностями здоровья в единую образовательную среду, как правило, не учитывают их специфику. Такое включение ребенка с особыми образовательными потребностями в школьный социум за редким исключением рассматривается однобоко. Учащиеся данной категории интегрируются общеобразовательную среду стихийно и, находясь среди нормально развивающихся сверстников «вприглядку», не приобретают необходимых знаний, умений и навыков, позволяющих им достигнуть оптимального для возраста уровня обученности. Различный темп развития детей, обучающихся совместно, создаёт дополнительные трудности для адаптации каждого учащегося, имеющего множественные нарушения, отличающегося определенным потенциалом психического и личностного развития, темпом его раскрытия.

Для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья необходима особая развивающая среда, учитывающая индивидуальные психические ресурсы и образовательные возможности каждого ребенка.

В настоящее время потребность в специальных условиях в рамках особой развивающей среды, функционирующей для реализации ребенком своих образовательных потребностей, учитывается не всегда.

¹³ Опубликовано в сборнике материалов международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы специальной психологии». – М.: Изд-во ГБОУ школа № 1708, 2017. – С. 46–49.

В общеобразовательных массовых школах понятия «особая среда» и «специальные условия» понимаются ограничено и сводятся к теоретическому вопросу совместного обучения детей, в условиях которого образовательные возможности учащихся, имеющих нарушения в развитии, не могут быть реализованы в полной мере: количества детей, тяжело адаптирующихся к новым условиям, не справляющихся с предлагаемой учебной нагрузкой, возрастает с каждым днем. Таким образом, очевиден тот факт, что традиционная система образования не способна обеспечить соответствующий уровень развития учащихся с множественными нарушениями. Детям, не успевающим усваивать программный материал, требуется:

- создание специальных условий обучения и воспитания;
- определение их оптимального педагогического маршрута, соответствующего личностным особенностям и способностям каждого ребёнка;
- разработка планов и программ индивидуальной коррекции, т.е. психолого-педагогическое сопровождение на всем протяжении обучения.

Заявленные условия могут быть созданы только в специальной (коррекционной) школе. Важнейшей задачей модернизации в соответствии с ФГОС для детей с ОВЗ является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, систематическое повышение уровня профессиональной компетентности педагогов коррекционно-развивающего обучения, а также создание условий для достижения нового современного качества специального образования.

В государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Школа № 1708 обучаются дети с системными нарушениями речи, обусловленными как функциональной недостаточностью, так и органическими заболеваниями центральной нервной системы, и как следствие, с различными вариантами отклонений в психофизическом развитии.

Анализируя комплектование начальной школы ГБОУ за последние годы, следует отметить увеличение количества учащихся с МНР ежегодно в среднем на 40 %. С 2007 года в школьном отделе открыты классы для оказания эффективной помощи детям с множественными нарушениями. Наполняемость классов до 8 человек. В силу многообразия сочетания сенсорных, двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений, присущих учащимся с комплексными нарушениями в развитии, обучающиеся имеют инвалидность. У всех детей выявлены специфические дефекты языковой системы и речевой деятельности, которые препятствуют их успешному обучению в школе общего назначения.

Цель коррекционного обучения – достижение воспитанниками с МНР уровня образования общеобразовательной школы. Понимание сложности процесса обучения и воспитания детей с множественными нарушениями привело нас к разработке комплекса специальных методов и приёмов работы, направленных на социальное, логопедическое и психологическое сопровождение детей.

В школьном отделении ГБОУ № 1708 реализуется *интернальная интеграция*, в условиях которой действует система включения воспитанников с множественными нарушениями в классы для учащихся с тяжелыми нарушениями речи при проведении уроков по обучению грамоте, русского языка, чтения, математики, а также на уроки изобразительного искусства, технологии, музыки, физической культуры в зависимости от их индивидуальных возможностей и личностных способностей ребенка. Процесс совместного обучения детей с различной тяжестью нарушений является важной составляющей комплексной системы интернального обучения, воспитания и оздоровления, эффективным методом социальной адаптации наших воспитанников.

Интернальную интеграцию в школе отличает максимальная гибкость форм обучения с начальных этапов, поскольку у каждого ребёнка МНР имеется свой потенциал и свой темп развития. Учащийся, достигший определенных положительных результатов, может быть переведён в класс для детей с нарушениями речи для изучения отдельных предметов (математика, чтение, окружающий мир и др) или, после нескольких лет обучения по индивидуальным программам, ему может быть рекомендовано в класс для детей с тяжелыми множественными нарушениями или обучения по индивидуальным адаптированным образовательным программам. Решение о перераспределении обучающихся принимаются на внутришкольных педсоветах, окончательное заключение дает психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК), перевод осуществляется только с согласия родителей.

В учебно-воспитательном процессе апробированы *две формы интернальной интеграции*: частичная и точечная. *Частичная интеграция* представляет собой вариативное включение детей со сложным дефектом в группы детей с тяжелыми множественными нарушениями (ТМНР) на уроки в зависимости от их возможностей и способностей. Одним из таких вариантов является включение детей со сложным дефектом на уроки изобразительного искусства, трудового обучения, музыки, физической культуры, логопедической ритмики. *Точечная интеграция* предполагает включение одного ребёнка со сложным дефектом в классы для детей с ТМНР на основные предметы (математика, обучение грамоте и т.п.).

В процессе интернальной интеграции решаются следующие задачи:

- создание благоприятной коррекционно-развивающей среды для эффективной реализации способностей и возможностей детей с МНР;
- формирование материально-технической базы с целью создания специальных условий обучения (оборудованные классы с наглядными пособиями, интерактивными досками, места для игровой деятельности и отдыха, залы со специальным спортивным оборудованием и др.);

- создание УМК: разработка и апробирование индивидуальных программ обучения, критериев оценок для отслеживания и анализа результатов учебного процесса, мониторинга индивидуальных достижений учащихся;
- создание системы коммуникативного взаимодействия в интегрированных классах на разных уровнях: педагог – педагог; педагог – ребёнок; ребёнок – ребёнок.

В зависимости от реализуемого уровня адаптированной образовательной программы психолого-педагогические сопровождение детей с МНР осуществляется несколькими специалистами. В школьном отделении создано определенное коммуникативно-образовательное пространство, в котором участниками являются педагог, тьютор, ребенок.

На уроках учитель-дефектолог и педагог-тьютор работает в тесной взаимосвязи. Первый организует коррекционно-образовательный процесс в классе для учащихся с МНР, а педагог-тьютор сопровождает учащегося в учебной деятельности, создавая условия для его успешной интеграции в образовательную и социальную среду школы. Тьюторское сопровождение позволяет создать условия для осуществления персонализированного подхода в обучении, обеспечивает реализацию образовательных и воспитательных потребностей каждого учащихся с МНР.

Педагог, реализующий программу обучения в специальных классах, должен соответствовать следующим требованиям: наличие специального образования, умение выявить психофизические особенности и личностные качества каждого учащегося, знание специфики работы с детьми с МНР, способность организовать профессиональное сотрудничество с педагогами в классах.

Заключение. Описанный нами опыт работы в школьном отделении ГБОУ № 1708 демонстрирует явные преимущества организации коррекционно-образовательного процесса, учитывающего особенности детей с множественными нарушениями развития. Наш подход способствует наиболее полному удовлетворению специфических образовательных потребностей учащихся и социализации ребёнка с множественными нарушениями развития в школьном коллективе.

Список литературы

1. *Жигорева, М.В.* Современные представления о тяжёлых множественных нарушениях развития в контексте реализации ГОС [Текст] / М.В. Жигорева //Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник статей по материалам круглого стола под ред. И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. – М.: Изд-во: Общество с ограниченной ответственностью «Юкод. – 2016. – С. 6–16.
2. *Левченко, И.Ю.* Проблемы реализации ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ в работе с детьми с тяжёлыми

- множественными нарушениями развития [Текст] / И.Ю. Левченко // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник статей по материалам круглого стола под ред. И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. – М.: Изд-во: Общество с ограниченной ответственностью «Юкод. – 2016. – С. 16–25.
3. *Малофеев, Е.Е.* Специальный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции [Текст] / Е.Е. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология № 1, 2009. – С. 5–19.
 4. *Ульenkova, У.В.* Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы решения [Текст] / У.В. Ульenkova, Е.Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика № 4 (28), 2008. – С.5–13.

Приложения

Приложение I

Примеры оформления списка литературы¹⁴

Книги одного, двух, трех авторов

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5 издание, исправленное и дополненное. – Москва: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
2. *Коренман И.М.* Фотометрический анализ: методы определения органических соединений. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Химия, 1975. – 359 с.
3. *Малых С.Б., Егорова М.С., Мешкова Т.А.* Основы психогенетики: учебное пособие. – Москва: Эпидавр, 1998. – 744 с.
4. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: учебник. – Москва: Высшее образование: МГППУ, 2010. – 460 с.
5. *Фиалков Н.Я., Житомирский А.Н., Тарасенко Ю.Н.* Физическая химия неводных растворов. – Ленинград: Химия, Ленинградское отделение, 1973. – 376 с.
6. *Энтелис С.Г., Тигер Р.П.* Кинетика реакций в жидкой фазе: количество, учет влияния среды. – Москва: Химия, 1973. – 416 с.
7. *Flanaut J.* Les elements des terres rares. – Paris : Masson, 1969. – 165 p.

Книги четырех и более авторов, а также сборники статей

1. Аналитическая химия и экстракционные процессы: сборник статей / отв. ред. А.Т. Пилипенко, Б.И. Набиванец. – Киев: Наукова думка, 1970. – 119 с.
2. Комплексные соединения в аналитической химии: теория и практика применения / Ф. Умланд, А. Янсен, Д. Тириг, Г. Вюнш. – Москва: Мир, 1975. – 531 с.
3. Логика и язык научной теории / В.В. Целищев, В.Н. Карпович, И.В. Поляков, А.Б. Новиков. – Новосибирск: Наука, 1982. – 190 с.
4. Обеспечение качества результатов химического анализа / П. Буйташ, Н.М. Кузьмин, Л. Лейстнер [и др.]. – Москва: Наука, 1993. – 165 с.
5. Основы теории коммуникации: учебник / М.А. Василик, М.С. Вершинин, В.А. Павлов [и др.]; под ред. проф. М.А. Василика. – Москва: Гардарики, 2006. – 615 с.

¹⁴ Приводится по Программа ГИА по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогические образование, профиль «Психолого-педагогические сопровождение слепоглохих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями» / сост. Т.А.Басилова. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 46 с.

6. Пиразолонь в аналитической химии: тезисы докладов конференции, Пермь, 24–27 июня 1980 г. – Пермь: Пермский государственный университет, 1980. – 118 с.
7. Experiments in materials science / E.C. Subbarac, D. Chakravorty, M.F. Merriam, V. Raghavan. – New York: Mc Graw-Hill, 1972. – 274 p.

Статьи из сборников

1. Антонова Н.А. Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвузовский сборник научных трудов / под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
2. Макаров М.Л. Жанры в электронной коммуникации: quo vadis? // Жанры речи: сборник научных статей. – Саратов: Издательство ГосУНЦ «Колледж», 2005. – Вып. 4: Жанр и концепт. – С. 336–351.
3. Браславский П.И., Данилов С.Ю. Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 частях / под общ. ред. Л.И. Гришаевой, М.К. Поповой. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

Статьи из журналов и газет

1. Войскунский А.Е. Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
2. Маркелова Т.В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // Филологические науки. – 1995. – № 3. – С. 67–79.
3. Ширококов И.Н. Жить во времени перемен // Россия. – 1991. – № 18. – 24 января.

Статья из продолжающегося издания

1. Владимирова А.В. Истоки политического маркетинга // Вестник Московского университета. Серия 12, Политические науки. – 2008. – № 5. – С. 90–99.
2. Кулагина М.Г. Рождение и воспитание детей в среде английской аристократии в XVII-XVIII веках // Вестник всеобщей истории. – Санкт-Петербург, 1999. – Вып. 2. – С.64–93.

Материалы конференций

1. Сиротинина О.Б. Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы международной научной конференции. – Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

2. *Литвинова Ю.Г.* Расширение внешнеэкономических связей КНР в конце 70-х – первой половине 80-х годов // IV Всесоюзная конференция молодых востоковедов: тезисы докладов. – Москва, 1986. – С. 32–35.

Диссертация

1. *Школова М.С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Автореферат диссертации

1. *Асмус Н.Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский государственный университет, 2005. – 23 с.

Депонированные научные работы

1. *Разумовский В.А., Андреев Д.А.* Управление маркетинговыми исследованиями в регионе / Институт экономики города. – Москва, 2002. – 210 с. – Деп. в ИНИОН Рос. акад. наук 15.02.02, № 139876.
2. Социологическое исследование малых групп населения / Иванов В.И. [и др.]; Министерство образования Российской Федерации, Финансовая академия. – Москва, 2002. – 110 с. – Деп. в ВИНТИ 13.06.02, № 145432.

Патентные документы

1. А.с. 1007970 СССР, МКИ4 В 03 С 7/12, А 22 С 17/04. Устройство для разделения многокомпонентного сырья / Б.С. Бабакин, Э.И. Каухчешвили, А.И. Ангелов (СССР). – № 3599260/28–13; заявлено 2.06.85; опубл. 30.10.85, Бюл. № 28. – 2 с.
2. Пат. 4194039 США, МКИ3 В 32 В 7/2, В 32 В 27/08. Multi-layer poivolefin shrink film / W.B. Muelier; W.R. Grace & Co. – № 896963; заявлено 17.04.78; опубл. 18.03.80. – 3 с.
3. Заявка 54–161681 Япония, МКИ2 В 29 D 23/18. Способ изготовления гибких трубок / Йосиаки Инаба; К.К. Тое Касэй. – № 53–69874; заявлено 12.06.78; опубл. 21.12.79. – 4 с.

Стандарт

1. ГОСТ Р 7.0.5–2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. – Введ. 2009–01–01. – Москва: Стандартинформ, 2008. – 18 с. – (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу).
2. ГОСТ 7.11–2004. Библиографическая запись. Сокращение слов и словосочетаний на иностранных европейских языках. – Взамен ГОСТ 7.11–78; введ. 2005–09–01. – Москва: Стандартинформ,

2005. – 82 с. – (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу).

Электронные ресурсы

1. *Белоус Н.А.* Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2006. – № 4. – URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.05.2014).
2. Общие ресурсы по лингвистике и филологии [Электронный ресурс]: сайт Игоря Гаршина. – 2002. – Дата обновления: 05.10.2008. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 15.05.2014).
3. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления [Электронный ресурс]: издание официальное. – Москва: Стандартинформ, 2008. – URL: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511> (дата обращения: 15.05.2014).
4. *Burkley E., Burkley M.* Mythbusters [Электронный ресурс]: a Tool for Teaching Research Methods in Psychology // Teaching of Psychology. – 2009. – Vol. 36, Issue 3, Jul-Sep. – P. 179–184. – URL: <http://ebs.mgppu.ru/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asx&AN=42639349&lang=ru&site=eds-live> (дата обращения: 29.08.2016).
5. *Cohen G.L.* Social Psychology and Social Change [Электронный ресурс] // Science. – 2011. – Vol. 334, no 6053, 14 October. – P. 178–179. — URL: <http://www.sciencemag.org/content/334/6053/178.full.pdf?sid=8b63b6f5-3f7f-403b-959e-d8e58bbfb4af> (дата обращения: 28.07.2016).

Рецензия

1. *Зданович А.А.* Свои и чужие – интриги разведки. – Москва: ОЛМА-пресс: МассИнформМедиа, 2002. – 317 с. – Рец.: Мильчин, К. На невидимом фронте без перемен // Книжное обозрение. – 2002. – 11 марта (№ 10–11).
2. *Голдин В.И., Соколова В.Х.* [Рецензия на книгу...] // Вопросы истории. – 2006. – № 1. – С. 170–172. – Рец. на кн.: За спиной Колчака: документы и материалы. – Москва: Аграф, 2005. – 512 с.

Форма титульного листа ВКР¹⁵



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет Клинической и специальной психологии
 Кафедра специальной психологии и реабилитологии

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
 (магистерская диссертация)

на тему:

« _____ »
 название ВКР

Направление подготовки: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль): «Психолого-педагогические сопровождение слепоглохих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями»

Студент _____ И.О. Фамилия
 (подпись) (дата)

Оригинальность текста – _____ %
 Начальник отдела МКПО _____ И.О. Фамилия
 (подпись) (дата)

«Допустить к защите»
 Зав. кафедрой _____ И.О. Фамилия
 (подпись) (дата)

Руководитель _____ И.О. Фамилия
 (подпись) (дата)

Консультант (при наличии) _____ И.О. Фамилия
 (подпись) (дата)

Рецензент _____ И.О. Фамилия

Рецензент _____ И.О. Фамилия

Печатная версия ВКР соответствует цифровой _____ (И.О. Фамилия)
 (подпись студента)

ВКР (в формате adobe PDF) принята для размещения в электронной библиотеке _____ (И.О. Фамилия)
 (подпись ответственного по кафедре за размещение ВКР в ЭБ)

Москва, 20__

¹⁵ Приводится по Программа ГИА по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психолого-педагогические сопровождение слепоглохих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями» / сост. Т.А.Басилова. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 46 с.

Форма автореферата¹⁶



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

АВТОРЕФЕРАТ
выпускной квалификационной работы
(магистерская диссертация)
Фамилия Имя Отчество (полностью)

ТЕМА ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Направление подготовки/специальность:
44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) магистерской программы:
Психолого-педагогические сопровождение слепоглохих
и лиц с тяжелыми множественными нарушениями

Факультет: Клинической и специальной психологии

Выпускающая кафедра: специальной психологии и реабилитологии

Руководитель: (ФИО, должность, учёная степень, учёное звание полностью)

Консультант (при наличии): (ФИО, должность, учёная степень, учёное звание полностью)

Рецензент: (ФИО, должность, основное место работы полностью, учёная степень, учёное звание при наличии)

Рецензент: (ФИО, должность, основное место работы полностью, учёная степень, учёное звание при наличии)

Печатная версия автореферата

соответствует цифровой

_____ (И.О. Фамилия)

(подпись автора)

Автореферат принят для размещения

в электронной библиотеке

_____ (И.О. Фамилия)

(подпись ответственного за размещение)

Москва, 20_

¹⁶ Приводится по Программа ГИА по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психолого-педагогические сопровождение слепоглохих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями» / сост. Т.А.Басилова. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 46 с.

АННОТАЦИЯ (актуальность работы, методы исследования, выводы и практическое значение; не более 1 тысячи знаков + обязательно перевод на английский язык)

Раздел 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования

Степень разработанности проблемы

Цель исследования

Задачи исследования

Объект исследования

Предмет исследования

Гипотеза исследования

Теоретические и методологические основания исследования

Научно-практическая новизна работы

Наиболее существенные результаты исследования, выносимые на защиту

Практическая значимость исследования.

Апробация работы (при необходимости)

Общее описание структуры работы

Раздел 2. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Введение

В первой главе (краткое описание (синопсис), выводы)

Во второй главе (краткое описание (синопсис), выводы)

В третьей главе (краткое описание (синопсис), выводы)

В заключении (общие выводы)

Раздел 3. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ ОБСУЖДЕНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СООБЩЕСТВОМ И ОПУБЛИКОВАНЫ

Объем автореферата – не более 15 страниц.

Форма задания на выполнение ВКР¹⁷



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет Клинической и специальной психологии
Кафедра специальной психологии и реабилитологии

УТВЕРЖДАЮ:

Заведующий кафедрой специальной психологии и реабилитологии

_____ (ФИО)

« ____ » _____ 20__ г.

**ЗАДАНИЕ
НА ВЫПОЛНЕНИЕ ВЫПУСКНОЙ
КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ (ВКР)**

Студент _____

Тема ВКР « _____ »

(утверждена Приказом по университету от « ____ » _____ 20__ г. № ____)

Срок сдачи ВКР « ____ » _____ 20__ г.

Исходные данные к ВКР _____

Перечень подлежащих разработке в ВКР вопросов:

¹⁷ Приводится по Программе ГИА по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психолого-педагогическое сопровождение слепоглухих и лиц с тяжелыми множественными нарушениями» / сост. Т.А.Басилова. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. – 46 с.

Перечень дополнительного материала, подлежащего к разработке в рамках ВКР

Дата выдачи задания «__» _____ 20__ г.

Руководитель

Подпись

Дата

ФИО

Задание принял к исполнению

Подпись

Дата

ФИО Студента

**Примерная форма аннотации выпускной
квалификационной работы**

Аннотация содержит краткую характеристику актуальности, содержания, методов исследования, выводов и практической значимости исследования.

**Учебно-исследовательская деятельность студентов:
методические рекомендации**

Ю.И. Родин, Т.Н. Новикова, М.В. Жигорева

Подписано в печать: 30.08.2021.
Формат: 60*90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. п. 10,8. Усл.-изд. л. 10,1.
Тираж по требованию