



БАЛТИЙСКИЙ СБОРНИК

I

БАЛТИЙСКИЙ СБОРНИК

I

**БАЛТИЙСКИЙ СБОРНИК
ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

I

Тарту 1995

Составители:

А. Алишаускас

К. Карлеп

Л. Кейре

Tartu Ülikooli Kirjastuse trükikoda
Tiigi 78, EE2400 Tartu
Tellimus nr. 264.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	7
I. Специальная педагогика и психология	
И. Гайлене. Способы коррекции самооценки учащихся с нарушенным зрением	11
В. Гудонис. Теоретические основы интеграции лиц с нарушенным зрением	28
В. Карвялис. Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ в Литве	37
Р. Каффеманас. Методология, практика изучения и методические предпосылки развития осязательного восприятия глухих детей	51
И. Каффеманене. Ранняя диагностика и коррекция отклонений эмоционального развития дошкольников с нарушенным зрением	74
В. Неаре. Школьная зрелость и выявление неуспеваемости	84
II. Специальная дидактика	
Д. Алифановене. Социально-бытовая деятельность как предпосылка успешной социальной адаптации учащихся с нарушенным интеллектом	97
Л. Каукенайте. Обучение работам с проволокой и фольгой в 4 классе специальной школы	108
О. Монкявичене. Учащиеся с нарушением визуальных процессов или перцептивно-моторных связей: характеристика и абилитация	124
В. Озолайте. Значимость музыкального воспитания в специальной школе	142
А. Рейнмаа. Обучение самоконтролю при решении учебных заданий	147

И. Фрейман. О некоторых особенностях практической деятельности умственно отсталых учащихся при решении текстовых задач 158

III. Речь и язык

Р. Баланошкайте, Р. Ивошкувене, З. Мамонене. Использование игрушек *Lego* в логопедической работе 171

А. Гаршвене. Развитие общения и речи детей со средней и тяжелой степенью нарушения интеллекта 180

Г. Герасименко. Узнавание языковой нормы дошкольниками речевых групп 188

К. Карлеп. Упрощенные тексты и притекстовые задания 199

М. Кооритс. Блисс-язык и обучение ему 219

М. Падрик. Обучение практическому словообразованию учащихся с общим недоразвитием речи 231

К. Пладо. Опыт обучения сложному предложению во вспомогательной школе 240

В. Побрейн. Творческие приемы работы с текстом на уроках чтения в специальной школе 254

ПРЕДИСЛОВИЕ

Большие изменения в обществе за последние годы требуют пересмотра, а также дальнейшего развития многих вопросов специальной педагогики. Целесообразно восстанавливать и в прошлом тесные связи между специальным педагогами Литвы, Латвии и Эстонии. Это тем более важно, что по уровню развития педагогической мысли и по экономическим возможностям наши государства близки.

Все это побудило преподавателей Тартуского университета, Шяуляйского ПИ и Лиепайского ПИ начать совместную публикацию научных и методических материалов по специальной педагогике и психологии. Составители надеются, что "Балтийский сборник по специальной педагогике" превратится в серийное издание и найдет свое место на книжном столе у большинства заинтересованных лиц. Контактными лицами на местах являются А. Алишаускас (Шяуляй), К. Карлеп (Тарту) и Л. Кейре (Лиепая).

К. Карлеп
проф. Тартуского университета

I

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

СПОСОБЫ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

И. Гайлене (Шяуляй)

1. Особенности самооценки лиц с нарушенным зрением

Сложность объективной самооценки возрастает, когда у человека нарушено зрение. Большинство тифлопсихологов и тифлопедагогов отмечает, что для лиц с нарушениями зрения характерен комплекс неполноценности. Некоторые исследования показали, что самооценка слепых и слабовидящих весьма противоречива, направлена на крайности. А. Суславичюс (1979), исследуя социальные установки, определил, что установка врожденных слепых по отношению к себе очень высока, а поздноослепших — очень низка. Если личность сосредотачивается на своем дефекте, то это может отразиться в негативной самооценке, если же дефект зрения игнорируется, то возможны проявления необоснованно высокой самооценки.

Проблемы неадекватности самооценки слепых и слабовидящих и ее причины можно понять более ясно, если кратко проанализировать механизмы формирования самооценки. 1. Самоатрибуция — наблюдение и анализ своего поведения в различных ситуациях, результатов своей деятельности. 2. Социальное сравнение — личность постоянно сравнивает свои и чужие поступки, действия, достижения и т.п. и оценивает себя по сходству и разнице в них. 3. Интериоризация оценки окружающих — личность как бы "впитывает" оценки других, и ориентируется на них при самооценке (Валицкас 1991). Можно предположить что дефект зрения может оказать меньшее влияние на самоатрибуцию и большее — на социальное сравнение и оценку других. Сравнивая себя с другими, люди с нарушенным зрением обнаруживают ограниченность своих возможностей. Поэтому для сохранения положительной самооценки они должны ориентироваться на доступные слепым и слабовидящим ценности, иначе говоря, реконструировать иерархию системы ценностей. Еще более сильное воздействие на самооценку лиц с нарушенным зрением может оказать мнение других. Большое значение в данном случае

имеют укоренившиеся в обществе стереотипы негативного отношения к слепым.

Эти теоретические предпосылки, а также отсутствие исследований и повседневные факты побудили экспериментально исследовать некоторые аспекты самооценки лиц с нарушениями зрения. В качестве исследуемых мы избрали учащихся старших классов, поскольку отрочество и ранняя юность — это те периоды, когда интенсивно развивается самооценка и формируются ее существенные черты. Цель исследования мы определили так: какое влияние нарушение зрения оказывает на компоненты аффективной (эмоциональной) и когнитивной (знаний о себе) самооценки, а также на ее адекватность. В исследовании участвовали 49 учащихся X—XIII классов школ для слепых и слабовидящих Литвы и столько же школьников XI—XII классов с нормальным зрением.

Для исследования аффективной самооценки был использован тест Б. Пантелеева и В. Столина "Эмоциональное отношение к себе", который содержит 9 шкал: внутренняя откровенность, самоуверенность, самоуправляемость, зеркальное "Я", чувство собственного достоинства, принятие себя, привязанность к своему "Я", внутренняя конфликтность и самообвинение. Математико-статистический анализ данных показал, что уровень эмоциональной самооценки слепых и слабовидящих учащихся в основном ниже, чем нормально видящих. Статистически значимая разница между данными обеих групп получена в трех шкалах: внутренней откровенности ($P > 0,001$), чувства собственного достоинства ($P > 0,02$) и привязанности к своему "Я". Это значит, что учащиеся с нарушенным зрением способны анализировать себя и представлять значимую информацию о себе хуже, чем зрячие. Они больше сомневаются в ценности своей личности, своего духовного "Я". Кроме того, эти школьники более привязаны к своему Я-образу, более ригидны, консервативны, у них меньше желания изменить что-либо в себе.

Наряду с другими факторами анализ выявил зависимость эмоционального отношения к себе от пола обследуемых. Эта зависимость довольно ярко проявилась в группах учащихся с нарушенным зрением: показатели девочек больше относятся к негативному полюсу шкал, а мальчиков — к позитивному. Особенно сильное расхождение данных наблюдалось в шкалах самоуверенности и чувства собственного достоинства. В группе зрячих исследуемых аналогичные тенденции не проявились.

Для исследования когнитивной самооценки была подготовлена и с помощью экспертов апробирована шкала 12 качеств личности. Качества условно были разделены на 4 сферы: интеллектуальную, нравственную, сферу общения и самосознания. Наличие у себя каждого качества респонденты должны были оценить по девятибалльной системе. С целью выяснения степени адекватности самооценки каждого учащегося, исследуемые по такому же принципу должны были оценить и своих одноклассников. Анализ данных показал, что уровень как аффективной, так и когнитивной самооценки учащихся с нарушенным зрением во многих случаях ниже, чем у их зрячих сверстников. Восемь своих качеств они оценили ниже, чем зрячие, три из них — статистически значимы (самокритичность y , $P > 0,02$, гибкость ума — $P > 0,01$, альтруизм — $P > 0,02$). При анализе данных адекватности самооценки оказалось, что большая часть учащихся обеих групп, по сравнению с оценками друзей, оценила себя достаточно адекватно. Однако можно было наблюдать и случаи неадекватной самооценки. Завышенно оценили себя 11% школьников с нарушениями зрения и 13% нормально видящих. Случаи заниженной самооценки чаще наблюдались среди слепых и слабовидящих исследуемых — 31%, а в группе зрячих таких учеников было только 15%. Признак пола на данное исследование значительного влияния не оказал.

При подсчете корреляции между данными аффективной и когнитивной самооценки обеих групп исследуемых было выявлено, что корреляция такого характера среди данных зрячих учащихся — весьма незначительна (коэффициент только 0,07), в то время, как в группе респондентов с нарушениями зрения она резко выражена (коэффициент — 0,42). Поэтому можно предположить, что наличие столь значительной корреляции между упомянутыми компонентами может означать большую стабильность самооценки учащихся с нарушенным зрением, что могло бы повлиять на положительные сдвиги в ней.

При дополнительном исследовании по тесту незаконченных предложений было довольно много негативных высказываний в отношении своей личности. Негативными ответами заканчиваются предложения при сравнении себя с другими. Например, "Когда я себя сравниваю с другими, думаю, что... другим дано так много, а для меня и малого пожалели, ...я достоин лишь жалости, ...я не представляю собой ничего хорошего, ...я совершенно никчемна, ...мой уровень очень низкий" и т.п. Следует отметить, что наряду

с отрицательными высказываниями о себе были и положительные оценки своих способностей и возможностей. Однако в целом результаты теста подтвердили тот факт, что у учащихся с нарушениями зрения значительно больше проблем, связанных с самооценкой, чем у их зрячих сверстников. Проблемы такого рода не могут не отразиться в поведении личности.

Прямую зависимость между самооценкой личности и уровнем социальной адаптации отметила тифлопсихолог США М. Бауман (1989). Проведенные ею обширные исследования взрослых слепых (в них участвовало около 400 лиц) показали, что чувство своей ценности и отношение к слепоте у незрячих, социально приспособленных, статистически значимо более позитивно, чем у социально неприспособленных (т.е. безработных и материально необеспеченных). Поэтому уже в школе при подготовке подростков к самостоятельной жизни необходима коррекция их самооценки.

2. Способы коррекции самооценки учащихся с нарушенным зрением

Р. Бернс (1986) отмечает, что на самооценку учащихся воздействует личность учителя: его установки, убеждения, отношение к ученикам, к своему предмету, к самому себе. Учитель, ежедневно общаясь со школьниками, может повысить их самооценку, приблизить ее к более адекватной. С этой целью Р. Бернс указывает несколько условий, которые по сути известны, но не всегда учитываются учителями. Перечислим наиболее важные: 1. На самооценку учащихся оказывает влияние мотивация отметки, т.е. ученик должен знать, почему ему поставили хорошую или плохую отметку. 2. Психологическая поддержка — у каждого ученика есть потребность быть понятым и желание, чтобы его мнение было одобрено, поэтому учитель не должен подавлять самостоятельность ученика, а, наоборот, надо поощрять его хорошими советами. 3. Учитель должен чаще хвалить ученика, повод для похвалы всегда можно найти, так как у каждого школьника имеются какие-то потенциальные способности. 4. Формирование адекватности самооценки учащихся. Школьники с неадекватной самооценкой выбирают цели, несоответствующие их возможностям: с низкой самооценки — заниженные, и, как результат, это не улучшает их мнения о себе, с высокой — завышенные,

тем самым они оказываются обреченными на неудачу. Учитель должен это заметить и вместе с учеником обсудить предстоящую работу. Кроме того, подростки склонны оценивать себя и других более критично, чем взрослые, поэтому любая неудача может это предотвратить. 5. Сравнение достижений ученика. Оценивая результаты, достигнутые учащимся, учителя обычно склонны сравнивать их с достижениями других одноклассников. Это не позволяет ученику заметить собственный прогресс. Поэтому следует сравнивать успехи того же ученика в прошлом и в настоящем, необходимо отмечать малейший сдвиг в лучшую сторону и хвалить за это. Важность этого условия заключается в том, что при его реализации можно научить школьников не только фиксировать свои успехи, но и хвалить себя за них. Умение похвалить себя является источником позитивной самооценки.

Для повышения самооценки учащихся с нарушением зрения положительное воздействие общения между ними и учителем может быть недостаточным. Учителю следовало бы наблюдать за поведением учеников в самых разнообразных ситуациях и результаты своего наблюдения сравнить с их высказываниями о себе — в сочинениях на соответствующие темы, в беседах и даже в специально организованных исследованиях самооценки. Обнаружив таким образом проблемы самооценки учащихся, учитель может обратиться к школьному психологу (если таковой имеется) или сам организовать специальные коррекционные занятия. Занятия могут быть индивидуальные и групповые. Преимущество групповых занятий заключается в том, что во время их проведения каждый член группы получает обратную связь, которая помогает лучше познать свои мысли, чувства и действия. Только всестороннее познание себя позволяет личности реально оценивать себя и (само)совершенствоваться. Кроме того, у отдельного члена группы появляется возможность осознать, что не только у него имеются различные проблемы, отрицательные мысли, чувства и поступки, что он вместе с другими членами группы может найти рациональные способы решения этих проблем, усвоения эффективного поведения.

Рекомендуемые нами групповые занятия могли бы проводиться в старших классах школ слепых и слабовидящих. Они могут применяться не только в целях психокоррекции (в случаях неадекватной самооценки), но и в профилактических целях (для повышения самооценки в целом). Больше сведений о групповой психотерапии можно почерпнуть

в книге "Групповая психотерапия", указанной в библиографии. В ней представлены разные методы групповых занятий самые подходящие, на наш взгляд, для слепых и слабовидящих.

1. Тематические дискуссии, для которых были подобраны как темы, специфические для слепых и слабовидящих, так и темы общего характера, связанные тем или иным образом с самооценкой. Предлагаемые нами темы предъявляются вместе с кратко сформулированными тезисами, предназначенными для обсуждения.

2. Групповые задания и групповые игры. Большинство из них предназначены для повышения самооценки. Ниже будут кратко представлены групповые задания. Групповые игры изложены в указанной в библиографии монографии А. Б. Добрович, поэтому на них мы специально останавливаться не будем.

3. Драматизация ситуации или психодрама. Этот метод групповой работы применяется при решении конфликтов или при поиске эффективного поведения в трудных ситуациях. Поскольку недостаток зрения может действовать как стрессор или как фрустратор, то при нарушении зрения трудные ситуации возникают значительно чаще, чем в нормальных условиях: мобильность, добывание информации, вынужденная демонстрация слепоты, неадекватное ситуации поведение зрячих и др. Драматизируя трудные ситуации, учащиеся испытывают возникающие в таких случаях отрицательные эмоции, находят способы выхода из них и в то же время оказываются готовы к встрече с ними в реальной жизни.

При организации психодрамы можно руководствоваться следующими принципами:

- а) не рассказывать, а сыграть конфликты или трудные ситуации,
- б) перенести возникающие в этих ситуациях эмоции на "актера",
- в) поменять ролями действующих лиц в конфликтных или иного рода трудных ситуациях,
- г) вовлечь всех членов группы в воссоздание различных вариантов ситуаций, поиск форм эффективного поведения (Добрович 1987).

Ниже будет представлено несколько тем, объединяющих разного рода трудные ситуации. Они могут служить примерами для дальнейших интерпретаций в группе.

Групповые и индивидуальные занятия оказывают положительное воздействие на самооценку учащихся, если пе-

дагог, проводящий такую работу, будет придерживаться предложенных К. Роджерсом и установившихся в психотерапии трех условий: эмпатии — постижения внутреннего мира учащегося и его понимания, акцептации — безоговорочного принятия учащегося со всеми его достоинствами и недостатками, аутентичности — искренности в общении с учеником, откровенности. В случае несоблюдения этих принципов учащиеся не смогут чувствовать себя свободно и защищенно. Свободу в чувствах, мыслях и поведении придает необычная обстановка (внеклассное помещение, новые аудиовизуальные возбудители), разрушение стереотипов поведения и манеры держаться (сидение в необычных позах, повторение необычных движений, звуков и т.п.).

На начальном этапе занятий целесообразно ознакомить учащихся с предметом психологии и отдельно с проблемами личностного самосознания. В тематические дискуссии следовало бы ввести драматизирование ситуаций, групповые занятия и игры. Предлагаемые направления занятий не являются неизменными. Их можно дополнять, расширять и т.п. Однако если у учителя не будет возможности организовать разнообразные групповые занятия, можно предположить, что даже несколько обсужденных тем будут полезны для учащихся.

2.1. Темы дискуссий и их основные тезисы

2.1.1. Единство духа и тела. Психическое напряжение вызывает изменения в организме, напряжение мышц (проанализировать на примерах), а изменения в организме, особенно болезни, влекут за собой перемену в настроении, психических состояниях. Расслабив мысленно тело (аутогенная тренировка), снимаем психическое напряжение. Существует иное воздействие тела на психическое здоровье человека и даже на повышение самооценки — это физические упражнения.

2.1.2. Эмоциональность и рациональность. По традиции зрелость личности связывается с рациональностью, а чувства — с детством. Но чувства, в том числе и отрицательные, — это часть нашей личности, поэтому не учитывать их нельзя. Надо стремиться познавать их, признавать и учиться выражать. Появившиеся отрицательные чувства (например, к близким людям) вызывают опасность нашей нравственной самооценке, поэтому мы стараемся скрыть

их даже от самих себя, контролируя свое поведение. Распознав и признав наличие отрицательных чувств, не надо их бояться или стыдиться, следует проанализировать причины и обоснованность их возникновения. Изменение чувств надо оценивать не как снижение, а как развитие нравственности личности.

2.1.3. Происхождение отрицательных чувств. Следовало бы обсудить с учениками, какая фраза является правильной: "я разозлился" или "меня разозлили". Источником отрицательных чувств являемся мы сами, причиной тому неумение реагировать на высказанную в наш адрес критику или на отношение к нам других людей, или неумение справиться со своими мыслями. Услышав критику, необходимо проанализировать отдельно факты и их оценку. Не стоит сердиться на учителя за утверждение: "Ты лентяй, потому что не выполнил домашнего задания", если факт невыполнения домашнего задания налицо. Если это повторяется систематически, то оценка этого факта также справедлива. Из-за лени сердиться можно только на себя. Если же оценка факта несправедлива, то, возможно, учитель не имеет достаточной информации или же он неверно выражает свои мысли — из-за этого тоже не следовало бы сердиться.

Другая причина возникновения отрицательных эмоций — наши ожидания. Мы ждем от окружающих определенного поведения по отношению к нам и, не дождавшись его, сердимся. Однако другие люди — не запрограммированные на наши ожидания машины. Они хотят быть свободными, независимыми, как и мы сами. Поэтому мы не можем сердиться из-за того, что наши ожидания не сбылись, точно так же, как мы не сердимся на плохую погоду.

В конце концов, отрицательные чувства могут быть только следствием нашего мышления и воображения. Например, зависть. Если наши мысли не контролируются, они вызывают все новые мысли, вызывающие все новые и новые отрицательные чувства. Поэтому мысли надо направлять на анализ своих ожиданий и причин поступков других людей.

2.1.4. Счастье и судьба. Можно обсудить с учениками афоризмы, мысли известных людей на эту тему: "Большинство людей счастливы настолько, насколько они сами решили быть счастливыми" (Авраам Линкольн) или "Каждый человек — кузнец своего счастья". В жизни человека бывают случаи (в отвлеченном смысле), которых избежать нет возможности, скажем, — недостаток зрения. С этим

приходится смириться и приспособиться к этому. Но человек ежедневно размышляет, чувствует и действует, и в этом у него есть выбор: сказать или нет, сделать или нет. Каждый выбор, а также и стихийность, предполагает свои результаты, последствия. Поэтому, определяя выбор, мы не только творим свою судьбу, счастье, но и сами за это отвечаем.

2.1.5. Неудачи и ошибки. Вначале можно попросить учащихся рассказать о трех неудачах в их жизни, проанализировать их причины, попросить их вспомнить свое поведение в случае неудач и спросить, как бы они вели себя теперь.

Ни один человек в мире не защищен от неудач и ошибок. От этого не защищены даже самые гениальные личности. Не ошибается только тот, кто ничего не делает, хотя это тоже ошибка. Поэтому не надо бояться неудач и ошибок. Их надо расценивать как возможность совершенствоваться, так как на ошибках учатся. Чтобы не потерпеть неудачу, не надо строить неосуществимые планы, которые заранее обречены на неудачу. Нужно стремиться совершенствоваться так, чтобы можно было приспособиться к окружающей среде и нормально чувствовать себя в ней.

2.1.6. Позитивное мышление. Можно предложить учащимся на листе бумаги записать в отдельные столбики свои положительные и отрицательные качества. Затем сосчитать их. Можно предположить, что отрицательных качеств будет перечислено больше, чем положительных. Если это действительно так, возникает вопрос, почему ученики оценивают себя отрицательно? Если найдутся учащиеся с положительной самооценкой, они могут сказать, как им удается быть такими. Небесполезно обсудить и такие вопросы: как действуют на человека положительные и отрицательные мысли о себе? Важно ли знать, что ты можешь сделать и чего нет? Чем другие люди могут вызвать у тебя положительные мысли о себе? Какими способами это можешь сделать ты сам? Есть ли разница между раскрытием своих достоинств и хвастовством, в чем суть этой разницы?

Нежелание думать и особенно говорить о своих положительных чертах с другими обусловлено внутренним обществом чувством скромности, однако надо его правильно понимать. Следует радоваться хорошим качествам и гордиться ими, хотя бы перед самим собой.

Другой причиной отрицательных мыслей о себе является их свободное течение. Одна негативная мысль вызы-

вает другую, а если они еще подкрепляются отрицательными эмоциями, то может сформироваться комплекс, например, комплекс неполноценности от испытанного унижения и стыда. Поэтому на свои отрицательные мысли нужно посмотреть со стороны, объективно. Можно обсудить с учениками афоризм: "Посеешь мысль — пожнешь действие, посеешь действие — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу".

2.1.7. Отношение к недостатку зрения. Перед началом беседы на эту тему следует дать ученикам закончить абзац: "Недостаток зрения (или слепота), это..." По содержанию окончания абзаца хотя бы частично прояснится точка зрения учащихся и это следует обсудить в группе.

Незрячий психолог Ф. Катсфорт писал, что слепого лечит не столько сама слепота, сколько отрицательное отношение к ней. Можно проанализировать эту мысль с учениками. Неадекватное отношение к слепоте проявляется в крайних выражениях, например, необоснованно отрицается: "слепота — это большое несчастье", или необоснованно утверждается: "слепота — это только неудобство". Отрицательное отношение к своему недостатку делает человека бездейственным, пассивным, избегающим контактов и т.п. Хотя недостаток зрения сужает возможности, но и в этих рамках есть выбор. Это доказывает жизнь известных слепых, примеры нормально живущих слепых и слабовидящих. Важно найти те жизненные ценности, ориентируясь на которые человек чувствовал бы себя счастливым — семья, нравственность и т.п. Лица с необоснованно положительным отношением к недостатку зрения ведут себя так, словно этого недостатка у них вообще нет. Поэтому могут попасть в неудачные, а иногда и смешные ситуации. Желая избежать неудач и создать нормальное общение с окружающими, необходимо реально оценить все последствия, вызванные слепотой, и соответственно вести себя (не стыдиться носить очки, ходить с белой палочкой и т.п.). Условием безопасной и удобной жизни является примирение со своим недостатком, и только после этого появляются широкие возможности приспособиться к нему.

2.1.8. Установки зрячих. При общении лиц с нарушенным зрением со зрячими, и особенно с незнакомыми, возникает напряжение, деформирующее естественно их поведение и поощряющее избегание ситуаций такого общения. Причиной этого является часто встречающиеся случаи отрицательного отношения зрячих к слепым и неадекват-

ность ситуаций поведения с ними. Самые типичные реакции зрячих: жалость, преувеличенная опека или интерес, издевательства, насмешки, игнорирование и т.п. Можно обсудить с учениками ситуации такого характера, которые им пришлось испытать, и проиграть их с ними.

В целях терапии целесообразно прочитать и проанализировать новеллу Н. Уэлса "Страна незрячих", в которой изображены слепые, не понимающие и не желающие принять в свою общину попавшего случайно в их долину зрячего. Отношение зрячих и их поведение, несоответствующее ожиданиями лиц с нарушениями зрения, не должны вызывать у них отрицательные эмоции, потому что они не знают способностей и возможностей незрячих. Тем более не следовало бы принимать оценку этих людей и включать ее в свой Я-образ. Кроме того, у каждого человека есть переходящие из поколения в поколение стереотипы оценки разных явлений (поведения мужчины, женщины, детей с родителями и т.п.). Столкнувшись с несоответствующими нашим стереотипам случаями поведения других людей, мы не стараемся рационально оценить эти случаи, а спешим проявить возмущение, осудить. Это случается потому, что всем людям трудно бороться со стереотипами, в том числе и с установившимися стереотипами отношения зрячих к незрячим.

2.1.9. Любовь к себе. Трудно представить личность, позитивно оценивающую себя и не испытывающую к себе любви. Поэтому следовало бы обсудить с учениками понятие "любовь к себе", как они понимают его.

В нашем сознании скрывается понимание, что любовь к себе является аналогом себялюбия — эгоизма. Эгоизм — это принцип жизни человека считаться только со своими интересами, не учитывать других людей. Возникает вопрос, всегда ли человек вынужден выбирать, что предпочесть. Скажем, решено беречь свое психическое и физическое здоровье, поэтому уделяется внимание уходу за телом, спорту, в целях духовного совершенствования мы расширяем круг своих интересов, углубляемся в какую-либо область. Трудно представить себе, что такие устремления личности могут противопоставляться интересам других. Наоборот, такая личность может приносить пользу другим. Поэтому интерес и бережное отношение к себе, а также самосовершенствование можно назвать "хорошим эгоизмом". Можно проанализировать примеры жизни без любви к себе (алкоголизм, тунейдство и т.п.) — и то, как этим причиняется вред не только себе, но и близким.

2.1.10. Другие темы. Кроме упомянутой тематики, которую можно по своему усмотрению расширять, следовало бы обсудить с учениками их отношение к основной деятельности — к учебе и школе, отношения с родителями и семьей, отношение к друзьям и дружбе, их мнение об оценке своей личности другими. Беседы на такие темы позволили бы учащимся лучше познать черты своего характера и свои способности, понять, что все это отражается в их поведении. Для бесед такого рода следовало бы подбирать такие вопросы, которые раскрыли бы личность учащихся, взаимоотношения между учениками, мотивы поступков, их взгляды. Для облегчения дискуссии можно использовать такие приемы как дополнение предложений, написание коротких текстов, анализ воспоминаний, драматизация ситуаций (например, знакомства) и др.

2.2. Групповые задания

2.2.1. Проекция Я-образа. Цель — учащиеся должны понять, что другие оценивают их более доброжелательно, чем они самих себя. Поэтому исключается возможность высказывания негативного мнения об ученике. На отдельных листочках ученики пишут две короткие характеристики своей личности: какими они видят себя сами и какими, по их мнению, видят их другие. Имена не записываются. После этого листочки с описанием себя складываются в ящичек, а листочки с воображаемым чужим мнением остаются у себя. Вслух зачитывается текст листочка из ящичка, а группа должна угадать, кто его написал. Автор признается и читает свой листок. Обсуждаются оба текста в их сопоставлении.

2.2.2. Слова самоописания. На одной стороне листка учащиеся пишут три наиболее характерных своих свойства, а на другой — три наиболее желаемых (идеальных) свойства. Группа обсуждает: на самом ли деле записанные свойства наиболее характерны для ее члена, желаемые свойства принимаются за цель каждой личности, а поведение для развития этих свойств как способы достижения намеченной цели. Аналогично можно обсудить с учащимися по три положительных и отрицательных свойства. Это позволило бы детям с низкой самооценкой понять, что и у лидеров имеются недостатки, а последним — что и у учащихся с низкой самооценкой есть свои достоинства.

2.2.3. Перефразировка. Члены группы составляют подробный список отрицательных свойств личности. После чего все вместе пытаются каждое из свойств перефразировать так, чтобы его название звучало более мягко, например: трусливый—осторожный. Выполняя это, учащиеся должны понять, что они часто оценивают других слишком строго, выбирают слишком категоричные характеристики.

2.2.4. Добрые слова. Каждый ученик должен "подарить" другим членам группы три добрых слова, которые отражают их хорошие качества. На листке необходимо указать, кому он предназначен, листок не подписывается. Ученикам ставится одно условие — не лгать. Ведущий, ознакомившись с содержанием листков (чтобы избежать отрицательного воздействия), распределяет их по "адресам". Обсуждать не стоит.

2.2.5. Фантазии и реальность. В целях коррекции системы ценностей членов группы можно пофантазировать и обсудить такие предпосылки: "Получили билет на свободу. Продолжительность его действия — 24 часа. Что бы вы делали?", "Получили 10 миллионов лит. Как вы их используете? Будете ли тогда абсолютно счастливы? Что изменилось бы?", "Стали президентом своего "Я". Какие декреты в первую очередь подготовили бы?". Высказывания по таким темам могут иметь положительное воздействие и на самовоспитание учеников.

2.2.6. Еженедельные отчеты. Для повышения самооценки учащиеся должны научиться регулировать свою ежедневную жизнь. Поэтому целесообразно подготовить несколько вопросов, на которые ученики должны были бы ответить в начале и конце каждой недели. В ответах учащихся должны отразиться основные события недели, удачи, увеличение знаний, решения, завершенные и незавершенные дела и т.п. Еженедельный отчет может заменить дневник.

2.2.7. Классная газета. Самооценку учащихся повышает описание в газете достижений каждого ученика, представленное им творчество. О каждом хорошем качестве ученика может быть придуман дву- или четырехстрочный стишок. Важно никого не выделять.

2.2.8. Оказание помощи. Мнение о себе учащихся с низкой самооценкой и их статус в классе повысится, если им в естественной форме будет предоставлена возможность шефствовать или оказывать помощь ученикам младших классов. Помощь может быть оказана не только в учебе, но и в общении, во внеклассной деятельности — в тех

сферах, в которых ученик с низкой самооценкой наиболее компетентен.

2.2.9. Групповые игры. Как говорилось выше, с групповыми играми "Свое пространство", "Ожидаемый гость", "Живая скульптура" и др. и их проведением можно ознакомиться в книге А. Б. Добрович. Описание их не приводится из-за ограниченного объема статьи. Эти игры расширяют и углубляют самосознание каждого члена группы, позволяют повысить статус отдельного ученика в глазах группы и в целом раскрывают характер межличностных отношений. Кроме того, групповые игры очень разнообразны занятия.

2.3. Примеры драматизации ситуаций

2.3.1. В магазине. Коллектив класса решил по случаю какого-либо праздника обменяться подарками. Они вытащили листки с именами тех, кому должны вручить подарок. Обычно это держится в тайне.

- Как ведут себя учащиеся с нарушениями зрения, если возникает необходимость походить по магазинам и приобрести что-нибудь, в данном случае — подарок.
- В магазине все товары и их цены расположены далеко на полках и их нельзя ясно разглядеть. А перед праздником везде стоят очереди.
- Продавщица, у которой спросили, какой бы подарок она посоветовала купить за определенную сумму, ответила: "Я ничего не спрятала, все, что есть, — на виду, выбирайте!"
- Приготовились платить за покупку, но нечаянно уронили деньги, они рассыпались по полу.
- Пожилая женщина из очереди, увидев, что трудно под-обрать с пола деньги, вполголоса сочувствует: "Господи, господи, такой молодой и не видит..."

2.3.2. В дороге. В беседе с кем-либо из членов семьи (сестрой, матерью и т.п.) по телефону среди других новостей узнаете, что любимая тетя тяжело больна и лежит в больнице.

- Тетя очень хотела бы, чтобы племянник (или племянница) навестил ее. Но городок, в больнице которого она лежит, совсем не знаком ему. (Поиск выхода — как туда съездить).
- Когда решили поехать, в информационном бюро узнаете, что до отхода автобуса осталось совсем мало време-

ни. Необходимо срочно попасть на автобусную станцию, номера же на городских маршрутных автобусах (или троллейбусах) видны нечетко: грязные таблички, или вы не знаете, где они прикреплены, или автобус (троллейбус) отстанавливается слишком далеко.

- В маршрутном автобусе (или троллейбусе) кто-то потянул за рукав и попросил прокомпостировать талон.
- На автобусной станции — возле нужного автобуса — толкотня, так как следующий автобус будет только во второй половине дня. Ученик, который едет к тете, особенно не оглядываясь, входит в автобус, поскольку билет покупать ему не нужно (вероятность такого случая велика с незрячими или частично видящими — инвалидами I группы). Однако его останавливает кондуктор, проверяющий билеты пассажиров, и высаживает из автобуса).
- Впустив пассажиров с билетами, кондуктор приглашает войти ученика с нарушенным зрением и разрешает ему занять свободное 32 место, на которое не продан билет. (Проблема нахождения места).
- Рядом сидит старушка, которой любопытно, в какой степени видит юноша (или девушка). Она заводит беседу с учеником, вынимает из сумки газету и сует ему с просьбой почитать.
- Автобус сломался и неизвестно, когда водитель его отремонтирует.

2.3.3. В больнице. Автобус отремонтировали, и ученик прибыл в городок Н., в больнице которого лежит его тетя. Ученик знает, что в городке только одна больница.

- Как найти больницу? (Проблема получения информации с соответствующими для человека с нарушенным зрением ориентирами). Люди, у которых ученик спрашивает либо не местные, не могут ничего сказать, либо неточно формулируют ответ, либо неопределенно указывают рукой и говорят: "Там!"
- Больницу нашли. Надо найти кардиологическое отделение и палату, где лежит тетя. Сестра отделения говорит, что тетя лежит в 22 палате, а номера палат очень высокие и мелкие, невозможно разглядеть.
- Вошли в палату. Все молчат. Тетя лежит, отвернувшись к стене, и дремлет. (Проблема опознания).
- Беседуете с тетей, которая очень обрадовалась вашему посещению. Входит медсестра с лекарствами. Она замечает, что нет воды и просит юношу (или девушку) при-

нести питьевой воды. (Проблема нахождения воды или отказа принести ее).

- Соседка тети по палате, заметив, что юноша (или девушка) плохо видит, начала спрашивать, что случилось с глазами.
- Во время беседы вошла еще одна посетительница тети. Поздоровавшись, она начинает расспрашивать юношу об учебе, семье и т.п. Однако юноша никак не может вспомнить эту женщину. (Проблема, возникающая, когда зрячий не представился). Постепенно выясняется (если юноша сразу не спросил, кто с ним говорит), что она тетина соседка, которая видела его, когда он летом гостил у тети.

Аналогично можно срежиссировать и больше тем, объединяющих разные трудные ситуации — в гостях, в кафе и т.п. — и сыграть их. Таким образом можно расширить тематику дискуссий, варьировать групповые задания. Цель данной статьи — указать самые общие вехи работы по коррекции и повышению самооценки учащихся с нарушениями зрения. Надеемся, что хотя бы частичное их использование улучшит психическое самочувствие учащихся, повысит их приспособляемость к изменяющейся среде.

Литература

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Просвещение, 1986.
2. Групповая психотерапия / Под ред. Карвасарского Б. Д. и Ледера С. М.: Медицина, 1990.
3. Добрович А. Б. Психология общения. М.: Просвещение, 1987.
4. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера. М.: Просвещение, 1986.
5. Bauman M., Joderis M. N. Prisisitaikymas prie aklumo. Vilnius: Versme, 1989.
6. Suslavicius A. Akluju ir silpnaregiu socialines nuostatos. Vilnius: LAD I-klā, 1979.
7. Valickas G. Asmenybes savės vertinimas. Vilnius: VU I-klā, 1991.

SUTRIKUSIO REGEJIMO MOKSLEIVIŲ SAVES VERTINIMO KOREGAVIMO BUDAI

I. Gailene

Re z i u m ė

Straipsnyje spibūdinami sutrikusio regėjimo asmenų savęs vertinimo bruožai, pateikiami atliktų tyrimų duomenys, liudijantys apie žemesnį sutrikusios regos moksleivių savęs vertinimą, lyginant su reginčiais bendraamžiais. Todėl siūloma aklųjų ir silpnaregių mokyklų vyresnėse klasėse organizuoti grupinius užsiėmimus, skirtus savęs vertinimo koregavimui ir pozityvinimui. Tuo tikslu pateikiamos diskusijų temos su pagrindiniais tezėmis, grupinių užsiėmimų užduotys, o taip pat neregių gyvenime pasitaikančios sunkios situacijos, skirtos dramatinavimui.

THE CORREGATION WAYS OF PUPILS' WITH IMPAIRED SIGHT SELF-ASSESSMENT

I. Gailiene

S u m m a r y

The article describes the features of persons' with impaired sight self-assessment, presenting the data of the research proving the lower self-assessment of people with impaired sight when compared to that of their sighted contemporaries. Therefore we suggest that group activities with the purpose of corregation and positivation of self-assessment be organized in senior forms for blind and partially sighted pupils. For this purpose discussion themes with their principal theses, tasks for group activities as well complicated situations occurring in the life of the blind for dramatizing are presented.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

В. Гудонис (Шяуляй)

В историческом развитии общества всегда остро вставал вопрос "полноценности индивида", при этом в тифлологии отмечается, что ослепший в процессе реабилитации полностью не может восстановить и развить все психические возможности (В. Андриаускас, А. Гулек, А. Йонинас, В. Сверлов и др.). Мы сталкиваемся с двумя взаимоисключающими понятиями: инвалидность и полноценность. Несмотря на это в специальной литературе используется словосочетание "полноценность инвалидов".

Особенности формирования личности человека с нарушениями сенсорного развития определены не только дефектом, но и всем комплексом системы отношений в обществе, в частности, теми представлениями, которые складываются об инвалиде в социальной среде. Под представлениями мы понимаем как теоретические концепции, так и точку зрения общества на инвалида. Данные ряда исследований (Р. Гарелл, В. Гудонис, С. Кари, Ф. Костлер, И. Лукофф, Д. Майсоннеуве, М. Мооней, А. Мурфи, М. Тилман, К. Уильямс и др.) указывают на устойчивый стереотип представлений о слепых в обществе, который, к сожалению, не оптимистичен. Негативный стереотип выражается в представлении о незрячих как об убогих, несчастных, с максимально ограниченными возможностями людей. Естественно, что такое отношение создает сильный дискомфорт для незрячих. Известная всему миру Э. Келлер отмечала, что самое трудное не слепота, а отношение зрячих к слепому. Другая известная незрячая Г. Ленд также указывает на то, что самым большим препятствием для слепого является отношение зрячих, из-за которого у незрячего нет условий, чтобы доказать свои возможности. Она отмечает, что большим препятствием адаптации незрячих являются не трудности, связанные со слепотой, а неприятие незрячего обществом, недооценка его возможностей, неадекватное отношение к нему.

Таким образом, всилу разнообразных причин, о которых мы будем говорить ниже, в настоящее время в стране сложилась ситуация, при которой лишь незначительная часть незрячих в той или иной мере более успешно интегрировались в общество. Например, в Литве в 1991 году из 6847 инвалидов по зрению лишь 265 человек работали вне системы Союза слепых и слабовидящих, что составляет всего 3,87% от общего числа; в Эстонии вне специальной системы слепых работало 140 человек из 2100, что составляет 6,66%. Мы попытались выявить факторы и причины, лежащие в основе этого отрицательного явления, так как при столь незначительных показателях система коррекционной работы не достигает конечной цели — социальной реабилитации и интеграции слепых в общество.

Первичные проблемы, связанные с социальной интеграцией незрячих, появляются с рождением слепого ребенка.

Данные исследований некоторых авторов показывают, что 75,2% родителей серьезно озабочены нарушением зрения у ребенка, другие (18,8%), выражая тревогу, ничего не предпринимают для того, чтобы сохранить остаток зрения ребенка, и тем самым пресесть пути ослабления зрения, остальные (6,2%) — вовсе не обращают внимания на недостатки зрения ребенка (Карвялис 1987, 17). От отношения родителей к дефекту, безусловно, зависит стратегия и тактика воспитания незрячего ребенка. Так, переоценка нарушения зрения ведет к излишней опеке ребенка, что создает условия для искусственной изоляции от общества, к тому же охранительное воспитание в семье, в свою очередь, ведет к развитию эгоистической личности с преобладанием пассивной потребительской ориентации. В будущем такой человек из-за своих личностных особенностей с трудом адаптируется в коллективах как незрячих, так и зрячих людей. Кроме того, недооценка нарушения зрения, так же как и его переоценка, негативно влияет на развитие личности незрячего. В результате преувеличенной опеки формируется личность, неуверенная в своих силах, недооценивающая собственные возможности. И, наоборот, недооценка нарушения или отсутствия зрения, воспитание, опирающееся на неоправданный оптимизм ("все пути для тебя открыты"), игнорирование дефекта зрения в подростковом или юношеском возрасте может привести незрячего к глубокой психической травме, особенно тогда, когда слепой подросток или молодой человек при выборе профессии осознает ограниченность своего выбора из-за отсутствия или нарушения зрения. Все эти примеры и воз-

возможные модели социального воспитания говорят о необходимости создания адекватной помощи родителям, имеющим ребенка с нарушенным зрением.

К сожалению, исследования и практика показывают, что в большинстве случаев у родителей, имеющих детей с проблемами зрения, присутствует переоценка или недооценка дефекта зрения, что еще раз подтверждает необходимость общепедагогического и тифлологического просвещения родителей.

Нерациональное воспитание незрячего ребенка в семье создает предпосылки для появления вторичных отклонений в его психическом развитии. Во избежание вторичных отклонений развития слепорожденного или с глубокими нарушениями зрения ребенка необходима коррекция на самых ранних этапах онтогенеза, но следует признать, что в основной массе дети такой ранней поддержки не получают из-за недостатка тифлологических знаний у родителей. Подобные факты подсказывают необходимость социальной организации просвещения в форме консультаций, семинаров или школ для родителей.

Кроме того, в условиях интегрированного (совместного со зрячими) воспитания и обучения детей с нарушенным зрением возникает и проблема рационального выбора учебно-воспитательного учреждения. При выборе образовательного заведения должны учитываться следующие факторы:

- 1) нуждается ли ребенок в медицинской коррекции или лечении органа зрения,
- 2) существует ли необходимость педагогической коррекции (при условии возникновения вторичных отклонений).

Если присутствует один из названных факторов, ребенок изначально должен воспитываться в специализированном учреждении, гарантирующем офтальмологические и тифлопедагогические услуги. В общеобразовательных заведениях могут воспитываться и обучаться дети, не имеющие вторичных отклонений развития, как следствия нарушенного зрения, а также те, у которых и орган, и функция зрения не нуждаются в лечебной коррекции. И в этой связи также актуальной является квалифицированная консультация родителей при выборе ими учебно-воспитательного учреждения для ребенка с нарушенным зрением. Такими услугами могли бы обеспечивать родителей, а также заинтересованных лиц центры зрения, созданные на базе специализированных детских садов, школ-интернатов для детей с нарушенным зрением или консультативные пунк-

ты в вузах, в которых действуют факультеты специальной педагогики. Такие центры и консультации могли бы взять на себя функцию передачи тифлологических знаний для родителей, имеющих детей с нарушенным зрением.

Особенно сложной представляется проблема интеграции слепорожденных и раннеослепших. Здесь мы сталкиваемся с комплексом разнообразных причин, главной из которых, по нашему мнению, является традиционно сложившаяся изолированная система дошкольного и школьного обучения и воспитания лиц с нарушенным зрением.

Одной из причин, нарушающих интеграцию, является низкий уровень подготовки по ориентировке в пространстве выпускников специальных школ для незрячих. Овладение способами ориентировки в свободном пространстве является ведущим условием воспитания навыков поведения у слепых с детства и ослепших. Это главный путь и способ преодоления изоляции, условие реализации потенциальных возможностей, на что указывается в многочисленных исследованиях (Сверлов 1951; Солцева 1980; Шемакин 1941, 1952; Островская 1972; Феоктистова 1979 и др.). Проведенные нами исследования указывают на крайне низкий уровень пространственных представлений у незрячих учащихся. Результаты свидетельствуют о том, что большинство испытуемых усваивают маршруты в знакомом пространстве на основе механической памяти, вместе с тем ни один из обследованных нами (61) тотально слепых школьников самостоятельно не владели ни одним из маршрутов в городе. Было установлено, что 14,3% незрячих из этого числа переоценивают свои навыки ориентировки в пространстве. При этом оценка слепыми своих навыков ориентировки в пространстве зависит от времени нарушения зрения: так слепорожденные и ослепшие до трех лет склонны переоценивать свои навыки ориентировки в пространстве чаще, нежели лица, ослепшие в более поздний период. Переоценка своих возможностей как бы блокирует мотивацию к совершенствованию навыков ориентировки в пространстве у незрячих.

Важное значение для реабилитации и интеграции незрячего имеет представление о самом себе, адекватное осознание дефекта зрения и самооценка (В. Бисшоф, К. Дж. Давис, И. Гайлене, М. Зунич, Б. Ледвит, Л. Стенизор, А. Суславичюс, К. Уинток и др.).

А. Суславичюсом установлено, что как пере-, так и недооценка собственных возможностей у лиц с нарушенным

зрением выражена значительно ярче, чем у зрячих. Самооценка у школьников младшего возраста формируется на основе того, как их оценивают взрослые и особенно родители. В этом возрасте часты отрицательные последствия гиперопеки. Родители, щадя и иногда безмерно хваля мнимые успехи ребенка, пытаются частыми словесными поощрениями компенсировать его инвалидность, что в свою очередь формирует неадекватно высокий уровень Aspirаций, закрепляющийся к старшему школьному возрасту. В юношеский период отмечается отчетливое стремление к игнорированию имеющегося дефекта зрения. Недооценка особенностей формирования личности слепого ребенка в семье и школе является одной из главных причин его неготовности к самостоятельной жизни. Подтверждением этого является приток выпускников школ слепых и слабовидящих в ШВТС (школы восстановления трудоспособности слепых).

Серьезным препятствием на пути интеграции незрячих являются трудности в коммуникации слепого со зрячими в смешанных коллективах. Это положение осложняется изолированностью школ для незрячих от общества тем, что личные контакты со зрячими сверстниками и взрослыми сведены к минимуму. По данным наших исследований, полученных в ходе изучения учащихся Каунасской школы-интерната для слабовидящих, уже в школьном возрасте отчетливо выявляется тенденция снижения коллективных отношений. Наиболее высокие показатели уровня в потребности коллективных отношений зафиксированы лишь у учащихся IV класса (100%), но с пятого класса и далее уровень коллективных отношений падает, а количественные показатели свидетельствуют об их значительном снижении; так, к девятому классу высокий уровень отсутствует, средний составляет лишь 30%, а низкий — 70%. Выявленная тенденция снижения коммуникативных ориентаций к старшему возрасту сочетается с индивидуальной пассивностью старших школьников, что свидетельствует о серьезных пробелах в воспитательной работе.

Недоразвитие коммуникативных связей, их недостаточная сформированность в условиях обучения и воспитания нарушает такие свойства личности в системе общественных отношений как активность, коллективизм, внимательность, дружелюбие, предупредительность и др.

Поэтому проблема интеграции выпускников школ слепых и слабовидящих в зрячие коллективы является сложной, но актуальной как в научно-теоретическом отноше-

нии, так и с позиций ее практического решения, что, естественно, находит отражение в специальной психологии и педагогике, а также в деятельности союзов и обществ слепых. В процессе совершенствования социально-экономической структуры современного общества предпринимаются попытки создания условий предупреждения слепоты, расширения сферы производительного и интеллектуального труда инвалидов по зрению, обеспечения их самостоятельности (Литвак, Феоктистова 1989, 25).

В настоящее время проблематичными являются и вопросы возвращения поздноослепших в общество зрячих. Потерявшему зрение человеку не всегда удается справиться со своим недугом, приспособиться к слепоте. Важность социального приспособления к слепоте отмечает ряд авторов (Д. Бурлингем, З. С. Джастрзембска, И. Лукофф, М. Уайтман, Р. Ресник, Р. А. Скотт, Р. Шинделе и др.).

Потерявшие зрение люди обычно не возвращаются на прежние рабочие места, несмотря на то, что специфика ряда профессий не требует зрительного контроля, как основного фактора их труда: юристы, учителя ряда специальностей и др. Чаще всего эти люди после болезни или травм, связанных со зрением, усвоив несложные навыки ручной работы, устраиваются на учебно-производственные предприятия обществ слепых. Тем самым переориентация их профессиональной деятельности резко меняет прежний образ жизни, а это в свою очередь влечет за собой состояние психической депрессии, что существенно сказывается в последующем на всем облике личности поздно ослепшего человека.

Известно, что многие, потерявшие зрение, вне зависимости от полученной специальности, работают в учреждениях обществ слепых, что связано со слабой службой реабилитационной системы, практически не занимающейся ослепшими с целью восстановления их на прежнем рабочем месте, а тифлологические службы во многих случаях не могут помочь, так как не наделены соответствующими функциями. Поэтому весьма актуальной в процессе интеграции незрячих в общество является реализация реабилитационных задач. В настоящее время в реабилитационной работе ослепших имеется ряд нерешенных вопросов и проблем. Основные недостатки современной реабилитационной работы обусловлены тем, что эта деятельность ограничивается так называемой психологической реабилитацией, которая в основном решает вопрос выведения ослепшего из стрессового состояния, элементарной реابي-

литацией и трудоустройством, тогда как в стороне остается вопрос формирования у ослепших адекватных установок на реабилитацию, на отношение к себе (самооценку), к зрячим, к труду. Р. Бандзявичене в своих исследованиях установила, что большинство ослепших либо не готовы к реабилитации, либо не стремятся к ней, так как у них уже сформировались определенные установки. Многие авторы (А. Суславичюс, О. Джервис, З. В. Кузмина, Т. Маевский, С. Райт, А. Гулек) указывают на то, что для незрячих характерна как переоценка, так и недооценка своих возможностей. Т. Маевский отмечает, что завышенная установка на отношение к себе у незрячих проявляется в игнорировании факта слепоты и ее последствий. Кроме того, некоторые слепые не считаются с вызванными инвалидностью трудностями и ограничениями, недостаточно критически оценивают свое положение. Эта черта характеризует в основном слабовидящих, которые хотят, чтобы окружающие считали их зрячими. Завышенная самооценка слепого имеет отрицательные последствия. Когда человек со зрительным или другими дефектами берется за задачи, неадекватные его возможностям, он постепенно в результате неизбежных неудач теряет уверенность в себе. В процессе реабилитации такие незрячие склонны преувеличивать свои возможности, отвергая помощь со стороны. Реабилитационная работа с ними часто бывает трудной и неэффективной. Заниженная самооценка, так же, как и преувеличенная, отрицательно влияет на результативность работы. В практике современной реабилитационной работы не осуществляется влияние на такие психические свойства личности незрячих, как формирование адекватной оценки и самооценки, что наносит определенный ущерб результатам реабилитационной работы, а в итоге — процессу интегрирования в целом. Весьма важным моментом в реабилитации является учет уровня образования. Образование является мощнейшим стимулом и основой для реализации активности личности незрячих, поэтому в общей системе коррекционной работы основное внимание следует уделять развитию мотивов деятельности в общем и мотивов учения и частности. Только активно действующий незрячий может успешно реабилитироваться и интегрироваться в общество.

Материалы наших исследований, а также анализ состояния учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях для слепых и слабовидящих дает основание обобщенно представить комплекс причин, затрудняющих

социальные связи слепых в обществе, что, на наш взгляд, может стать серьезной помехой на пути интеграции. К их числу относятся:

1. Неадекватное отношение общества к незрячим.

2. Изолированная от опыта окружающей жизни система обучения и воспитания слепых и слабовидящих.

3. Недостаточно разработанная программа профессиональной ориентации в работе со слепыми и слабовидящими школьниками, низкий уровень использования специальных технических средств в профессиональной подготовке.

4. Недостаточная реализация в воспитательном процессе школ слепых и слабовидящих средств педагогического воздействия в развитии таких сторон личности, как активность, коллективизм, самооценка и др., что приводит большинство незрячих к самоизоляции.

5. Несформированность коммуникативных и других социально значимых навыков общения в смешанных трудовых коллективах.

6. Несформированность умений свободного ориентирования в пространстве.

Таким образом, интеграция является сложным многоступенчатым процессом, в котором, с одной стороны, самым активным образом должен участвовать сам незрячий, с другой — общественные образования, адекватно оценивающие и принимающие личность слепого. Успешность интеграции в значительной мере определяется социально значимыми личностными качествами незрячего, рациональной реорганизацией системы обучения и воспитания детей с нарушенным зрением, а также позитивными изменениями взглядов общества на инвалидность для преодоления отчуждения слепого в социальной среде. Процесс интеграции может быть эффективным только тогда, когда усилия семьи и школы будут направлены не только на коррекционное обучение и воспитание, но и на формирование у членов общества гуманного отношения, сочетающегося с реальным знанием возможностей инвалидов по зрению, конкретной практической помощью во всех сферах его жизни.

Литература

1. Амбрукайтис Ю. Изменение в развитии детей со специальными потребностями и программа ТЕМПУС // Интеграция детей со специальными потребностями: Опыт и перспективы. Шяуляй, 1994.

2. Гудонис В. Интеграция — многосторонняя проблема // Мусу жодис, 1993. № 11.
3. Карвялис В. Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ. Автореферат дис. докт. пед. наук. М., 1987.
4. Литвак А. Г., Феоктистова В. А. О возможных путях подготовки слепых детей к самостоятельной жизни в обществе // Журнал слепых Европы. 1989. № 1.

SUTRIKUSIOS REGOS ASMENŲ INTERGACIJOS TEORINIAI PAGRINDAI

V. Gudonis

Re z i u m ė

Integracija — sudėtingas procesas, kurio efektyvumas priklauso nuo paties neregio bei nuo visuomenės požiūrio į jį. Sėkmingą sutrikusios regos žmonių lemia racionalus ugdymo bei reabilitacinio darbo organizavimas. Struktusios regos ruošiamas integracijai į visuomanę nuo pat mažens. Svarbų vaidamenį vaidina šeima ir mokykla, kurios vaiko ugdyme dalyvauja kaip lygiaverčiai partneriai.

THEORETICAL PREMISES FOR THE INTEGRATION OF PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS

V. Gudonis

S u m m a r y

Integration is a complex multifaceted process in which the visually impaired person actively interacts with a society which adequately accepts and evaluates his potential. The success of integration depends on: firstly, the socially important qualities of the visually impaired person; secondly, on the rational reorganization of educational and social institutions for the visually impaired and; finally, on the creation of a positive attitude towards the visually impaired and the blind on the part of society. The process of integration will be effective only when the family and school cooperate in educating the visually impaired child, and society possesses the correct attitude towards visual impairment.

СОЦИАЛЬНО-ТРУДОВАЯ АДАПТАЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ ШКОЛ В ЛИТВЕ

В. Карвялис (Шяуляй)

Постановка проблемы и методика исследования

Вопросы изучения социальной и социально-тудовой адаптации бывших воспитанников специальных школ достаточно широко представлены в исследованиях многих авторов. Почти все они, однако, ограничиваются (что вполне оправдано) какой-либо одной категорией лиц в нарушенном развитии. Так, например, некоторые вопросы катамнеза и социальной адаптации выпускников специальной школы (для детей с нарушенным интеллектом) изучали О. К. Агавелян (1974), А. Г. Асафонов (1963), А. А. Ватажина (1969), Ю. Г. Гапонова (1975), М. Гажи (1985), Н. Ю. Гаубрих, Т. И. Гольдовская, А. И. Тимофеева (1970), Д. Е. Горелов (1975), А. И. Раку (1982), В. Н. Тарасов (1958), К. М. Турчинская (1976), Я. Кравалис, Б. Тейвиш (1976), М. Кузмицкая (1975) и др.; выпускников школ для глухих и слабослышащих — А. П. Гозова (1966, 1979, 1983), О. Г. Гонца (1982), А. И. Иваницкий (1975), А. Балтрамеюнас (1977, 1975); выпускников школ слепых и слабовидящих — В. П. Ермаков (1970), А. Григутис (1979), В. П. Ермаков, М. И. Земцова, Н. И. Куличева (1986) и др.

Наше исследование охватывает разные категории лиц с нарушениями умственного и физического развития (нарушения интеллекта, слуха, зрения, речи) в масштабе Литовской Республики. Это позволяет осуществить сравнительный анализ и более четко определить специфику адаптации при каждом отдельном типе нарушения развития в зависимости от особенностей семейного и специально организованного обучения и воспитания на разных возрастных уровнях с учетом местных (региональных) условий, а также установить некоторые общие закономерности и подойти к усовершенствованию методики выявления и сбора

анамнестических и катамнестических данных¹. Актуальность такого исследования определяется социальной значимостью подготовки учащихся школ к жизни и общественно полезному труду.

Цели и задачи исследования

Целью исследования является изучение состояния подготовки к жизни и особенностей последующей социально-трудовой адаптации выпускников различных типов специальных школ Литовской Республики.

В соответствии с целью исследования были определены следующие основные задачи:

1. Изучение социальных и психолого-педагогических условий обучения и развития детей дошкольного и школьного возраста в специальных учреждениях Литовской Республики.
2. Изучение социальных и психолого-педагогических условий развития ребенка с нарушенным развитием в семье.
3. Изучение состояния подготовки к жизни выпускников специальных школ.
4. Выявление особенностей социально-трудовой адаптации выпускников специальных школ (школ для детей с нарушениями интеллекта, слуха и речи) и факторов, сказывающихся на уровне их адаптации и интеграции.
5. Прогнозирование путей совершенствования учебно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях и в специальных школах в плане подготовки выпускников специальных школ к социально-трудовой адаптации и интеграции.

Мы изучали выпускников специальных школ разных типов и исследовали процессы их подготовки к социально-трудовой адаптации.

В исследование выключены:

- анамнестические данные учащихся специальных школ и воспитанников дошкольных учреждений для детей с нарушенным интеллектом: а) на уровне предварительного анализа документации на 5153 человек; б) на уровне сбора материала по развернутой программе — анкете

¹ Термины "катамнез" и "анамнез" употребляются в социальном, а не в клиническом аспекте.

- на 4354 человек; (для сравнения привлечены данные на 786 учащихся I—IV классов массовых общеобразовательных школ);
- катamnестические данные на 1665 выпускников пяти типов специальных школ.

Методика исследования

В программе-анкете катamnеза были отражены основные показатели социально-трудовой адаптации воспитанников после выхода из специальной школы; они представлены в цикле взаимосвязанных вопросов, таких, например, как: а) общие данные об обследуемом; б) данные, относящиеся к обучению в школе; в) труд и специальность; г) семья и быт; д) общественная деятельность; е) здоровье, инвалидность и др. вопросы, касающиеся степени приспособленности к жизни в зависимости от характера дефекта.

Сбор анамнестических и катamnестических данных проводился поэтапно методом интервьюирования по разработанным автором этого исследования программам-анкетам, при его непосредственном участии и руководстве научными экспедициями, в которых принимали участие сотрудники отраслевой научно-исследовательской лаборатории специальной педагогики при кафедре специальной педагогики (ранее кафедра дефектологии) Шяуляйского педагогического института (ШПИ), студенты старших курсов факультета специальной педагогики, педагоги и медицинские работники специальных учебно-воспитательных учреждений Литовской Республики (1968—70, 1970—72, 1972—74, 1977, 1993—94). Наряду с этим используются данные проведенных ЦП Литовского общества слепых (ЛОС) социологических исследований, направленных на изучение социальной характеристики слепых и слабовидящих в Литовской Республике. Кроме того, в работе широко используются материалы по вопросам трудовой адаптации выпускников специальных школ других стран. Фактические данные исследования были обработаны методами математической статистики на электронно-вычислительной машине "Минск-22".

Результаты исследования

Анализ документации и данных обследования позволил определить некоторые социальные и психолого-педагогические условия в семьях детей, имеющих нарушения в развитии и нормально развивающихся детей; составить более полное представление о контингенте воспитанников специальных учебно-воспитательных заведений для детей с нарушениями развития (диагноз, пол, возраст, национальность, социальное происхождение, место жительства родителей, а также культурный, образовательный, материальный уровень семьи ребенка, ее социальная адаптированность).

Проведенное изучение анамнезов этих детей в целом подтвердило наше предположение об исключительном положении ребенка в семье, где он родился и воспитывался.

Всяческие разногласия между родителями не могут не сказаться отрицательно на развитии ребенка, на формировании его личностных качеств. Самый высокий процент плохих взаимоотношений родителей характеризует учащихся специальных школ для детей с нарушенным развитием интеллекта: 14,5% родителей этой категории детей были разведены, а 25,5%, хотя и жили вместе, но их взаимоотношения были плохими. Среди учеников других типов специальных школ также встречается высокий процент разведенных и плохо уживающихся друг с другом родителей.

Образовательный уровень родителей большинства детей с нарушенным психофизическим развитием оказался значительно ниже средних показателей уровня образования всех жителей Литвы, что является одним из показателей, свидетельствующих о менее благоприятных педагогических и социальных условиях для развития детей в их семьях.

Выборка по социально-демографическим данным может, очевидно, иметь объективную ценность не в абсолютном выражении, а в сопоставительном анализе. Это положение, в частности, отчетливо прослеживается при рассмотрении данных о социальном происхождении обследуемых нами детей с нарушениями психофизического развития и о сфере труда их родителей.

Общий анализ данных позволяет сделать вывод о том, что характер работы и место проживания родителей детей с различными нарушениями развития значительно отли-

чается (как в год рождения обследуемых, так и в момент исследования их анамнеза) от родителей нормально развивающихся детей. Тот факт, что из числа родившихся на селе в специальные школы и дошкольные учреждения для детей с нарушениями интеллекта попало на 7,4% меньше, чем из города, доказывает, что ребенок, не имея таких ярко выраженных нарушений, как нарушения развития зрения, слуха или речи, чаще выявлялся для направления в специальную школу в более крупных городах. Это в определенной мере может служить критерием оценки компетентности педагогов общеобразовательной школы, медицинских работников на местах, а также отношения родителей к ребенку. Сельские жители в плане специального обучения и воспитания детей относительно более консервативны.

Как следует из рассмотренных данных о территориальной распространенности психофизического нарушения детского развития (при всей их условности, нестабильности и подвижности), они являются регулирующим ориентиром для решения целого ряда вопросов (распределения сети специальных школ и дошкольных учреждений, организации лечебной и диагностической службы, педагогической и медицинской пропаганды).

Национальный состав воспитанников специальных школ в годы исследования в целом соответствовал национальному составу населения республики. Возможность обучения детей с отклонениями в развитии на родном языке не менее актуальна, чем для детей с нормальным развитием. Поэтому, несомненно, следует считать положительным то, что дети с нарушениями развития как литовской, так и русской национальности в основном имели и имеют возможность учиться на родном языке.

Данные о распределении контингента воспитанников школ и дошкольных учреждений для детей с отклонениями в развитии по половому признаку показали, что в Литве преобладали дети мужского пола (61,7%).

Что касается состава семей этих детей, то здесь значительное место занимают семьи с тремя и более детьми. Самые многодетные семьи у учеников специальных школ для детей с нарушениями интеллекта. По количеству детей они значительно отличаются от семей обследованных нами учеников общеобразовательной школы.

Говоря о санитарно-гигиенических условиях быта необходимо отметить, что большинство обследуемых — 79,4%

нормально развивающихся и 87,8% с нарушенным интеллектом детей — родилось в квартирах, где не было никаких удобств. Меньший процент детей с нарушенным интеллектом (8,4%), чем детей нормального развития (14,6%) родились в квартирах с частичными удобствами. В общем, жилые помещения большей части учащихся этих специальных школ были хуже, чем помещения семей нормально развивающихся детей. Квартиры семей учеников общеобразовательной школы и специальных школ для детей с нарушениями интеллекта отличаются и по своей квадратуре. Следует отметить, что и другим группам детей с нарушениями развития (слуха — 77,7%, зрения — 59,8% и имеющим нарушения речи — 67,4%) пришлось расти в тесных помещениях).

Показатели отношения родителей к нарушению развития ребенка неоднозначны: 75,2% родителей озабочены нарушением зрения у ребенка, другие (18,8%) если и озабочены, то ничего не предпринимают, чтобы сохранить остатки зрения, чтобы пресечь пути ослабления зрения, а остальные (6,2%) вовсе не обращают внимания на недостатки зрения ребенка.

Установлено, что чем раньше (в возрастном отношении) возникает нарушение зрения и чем раньше родители его замечают, тем больше они озабочены сохранением остатка зрения у ребенка (например, самый большой процент родителей 84,3%) заботятся о детях дошкольного возраста. Меньше всего заботятся в семье о детях с относительно сохраненным зрением, посещающих основную общеобразовательную школу.

Очевидно, что во многих случаях возможности ребенка с нарушенным развитием, его будущая социализация в большой степени зависит от отношения к нему родителей и не в меньшей мере от их отношения к нарушению развития. Как показали данные на разных этапах исследования, отношения матери и отца нормально развивающихся детей со своими детьми намного лучше, чем родителей и детей с нарушениями развития. Так, у 92,4% матерей нормально развивающихся детей отношения к ним хорошие, у 6,4% — средние и у 1,2% — плохие.

В то же время количество матерей детей с нарушениями развития интеллекта, имеющих (по их собственному утверждению) хорошие отношения со своими детьми, на 18,1% меньше, чем матерей нормально развивающихся де-

тей. Характерно, что у всех обследуемых детей (как нормально развивающихся, так и с нарушенным развитием) отношение отца к своим детям несколько хуже, чем отношение матери. Самочувствие ребенка, имеющего нарушения, зависит от отношения к нему также братьев, сестер и других членов семьи.

Вероятно, правильное воспитание ребенка с нарушением развития в большой степени зависит от отношения родителей и членов семьи к нему или к его нарушению. Отношение к ребенку будет правильным в том случае, если мы будем принимать его таким, каков он есть на самом деле, т.е. с его физическими особенностями, с его ограниченными возможностями. Важно не только примириться с той или иной категорией нарушения ребенка, но и сделать все возможное для обеспечения его всестороннего развития, стимулировать, а не заглушать его активность, самостоятельность, инициативу.

Позиция родителей воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений по отношению и этим учреждениями является одним из факторов социальной адаптации лиц, имеющих нарушения в психофизическом развитии. Отношение родителей к специальным учреждениям для таких детей в определенной степени зависит от их общекультурного уровня, от отношения к нарушению развития и к самому ребенку, имеющему его. Результаты исследования показывают, что широкая общественность еще недостаточно хорошо знает цели и задачи этих учреждений. В целом представления о детях с особыми потребностями, т.е. о детях с нарушениями в развитии, их личностных и типологических особенностях, перспективах обучения и развития оказываются иногда не только весьма ограниченными и стереотипными, но часто явно негативными.

Вопрос о связи между возрастом родителей и детской аномалией представляет собой одну из наиболее актуальных проблем специальной педагогики. Мы, естественно, ограничиваем рассмотрение этого вопроса социолого-педагогическим аспектом. Полученные данные наглядно свидетельствуют, что матери нормально развивающихся детей во время рождения респондентов были моложе не только матерей детей, имеющих нарушения интеллекта, но и матерей, имеющих детей с другими нарушениями. Особенно выражена эта разница между матерями нормально развивающихся, нарушенного интеллекта, нарушенного зрения и нарушенной речи детей. От 16,9% до 23,6% детей с нарушенным развитием родились у матерей в возрасте 36

и более лет, в то время как матери этого возраста нормально развивающихся детей родили 10,1% обследуемых. Рассматривая такие стороны социально-бытового плана жизни матери до рождения ребенка, как медицинский уход, условия труда, мы можем в определенной мере объяснить их влияние на последующее развитие ребенка. Для характеристики протекания беременности могут иметь информативную ценность и такие показатели, как осложнения беременности, заболевания и травмы матерей.

Данные о травмах в период беременности при всей их относительной достоверности и информативности (не все подкреплены медицинской документацией) могут быть в той или иной мере показательными. Достаточно сказать, что травмы имели место у 28% матерей детей с недостатками слуха, 83,2% — детей с нарушениями интеллекта, 64,2% — детей с нарушенной речью, 26,7% — детей с недостатками зрения.

Продолжительность внутриутробного периода — один из существенных факторов анамнестических данных. Общее число детей, имеющих нарушения в психофизическом развитии, родившихся в срок, составляет 83,3% (у матерей нормально развивающихся детей — 93,1%). Переношенных — 1,5% (в норме — 2,5). Недоношенные дети: семимесячные — 2,3% (0,6%), восьмимесячные — 2,5% (0,8), восьми с половиной месячные — 6,5% (1,4%).

Отличаются матери детей с недостатками или нарушениями в развитии и по количеству родившихся близнецов. Не менее информативными, очевидно, будут показатели характера родов. Если у матерей нормально развивающихся детей нормальные роды отмечены в 88,9%, то этот показатель особенно низок у матерей детей с недостатками слуха (15,4%) и детей с нарушениями интеллекта (24,6%).

В анализе анамнестических данных о тех или иных повреждениях у новорожденного при родах также отмечают различия между показателями у нормального развивающихся детей и детей с аномалиями. Если между нормальными детьми и детьми с нарушением зрения (отчасти и с детьми нарушенной речи) существенных различий не отмечено (в норме не отмечено повреждений в 97,3% случаев, при нарушениях зрения — в 95,7%, у детей с нарушенной речью — 80,0%), то у детей нарушенного интеллекта эта разница весьма значительна — 44,3% детей этой кате-

гории родилось с повреждениями (деформированная голова и др.).

В весе и росте особо отличались от нормы дети с нарушениями интеллекта, дети с нарушениями зрения и речи. По времени подачи голоса новорожденным эти различия касались всех категорий детей нарушенного развития, но особо отмечается пребывание в асфиксии у детей с недостатками зрения (30,5%), детей с нарушениями речи (29,1%) и нарушениями интеллекта (19,4%).

О нормальном развитии новорожденного можно судить по его антропометрическим данным, по его реакции на окружающую обстановку, по отношению к питанию и его усвоению, по состоянию сна, проявлению целого ряда безусловных рефлексов (сосание, глотание и др.). В период младенчества прибавляется целый ряд других показателей развития ребенка, по характеру и времени проявления которых можно судить о соответствии норме или отклонению от нее: удерживание головки, время, когда ребенок начинает сидеть, стоять, ходить; когда прорезаются первые зубы. И, наконец, показатели другой сферы развития — адекватные реакции на обращенную речь, гуление, лепет, первые слова. Показатели отставания от нормы, свойственные детям с нарушениями развития (особенно детей с нарушениями интеллекта) могут служить одним из признаков нарушения развития в эмбриональной стадии, в момент рождения или младенческом возрасте.

Данные о речевом развитии мы ограничиваем периодом произнесения первых слов. 47,5% нормально развивающихся детей начали говорить до года, в 1,5 года говорило уже 77,2% и в 2 года — 92,8%; появление первых слов у детей с нарушениями интеллекта значительно отстает и соответствующие возрастные показатели ниже (17,6%—36,2%—43,4%); то же наблюдалось и у детей с нарушениями речи (16,5%—20,5%—40,8%); в меньшей мере, но все же зафиксировано отставание и у детей с нарушениями зрения (34,6%—59,9%—79,2%).

Известно, что питание ребенка материнским молоком является важным фактором в его развитии. По данным отдела охраны матери и ребенка Министерства здравоохранения Литвы (1971 г.) матерей, кормящих детей до 4-месячного возраста, было 53,2%. Это примерно соответствует и нашим данным по норме. По разным группам нарушенного развития детей этот возрастной показатель ни-

же примерно на 8%. И при этом значительно выше процент детей, переведенных в самом раннем возрасте на искусственное кормление (10,0% детей с нарушениями речи, 9,1% — с нарушениями интеллекта, 5% детей с недостатками зрения).

Своевременный отбор и направление детей с нарушениями психофизического развития для специального обучения и воспитания — одно из важнейших условий, гарантирующих их всестороннее развитие. Нас интересовало, какие обстоятельства, причины мешают организовать своевременное специальное обучение и воспитание детей и что следовало бы сделать для ликвидации этих причин. Уже на первом этапе исследования выяснилась характерная особенность: в 1968/69 уч. г. во всех специальных школах, в каждом классе наблюдался очень большой — от 4 до 8 лет — возрастной диапазон учеников.

В обследованных специальных школах Литвы в 1968—1970 гг. было лишь около 40% учеников, принятых в эти школы в возрасте 7—9 лет, а остальная часть (60%) детей были приняты в возрасте 10 лет и старше (мы, конечно, не имеем в виду случаи отступления от примерной возрастной нормы по причине возникновения нарушения в более позднем возрасте, т.е. в период школьного обучения).

Имеются и другие факторы, определяющие более поздний прием детей с нарушенным интеллектом в специальные учебно-воспитательные учреждения (например, разное отношение общественности, неодинаковая требовательность руководителей народного образования, сложившиеся традиции и др.). Не менее важно своевременное определение нарушения психофизического развития.

Полученные данные показывают, что еще в начале 70-х годов абсолютное большинство детей, имеющих нарушения психофизического развития, дошкольного возраста не были вообще охвачены организованным дошкольным воспитанием. А это определяет возрастной диапазон учащихся школы — один из факторов, оказывающих влияние на педагогический процесс.

Таким образом, анализ социальных условий детей с нарушениями умственно и физического развития возможен только на основе глубокого всестороннего изучения анамнестических данных.

Сравнительная социально-педагогическая характеристика контингента воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями психофи-

зического развития и социально-педагогическая характеристика учащихся общеобразовательной школы позволила намного дополнить и углубить общие данные об этих детях, в частности, психолого-педагогические. Исследование дало возможность констатировать состояние организации специального обучения и воспитания разных категорий аномальных детей в Литве, определить контингент детей находящихся и не находящихся в специальных учреждениях в отношении их пола, возраста, национальности, социального происхождения и культурно-материальных условий жизни семей (возраст и здоровье, образование их родителей, других членов семьи и родственников), установить, какие из причин детской аномальности встречаются наиболее часто, а также уточнить ряд других вопросов.

Литература

1. **Агавелян О. К.** Социально-трудовая адаптация выпускников вспомогательной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук // АПН СССР НИИ дефектологии. М., 1974. 21 с.
2. **Асафов А. Т.** Катамнезы детей, окончивших 30-ю вспомогательную школу Москвы в 1955–1960 учебных годах // Специальная школа. 1962. Вып. 4. С. 70–75.
3. **Балтрамеюнас А.** Бывшие воспитанники специальной школы слепых // Тез. докл. III всесоюз. педагог. чтений (25–29 марта 1973 г.). М., 1973. С. 84–85.
4. **Ватажина А. А.** Трудовая реабилитация при олигофрении степени дебильности // Организация работы по трудовому воспитанию умственно отсталых детей в домах интернатах. М., 1969. С. 113–128.
5. **Выготский Л. С.** Основы дефектологии // Собр. соч. Т. 5. М., 1983, 369 с.
6. **Гажи М.** Подготовка к трудовой деятельности в школах для детей с нарушениями слуха // Дефектология, 1985. № 3. С. 58–66.
7. **Гапонова Ю. Г.** О трудовом устройстве больных с осложненными формами олигофрении // Современное состояние исследований в учебной, воспитательной и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития. VII науч. сессия по дефектологии, 25–28 марта 1975 г. М., 1975. С. 337–337.
8. **Гаубрих Н. Ю., Кузмицкая М. И.** Опыт трудовой адаптации подростков-имбецилов, проведенный на базе вспомогательной школы // VII науч. сессия по дефектологии, 25–28 марта 1975 г. М., 1975. С. 338–339.

9. **Гозова А. П.** Профессионально-трудовое обучение глухих школьников. М.: Просвещение, 1966. 132 с.
10. **Гозова А. П.** Трудовое обучение учащихся специальных школ // Дефектология. 1983. № 5. С. 7–12.
11. **Гозова А. П.** Психология трудового обучения глухих. М.: Педагогика. 1979. 216 с.
12. **Гольдовская Т. И., Тимофеева Л. И.** Катамнез больных олигофренией, обучавшихся во вспомогательной школе // Обучение и воспитание детей с недостатками в физическом и умственном развитии. Тез. докл. Всесоюз. педагог. чтений. М., 1970. С. 117–118.
13. **Гонца О. Г.** Изучение профессиональных интересов глухих // Дефектология. 1982. № 2. С. 26–31.
14. **Григутис А. В.** Расширение профессионально-трудовой деятельности лиц с нарушениями зрения в среде материального производства. Автореф. дис. канд. пед. наук. // АПИ СССР НИИ дефектологии. М., 1979. 17 с.
15. **Ермаков В. П., Земцова М. И., Куличева Н. И.** Трудовое обучение и воспитание слабовидящих школьников. Метод. пособие / Под ред. М. И. Земцовой. М., 1986. 56 с.
16. **Иваницкий А. И.** Проблемы обучения и социальной адаптации глухих. Кишинев: Штихинца, 1975. 124 с.
17. **Карвялис В. Ю.** К вопросу о трудоустройстве и трудовой деятельности выпускников специальных школ // Дефектология. 1984. № 2. С. 9–13.
18. **Карвялис В. Ю.** Об условиях подготовки к жизни детей с отклонениями в их развитии // Сов. педагогика. 1983. № 3. С. 60–62.
19. **Карвялис В. Ю.** Некоторые социальные аспекты нарушения развития детей // Соотношение биологического и социального в развитии человека: Материалы симпозиума. Вильнюс, 5–7 июля 1974 г. М., 1974. С. 46–50.
20. **Карвялис В. Ю.** Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ (на материале Литовской Республики). Дис... на соиск. учен. степ. докт. пед. наук. М., 1987. 393 с.
21. **Карвялис В. Ю.** Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ (на материале Литовской Республики). Автореф. дис... на соиск. учен. степ. докт. пед. наук. М., 1987. 36 с.
22. **Кравалис Я. Я., Тейвиш Б. Н.** Организация профессионального трудового обучения во вспомогательных школах Латвийской ССР. М.: Просвещение, 1976. 96 с.
23. **Лубовский В. И.** Коррекция // Педагогическая энциклопедия. М., 1965. Т. 2. С. 505–506.
24. **Милославова И. А.** Адаптация как социально-психологическое явление // Социальная психология и философия: Сб. науч. тр. Под ред. Б. Д. Парыгина Л., 1973. С. 111–120.

25. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. (2-е изд. перераб. и доп.) М., 1972. 367 с.
26. Раку А. И. Взаимодействие вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся / Под ред. Л. С. Замского. Кишинев. Штихинца, 1982. 143 с.
27. Тарасов В. Н. Трудовое обучение во вспомогательной школе и трудовое устройство окончивших школу: Дис... канд. пед. наук. АПН РСФСР, НИИ дефектологии. М., 1958. 308 с.
28. Турчинская К. М. Профорентация во вспомогательной школе. Киев: Рад. шк. 1976. 128 с.
29. Baltramiejūnas A. Buvusiųjų aklųjų mokyklos auklėtinių savarankiško gyvenimo tyrimas // Anomalių vaikų tyrimo klausimai: III resp. defektologų konferencijos medžiaga. Šiauliai, 1971. P. 3–6.
30. Baltramiejūnas A. Mokykla ir jos buvę auklėtinai // Anomalių vaikų mokymas ir auklėjimas. Ats. red. V. Karvelis. Šiauliai. 1975. P. 26–29.
31. Karvelis V. Anomalūs vaikas ir jų socialinės sąlygos šeimoje. Vilnius: Lietuvos aklųjų draugijos 1-kla, 1984. 325 p. (Brailio raštu).
32. Laužikas J. Mokinių pažinimas ir mokymo diferenciacijimas. Kaunas: Šviesa, 1974. 203 p.
33. Jonynas J. Žmogiškoj rehabilitacija. Vilnius, 1975. 264 p.

SPECIALIŲJŲ MOKYKLŲ AUKLĖTINŲ SOCIALINĖ DARBINĖ ADAPTACIJA LIETUVOJE

V. Karvelis

Reziumė

Straipsnyje akcentuojama, kad pagrindins vaikų ir kitų asmenų, turinčių vystymosi sutrikimų mokymo ir auklėjimo uždavinys — optimalus jų pažintinės veiklos ir asmenybės potencinių galimybių plėtojimas, psichofizinio vystymosi korekcija ir parengimas savarankiškam gyvenimui, socialinei darbinei adaptacijai.

Norėdami sėkmingai įgyvendinti šį uždavinį, turime gerai iširti ir žinoti esamą realią turinčių psichofizinio vystymosi sutrikimų ar kitų negalių, kartu ir specialiųjų mokymo ir auklėjimo įstaigų auklėtinių socialinės adaptacijos padėti, atskleisti jų leminacius veiksnius ir sąlygas, igalinančias gerinti šių asmenų rengimą gyvenimui. Šiame straipsnyje (1 pranešime) mūsų tyrimų pargindu plačiau analizuojamos vaikų, turinčių psichofzinio vystymosi sutrikimų bei negalių, socialinės sąlygos šeimoje, kurioje jie gimė ir gyvena.

SPECIAL SCHOOL-LEAVERS' SOCIAL AND VOCATIONAL ADAPTATION IN LITHUANIA

V. Karvelis

S u m m a r y

The main aim in teaching and upbringing children and adults with developmental impairments is maximum development of their cognitive activities and potential abilities of their personality in general, correction of their psychophysical development, and preparation for independent life, social useful activities, i.e. for social and vocational adaptation.

To realize this task it is very important to study and be aware of the present state of adaptation of persons with developmental impairments in general and social and vocational activities of special school wards in particular, to reveal determining factors and conditions enabling to improve their preparation for life. On the basis of the research data the educational and psychological conditions in the family, where children with psychophysical impairments in development were born and live, have been discussed in this paper.

МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Р. Каффеманас (Шяуляй)

1. Методологические аспекты проблемы

Осязание — один из видов перцептивной деятельности человека. По своему познавательному значению осязание находится в одном ряду со зрением (Ананьев 1959). Однако в научном плане особенности осязательного восприятия изучены несоизмеримо меньше, чем зрительного.

В специальной психологии положение аналогичное, за исключением, может быть, лишь тифлопсихологии. В зарубежной дефектологической литературе можно найти обширные сведения о тактильно-осязательных возможностях слепых и слепоглухих лиц (Земцова 1956, Кулагин 1969, Солнцева 1980 и др.). С. Л. Рубинштейн (1976), например, утверждает, что в плане сенсорики изучение умственного развития слепоглухих отчетливо выявляет роль осязания как специфически человеческого способа познания мира, в ходе возникновения которого, рука, формируясь как орган труда, стала ценнейшим средством познания материальных объектов. Между тем, важность детального изучения каждого из сенсорных каналов при нарушенном развитии определялось тем, что вследствие системности психической деятельности, выпадение или нарушение деятельности одного из каналов неизбежно ведет к изменению деятельности других. Из-за существующего мнения, что осязание как средство компенсации играет важную роль лишь в познавательной деятельности лиц с глубокими нарушениями зрения, проблемы осязательного восприятия лиц с другими нарушениями развития до настоящего времени изучены недостаточно. Можно указать лишь на исследования частных вопросов проблемы осязания глухих и умственно отсталых детей, проведенные И. М. Соловьевым (1957, 1971), Т. В. Розановой (1962). К сожалению, даже в последних крупных работах видных дефектологов, ве-

дущих поиск возможных путей компенсации нарушенных сенсорных функций у детей, упускаются из виду возможности развития осязания. Между тем, изучение общепсихологической литературы по проблеме восприятия (Величковский, Зинченко, Лурия 1973), а также наши собственные экспериментальные исследования (Каффеманас 1988), позволили выдвинуть гипотезу, что осязание является мощным средством компенсации нарушенных психических и сенсорных функций не только для слепых, но и для слабовидящих, глухих и умственно отсталых детей. В связи с этим представляется важным сформулировать целый ряд малоизученных проблем, решение которых позволит доказать обоснованность данной гипотезы.

1. Какова роль осязания в построении образа предмета?
2. Каково соотношение осязания и зрения в процессе восприятия у детей с разными нарушениями развития?
3. Каков вклад каждого анализатора в построение осязательного образа предмета?
4. Каковы общие и специфические закономерности, а также индивидуальные различия осязания аномальных детей разных категорий?
5. Каковы возможности осязания в компенсации познавательной деятельности при разных нарушениях развития?
6. Каковы основные психологические факторы, определяющие структуру процесса осязательного восприятия?
7. Каковы возможности развития осязательного восприятия?

Комплексные исследования, направленные на выявление компенсаторной роли осязания, взаимодействия осязания и зрения, общих и специфических закономерностей и индивидуальных различий осязательного восприятия детей с нормальным и нарушенным развитием не проводились.

Методологической основой проводимого нами экспериментального исследования особенностей осязательного восприятия детей с нарушениями развития являются:

1. Учение о компенсации нарушенных функций путем использования сохранных анализаторов (Анохин 1979).
2. Положение русской психологии об общих закономерностях и специфических особенностях нормального и нарушенного развития (Выготский 1935).
3. Установка на необходимость комплексного исследования закономерностей и индивидуальных различий при нарушенном психофизическом развитии (Лубовский 1971).

2. Экспериментальное изучение особенностей осязательного восприятия глухих детей

2.1. Выявление общих закономерностей и специфических особенностей осязательного восприятия глухими детьми пространственных отношений предметов

Испытуемые. Экспериментальным исследованием охвачены две группы, в каждой по 20 глухих учеников Вильнюсской школы-интерната в возрасте 11–12 и 14–15 лет и две группы нормально развивающихся учеников того же возраста общеобразовательной школы, всего 100 учеников.

Методика исследования. В качестве стимула в эксперименте использовалась доска Сегена в двух вариантах. Первый вариант состоял из четырех геометрических фигур, составленных из 12 деталей; две фигуры второго варианта доски Сегена имели 9 деталей (см. рис. 1).

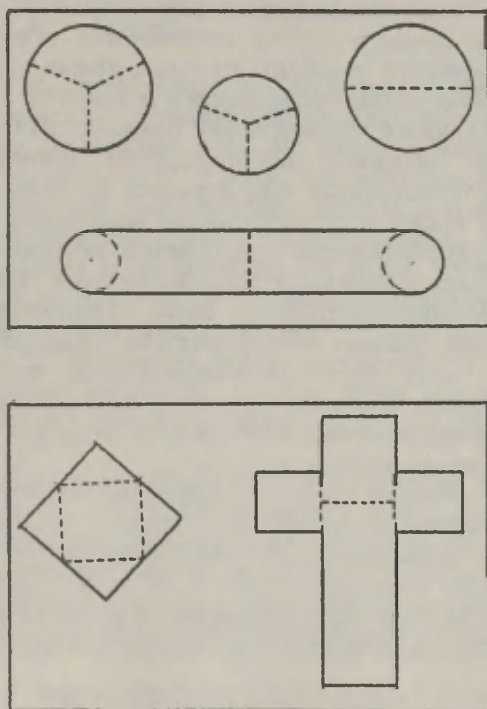


Рис. 1.

Оба варианта доски Сегена предъявлялась последовательно.

Для исключения зрения использовался специальный столик, под прикрытием которого стимул воспринимался испытуемым осязательно двумя руками.

Эксперимент проводился индивидуально. В начале испытуемому предъявлялся один из вариантов доски с инструкцией гаптически изучить фигуры. Глухим детям инструкция предъявлялась в письменном виде. После короткого (10—15 сек) ознакомления с фигурами, экспериментатор под столиком кладет в руку испытуемому набор деталей, составляющих фигуры, с указанием заполнить прорезы, составляя фигуры из предложенных деталей. С этого момента начиналось фиксироваться время выполнения каждого варианта задания, характер перцептивной деятельности, направленность и последовательность осязательных действий, ошибки.

Результаты исследования. Экспериментальные данные были подвергнуты математической и статистической обработке. В ходе анализа экспериментальных данных фиксировалось среднее время выполнения всего задания и каждого варианта отдельно; среднее время заполнения одной фигуры отдельно у мальчиков и девочек.

Анализ данных исследования показал значительное, статистически значимое превосходство нормально развивающихся испытуемых над глухими по всем параметрам. Выявилось также и превосходство мальчиков над девочками по результативности выполнения заданий (см. табл. 1) как в группах нормально развивающихся, так и у глухих детей. Эта закономерность была обнаружена нами и в проведенных ранее исследованиях (Каффеманас 1988). Возможно, этот факт объясняется тем, что мальчики с детства больше чем девочки склонны к предметно-практической и конструктивной деятельности, а это способствует развитию осязательных навыков.

По показателям среднего времени, затраченного одним учеником на выполнение всего задания, в младшей группе нормально развивающиеся мальчики опережают глухих сверстников в среднем на 2,14 мин., девочки — на 2,20 мин. Это же превосходство выявлено и в старшей группе — соответственно 1,45 мин. и 3,28 мин.

Таблица 1

Временные показатели осязательного восприятия нормально развивающихся и глухих школьников (в среднем на одного ученика в минутах)

Задание	Нормально развивающиеся				Глухие			
	Младшая гр.		Старшая гр.		Младшая гр.		Старшая гр.	
	М.*	Д.	М.	Д.	М.	Д.	М.	Д.
На все задание	10,09	12,23	7,50	8,56	12,23	14,43	9,35	12,25
На I вариант	4,54	5,59	4,09	4,23	5,52	7,22	4,39	5,48
На II вариант	5,15	6,24	3,41	4,33	6,31	7,21	4,56	6,37
На I фигуру	1,49	1,58	1,13	1,30	1,58	2,27	1,36	1,58

* М. — мальчики, Д. — девочки

Из таблицы явствует, что с увеличением возраста превосходство нормально развивающихся мальчиков над глухими несколько снижается; в то же время у девочек оно значительно увеличивается. Такую же тенденцию можно заметить и во внутригрупповой динамике развития осязания. Так, в общеобразовательной школе старшие мальчики опережают младших в среднем на 2,19 мин., старшие девочки — на 3,27 мин. В школе глухих превосходство мальчиков старшей группы над младшей — 2,48 мин., девочек — 3,18 мин. Выявленные факты позволяют говорить о более динамичном развитии темпов осязательного восприятия у нормально развивающихся детей по сравнению с глухими.

Наблюдения за перцептивной деятельностью как нормально видящих, так и глухих привели к выводу, что адекватность осязательного восприятия непосредственно зависит от организованности и последовательности перцептивных действий. Кроме того, очень значимы такие факторы, как активность и целенаправленность осязательных движений.

Большинство нормально развивающихся испытуемых (68% в младшей группе и 100% в старшей группе) обследуют воспринимаемые фигуры синхронными движениями пальцев обеих рук. Среди глухих это делали соответственно 33% и 80% детей. Остальные испытуемые обеих категорий отличались пассивностью: клали ладони на фигуру и

без поощрения экспериментатора зачастую не делали активных осязательных действий. Это приводило к неполному, фрагментарному восприятию стимула, вызывало затруднения при выполнении задания, либо способствовало увеличению времени, необходимого для выполнения задания.

Глухие испытуемые, особенно младшей группы, чаще проявляют хаотичность в осязательных движениях и непоследовательность при заполнении фигур: они начинали заполнение одной фигуры, переходили ко второй, третьей, возвращались по нескольку раз к незаконченным фигурам, действуя методом проб и ошибок. Эта особенность познавательной деятельности характерна также и для значительной части нормально развивающихся детей младшей группы. Выявленные факты свидетельствуют о незрелости осязательных навыков у учащихся младшего школьного возраста как общеобразовательной школы, так и школы глухих.

Обнаружено, что часть детей проявляет ярко выраженную несообразительность, касающуюся пространственных соотношений воспринимаемых объектов. Явные признаки нарушения пространственного мышления констатированы в тех случаях, когда большую по размерам деталь испытуемые продолжительное время пытаются "втиснуть" в маленький проем несоответствующей по величине фигуры. За счет таких ошибок сильно снижается продуктивность выполнения задания по времени. Глухих детей с нарушением пространственного мышления обнаружено 33% в младшей группе и 20% в старшей. В младшей группе нормально развивающихся таких детей было 10%, в старшей группе их не было.

Известно, что у глухих детей, особенно младшего школьного возраста, наблюдается отставание в развитии наглядно-образного мышления (Розанова 1978). Вследствие сенсорной депривации страдают такие важные процессы мышления, как анализ и синтез. Это, естественно, приводит к неадекватному осязательному восприятию пространственных соотношений объектов, что подтверждают данные нашего исследования.

2.2. Выявление особенностей пассивного, инструментального и активного осязания

В познавательной деятельности и каждодневном труде человек преднамеренно или непреднамеренно использует

разные виды осязания: активное, инструментальное или пассивное.

Ж. Пиаже (1965) считает, что у истоков всякой интеллектуальной операции находится действие; с другой стороны, любое, даже самое элементарное восприятие, координируется логическими структурами. Активность является важнейшим условием всякого восприятия, в том числе и осязательного (Ананьев 1961, Запорожец 1967 и др.). Исключением является пассивное осязание, основанное на тактильных и кинестетических ощущениях при отсутствии двигательного элемента ощупывающей руки. Нередко категорически утверждается, что осязательное восприятие — это активный процесс формирования осязательного образа предмета в ходе его ощупывания. А. Н. Леонтьев (1959) считает, что без участия движений, воспроизводящих различные свойства и особенности воспринимаемого предмета, наши ощущения и восприятия не обладали бы качеством предметности. Р. М. Грановская (1974) утверждает даже, что образ воспринимаемого объекта возникает лишь тогда, когда человек так или иначе активен по отношению к объекту, т.е. если имеет место познавательная деятельность. Но как в таком случае следует рассматривать пассивное осязание? Возможно, следует согласиться с высказывающимся иногда мнением, что пассивное осязание вообще не является актом восприятия? Б. Г. Ананьев (1961) пишет, что тактильные ощущения могут быть названы пассивным осязанием, в то время как активное осязание сочетает тактильные ощущения с мышечно-суставными ощущениями руки. На наш взгляд, пассивное осязание также является одним из видов восприятия, если учесть интеллектуальные компоненты познавательной деятельности, связанные с анализом и синтезом ощущений, поступающих тактильным путем и в условиях отсутствия активных двигательных действий.

Роль практических действий в формировании осязательного образа освещена в трудах Л. М. Веккер (1957), В. П. Зинченко и Б. Ф. Ломова (1960) и др. Этими учеными экспериментально доказано, что от активности познавательных действий человека на разных этапах его развития непосредственно зависит успешность формирования образа воспринимаемого объекта. Пассивное, особенно инструментальное осязание изучено несоизмеримо меньше.

Основная цель настоящего исследования — выявление закономерностей и особенностей пассивного, инструмен-

тального и активного осязательного восприятия глухих детей.

Испытуемые. В эксперименте приняли участие по две группы нормально развивающихся и глухих детей в возрасте 9—10 и 12—13 лет. Каждая экспериментальная группа состояла из 30 учеников (15 мальчиков и 15 девочек). Единственное условие отбора детей в экспериментальную группу — положительная успеваемость. Эксперименты проводились в общеобразовательной (г. Шяуляй) и в специальной школе для глухих (г. Вильнюс).

Методика исследования. В качестве стимулов в эксперименте использовалась доска Сегена, изготовленная из пластмассы с вырезанными на ней десятью геометрическими фигурами глубиной 5 мм, высотой 5—6 см (квадрат, треугольник, круг, овал, ромб, звезда, крест и др.). Эксперимент проводился индивидуально. Использовался специальный столик для исключения зрительного восприятия, под прикрытием которого проводились манипуляции. При изучении **пассивного** осязания экспериментатор под прикрытием столика брал своей рукой руку испытуемого ладонью вверх, слегка напрягал ее, а другой рукой при помощи тупого грифеля (для письма Брайля) чертил на ладони испытуемого одну из десяти фигур по контуру, не отрывая грифель от ладони. При этом экспериментатор стремился "начертить" на ладони фигуру в натуральную величину. Затем испытуемому предлагалось нарисовать такую же фигуру на листе бумаги карандашом (с использованием зрения) и назвать ее устно или письменно. В случае отказа или неправильного воспроизведения каждая проба повторялась до 5 раз. Если после пятой пробы испытуемый не мог нарисовать фигуру или воспроизводил ее ошибочно, фиксировалось "не воспринято". Правильное восприятие фиксировалось и тогда, когда ребенок не мог нарисовать фигуру, либо рисовал ее с грубыми ошибками, но называл ее правильно, например, "звездочка".

При изучении **инструментального** осязания испытуемый должен был грифелем, подобным карандашу, обвести каждую фигуру по контуру, не отрывая грифель и не касаясь фигуры (под тем же столиком), а затем нарисовать ее на бумаге. При этом экспериментатор рукой останавливал иглу грифеля, когда она возвращалась на исходное положение после полного завершения пути по контуру. Инструментальное восприятие также разрешалось повторять до пяти раз.

Активное осязание предполагало ощупывание прорези фигуры непосредственно на доске Сегена (без использования зрения) одной или двумя руками по усмотрению самого испытуемого. Сразу после восприятия требовалось нарисовать фигуру, используя зрение. Восприятие разрешалось до двух раз.

Результаты исследования. В ходе математической обработки данных подсчитывалось среднее количество правильно воспроизведенных испытуемыми фигур после первой пробы, после 2—5 пробы (при пассивном и инструментальном восприятии) и после первой и второй пробы при активном осязании. Анализ данных эксперимента предусматривал определение статистической значимости различий возрастных показателей пассивного, инструментального и активного осязательного восприятия, как в пределах одной категории испытуемых, так и между группами нормально развивающихся и глухих испытуемых.

Обнаружено, что нормально развивающиеся дети показали самую высокую результативность в активном осязании (см. табл. 2).

Таблица 2

Среднее количество воспринятых фигур нормально развивающимися детьми (%)

Испытуемые Вид осязания	Младшая группа			Старшая группа		
	I пр.	2—5 пр.	Не воспринято	I пр.	2—5 пр.	Не воспринято
Пассивное	44	42(86)	14	60	39(99)	1
Инструментальное	53	40(93)	7	75	24(99)	1
Активное	84	10(94)	6	95	4(99)	1

Примечание: В скобках суммирован процент правильно воспринятых фигур после пяти проб.

В пассивном осязании испытуемые младшей группы после первой пробы правильно воспроизвели в среднем менее половины фигур: инструментальное осязание значительно улучшило результативность, активное осязание — почти вдвое. Все различия статистически значимы ($p < 0,05$). При активном осязании этим детям потребовалось меньше всего повторных проб.

Испытуемые старшего возраста значительно превосходили младших по всем параметрам и во всех видах осязательного восприятия. Различия статистически значимы. Их

результаты заметно лучше и после первой пробы, а после повторных проб старшие достигли почти стопроцентной результативности во всех видах осязания. При дальнейшем анализе экспериментальных данных эти результаты мы будем рассматривать как норму.

У глухих детей результаты пассивного осязания лишь незначительно отличаются от аналогичных показателей нормально развивающихся детей. Эти различия статистически незначимы ($p < 0,05$). Однако при инструментальном и активном осязании наблюдается значительное отставание от нормально развитых испытуемых. Особенно увеличивается количество невоспроизведенных фигур в младшей группе глухих детей (см. табл. 3).

Таблица 3

Среднее количество воспринятых фигур глухими (%)

Испытуемые	Младшая группа			Старшая группа		
	I пр.	2-5 пр.	Не вос-принято	I пр.	2-5 пр.	Не вос-принято
Пассивное	46	37(83)	17	49	47(96)	4
Инструментальное	41	27(68)	32	59	33(92)	8
Активное	74	6(80)	20	88	6(94)	6

В старшей группе по количеству правильно воспринятых фигур всеми видами осязания глухие испытуемые приближаются к нормально развитым лишь после двух — пяти проб.

В младшей группе результаты инструментального и активного осязания значительно уступают аналогичным показателям нормально развитых детей как после первой, так и после двух — пяти проб. Различия статистически значимы. У глухих испытуемых также меньше выражено превосходство активного осязания над пассивным и инструментальным.

Возрастные различия результатов между младшей и старшей группой глухих детей совсем не выражены при пассивном осязании (статистически незначимы) и более выражены, чем у нормально развитых испытуемых при других видах осязания.

Об уровне развития осязательного восприятия убедительно свидетельствует сравнительный анализ количества экспериментальных проб, потребовавшихся испытуемым в ходе исследования. Как отмечалось выше, восприятие пас-

сивным и инструментальным способом разрешалось до пяти проб, активным — до двух. Очевидно (см. табл. 4), что нормально развитым испытуемым обеих возрастных групп во всех видах осязания в среднем понадобилось значительно меньше экспериментальных проб по сравнению с глухими при явно большей результативности выполнения заданий.

Таблица 4

**Среднее количество использованных проб
(на одного ученика)**

Испытуемые Вид осязания	Младшая группа		Старшая группа	
	Нормально развивающиеся	Глухие	Нормально развивающиеся	Глухие
Пассивное	1,9	2,8	1,4	3,4
Инструментальное	1,7	2,2	1,5	1,8
Активное	1,2	1,6	1,1	1,4

Рассматривая эти данные, следует учесть особенности кратковременной памяти детей с нарушениями развития, а также их ограниченные способности к сложной аналитико-синтетической деятельности мышления.

Наблюдения в ходе эксперимента за познавательной деятельностью испытуемых показало, что нормально развитые дети более внимательны, активны, реже прибегают к поспешным выводам. Для глухих детей, особенно в младшем возрасте, характерна большая пассивность. В этой группе детей встречалось много случаев, когда после пятикратного повторения восприятия фигуры пассивным или инструментальным способом ребенок либо не мог воспроизвести стимул, либо делал ошибки. В младшей группе глухих детей часты случаи инертности, когда после восприятия очередной фигуры ребенок рисует предыдущую. Среди нормально развитых испытуемых такие случаи не наблюдались.

Во всех видах осязания как нормально развитым, так и глухим детям легче всего было восприятие квадрата, треугольника и круга. Больше всего затруднений у обеих групп испытуемых вызывало восприятие и воспроизведение креста, звезды и шестиугольника. При оценке результатов испытуемых мы меньше всего обращали внимание на графические способности испытуемых. Однако следует отметить, что у многих глухих детей, особенно в младшей группе, эти способности развиты очень слабо, что значи-

тельно затрудняло выявление уровня осязательного восприятия. В таких случаях зачастую помогало оречевление воспринятого материала. Назвать каждую фигуру требовалось как в случае правильного, так и в случае неправильного ее воспроизведения, либо отказа ("Назови эту фигуру", "На что похожа эта фигура?"). Чаще всего встречались такие варианты: 1) испытуемый правильно рисует фигуру, но никак не может ее назвать, например, "квадрат"; 2) правильный рисунок и ошибочное название, например, овал называли кругом, шестиугольник — прямоугольником; 3) неправильный рисунок, но называет правильно, например, назвав звезду, ребенок рисует что-то наподобие круга солнечных лучей. Во всех этих случаях фиксировалось правильное восприятие, эти ошибки объяснялись низким уровнем знаний или техники черчения. "Не воспринято" фиксировалось либо в случаях неправильного рисунка и названия, либо отказа.

Анализ результатов называния (см. табл. 5) показал, что лучшие знания названия фигур показали нормально развивающиеся ученики как старшей, так и младшей группы. Сравнительно редко у них встречались отказы и неправильные ответы.

2.3. Выявление особенностей взаимосвязи осязательного и зрительного восприятия у глухих детей

Воспринимая целостный образ предмета, человек производит сложную обработку сенсорной информации разных модальностей. Каждый предмет обладает множеством различных признаков и свойств, восприятие которых предполагает подключение разных перцептивных систем.

В восприятии некоторых особенностей предметов, например, гладких и шершавых поверхностей, рука проявляет более высокую перцептивную чувствительность, чем зрительная система (Величковский и др. 1973). Результаты исследований восприятия нормально развитых детей дошкольного возраста (Зинченко и др. 1960) свидетельствуют о том, что в ряде случаев взаимодействие двух сенсорных систем — зрения и осязания — дает более высокие показатели. Имеются также работы, посвященные изучению закономерностей формирования образа в осязании и зрении (Лапе 1962). Однако исследования взаимосвязи, соотношения осязания и зрения не проводились. Основное внимание в нашем исследовании было уделено выявлению особенностей интермодального переноса воспринятого об-

раза и эффективности совмещения двух сенсорных систем в процессе восприятия. Нам представляется, что ограниченность и фрагментарность формирования образов и понятий, возникающую вследствие нарушений познавательной деятельности глухих детей, частично можно компенсировать путем подключения дополнительных сенсорных возможностей — осязательного восприятия наряду со зрительным. Привлечение источников информации разных модальностей должно привести к снижению сенсорной депривации, возникающей у глухих детей вследствие ограниченных возможностей познавательной деятельности.

Испытуемые. В эксперименте принимали участие по две группы учеников общеобразовательной школы и Вильнюсской школы глухих в возрасте 9–10 и 12–13 лет, всего 120 детей, в каждой группе поровну мальчиков и девочек.

Методика исследования. Эксперимент проводился индивидуально, состоял из шести заданий, каждое из которых повторялось дважды одно за другим. В качестве стимулов применялись три комплекта специально изготовленных фигур из плотного картона. Каждый комплект состоял из семи спаренных фигур (диаметром в 3, 5 или 7 см) в виде окружности или овала, например: маленькая окружность (диаметром в 3 см) со средним овалом (5 см); маленький овал (3 см) с большим овалом (7 см), средняя окружность (5 см) с большим овалом (7 см) и т.д. Всего в эксперименте использована 21 фигура.

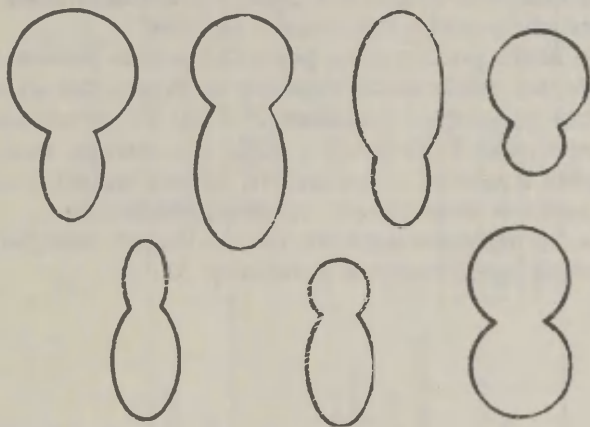


Рис. 2. Пример тест-объектов.

Испытуемому для осязательного (под специальным столиком), зрительного (на столике), либо зрительно-осязательного восприятия предъявлялась одна из 7 фигур из разных комплектов поочередно с просьбой запомнить фигуру. Время восприятия стимула не ограничивалось, испытуемый просто давал знак (например, кивком головы), что фигуру он запомнил. После этого стимул помещался среди шести других фигур комплекта и предлагалось найти его зрительно, либо гаптически. С этого момента фиксировалось время выполнения задания, количество ошибочных выборов.

Задания:

1. Осязательное восприятие и гаптический выбор фигуры.
2. Осязательное восприятие и зрительный выбор.
3. Осязательно-зрительное восприятие и гаптический выбор.
4. Зрительное восприятие и гаптический выбор.
5. Зрительно-осязательное восприятие и зрительный выбор.
6. Зрительное восприятие и зрительный выбор.

Результаты исследования. При обработке экспериментальных данных подсчитывался процент испытуемых разных возрастных групп, безошибочно выполнивших каждое задание; среднее время выполнения каждого задания отдельно и в сумме двух проб; количество ошибочных выборов, допущенных в среднем одним учеником. Кроме того, проводился статистический анализ данных.

Прежде всего рассмотрим результаты выполнения заданий, в которых требовался перенос информации из одной модальности в другую (задания 2 и 4). По утверждению В. П. Зиченко и А. Г. Рузской (1960), адекватное использование образа в другой модальности может служить надежным показателем степени его сформированности.

Данные экспериментального исследования интермодального переноса представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты интермодального переноса (в сумме 2-х проб)

№ задания		2			4		
Задание		Осязательное восприятие — зрительный выбор			Зрительное восприятие — гаптический выбор		
		Безошибочно выполнили (%)	Время в среднем (сек)	Количество ошибок в среднем	Безошибочно выполнили (%)	Время в среднем (сек)	Количество ошибок в среднем
Испытуемые:							
Нормально развивающиеся	Мл. гр.	40,0	18,1	1,0	43,3	32,4	0,6
	Ст. гр.	50,0	11,9	0,8	50,0	31,0	0,7
Глухие	Мл. гр.	36,6	24,9	1,7	43,3	38,7	0,5
	Ст. гр.	50,0	20,6	1,0	60,0	41,2	0,5

Сравнивая результаты выполнения этих двух заданий детьми, можно заметить, что оба вида переноса у нормально развивающихся являются практически одинаково результативными как в младшей (безошибочно выполнено 40% и 43,3% заданий), так и в старшей (50% и 50%) группе. Разница лишь том, что зрительно-осязательный перенос, по сравнению с осязательно-зрительным потребовал в 2—2,5 раза больше времени. Однако следует учесть и то обстоятельство, что гаптический выбор, несмотря на возможность симультанного восприятия наших стимулов, сам по себе требует значительно больше времени, чем зрительный выбор.

Ошибочных выборов значительно больше при осязательно-зрительном выборе.

У глухих детей наблюдается стабильное и статистически значимое превосходство по всем параметрам при осязательно-зрительном переносе по сравнению со зрительно-осязательным. По показателям затраченного времени и допущенных ошибочных выборов это превосходство достигает 2 раз в старшей группе глухих детей.

Как отмечалось выше, для исключения случайности в эксперименте каждая проба повторялась дважды. В подавляющем большинстве случаев нормально развивающиеся испытуемые во второй пробе улучшили свои результаты как по времени, так и по количеству правильных выборов. У глухих такая тенденция не выявлена. Встречались многочисленные случаи, когда во второй (повторной) пробе эти испытуемые давали значительно больше ошибочных выборов, чем в первой.

Если обратиться к возрастным различиям при выполнении заданий, связанных с интермодальным переносом, то у нормально развивающихся можно заметить лишь небольшое превосходство старших испытуемых над младшими, что свидетельствует о медленном развитии таких навыков. Можно лишь отметить, что в младшей группе были дети, допускавшие в отдельных заданиях до 5 ошибочных проб, тогда как в старшей группе их было не более трех.

У глухих испытуемых превосходство старших испытуемых над младшим более выражено, и это можно объяснить низким уровнем переноса у младших глухих детей.

Сравнивая результативность интермодального переноса, прежде всего следует отметить значительное превосходство нормально развивающихся детей над глухими при зрительно-осязательном переносе (по количеству безошибочных проб). При этом у них временные показатели не-

сколько хуже, чем у нормально развивающихся. Возможно, это связано с более быстрой реакцией на инструкцию нормально развивающихся детей, тем более, что по количеству ошибочных проб результаты этих испытуемых схожи.

При осязательно-зрительном переносе по всем показателям превосходство обнаружили нормальные дети.

Обсуждаемые экспериментальные данные позволяют судить о том, что навыки интермодального переноса как у нормально развитых, так и у глухих испытуемых развиты слабо.

Существенных различий в выполнении заданий между мальчиками и девочками ни у нормально развивающихся, ни у глухих детей не обнаружено.

Далее рассмотрим результаты изучения взаимосвязи зрения и осязания (табл. 6).

Прежде всего сравним результаты выполнения первого задания (осязательное восприятие и гаптический выбор) и шестого задания (зрительное восприятие и зрительный выбор фигуры). Очевидно, что восприятие и выбор в зрительной модальности и у нормально развитых, и у глухих детей происходит значительно успешнее, чем в осязательном (по всем параметрам). В зрительном восприятии и зрительном выборе очевидно превосходство нормально развивающихся детей, хотя в этом задании результаты всех испытуемых сравнительно высоки.

Анализ результатов выполнения 1 и 3 заданий, где к процессу осязательного восприятия подключилось зрение, убедительно доказывает, что совмещение двух перцептивных систем приводит к улучшению восприятия далеко не всегда. Так, подключение зрения у нормально развивающихся детей в старшей группе улучшило результативность восприятия на 20%, испытуемым обеих возрастных групп потребовалось значительно меньше времени для выполнения задания, в среднем количество ошибочных выборов на одного ученика снизилось на 30—58%. У глухих эти результаты противоречивы: в младшей группе заметно некоторое улучшение, в старшей — ухудшение отдельных показателей.

Вполне объяснимы различия выполнения 3 и 5 заданий, где после совмещенного восприятия осязанием и зрением требовался в одном случае гаптический, в другом — зрительный выбор. При зрительном выборе в обеих группах как нормальных, так и глухих детей результативность намного выше, особенно большие различия в затраченном времени и в количестве ошибочных выборов. Вместе с тем, следует отметить сравнительно большую результативность

Таблица 6

Результаты осязательного и зрительного восприятия (в сумме двух проб)

Задание	1			3			5			6			
	Осязательное восприятие — гаптический выбор			Осязательно-зрительное восприятие — гаптический выбор			Зрительно-осязательное восприятие — зрительный выбор			Зрительное восприятие — зрительный выбор			
Испытуемые:		1*	2**	3***	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Нормально развивающиеся	Мл. гр	43,3	52,8	1,0	56,6	34,2	0,5	80	8,8	0,1	86,6	7,2	0,1
	Ст. гр.	53,3	34,7	0,6	76,6	29,3	0,4	96,6	6,4	0,1	90	4,8	0,1
Глухие	Мл. гр	36,6	56,6	0,7	50,0	44,8	1,0	86,6	9,7	0,5	80,0	8,6	0,2
	Ст. гр.	43,3	37,0	0,6	63,3	41,0	0,7	83,3	12,3	0,3	73,3	7,4	0,1

* Безошибочно выполнили (%)

** Время в среднем (сек)

***Количество ошибок в среднем

восприятия, происходившего в условиях совмещения осязания и зрения (при зрительном выборе) как у нормально развивающихся, так и у глухих детей.

Результаты выполнения 5 и 6 заданий несколько противоречивы. В условиях зрительного восприятия и зрительного выбора в 5 задании подключалось осязание. Такое подключение осязания вызывало различный эффект в разных группах испытуемых. Так, в младшей группе нормально развивающихся детей это привело к незначительному снижению результативности, в то время как в старшей группе этих же испытуемых привлечение осязания привело к небольшому улучшению результатов при одинаковом количестве ошибочных выборов. Совмещение осязания и зрения в условиях зрительного выбора вызвало небольшое, но стабильное улучшение результатов восприятия глухих детей.

Результаты исследования позволяют утверждать, что навыки интермодального переноса как у нормально развивающихся, так и у глухих детей 9–13-летнего возраста развиты слабо. Перенос образа из зрительной модальности в осязательную и наоборот — из осязательной в зрительную — у нормально развивающихся детей практически происходит лишь немного результативнее, чем у глухих, но времени для выполнения этих заданий глухим потребовалось значительно больше.

Зрительно-осязательный перенос по сравнению с осязательно-зрительным у всех испытуемых потребовал значительно больших затрат времени. Восприятие и воспроизведение информации в зрительной модальности происходит значительно результативнее, чем то же в осязательной модальности. Совмещение двух модальностей — осязания и зрения — в условиях гаптического выбора приводит к стойкому положительному эффекту лишь у нормально развивающихся детей. Такое же совмещение в условиях зрительного выбора и у глухих, и у нормально развивающихся вызвало некоторое улучшение результатов восприятия.

3. Методические предпосылки формирования осязательного восприятия

Осязание носит активный познавательный характер и заключается в приеме и переработке информации, получаемой в результате активного взаимодействия организма с окружающей средой. Образ возникает, если человек акти-

вен по отношению к объекту, т.е. активность является важнейшим условием всякого восприятия. Исключением является осязание, основанное на тактильных ощущениях и исключаящее двигательный элемент осязания.

А. Н. Леонтьев (1959) считает, что развитие психических функций связано с характером взаимодействия субъекта с объектом. Поэтому наряду с активностью — вторым важным условием восприятия, особенно осязательного, является качество перцептивных действий человека. Показателем **качества перцептивных действий** может служить либо их синхронность, последовательность, организованность, либо хаотичность.

Третьим условием, определяющим качество осязательного восприятия, является способность к галтическому анализу осязаемого предмета (поиск наиболее информативных признаков предмета). Для удобства изучения осязательного восприятия мы считали целесообразным ввести следующую классификацию признаков формы объекта: 1. Единичные, несущественные признаки: отдельные точки или участки предмета. В осязании, например, квадрата это может быть отдельная точка контура. 2. Существенные признаки, включающие совокупность признаков или ведущие признаки. В нашем примере это может быть угол геометрической фигуры.

В тех случаях, когда человек воспринимает знакомые, многократно встречавшиеся в прежнем опыте объекты, благодаря чему в памяти сформировались их прочные образы, этот процесс протекает быстро и носит свернутый характер. И наоборот, когда объект малознаком, галтический анализ осязаемого предмета представляет продолжительный процесс. Поэтому четвертым условием осязательного восприятия следует считать способность к **кратковременному запоминанию** уже выделенных, но еще не включенных в образ признаков предмета. Следующим важным моментом является **синтезирование** воспринятых признаков в единый образ и **опредмечивание**, т.е. соотношение или идентификация воспринятого с реальным материальным объектом. Последнее, шестое условие осязательного восприятия — **оречевление**. Это условие не всегда является необходимым, но часто оказывается значимым показателем адекватности и осознанности воспринятого.

Нам представляется важной идея формирования осязательного восприятия у детей с нарушениями психофизического развития и его включения в единую систему компенсаторных средств. В новейших психологических исследо-

ваниях в области специальной психологии доказывается, что компенсации нарушенных сенсорных функций у детей можно достичь при помощи вербально-логических приемов, либо активизацией мнемических и мыслительных процессов. Нам кажется, что не менее эффективным может быть введение дополнительных сенсорных возможностей — подключение осязательного восприятия в процесс восприятия зрением, либо слухом, цель которого — снижение сенсорной депривации. В. И. Лубовский (1971) доказал, что всем детям с нарушенным зрением свойственно снижение темпа и качества приема и переработки информации, ограниченность и фрагментарность формирования образов и понятий. Известно также, что из-за затруднений восприятия, недостаточности сенсорной основы познавательной деятельности практически у всех детей страдает наглядно-образное мышление: когда необходимо оперировать образами, многие дети с нарушениями развития испытывают серьезные затруднения. Поэтому к процессу формирования образа у такого ребенка следует подключить как можно больше источников информации разных модальностей. С помощью осязания человек расширяет, углубляет и уточняет информацию, полученную другими анализаторами.

В окружающей нас действительности существует целый ряд свойств предметов, не поддающихся восприятию зрением, слухом или обонянием. Это, например, тепло, вес предмета, некоторые особенности его фактуры, которые зачастую воспринимаются лишь осязанием.

В. П. Зинченко и А. Г. Рузской (1960) предпринята единственная известная нам попытка развития осязательного восприятия. Это выполнялось при помощи специальных приемов сенсорного обучения нормально развивающихся дошкольников. Результаты этого исследования свидетельствуют о некоторых возможностях развития осязания детей даже в дошкольном возрасте.

Использование осязательных возможностей в познавательной деятельности глухих детей следует рассматривать как дополнительные резервы и средства компенсации нарушенных сенсорных функций, прежде всего слуховой депривации. Многолетнее коррекционно-направленное обучение глухих детей, несомненно, способствует совершенствованию всей их познавательной деятельности. Однако, как показывают экспериментальные данные, навыки осязательного восприятия без специального их развития совершенствуются вяло.

Тактильно-кинестетические рецепторы, обеспечивающие осязательные ощущения, зачастую сохраняются при всех уровнях нарушений слуха. Однако, имеются данные, что у детей с нарушениями развития страдает прием и переработка также и той информации, которая получена здоровыми анализаторами (Лубовский 1971). Следует также учесть новейшие нейрофизиологические и психологические исследования, убедительно доказывающие, что все сенсорные системы у человека тесно взаимосвязаны и при нарушении одной можно ожидать расстройств в сфере других.

Развитие навыков осязательного восприятия у глухих детей не требует специально отведенного на это времени. Эти навыки можно развивать и совершенствовать на любом уроке, занятии, подключая активное осязание в процесс ознакомления детей с окружающим миром там, где это возможно. Несомненно, это приводит к самокомпенсации нарушенных сенсорных функций.

Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Теория ощущений. ЛГУ, 1961.
2. **Анохин П. К.** Системные механизмы высшей нервной деятельности. М.: Наука, 1979.
3. **Грановская Р. М.** Восприятие и модели памяти. Л.: Наука, 1974.
4. **Запорожец А. В.** (ред.) Восприятие и действие. М.: Просвещение, 1967.
5. **Зинченко В. П., Рузская А. Г.** Сравнительный анализ осязания и зрения: Сообщение VII // Доклады АПН РСФСР, 1960. № 6.
6. **Каффеманас Р. Б.** Исследование осязательного восприятия аномальных детей // Дефектология, 1988. № 2.
7. **Лапе Ю. П.** Некоторые закономерности формирования предметного образа в осязании и зрении // Автореф. дис. канд. психол. наук. Вильнюс, 1961.
8. **Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики. М., 1959.
9. **Лубовский В. И.** Общие и специальные закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. № 6. 1971.
10. **Пиаже Ж.** Роль действий в формировании мышления // Вопросы психологии. № 6. 1965.
11. **Розанова Т. В.** Развитие двигательной памяти у глухих и нормально слышащих детей. М., 1962.
12. **Рубинштейн С. А.** Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.

13. Соловьев И. М. Осязательное восприятие и его развитие у глухонемых школьников // Развитие познавательной деятельности глухонемых детей. М., 1957.
14. Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л. С. Выготского. М., 1935.

KURČIŲJŲ VAIKŲ LYTĖJIMO SUVOKIMO TYRIMO METODOLOGIJA, PRAKTIKA BEI METODINĖS FORMAVIMO PRIELAIDOS

R. Kaffemanas

R e z i ū m ė

Straipsnije nagrinėjami lytėjimo suvokimo tyrimo metodologiniai klausimai, pateikiami trijų lytėjimo suvokimo tyrimų duomenus: erdvės santykių suvokimo tyrimas, aktyvaus, instrumentinio ir pasyvaus suvokimo tyrimas bei regėjimo ir lytėjimo priklausomybės tyrimas. Taip pat pateikiamos kai kurios kurčiųjų vaikų lytėjimo suvokimo formavimo metodinės prielaidos.

THE METHODOLOGY, PRACTICE AND METHODICAL PREMISES FOR EDUCATION OF THE TOUCH PERCEPTION IN DEAF CHILDREN

R. Kaffemanas

S u m m a r y

The article investigates the methodological questions of touch perception and presents the results of three experiments in touch perception: the research into the special perception, into the active, instrumental and passive perception and into the interdependence between vision and touch. The author also present some methodical premises for education of the touch perception of deaf.

РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ОТКЛОНЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

И. Каффеманене (Шяуляй)

Цель дошкольного воспитания — развитие всех возможностей ребенка, обеспечение важнейших физических, социальных, эмоциональных и интеллектуальных потребностей, определяющих становление полноценной личности и успешность интегрирования в общество. Признается необходимость и значимость тесного сотрудничества воспитательного учреждения с семьей воспитанника. Особое внимание должно уделяться детям, имеющим специфические проблемы: необходимо своевременное выравнивание культурных, психических или физических отклонений (Chomentauskas 1983).

Установлено, что большинство детей, прошедших воспитание в специальном детском саду, все же недостаточно подготовлены к обучению в школе. Доказано, что отставание детей с нарушенным зрением не всегда преодолевается и в годы школьного обучения. Многие выпускники специальных школ испытывают определенные трудности в самостоятельной жизни. Как указывает В. А. Феокистова (1993), одна из причин заключается в том, что в условиях обучения и воспитания в специальных школах нарушается связь ребенка и подростка, имеющего нарушения зрения, с обществом.

Вместе с тем уже в начале процесса интеграции выявляется, что совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием оказывается проблематичным. Многие педагоги не имеют необходимой профессиональной и психологической подготовки к работе с школьниками с нарушенным зрением: не знают специальной педагогики, специальных методик обучения и воспитания, не способны осуществлять индивидуальную помощь детям. Учителя начальных классов по субъективным причинам не одобряют присутствие на уроках специального педагога-консультан-

та. Несмотря на то, что учителя признают право детей с нарушенным зрением на обучение в общеобразовательной школе, все же некоторые педагоги либо не понимают причин их отставания, связанных с трудностями усвоения материала при неполноценном зрении, либо указывают на невнимательность, неумение учеников сосредоточить и удержать внимание на уроке, нервность.

Опрос школьников с нарушенным зрением, обучающихся в общеобразовательных школах, показал, что они встречают двойные трудности. Прежде всего, это трудности обучения, связанные с нарушенным зрением: утомление глаз, невозможность зрительного восприятия при чтении мелкого шрифта, выполнение практических заданий, наблюдение отдельных объектов, чтение с доски. Существуют и психологические трудности, связанные с проблемами общения, налаживания положительных взаимоотношений с нормально видящими сверстниками и даже с учителями. Некоторые дети указали на то, что чувствуют себя одинокими, изолированными, терпят насмешки по поводу ношения очков, им дают прозвища; встречаются и случаи педагогической бестактности. Поэтому можно предположить, что дискомфорт общения некоторых детей может быть связан с наличием у них нежелательных свойств личности, недостатков характера. А причины этого, возможно, следует искать в дошкольном детстве.

На наш взгляд, дети с нарушенным зрением могут быть особенно подвержены невротическим расстройствам в раннем возрасте, однако провоцирует их не собственно нарушенное зрение, а вытекающие из этого особенности отношения взрослых к ребенку, как к больному, нуждающемуся в особом внимании, опеке и т.п. Такое отношение формирует соответствующее мнение ребенка о себе, о своих возможностях, влияет на развитие у него нежелательной, неадекватной чувствительности к воздействиям среды, тормозит естественные процессы интеграции, адаптации. Следовательно, необходимо заранее предупреждать трудности интеграции детей с нарушенным зрением, потому что эмоциональные проблемы влияют не только на успешность обучения в школе, но и на весь процесс социализации.

Целью настоящего исследования был анализ состояния психического здоровья и поведения детей с нарушенным зрением в связи с условиями семейного микроклимата и дошкольного воспитания. По адаптированной методике

оценки психического напряжения, невротизма и дезадаптации были опрошены родители 6—7-летних детей с нарушенным зрением.

При обработке данных опроса ответы родителей условно были разделены на 3 блока. Один из них составили ответы родителей о замеченных ими проявлениях трудностей психологического плана, таких как тревожность, рассеянность, нарушение сна, чувство неполноценности, необоснованной вины, стыда, фантазирования ребенка, различные фобии и т.п. С другой стороны — ответы, свидетельствующие о физиологических расстройствах (анорексии, боли в животе, энурез, потение, краснение и т.п.). Наконец, ответы о внешнем проявлении психологического напряжения (грызение ногтей, сосание пальцев, церемонность и т.д.), о ранних симптомах дезадаптивного поведения.

Анализ полученных данных выявил наличие у дошкольников с нарушенным зрением разновыраженное психическое напряжение, невротические тенденции и дезадаптивное поведение. Более чем у трети испытуемых (37,5%) констатированы лишь незначительные невротические расстройства и сопровождающее их некоторое изменение в поведении. У четверти детей выявлено сочетание незначительных невротических расстройств и средневыраженного дезадаптивного поведения.

Значимые невротические и поведенческие расстройства отмечены у 37,5% детей с нарушенным зрением. Отметим некоторые невротические реакции у детей этой группы: плаксивость — 16%, анорексия — 18%, боли в животе — 13%, потение и энурез — по 3%, тики — 6%, тревожность — 6%, бурные реакции поведения — 9%, споры, ревность — около трети детей, негативизм, лживость, агрессивность, конфликтность, драчливость — около половины испытуемых.

Исследователи, изучавшие внутрисемейные отношения методом рисунка семьи, заметили, что ребенок, чувствительно воспринимая семейную атмосферу, наглядно отражает ее в рисунке, даже тогда, когда не способен или не желает выразить это словами.

Дошкольники с нарушенным зрением, рисуя семью, в основном сохраняют тенденции, характерные для детей этого возраста. Особое место в понимании семьи и в рисунках нормально видящих, и детей с нарушенным зрением, занимает мать. Ей, как самому близкому человеку, с

которым детей связывают тесные эмоциональные контакты, в рисунках отдают предпочтение 40% детей с нарушенным зрением (в беседах — 46,7%. Ср. по данным Е. Панько соответственно 48% и 57% нормальных детей). Предпочтение отцу выражено в 33,3% рисунков детей с нарушенным зрением, но из бесед с испытуемыми эмоциональная связь этих детей с отцом не выявляется. Часть испытуемых в рисунках и беседах наиболее любимыми членами семьи указывали брата (сестру) — 20% случаев, так как братья (или сестры), по-видимому, лучше, чем родители способны понимать интересы ребенка, лучше удовлетворяют потребность этой группы детей в общении и в новых впечатлениях.

Однако значительно чаще наши испытуемые (и в рисунках, и в беседах) выражали негативные оценки братьям (сестрам). Частично это можно объяснить (что подтверждают и некоторые рисунки) "особой" ситуацией ребенка с нарушенным зрением в семье, где он чувствует себя "не таким" как остальные дети, иногда чрезмерно окружен вниманием родителей (жалостью, гиперопекой), иногда — одинок и изолирован, испытывает недостаток общения с родителями, хуже оценивается ими ("нехороший" — так себя охарактеризовал один мальчик). Кроме того, причиной эмоционального отчуждения между братьями и/или сестрами могла быть значительная разница в возрасте.

О неудовлетворительном самочувствии в семье, тенденциях к изолированности, эмоциональной отчужденности свидетельствуют также и рисунки, в которых дошкольники с нарушенным зрением не нарисовали себя (20% случаев), отца (46,7%), мать (13,3%), брата или сестру (26,7%). Как видно, около половины испытуемых бессознательно избегает отца, образ которого, видимо, ассоциируется с неприятными переживаниями, может быть даже реакциями отвержения. В редких случаях прослеживается недостаточный эмоциональный контакт с матерью. Информативным является и бессознательное невключение себя в круг семьи.

Исследованием выявлена актуальная потребность части детей с нарушенным зрением в близости с родителями, в общении с ними. Очевидно, что в некоторых семьях создались недостаточно благоприятные условия для эмоционального развития детей. Родители, хотя и замечают у детей болезненные симптомы эмоционального развития, доволь-

но часто неадекватно воспринимают или не понимают психологических причин изменений поведения.

Невротические расстройства и дезадаптивное поведение детей с нарушенным зрением в дошкольном возрасте может провоцировать целый комплекс биологических и социальных факторов. Например, в период прямой оклюзии (лечение амблиопии) в целях активизации функциональных возможностей хуже видящего глаза закрывают лучше видящий глаз, и ребенок вынужден находиться в условиях искусственной слепоты или слабосвидения. Этот период лечения, как правило, вызывает психический стресс, ребенок становится раздражительным, плаксивым, непослушным, старается окрыть глаз, не желает общаться, играть, неадекватно реагирует на требования или замечания взрослых и т.п.

Отмечаются также случаи социально обусловленных нарушений эмоционального развития и поведения, когда ребенок имитирует родительские невротические реакции. В этих случаях речь идет о влиянии процессов подражания, идентификации.

Среди неблагоприятно влияющих условий среды отмечается неправильное воспитание ребенка:

- неумение родителей адекватно применять воспитательные воздействия (поощрение, наказание и др.);
- разногласие родителей в воспитании, противоположные требования отца и матери;
- стиль воспитания и общения с ребенком.

Общее для многих семей, в которых растет ребенок с нарушенным зрением, — "особое" положение его в семье: чрезмерная опека, демонстративная жалость "несчастному" ребенку или, наоборот, необоснованная строгость, завышенные требования и др. Нашим исследованием установлено, что около 11% родителей воспитывает детей в авторитарном стиле, для 22% характерен стиль изолирования ребенка; тенденция отвержения его или чрезмерной опеки — 33%, для остальных семей (33%) характерен демократический стиль.

Существует ряд других причин, затрудняющих полноценное эмоциональное развитие ребенка с нарушенным зрением. Большую часть активного времени ребенок с нарушенным зрением проводит в специальном детском саду, а это неизбежно, хотя и незаметно, формирует отчужденность от семьи. Нервную систему ребенка утмолает интенсивный "рабочий день" в детском саду: большая часть

времени уходит на лечебные процедуры, коррекционные и другие занятия. В режиме дня мало времени отведено естественной игре, движению ребенка, это рождает раннюю пассивность, малоподвижность ребенка с нарушенным зрением. В воспитательном процессе практически игнорируется индивидуальность ребенка.

До сих пор отсутствует целенаправленная педагогическая работа с семьей воспитанника, хотя выявленные у части детей с нарушенным зрением факты нарушений эмоционального развития свидетельствуют о необходимости квалифицированной и своевременной помощи не только ребенку, но и самим родителям. Причинами отсутствия связи детского сада с родителями являются, с одной стороны, занятость родителей, но также и пассивность, отсутствие интереса к совершенствованию воспитательных навыков, с другой стороны — формальное отношение педагогов к сотрудничеству с семьей. Таким образом, необходимость тесной связи с родителями игнорируется.

Совершенно очевидно, что вовлечение родителей в процесс обучения и воспитания ребенка с нарушенным зрением требует их специальной подготовки.

До сих пор недооценивается необходимость психологической помощи детям с нарушенным зрением дошкольного и школьного возраста. Очевидна необходимость специального психолого-педагогического просвещения родителей, а также и педагогов, обучающихся и воспитывающих детей с нарушениями зрения в общеобразовательной школе. Необходимо модифицировать отношение родителей к ребенку с нарушенным зрением, убедить их во вреде как гиперопеки, так и слишком строгого стиля воспитания, завышенных требований. Нередко это бывает трудно. От того, достаточно ли у родителей такта, терпимости, сил и педагогической интуиции, чтобы перестроить свое поведение с ребенком, изменить отношение к его возможностям и воспитанию, будет зависеть эмоциональное здоровье ребенка.

Психолого-педагогическая помощь прежде всего предусматривает коррекцию поведения родителей с ребенком. Специалисту, консультирующему семью, необходимо выявить конкретные признаки проявления эмоциональных расстройств и дезадаптивного поведения ребенка, причины возникновения эмоциональных нарушений. Для этого, наряду с другими вопросами, иногда полезно выяснить, как воспитывали самих родителей в детстве, с какими проблемами они сталкивались, существуют ли эти пробле-

мы (например, фобии, невротические реакции) в данное время. Выявление тех и других данных (о стиле поведения родителей с ребенком, о наиболее сложных случаях в воспитании и др.) позволяет подобрать конкретный оптимальный метод коррекции поведения родителей во взаимоотношениях с ребенком.

В то же время осуществляется коррекция эмоционального развития и поведения ребенка. Тут необходимо соблюдение единых требований единых методов коррекционно-воспитательной работы и в семье, и в детском саду. Необходимым условием является и обучение родителей методам модификации поведения ребенка, преодоления нежелательных свойств и способов поведения. Подбор соответствующего метода коррекции зависит от конкретных обстоятельств. В одних случаях достаточно научить родителей, например, игнорировать плохое поведение ребенка, в других — поощрять даже незначительные успехи ребенка (например, в общении со сверстниками или с родителями) и т.д.

Эффективность воспитательных мер может зависеть от множества конкретных обстоятельств, таких как:

- время реакции родителей (в одних случаях необходимо немедленное, в других — отсроченное наказание, либо поощрение);
- баланс количества одобрений и наказаний;
- последовательность требований, их устойчивость и понимание ребенком.

В случаях серьезных нарушений эмоционального развития и проявления невротических симптомов необходима психотерапевтическая помощь ребенку, однако в некоторых случаях психотерапевтическую роль может выполнять внимательное общение родителей с ребенком, занятия с ним, участие в его играх и их наблюдение. Наблюдение за свободной игрой ребенка предоставляет информацию о развитии эмоциональной сферы, помогает понять его чувства, мысли, социальные отношения; действующие в игре ребенка персонажи, совершаемые ими поступки, диалоги персонажей отражают иногда тревоги и озадаченность чем-либо самого ребенка. Можно посоветовать родителям не только понаблюдать за сюжетом игр, но и обратить внимание, какое отношение он проявляет к куклам, игрушечным животным (обижает, мучает, наказывает), нет ли у ребенка странной и необъяснимой привязанности к

каким-то игрушкам или к определенным действиям с ними, ритуалам и т.п.

Игра также является эффективным лечебным средством.

"Самые изощренные и искусные словесные нравоучения вследствие физиологической недоразвитости у детей-дошкольников второй сигнальной системы, по сути дела, бессмысленны и бесполезны. Игра же, которая вся держится на интересе, на удовольствии, в основе которой лежат положительные эмоции, намного быстрее и надежнее позволит достигнуть необходимой цели" (Петруnek, Таран 1971, 32).

Таким образом, игра снимает торможение, страх, скованность, ребенок приобретает навыки общения, социального поведения, происходит изменение психического и эмоционального состояния.

Литература

1. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. М., 1986. С. 98 – 110.
2. Исследование эмоционально-волевой сферы // Дифференциальная диагностика нарушений психического развития детей, пострадавших в результате аварии Чернобыльской АЭС: Методические рекомендации для психолого-методико-педагогических комиссий. Санкт-Петербург, 1992. С. 66 – 67.
3. Панько Е. А. Детские рисунки как средство изучения микросреды ребенка // Генетические проблемы социальной психологии. Минск, 1985. С. 148 – 162.
4. Петруnek В. П., Таран Л. Н. Нервные дети и их воспитание. М., 1971.
5. Феоктистова В. А. Участие семьи в интеграции слепых детей и подростков // Specialiųjų poreikių asmenų integracija: Moksl. konferencijos tezės. Šiauliai, 1993. P. 40 – 41.
6. Фромм Э. Теория любви // Семья: Книга для чтения. Кн. 2. Сост. И. С. Андреева, А. В. Гулыга. М., 1991. 392 с.
7. Chomentauskas Š. Šeimos piešimo metodikos taikymas vaiko psichologiniams tyrimams. Vilnius, 1983.
8. Ikimokyklinio ugdymo gairės: programa pedagogams ir tėvams. Vilnius, 1993. P. 9–12, 29–31.

SUTRIKUSIOS REGOS VAIKŲ ANKSTYVOJI EMOCINIŲ SUTRIKIMŲ DIAGNOSTIKA IR KOREKCIJA

I. Kaffemaniėnė

Re z i u m e

Nustatyta, kad sutrikusios regos vaikai patiria įvairių sunkumų, susijusių tiek su regėjimo galimybių sumažėjimu, tiek su psichologinėmis problemomis (bendravimo, adekvataus elgesio ir kt.). Integracijos bei adaptacijos problemos dar daugiau gilina šių vaikų jautrumą, nervingumą.

Pagal adaptoutą įvertinimo metodiką buvo apkalusti 6–7 m. sutrikusios regos vaikų tėvai apie pastebimus šių vaikų psichinės įtampos, neurotiškumo ir dezadaptacijos simptomus. 37,5% šių vaikų nustatyti žymūs neurotiniai ir elgesio sutrikimai. Jiems jau ikimokykliniame amžiuje gali formuotis visas kompleksas biologinių ir socialinių veiksnių. Dažnokai neurotinių ir elgesio sutrikimo priežasčių reikia ieškoti šeimoje: beveik visais atvejais, išskyrus paveldimumo atvejus, vaikų nervingumas — neteisingo jų auklėjimo, neadekvataus požiūrio į vaikus rezultatas. Tėvams reikia teikti specialias pedagogines ir psichologines žinias, kurios padėtų išvengti sutrikusios regos vaikų auklėjimo klaidų ir keisti tėvų elgesį su vaiku. Straipsnyje pateikiamos kai kurios metodinės rekomendacijos tėvams ir pedagogams.

EARLY DISGNOSTICS AND CORRELATION OF DISTURBANCES IN EMOTIONAL DEVELOPMENT OF IMPAIRED SIGHT CHILDREN

I. Kaffemaniėnė

S u m m a r y

It was noticed that the children with impaired sight experience various difficulties, connected both with their restricted abilities to see and with psychological problems (such as communication, adequate behaviour, etc.). Those problems deepen the sensitivity and nervousnes if such children.

In the course of investigation using adapted assesment methods were questioned parents of 6-7 year old children with impaired sight about the symptoms of their childnen's psychic tension and behaviour noticed by them. 37,5% of children was characterized by severe neurotic ailments and disadaptive behaviour of the children with sight can be formed by the entire complex of biological and social factors. Quite often one has to look for causes of neurotic and behaviour disturbances in the family life: almost in all cases, except some imborn diseases, children's nervousness is the result improper upbringing and of the wrong parents attitude towards their children. Parents should be provided with special knowledge of education and psychology, which would help them to avoid mistakes in their upbringing of children with impaired sight.

The article is giving some methods of correction of didturbances in emotional development and baehaviour of those children.

ШКОЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ И ВЫЯВЛЕНИЕ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

В. Неаре (Тарту)

Понятие "школьной зрелости" возникло в процессе разработки проблемы преемственности в работе дошкольного учреждения и школы. Понимая преемственность как определенный вид двусторонней связи, существующей между смежными периодами детства, а весь процесс развития не как спонтанный, а систематически и целенаправленно руководимый взрослыми, можно определить пути, обеспечивающие "бескризисный" переход ребенка из одного периода детства в следующий. При этом школьную зрелость следует рассматривать как общую характеристику личности, достигшей определенного этапа в своем развитии (Люблинская 1982, 152).

При этом нельзя упускать из виду, что школьная зрелость как качество личности продолжает формироваться и в школьной обстановке, в учебной деятельности, в тех отношениях, которые складываются у маленького ученика с учителем, с товарищами. Влияние оказывают и новые требования, которые ему предъявляет семья (родители). В плане решения проблемы преемственности при поступлении в школу можно говорить лишь о готовности ребенка к школьной жизни, т.е. о тех начальных показателях его школьной зрелости, которые создают реальные возможности его предстоящей учебной работы в классе, его самостоятельности, готовности к установлению определенных отношений с новыми взрослыми и товарищами, возможности проявления собственной инициативы, дисциплинированности, интересов.

Далее попытаемся обозначить те исходные показатели (положения), которые позволяют объяснить существенные признаки школьной зрелости.

А. Целостность личности, которая предполагает рассмотрение проявления любой деятельности ребенка во всех ее связях. Сюда относится наличие или отсутствие интереса к художественной литературе, умение или неумение слушать

(наблюдать), успеваемость или неудачи в учебе (или любой другой деятельностью), недоброжелательность или готовность к оказанию помощи людям. Все проявления деятельности ребенка должны рассматриваться не просто как выражение того или иного уровня развития внимания, памяти, мышления или волевых качеств ребенка, но включать изучение разных сторон личности: ее направленности, привычек, сложившегося отношения к другим и к себе. Поэтому в понятие "школьной зрелости" в качестве его существенных признаков включаются и показатели нравственного развития личности, социальных отношений и др. (Indre 1983, 42).

Б. Динамичность (действенность). Требуется изучения любого педагогического явления в его постоянном движении, изменении, преобразовании. Происходящие в психическом развитии личности изменения обусловлены в наибольшей мере содержанием и организацией той жизни, тех видов деятельности и общения, которые определяют взрослые (особенно в ранние годы жизни ребенка). Однако, в любом процессе общения ребенок сам выступает как активный участник этого воздействия, другими словами, он активен в общем процессе собственного развития.

Важным фактором является также степень "обучаемости" и воспитуемости как признак школьной зрелости (Менчинская 1978, 262). Обучаемость свидетельствует не только о темпе освоения ребенком навыков учебной деятельности или усвоения какого-либо учебного предмета. Обучаемость (в широком смысле слова) характеризует важнейшую сторону всего процесса развития ребенка, в частности, его восприимчивость, отзывчивость на воздействия взрослых, характер формирования его новых интересов и потребностей, способности, стремления к самостоятельности, инициативу, настойчивость. Поэтому изучение самого процесса развития ребенка, который характеризуется застоями, иногда регрессивным движением, порой убыстрением какой-либо стороны умственного развития (восприятия, памяти, процессов сравнения), может оказаться важнейшим показателем природы школьной зрелости и свидетельством готовности конкретного ребенка. Изучение обучаемости может быть и основой прогнозирования успеваемости ребенка в учебе (Неаре 1984).

В. Комплексность побуждает рассматривать любое педагогическое явление в качестве результата развития ребенка как организма и как личности. Поскольку с возрастом развитие ребенка оказывает влияние все большее количество факторов (посторонние люди, искусство, книги, спорт,

телевидение), то причину наступления школьной зрелости следует искать не в действии какого-то одного фактора (семья, воспитатели, заболевания), а рассматривать весь комплекс жизненных условий, которые создают (или создали) общий "образ жизни" ребенка. В этом комплексе условий наиболее значимым и действенным является человек, непосредственно осуществляющий развитие личности ребенка (Якобсон, Щур 1982, 16).

Исходные положения, изложенные выше, позволяют наметить те показатели, которые могут входить в комплекс признаков понятия "школьной зрелости", как готовности ребенка к жизни школьника. Перечислим важнейшие из них:

1. Воспитанная в ребенке активность, любознательность, инициативность, которые выражаются в стремлении к приобретению новых знаний и в радости открытий, в поисках новых вариантов решений, в попытках самостоятельных действий в повседневной, учебной и других видах деятельности. Сюда относится и интерес к книге, к овладению чтением, умение задумываться над новым, необычным.

2. Владение необходимыми для учебной и бытовой жизни навыками и умениями, необходимыми для выполнения основных учебных действий (слушания, наблюдения, изображения, изложения, вычисления), умение рассказывать, сохраняя логическую последовательность изложения, отвечать на вопросы и задавать их, владение основными перцептивными, мнемическими и мыслительными операциями в работе с конкретными предметами и их изображениями (сравнение, группировка, продолжение ряда и др.).

3. Наличие необходимого объема знаний об окружающем мире вещей, людей, природы, обеспечивающих успешную ориентировку ребенка в близкой ему среде.

4. Наметившиеся основы нравственной позиции, т.е. ориентировка в основных требованиях общественной морали (что хорошо, что плохо), наличие культурно-гигиенических привычек, отношение к людям, к труду и его реализация в суждениях и поступках.

5. Овладение элементами саморегуляции и самоконтроля: умение признавать свою ошибку и находить ее с помощью взрослого, умение жить и действовать в коллективе сверстников, подчиняться требованиям руководителя, оценивать соответственно требованиям свое поведение и поведение товарищей.

Намеченные выше показатели школьной зрелости не охватывают всей проблемы. С одной стороны, они дают

достаточно полную картину подготовленности личности дошкольника к переходу в школьную жизнь. С другой стороны, становится ясным, что для определения степени выраженности каждого из намеченных показателей необходимо использовать соответствующие измерительные методики, позволяющие определить не только достигнутый ребенком уровень каждого выделенного признака, но и степень их совпадения, т.е. гармоничность развития личности ребенка, вступающего в новый период своей жизни и развития. Основным назначением подобных измерительных методик должно быть выявление слабых сторон в личности каждого ученика, а также его сильных, высоко развитых возможностей, опираясь на которые, учитель, принимая ребенка в школу, сможет осуществлять подлинно индивидуально-дифференцированный подход к работе с каждым учеником.

В настоящем сообщении излагаются результаты некоторых исследований последних лет, целью которых было выявление уровня школьной зрелости у нормальных и аномальных шестилетних детей (дипломные работы Холман и Ноодла 1994, 1993). Методом исследования являлся комплекс диагностических методик, предложенных учеными Таллиннского Педагогического университета Т. Китвелом и Т. Тульва. В комплект входили следующие методики:

1. Рисование человека.
2. Срисовывание.
3. Рассказ по серии картинок.
4. Узнавание печатных букв.
5. Повторение прочитанных экспериментатором слов (слуховая память).
6. Нахождение сходной картинки (наблюдательность и внимание) (Тульва 1987, 44 – 50).

Названный комплекс методик направлен, по мнению его авторов, на выявление умственной стороны школьной зрелости у детей дошкольных групп детских садов общего типа. Кроме того, рисование человека позволяет выявить некоторые стороны личностного развития детей; рассказ по серии картинок и нахождение сходной картинки свидетельствуют о саморегуляции и об общих представлениях и знаниях об окружающем мире. Внимание обращалось и на то, как дети воспринимали инструкцию (возникла ли необходимость повторения задания и сколько раз его пришлось повторить). Учитывались и такие факторы как заинтересованность детей заданием и время выполнения субтестов. В эксперименте участвовали дети дошкольных групп общего типа в возрасте 6 – 7 лет (всего 67 детей) и специальных групп: а) с

разными нарушениями речи, в том числе дети с разными формами дислалии (всего 30 детей); б) глухие (всего 17 детей); в) слабослышащие (18 детей). Данные о выполнении субтестов и всего комплекса в целом оценивались по предложенным пунктам. Затем полученные результаты обрабатывались статистически отдельно по детям (учитывался при этом контингент детей всех трех групп) и по всем группам суммарно. Таким образом были выявлены арифметические средние (χ) и проценты правильных ответов, стандартное отклонение (δ) и статистическая значимость различий в результатах между изученными группами. Общие данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Общие результаты тестов школьной зрелости

№ гр.		%	χ	δ	τ	
1.	Нормально развив. дети (n = 67)	82,5	18,5	3,1	7,1	
2.	Дети с ОНР (n = 30)	76,1	12,0	4,6		3,6
3.	Слабослышащие (n = 18)	79,1	13,5	5,7	0,9	
4.	Глухие дети (n = 17)	77,3	12,5	4,3	0,6	4,9

Выяснилось, что по общим результатам ни одна группа изученных дошкольников не достигла стопроцентной умственной зрелости. Самое большое количество детей, подготовленных к школе, как видно из таблицы, имеется в группе нормально развивающихся детей. Но стандартное отклонение ($\delta = 3,1$) показывает, что в этой же группе есть дети, имеющие как высокие, так и относительно низкие показатели школьной зрелости. Однако, по сравнению с результатами детей остальных групп, выполнение тестовых заданий в среднем значительно лучше и статистически значимо ($\tau = 3,6; 4,9; 7,1$).

Самыми низкими являются результаты тестов у детей с общим недоразвитием речи (дошкольные логопедические группы). Это показывает, что далеко не все дети названных групп освобождаются от своих проблем к концу коррекционной помощи в спецгруппе. Они не достигают нужного уровня умственных показателей школьной зрелости. У этой группы детей самыми слабыми оказались результаты субтестов 1, 2 и 3. Из них самым трудным оказалось срисовывание (2), которое требует сильной концентрации внимания, умения сравнивать и устанавливать последовательность, а также развитости мелкой моторики. Трудным оказалось и

рисование человека (1), которое требует обобщения своих представлений и умения их применять (синтеза). Оказалось, что у детей из речевой группы остаются еще недостатки в развитии восприятия, внимания и процессов сравнения. Полученные слабые результаты рассказа по серии картинок свидетельствуют не только о недостатках речи, а подтверждают также сказанное о восприятии, умении сравнивать и о внимании. Высокие показатели стандартных отклонений во всех спецгруппах свидетельствуют о том, что среди детей логопедических групп, слабослышащих и глухих имеются такие, которые благодаря специальной коррекционной работе достигают школьной зрелости. В то же время есть дети, которые не подготовлены к обучению в школе. Интересным представляется тот факт, что дети из всех изученных групп лучше всего выполнили субтест 4, т.е. все дети хорошо знают печатные буквы. Но это не позволяет сделать иного вывода, кроме того, что во всех группах детей активнее всего готовят заранее к конкретным школьным знаниям.

Нас интересовал также вопрос, можно ли по результатам тестов школьной зрелости определить (прогнозировать) успеваемость в учебной деятельности. Для этого исходные пункты перенесены по формуле $\chi' = \frac{\delta'}{\bar{\chi}}(\chi - \bar{\chi}) \pm \bar{\chi}$ где $\delta' = 15$ и $\bar{\chi} = 100$ (Kees 1984, 105) на коэффициент интеллекта. Полученное распределение детей в группы по интеллектуальному уровню представлено в таблице 2.

Выяснилось, что среди всех изученных детей не оказалось ни одного, который находился бы на особо высоком уровне школьной зрелости. В группе глухих и слабослышащих нет детей, которые находились бы на особенно низком уровне развития. Это означает, что изученные нами дети с нарушением слуха находятся на уровне развития, близком к уровню нормальных детей. Развитие и достижение школьной зрелости слабослышащими детьми зависит от остатков слуха, развития речи и от эффективности коррекционной сурдо-логопедической работы. В то же время в детском саду общего типа и в группе с ОНР есть дети (соответственно 2 и 1), которые находятся на особо низком уровне развития (IQ ниже 69).

Представленное распределение детей по уровням интеллектуального развития, по нашему мнению, позволяет прогнозировать и их будущую школьную успеваемость (см. таблица 3).

Таблица 2

**Распределение изученных групп детей по IQ
(в числах и процентах)**

Уровни	Норм. дети п = 67		Дети с ОНР п = 30		Слабо- слышащие п = 18		Глухие п = 17	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
	1. Особо высокий уровень (IQ выше 130)	—	—	—	—	—	—	—
2. Очень высокий уровень (IQ 120–129)	5	7,5	1	3,3	3	16,7	1	5,9
3. Высокий уровень (IQ 110–119)	16	23,9	6	20,5	2	11,1	4	23,5
4. Средний уровень (IQ 90–109)	32	47,8	13	43,3	8	44,3	8	47,1
5. Низкий уровень (IQ 80–89)	9	13,4	7	23,3	2	11,1	3	17,6
6. Очень низкий уровень (IQ 70–79)	3	4,5	2	6,7	3	16,7	1	5,9
7. Особенно низкий уровень (IQ ниже 69)	2	2,9	1	3,3	—	—	—	—

Таблица 3

Потенциальные группы школьной успеваемости

Потенциальные группы	Норм. дети		Дети с ОНР		Слабо- слышащие		Глухие	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
1. Хорошая успеваемость	21	31,4	7	23,8	5	27,8	5	29,4
2. Средняя успеваемость	32	47,8	13	43,3	8	44,4	8	47,1
3. Ниже средней успеваемости	12	17,9	9	30,0	5	27,8	4	23,5
4. Неуспевающие	2	2,9	1	3,3	—	—	—	—

Далее попытаемся охарактеризовать детей, потенциально относящихся к той или иной группе по успеваемости. При этом учитываются не только результаты тестов, а используются также материалы наблюдений, полученные во время выполнения детьми разных заданий. Дети первой группы (с потенциально хорошей школьной успеваемостью) активны, легко понимают инструкцию, у них имеются в достаточном

количестве умения, навыки и знания об окружающем мире. Они умеют, задумываясь, ими пользоваться и достигают положительных результатов. Но нужно отметить, что дети с общим недоразвитием речи выполняли задания с некоторой неуверенностью и у них возникали трудности при пояснении своей деятельности, что, по-видимому, связано с их речевым дефектом. Слабослышащие дети этой группы оказались несколько торопливыми, они старались объяснить свои действия и при этом допускали некоторые неточности. Глухие дети, наоборот, работали медленно, но внимательно, задумчиво, не объясняли свои действия, но и не колебались в их точности. Характер выполнения заданий и хорошие результаты позволили сделать вывод, что дети этой группы могут успешно учиться в школе.

Детей с потенциально средней успеваемостью больше всего во всех группах изученных детей. Эти дети тоже сразу понимали инструкцию, но выполняли задания на среднем уровне, т.е. допускали ошибки. Их рассказы отражали смысл изображенного на серии картинок, но они рассказывали только о необходимом и текст остался нераспространенным. Это позволяет предположить, что некоторые из нормально развивающихся детей и в школе сталкиваются с определенными трудностями при выполнении вербальных заданий, но могут лучше справляться с наглядным материалом и практическими работами. У всех детей, как из общей, так и из спецгрупп, имеется некоторая несформированность координации движений глаз и руки, а также неуверенность применения своих умений и знаний.

В третьей группе (потенциально ниже средней успеваемости) больше всего детей с ОНР (30%), на втором месте — слабослышащие (27,8%) и глухие (23,5%). Среди детей дошкольных групп общего типа их меньше всего (17,9%). Детям данной группы приходилось повторять инструкцию 1–3 раза. Они выполняли задания очень медленно, допускали много ошибок и им требовалась помощь при выполнении тестов. Это свидетельствует о том, что они владеют недостаточным запасом знаний и умений. У них выявились определенные трудности в организации своей деятельности (с чего начинать, на что смотреть); они часто не доводили действий до конца. Не было заинтересованности в результате. Мы предполагали, что у детей третьей группы в начале учебы в школе возникают определенные трудности понимания словесных объяснений, ожидаются недостатки в наблюдении и рассматривании, а также в организации своей деятельности. У них слабо развита мелкая моторика. Рассказ по

серии картинок беден, словарный запас недостаточен. Дети с ОНР могли называть только отдельные объекты на картинке. Однако они ждали вспомогательных вопросов и на них отвечали лучше, но в ответах наблюдалось очень много аграмматизмов. У слабослышащих этой группы был низкий остаток слуха и очень малые сдвиги в развитии речи. А у глухих детей отмечался плохой интеллектуальный потенциал.

В четвертую группу (неуспевающие) входят дети из общей группы детского сада (2) и из группы детей с ОНР (1). Им приходилось показывать начало выполнения заданий, но несмотря на это они не справлялись. Они были очень пассивными, невнимательными, что свидетельствует о несформированности целенаправленных действий. У них очень плохо развита речь — им трудно воспринимать вербальные объяснения и они неспособны планировать и регулировать свою деятельность речью. Сказанное свидетельствует о том, что эти дети не будут справляться в массовой школе — они могут учиться только в условиях индивидуального подхода.

Подводя итоги, можно сказать, что выявление школьной зрелости является важным способом определения уровня развитости детей в отношении подготовленности их к обучению в школе.

Необходимым является изучение школьной зрелости и у аномальных детей, несмотря на то, что они посещают спецгруппы и в результате коррекционной работы должны получать хорошую подготовку к школе. При тщательном анализе результатов можно прогнозировать будущую школьную успеваемость детей.

Литература

1. Люблинская А. Психологические основы школьной зрелости // Формирование школьной зрелости ребенка. Таллинн, 1982. С. 151 — 155.
2. Менчинская Н. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. Москва, 1978. С. 253 — 268.
3. Неаре В. Формирование дочисловых понятий у старших дошкольников и младших школьников с нормальным и нарушенным развитием. Автореферат. Москва, 1984. 23 с.
4. Якобсон С., Щур В. Становление морально-нравственной регуляции как аспект личностного развития // Формирование школьной зрелости ребенка. Таллинн, 1982. С. 44 — 47.
5. Hollmann, L. Vaegkuuljate koolivalmidus. Diplomitöö. Tartu, 1994. 60 lk.

6. Indre, K. Kooliküpsusest ja koolivalmidusest // Nõukogude Kool. 1983, nr. 9. Lk. 41–43.
7. Kees, P. Statistika pedagoogidele ja psühholoogidele I. Tallinn, 1984. 216 lk.
8. Tulva, T. Koolivalmidus ja selle kujunemine. Tallinn, 1987. 80 lk.

KOOLIKÜPSUS JA ÕPIEDUTUSE VÄLJASELGITAMINE

V. Neare

R e s ü m e e

Käsitletakse kooliküpsuse taseme väljaselgitamist eakohase arenguga, kõne- ja kuulmispuuetega 6–7-aastastel lasteaias üld- ja erirühma lastel. Samuti vaadeldakse, kas kooliküpsuse katsete tulemuste alusel saab prognoosida õpiedutust koolis.

Artikli alguses kirjutatakse kooliküpsuse ja koolivalmiduse olemusest laste koolieelsest eest koolitöösse sujuvama ülemineku seisukohalt.

Kooliküpsuse taseme väljaselgitamiseks ülnimetatud laste gruppidel kasutati T. Tulva ja T. Kitveli koostatud katsete komplekti, millesse kuulusid: 1) inimese joonistamine; 2) järeljoonistamine; 3) jutustus piidiseeria järgi; 4) trükitähtede tundmine; 5) sõnade rea kordamine (kuulmismälu) ja sarnase kujundi (pildi) leidmine (vaatlusoskus ja tähelepanu). Kasutatud katsed võimaldasid välja selgitada põhiliselt kooliküpsuse vaimset aspekti, kuid kuna antud uurimuses osalesid ka puuetega lapsed, siis jälgiti katsete sooritamise käigus ka instruksiooni mõistmist, abi vastuvõtmist (instruksiooni kordamine, mõningane suunamine, alguse kättenäitamine), laste aktiivsust, huvi tegevuse vastu, jõsivust, mis võimaldasid saada mõningast infot ka kooliküpsuse sotsiaalse aspekti kohta.

Katsetulemuste analüüsist selgus, et eakohase arenguga 6–7-aastased lapsed täitsid kooliküpsuskatsed 82,5% ulatuses, vaegkõnega lapsed 76,1%, nürmikud 79,1% ja kurdid 77,3% ulatuses. Näeme, et hoolimata erirühma tingimustest, on kõne üldise alaarenguga laste kooliküpsuse tase kõiti madalam.

Et prognoosida saadud tulemuste alusel laste õpiedukust koolis, viisime katsete tulemused üle IQ ühikutesse ja saime välja tuua, et kõikides uuritud gruppides on 24–31% lapsi, kes peaksid koolis hakkama edukalt edasi jõudma, 43–48% neid, kelle õpiedu on prognoositav keskpärasele tasemele. Nii ühtesid kui teisi on suhteliselt vähe kõnehälvikute ja suhteliselt palju tavarühma laste seas. Alla keskmise edukuse tasemel peaks õpiedukus olema 18–30% lastest. Tavarühma

laste hulgas on selliseid lapsi vähe, seevastu kõnehälvikute hulgas võib edutuks prognoosida 30% lastest.

Artiklis on prognoositud gruppide laste testide sooritamise iseärasusi ka pisut lähemalt kirjeldatud.

SCHOOL READINESS AND SCHOOL FAILURE

V. Neare

Summary

School readiness is discussed and assessed in 6 and 7 year old children attending regular kindergarten and special kindergarten groups for deaf and hearing impaired preschoolers and preschoolers with speech disorders. School failure is prognosed for 3% preschoolers without diagnosed developmental disorders, for 3,3% of preschoolers with hearing impairments, for 30% of preschoolers with speech disorders.

СОЮЗ СОВЕТСКИХ СОЦИАЛИСТИЧЕСКИХ РЕСПУБЛИК
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЦЕНТР
С НАЦИОНАЛЬНЫМ МЕТОДИЧЕСКИМ ЦЕНТРОМ

II

СПЕЦИАЛЬНАЯ ДИДАКТИКА

Специальная дидактика — это наука о том, как обучать детей с различными формами нарушения интеллектуальной деятельности. Она изучает особенности восприятия, мышления, памяти и речи у таких детей и разрабатывает методы и приемы, которые помогут им усвоить учебный материал.

Важнейшей задачей специальной дидактики является создание условий для полноценного развития личности ребенка с нарушениями интеллекта. Это достигается за счет индивидуального подхода к каждому ученику, учета его возможностей и интересов. Также особое внимание уделяется развитию навыков самообслуживания и социальной адаптации.

Специальная дидактика опирается на достижения психологии, педагогики и медицины. Она использует различные методы обучения, включая наглядные пособия, аудиозаписи, компьютерные программы и т.д. Важно также создавать благоприятную психологическую атмосферу в классе, чтобы дети с нарушениями интеллекта чувствовали себя комфортно и уверенно.

Современная специальная дидактика стремится к интеграции детей с нарушениями интеллекта в общество. Для этого используются различные формы сотрудничества с обычными детьми, включая совместные занятия, проекты и спортивные мероприятия. Это способствует формированию у таких детей навыков общения и взаимопомощи.

СОЦИАЛЬНО-БЫТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ

Д. Алифановене (Шягуляй)

Социальная адаптация — это приспособление личности к социальной среде. Ее содержание составляет динамика удовлетворения социальных потребностей. При их неудовлетворении жизнь человека становится сложной как для него самого, так и для окружающих.

Исследования и опыт показывают, что дети с нарушенным интеллектом имеют некоторые знания и умения социально-бытового характера, однако, они явно недостаточны: отличаются неточностью, бессистемностью, изолированностью. Оказывается, что 71% младших школьников не умеют вести себя в учреждениях, вступать в контакт с собеседником и поддерживать с ним разговор, выполнять хозяйственно-бытовые дела, у них низкий уровень санитарно-гигиенических навыков и т.д.

Необходимо отметить, что многие исследователи (Crossman 1990, Cooper 1990, Coulter 1991) рассматривают умственную отсталость как проблему функционирования в социальной среде, а нарушение адаптивного поведения воспринимается ими в качестве главного критерия нарушения интеллекта. Поэтому основной целью воспитательного процесса они считают развитие социальной компетенции, формирование полезных социальных привычек, позволяющих жить и трудиться в обычной социальной среде.

Важнейшим звеном социально-бытового воспитания, по мнению А. Маллера (1990), В. Мачихиной (1988), Н. Павловой (1991) является внеклассная воспитательная работа, которая в сочетании с учебной деятельностью помогает достигнуть желаемых результатов. Следует отметить, что наиболее характерным требованием западных дидактов является то, что центр тяжести в социальной адаптации детей с нарушенным интеллектом переносится не столько на программы обучения, сколько на возможность общаться с

нормально развивающимися детьми. Таким образом, внеурочное воспитательное время становится хорошей почвой для расширения разного рода социальных контактов. Особенно важно такого рода воспитание для учащихся специальных школ интернатного типа, где связь детей с окружающей социальной средой органичена.

Исходя из вышесказанного, мы хотим предложить комплекс педагогических мероприятий, с помощью которых в ходе внеурочной воспитательной работы можно формировать у детей с нарушенным интеллектом младшего школьного возраста знания и умения социально-бытового характера и расширить их социальный опыт.

Содержание предлагаемого учебного материала состоит из нескольких разделов, охватывающих основные сферы жизнедеятельности учащихся (личная гигиена, одежда и обувь, питание, торговля, транспорт и т.д.). Каждый раздел несет определенную нагрузку знаний и умений. Так, раздел "Личная гигиена" предполагает приобретение знаний и умений по уходу за телом и волосами, "Питание" — о продуктах питания, их стоимости, сервировке стола и приготовлении простых блюд, "Одежда и обувь" — о видах одежды и обуви, уходе за ними, "Торговля" — о разных типах магазинов, их назначении, покупке товаров, "Транспорт" — о различных видах транспорта, оплате проезда, поведении на улице и в транспорте и т.д.

Социально-бытовое воспитание детей не должно быть изолированным. Оно должно органически включаться во внеклассную воспитательную работу и повседневную жизнь учащихся. Следует отметить, что некоторые вопросы, связанные с интересующей нас сферой воспитания, осуществляются в повседневной жизни детей: самообразование, личная гигиена, уборка комнаты (класса, спальни — если ребенок живет в интернате), работа в столовой. В то же время, как показывает практика, и анализ анкетирования педагогов, ориентировка младших школьников в социальной среде осуществляется несистематически и круг изучаемых вопросов весьма ограничен. В основном это самообслуживание, уборка, уход за цветами. Целый ряд жизненно важных знаний и умений не изучается совсем. Например, пользование транспортом, покупка товаров в магазине, знакомство с ближайшими учреждениями, службами быта.

Планируя работу в указанном направлении, следует учитывать ряд важных положений. Социально-бытовое воспитание должно осуществляться систематически и по-

следовательно, начиная с самых простых дел по самообслуживанию и личной гигиене и кончая наиболее сложными для этого возраста — поведением в учреждениях, транспорте, приобретением товаров в магазине, подсчетом их стоимости, сервировкой стола.

Специальные занятия, практические упражнения должны быть доступны школьникам, проводиться в разнообразных формах при частой их смене и наличии игровых элементов. Социально-бытовое воспитание должно носить практическую направленность, быть социально значимым для дальнейшей жизни воспитанников. Целесообразно связывать работу воспитателя и учителя, извлекать общие прикладные моменты из общеобразовательных предметов (труд, математика, развитие речи).

Предлагаемые педагогические мероприятия рекомендуется проводить во внеурочное время и придерживаться определенной структуры и содержания. Каждый раздел (или сферу жизнедеятельности) можно разделить на несколько тем. На изучение каждой отводится 2—4 недели. Работу можно организовать в следующих вариантах. Если в каких-то сферах жизнедеятельности дети имеют больше знаний и умений, то изучение можно начать с воспитательного занятия, а закончить закреплением изученного в разнообразных формах (игры, практические упражнения, чтение). Если по мнению педагога начальный уровень знаний и умений отсутствует, изучение раздела следует начать с экскурсий и практических работ. Затем полученный опыт можно обобщить на занятии, через повседневные дела, игры и др.

Воспитанию способствует распорядок дня: во время обеда в школьной столовой внимание детей обращается на поведение за столом (Как ты вежливо попросишь подать хлеб или компот? Как поблаговаришь? В какой руке должен быть нож?), на посуду (Из какой посуды мы едим? В какой готовят?), сервировку. При утреннем и вечернем туалете (в школах-интернатах) дети учатся правильно умываться. Присутствие воспитателя, его целенаправленные вопросы, замечания, наглядный пример создают условия для формирования и закрепления умений.

Внеклассная работа по формированию жизненно необходимых знаний и умений детей в определенной степени связана с приобретением знаний по общеобразовательным предметам, если эти темы вписываются в изучаемый предмет. Например, на уроках математики ученики решают задачи, связанные с покупкой товаров, упражняются в уст-

ном счете, подсчитывают, например, "Сколько сдачи ученик получит с одного лита, если покупка стоит 55 центов?", "Какими монетами можно набрать 45 центов?" и т.п.

Приведем примеры педагогических мероприятий по изучению некоторых сфер жизнедеятельности учащихся младших классов.

Раздел "Питание" делится на несколько тем, по которым проводится воспитательное занятие. Например, на занятии по теме "Сервировка стола к завтраку и заваривание чая" перед беседой проводится игра "Узнай, что это". Учащимся предлагается назвать демонстрируемые предметы чайной посуды или по названию найти нужный предмет на ощупь, с закрытыми глазами определить, какая в руках посуда. После такой игры учащиеся из набора картинок должны выбрать ту, которая годится для чаепития и прикрепить к доске. Сверху над картинками дается название "Чайная посуда". Далее идет беседа по сервировке стола к чаю, которая сопровождается демонстрацией красивого и правильного оформления стола к завтраку, состоящего из бутербродов и чая. Чтобы актуализировать, поддерживать внимание воспитанников, сервировка сопровождалась вопросами: "Что нужно постелить на стол и зачем?", "С какой стороны поставить чашку и почему?", "Зачем нужно блюдец?", "Как должна лежать ложка на блюдец?". Показывая сервировку, необходимо обращать внимание детей на то, что все правила существуют не просто так, а для удобства, эстетичности и гигиены. Затем воспитанники упражняются в сервировке стола. Заранее нужно приготовить два комплекта посуды, нужной и лишней, для сервировки по определенному меню. Меню подбирается одинаковой степени сложности: кофе и булочка, чай и печенье. Каждая группа накрывает свой стол. Затем показывается, как заваривают чай. Демонстрация также сопровождается вопросами: "Зачем нужно подогреть чайник?", "Сколько положить заварки?", "Как насытить воду кислородом?". После занятия организуется закрепление. Этому способствует распорядок дня — питание в столовой, полдники в классе, где можно заварить чай и накрыть на стол; а также рисование чайной посуды и др.

На следующем воспитательном занятии по теме "Приготовление бутербродов" дети знакомятся с продуктами, из которых можно делать бутерброды, учатся их готовить. Сначала детям предлагается посмотреть, как делают бутерброды, обращается внимание на различные способы нарезания продуктов, их сочетания и украшения. После этого

воспитанники готовят бутерброды самостоятельно. Занятие заканчивается угощением приготовленными изделиями. На этом занятии вспоминаются правила поведения за столом: "Как ты вежливо угостишь друзей?", "Как ты поблагодаришь?", "Какой бутерброд возьмешь?".

Младшие школьники с нарушенным интеллектом, вместо продуктов питания нередко называют блюдо, не могут назвать обобщающее их слово. На одном из воспитательных занятий дети знакомятся с разными группами продуктов, их стоимостью. Для этого на доске помещается таблица. В верхней части каждой графы пишется обобщающее название продуктов: молочные, мясные, мучные, хлебо-булочные и т.п. Для определения каждой группы предлагаются отрывки стихотворения, рассказа, загадки. Например, для определения группы овощей и фруктов предлагается загадка "Сорок одежек, и все без застежек" (капуста). Затем название продукта или картинка помещается в определенной графе. Следует вопрос: "Какие вы еще знаете продукты этой группы?". Их названия тоже нужно отнести к соответствующей графе. Таким образом заполняется вся таблица. Учащиеся также вспоминают цены на наиболее часто употребляемые продукты. Следует обратить внимание детей на то, что цены в разных магазинах могут быть разными.

Для закрепления знаний по этой теме предлагается дидактическая игра. Дети должны вспомнить, какие блюда они ели на обед и определить, из каких продуктов они приготовлены. Затем необходимо выбрать их из имеющегося набора названий продуктов или картинок и внести в соответствующие графы таблицы. Желающие могут дополнить таблицу названиями продуктов, из которых готовят их любимые блюда. После того, как таблица заполнена, воспитатель незаметно меняет некоторые слова местами, дополняет новыми и спрашивает: "Все ли правильно в таблице?" Учащиеся должны исправить ошибки.

Для формирования умений по уходу за одеждой и обувью также проводится ряд воспитательных занятий, где дети знакомятся с тем, как стирают, сушат и чинят одежду, чистят и хранят обувь. На занятиях воспитатель показывает способ выполнения работы, объясняет подбор средств (соответствующий порошок, нитки, воска). Так как уход за одеждой и обувью составляет одну из важных частей быта, необходимо, чтобы за его выполнением дома следили родители, в школах-интернатах — воспитатели. Приучение детей к выполнению такого рода обязанностей

может быть довольно долгим, однако многократное повторение таких работ как пришивание пуговиц, чистка обуви способствует формированию соответствующих умений. Через некоторое время можно заметить, что дети начали обращать внимание на вид своей одежды, обуви. В заключение изучения этой сферы жизнедеятельности следует посетить ближайшую мастерскую по ремонту обуви и чистке одежды.

Изучение раздела по торговле следует начать с экскурсии или практических работ в группе, так как опыт по приобретению товаров у младших школьников с нарушенным интеллектом, особенно у обучающихся в школах-интернатах, довольно ограничен. Например, изучая тему "Продовольственные и промтоварные магазины", воспитатель с учениками посещает магазин. Там дети знакомятся с различными отделами продовольственных и промтоварных магазинов, ассортиментом товаров. Школьники наблюдают, как посетители делают покупки: как выбирают нужный товар, подсчитывают стоимость, расплачиваются, укладывают купленное, что при этом говорят. После экскурсии в группе проводится беседа, во время которой дети делятся впечатлениями об увиденном. Затем организуется воспитательное занятие, на котором систематизируются знания, полученные на экскурсии. С этой целью на доске помещается схема из табличек со словами:

Продовольственный магазин

Молоко	Мясо	Бакалея	Гастрономия	Кондитерские изделия	Хлеб	Овощи-фрукты
--------	------	---------	-------------	----------------------	------	--------------

Дети, опираясь на собственный опыт, должны "заполнить" магазин товарами, соответствующими каждому разделу. Напоминаются цены наиболее часто употребляемых продуктов. Для закрепления знаний можно предложить дидактическую игру, "Что куда относится?", в которой педагог показывает разные картинки продовольственных товаров, а дети должны определить, в каком отделе их продают. Подобным образом систематизируются знания и о промтоварном (универсальном) магазине. Следует предложить схему универсального магазина с его отделами, которые тоже "заполняются" товарами:

Универсальный магазин

Одежда

Обувь

Галантерея

Парфю-
мерия

Носки

Белье

С целью закрепления знаний рекомендуется провести ряд дидактических игр. Например, на стол ставятся корзинки с названиями магазинов "Овощи и фрукты", "Хозяйственные товары", "Молоко", "Обувь" или др. Детям раздаются муляжи, картинки, среди которых есть и неподходящие к данным магазинам. Дети должны положить товар в соответствующий магазин.

Для закрепления знаний об отделах продовольственного магазина предлагается игра "Обед кота Леопольда". Воспитанники должны помочь коту "приготовить обед", т.е. направить его в нужный отдел за продуктами. Учащиеся делятся на команды, каждая получает отдельное меню, например:

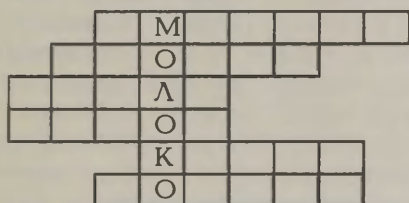
I команда

1. Борщ
2. Котлеты с гарниром из макарон и огурцов
3. Компот
4. Хлеб

II команда

1. Молочный рисовый суп
2. Рыба с гарниром из картофеля и помидоров
3. Сок
4. Хлеб

Можно предложить детям решение кроссворда:



1. Сметана
2. Творог
3. Масло
4. Сырок
5. Кефир
6. Йогурт

По этому же разделу были проведены игры для закрепления умений вести себя в магазине, приобретать покупки, подсчитывать их стоимость и сдачу. Можно, например, организовать "Булочную". На большом листе бумаги раскладываются названия изделий, рядом лежат пакеты. Около товаров стоят цены, на пачках печенья и вафель ее нужно найти самим. В ходе игры оказывается, что далеко не у всех сформированы такого рода умения: одни дети, выбрав покупку, хватаются за кошелек и пытаются отсчитать сумму, явно превышающую наличие денег в кошельке. Другие не могут найти цену на пачках, нерационально

набирают сумму денег (мелкими монетами, когда были и более крупные монеты).

Таким же образом можно организовать "магазины": книжный, канцелярские товары, овощи и фрукты или др. После таких упражнений во время экскурсий или самостоятельного посещения дети могут осуществлять покупки в магазине.

Нужно отметить, что после изучения определенной сферы жизнедеятельности работа не прекращается, а продолжается в повседневной жизни. Воспитателю следует наблюдать за поведением в быту, на улице, во время сборов в кино, магазин, кафе, при умывании и уборке.

После изучения нескольких тем с целью закрепления и проверки знаний и умений можно организовать соревнования или праздники. Для проведения соревнований заранее готовятся вопросы и задания, дети делятся на пары. Каждой паре предлагается вопрос или задание, например, помыть руки или почистить уши; показать и объяснить, как перейти улицу при отсутствии светофора и т.д. Победители награждаются сувенирами, конфетами, их фамилии вывешиваются на красном стенде до следующего соревнования.

Чтобы пробудить и поддержать интерес и любознательность к изучаемому материалу, закрепить и актуализировать знания и умения, можно провести праздник "День рождения". Для проведения праздника дети делятся на две группы: "хозяева" (те дети, у которых в этот месяц был день рождения) и "гости" (все остальные). "Хозяева" должны показать, как накрыть на стол, а "гости" заметить их ошибки; с другой стороны, "гости" должны показать, как следует вести себя в гостях. Чтобы такие мероприятия приносили радость, после чаепития можно предложить детям поиграть, спеть, вручить подарки. Затем нужно провести обсуждение, где школьники могли бы отметить, что им понравилось, что было сделано правильно, а также могли высказать замечания по сервировке стола и поведению "гостей". У кого-то не оказалось блюда, салфетки, ложки; кто-то неправильно вел себя в гостях (ошибочное поведение некоторых ребят заранее готовилось воспитателем, например: один, здороваясь, всем протягивал руку, другой сразу садился за стол и хватал конфету).

Самообслуживающий труд в жизни детей необходим. Учащимся, живущим дома, справиться с этим помогут родители или опекуны, школьникам, живущим в школах-интернатах, приходится справляться самостоятельно. Но,

как и всем детям, им надоедает постоянная и однообразная работа по уборке спален, кроватей, стирка мелких вещей. С целью повышения интереса к формированию такого рода умений выполнение повседневных дел следует организовать как веселое и радостное занятие. Тогда дети в непринужденной обстановке занимаются хозяйственно-бытовой деятельностью. С одной стороны, они играют, с другой — закрепляют определенные умения (шьют, гладят, убирают). Например, для закрепления знаний и умений по уходу за одеждой и обувью, жилища можно организовать мастерские "Веселый наперсток", "Ловкая прачка". Вначале детям следует объяснить, что они будут работать в мастерской или прачечной и повесить их названия. Затем обсудить, что нужно почистить, постирать, пришить, убрать и напомнить ход выполнения этих работ. Также объясняется, что лучшие швеи, прачки или уборщицы получают награду. По окончании работы обсуждается, кто лучше, аккуратнее погладил одежду, пришил пуговицу или убрал шкаф с одеждой. После этого детям вручаются эмблемы, наперстки, салфетки или, наоборот, неряшливые, неаккуратные записываются в компанию Капы-неряхи.

Следует отметить, что умения не у всех ребят формируются одинаково быстро, поэтому их закрепление следует повторять неоднократно и в разных формах, превращая мастерские в "ателье", "бюро добрых услуг", стараться приучать детей самих замечать беспорядок и неухоженность и исправлять это. Таким образом, в "ателье" могут работать и "швеи", и "гладильщицы". Остальные ребята, чья одежда в этот момент в порядке или умения сформированы лучше, чем у остальных, могут заняться чтением, рисованием, лепкой. Таким же образом можно закрепить умения убирать помещения или шкафы, самим замечать беспорядок или непринужденно предложить убрать. Работу можно предложить отдельным ученикам или группам на выбор. ("Йонас и Тадас, что вы можете сделать для общего дела?", "А ты, Лайма, что хочешь сделать?"). Таким образом, кто-то из детей убирает мусор, вытирает пыль, моет раковину — в целом заняты все и по желанию.

После изучения всех намеченных тем по разным сферам жизнедеятельности можно организовать большой конкурс. Чтобы повысить активность учащихся, на конкурс можно пригласить гостей, которые тоже принимали бы участие в мероприятиях. На конкурсе детей следует разделить на две команды. Участники каждой команды по жребью знают, когда им отвечать и выполнять задания.

Вопросы и задания готовятся заранее, но дети о своем вопросе узнают только перед тем, когда им нужно отвечать и выполнять задания. Вопросы и задания подбираются по возможности одинаковой сложности и по всему изученному материалу. Например, разделить товары по соответствующим отделам магазина, почистить туфли, сгруппировать транспортные средства, подсчитать стоимость покупки и т.д. Каждый ребенок отвечает на свой вопрос или выполняет задания, которые оцениваются баллами (комиссию могут составить взрослые гости). Участие в мероприятии могут по желанию принять и школьники младших классов. Чтобы активизировать всех участников, между заданиями рекомендуется задавать вопросы социально-бытового характера, загадывать загадки, читать пословицы.

Учитывалась неоднородность состава группы, отсутствия по болезни, нередко на очередных и итоговых занятиях практиковалось выполнение задания парами, где слабый ученик, работая в паре с сильным, тоже выполнял часть задания. Это придавало ему уверенность, и группа не считала его виновником проигрыша в соревновании, что позволяло поддержать в группе отношения доброжелательности и желание помочь друг другу.

Экспериментальные данные показывают, что в целом содержание предложенных педагогических мероприятий доступно младшим школьникам с нарушенным интеллектом. Выбранные методы способствуют успешному усвоению жизненно важных знаний и умений.

После проведения такого курса воспитательных мероприятий у младших школьников значительно повышается уровень осведомленности в вопросах социально-бытового характера. Относительно высокий уровень знаний был установлен у 60% учащихся. Однако, следует отметить, что воспитанники школ-интернатов сравнительно плохо знают цены продуктов питания, у них возникают проблемы при подсчете стоимости покупки, при определении нужного магазина, при обращении к сотрудникам учреждений. На это педагогам следует обратить внимание. Планируя воспитательную работу, желательно увеличить число прогулок, экскурсий, в ходе которых ребята осуществляли бы покупки, вступали в общение с работниками магазинов, кино, мастерских и, таким образом, расширяли свой социальный опыт.

**SOCIALINĖ-BUITINĖ VEIKLA SĖKMINGOS
MOKSLEIVIŲ
SU SUTRIKUSIU INTELEKTU SOCIALINĖS
ADAPTACIJOS PRIELAIDA**

D. Alifanovienė

Re z i u m ė

Galimybė savarankiškai pažinti aplinką sutrikusio intelekto vaikams yra žymiai mažesnė. Vienu jos pažinimo kelių ir socialinės patirties kaupimo būdų galėtų būti tikslingas socialinio ir buitinio probūdžio ugdymas. Tokio ugdymo esmė, mūsų manymu, yra suteikti vaikams gyvenimiškai būtinas, žinias mokyti atlikti konkrečius buitines darbus. Tai palanku atlikti popamokiniu laiku: plėsti auklėtinių socialinius kontaktus, rengti didaktinius žaidimus, atlikti praktines užduotis ir konkrečius praktinius darbus, svarbius tolimesniame vaikų gyvenime.

**EVERYDAY-SOCIAL ACTIVITIES
AS THE PRE-CONDITION
OF THE SUCCESSFUL SOCIAL ADAPTATION
OF THE PUPILS WITH LEARNING DIFFICULTIES**

D. Alifanoviene

S u m m a r y

The children with learning difficulties have less opportunities to get acquainted with the environment independently. The children could acquire knowledge and social experience through purposeful education aiming to form and master everyday housework skills and provide the necessary knowledge. The appropriate time for that kind of education would be after the lessons. The children could expand social contacts, play didactic games and do concrete practical work, which would be relevant for the children's life in future.

ОБУЧЕНИЕ РАБОТАМ С ПРОВОЛОКОЙ И ФОЛЬГОЙ В IV КЛАССЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (ДЛЯ ДЕТЕЙ С НЕЗНАЧИТЕЛЬНЫМ РАССТРОЙСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТА)

Тематический план учебного материала

Л. Каукенайте (Шяуляй)

После реформирования вспомогательной¹ начальной трехлетней школы в четырехлетнюю IV классы со второй ступени перешли в первую. Оказавшись в первой ступени обучения, они остались без программы по труду. Программа профессионально-трудового обучения (1987) не соответствовала целям первой ступени обучения ни по объему ни по содержанию. Создавшееся положение создало необходимость составления новой программы.

В 1990 г. нами была составлена и издана экспериментальная программа.²

В 1994/95 учебном году бывшие программы (1987³, 1990) были заменены новой.⁴ Она составлена с учетом новых требований опыта экспериментальной работы и отзывов учителей о вышеупомянутых программах.

Цель статьи — оказать помощь учителям в преодолении возможных трудностей при использовании новой программы. Ее тему и форму продиктовали пожелания и размышления учителей, высказанные на курсах и в упомянутых выше отзывах о программах.

Предлагая тематический план учебного материала, не хочу никого стеснять и навязывать свое мнение. Хотелось бы лишь раскрыть значение этой деятельности для детей с незначительным расстройством интеллекта, представить

¹ Специальная школа до 1992 г. называлась вспомогательной.

² Экспериментальная программа по труду для IV класса вспомогательной школы. Сост. Каукенайте Л. Вильнюс, 1990.

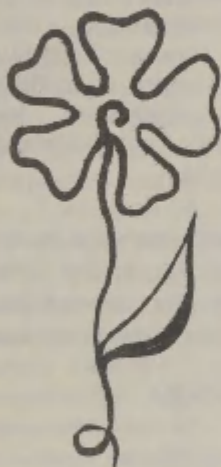
³ Программы вспомогательных школ. Каунас, 1987. С. 162 — 178.

⁴ Каукенайте Л. Труд // Программы для начальных классов специальных школ. Вильнюс, 1994. С. 180 — 206.

для учителей трудно "вылавливаемый" учебный материал, помочь его планированию, обратить их внимание на важнейшие моменты каждого урока и на простоту нужного для работы материала, частично удовлетворить пожаления педагогов: печатать одновременно с новыми программами методические рекомендации к ним.

Думается, что учителя будут творчески пользоваться представленным ниже тематическим планом и, учитывая конкретные возможности школьников в классе, внесут в него свои коррективы.

1 тема. ГИБКА ПРОВОЛОКИ
1 рабочее задание. КОНТУРНЫЙ ЦВЕТОК



Основные цели урока:

1. **Воспроизвести** знания учащихся о сортах проволоки (алюминиевая, стальная, медная), ее свойства (алюминиевая — легко сгибается и ломается; стальная — твердая (упругая); медная — гибкая); **ознакомить** учащихся с назначением проволоки (изготавливаются телефонные и электрические провода и т.д.); **формировать** навыки сгибания ушек округлыми щипцами-кусачками.

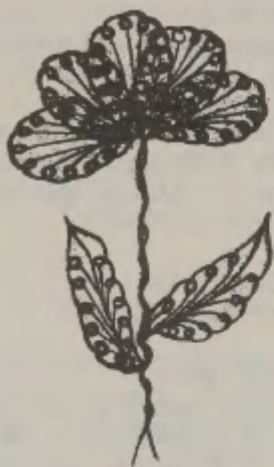
2. **Воспитывать** у учащихся художественный вкус, обратив их внимание на разнообразие цветов и листьев.

3. **Развивать** память, творчество, предлагая по внешнему виду узнавать сорт проволоки и задание выгибать самостоятельно выбранные контуры цветка и листьев; активизировать словарь учащихся, поощряя употребление в речи следующих слов: алюминиевая, стальная, медная проволока, электрические провода, кусачки.

Требования к результатам труда

1. Уметь назвать: а) материал, б) орудия труда; 2. Знать: а) свойства проволоки, б) ее название; 3. Правильно выгнуть кольцо (серединку цветка).

2 рабочее задание. ЦВЕТЫ ИЗ ЛЕПЕСТКОВ



Основные цели урока:

1. **Формировать** навыки навивки проволоки на стержень.

2. **Развивать** чувство товарищества, предлагая сделать цветок 7—8 ученикам вместе; **прививать** учащимся художественный вкус, обращая их внимание на разнообразие форм и цвета прицветничковых листьев.

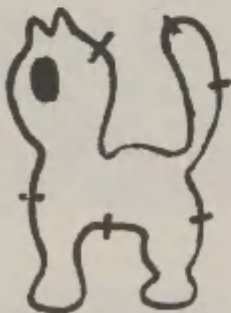
3. **Обогащать** словарный запас учащихся, поощряя в речи употребление специальных терминов: спираль, медная проволока, стержень; развивать способность сосредоточить внимание, укла-

дывая витки плотно один к другому без промежутков и обматывая ниткой каждую спираль цветка.

Требования к результатам труда

1. Уметь назвать: а) материал, б) орудия труда и приспособление. 2. Уложить витки плотно один к другому. 3. Выгнуть прицветничковый лист выбранной формы. 4. Ниткой обмотать каждую спиральку цветка в указанном порядке.

3 рабочее задание. КАРТИНКА



Основные цели урока:

1. **Учить** детей переводить контурные линии предмета на основу, выгибать проволоку по начерченному контуру, прокалывать картон шилом. **Совершенствовать** навыки выгиба проволоки под прямым углом.

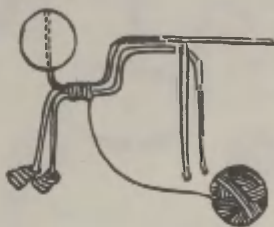
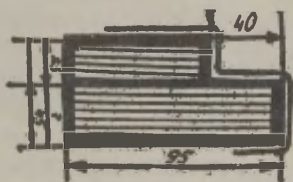
2. **Активизировать** словарь учащихся, поощряя употребление в речи специальных терминов: контуры предмета, плоскогубцы, прямой угол, шило.

Требования к результатам труда:

1. Уметь назвать материал и орудия труда. 2. Контурные линии предмета накрыть проволокой. 3. Концы проволоки укрепить с изнаночной стороны: а) загнуть в противоположную

сторону под прямым углом, б) прочно прижать к основанию. 4. Не разорвать основания.

4 рабочее задание. КОТЕНОК



Основные цели урока

1. **Закреплять** умения вычислить, отмерить и отрезать кусочками нужное количество проволоки; **учить** детей выгибать по шаблонам детали из проволоки, скреплять их нитками способом навивки.

2. **Воспитывать** любовь к животным, выбирая примеры из художественных произведений.

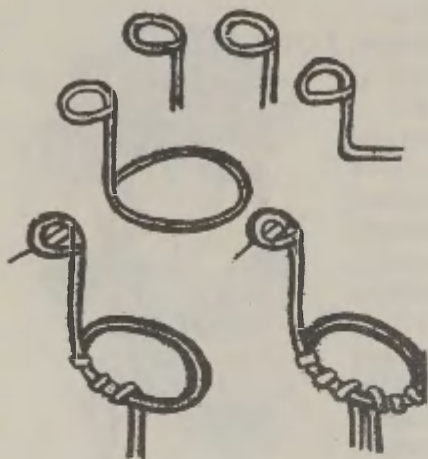
3. **Развивать** навыки самоконтроля, назначая задание (самостоятельно рассчитать длину проволоки); **активизировать** словарь учащихся, поощряя в речи употребление специальных терминов: обмотать, детали, кусачки (щипцы); **совершенствовать** точные движения рук, концентрацию внимания, требуя точно разложить витки; **развивать** у учащихся воображение, давая задание самостоятельно сделать головку котенка и добиться желаемой позы.

Требования к результатам труда

1. Уметь назвать орудия труда, трудовые действия, позу котенка. 2. Разрезать проволоку на кусочки указанной длины. 3. Выгнуть их точно по шаблону. 4. Крепко скрепить детали, плотно укладывая витки один возле другого. 5. Добиться представляемой позы котенка.



5 рабочее задание. КАРКАС АИСТА



Основные цели урока:

1. **Учить** детей снять с проволоки оболочку, сделать петлю с помощью указательного пальца правой руки и ладони, соединить детали способом перекручивания проволоки через край петли; **закрепить** умение отогнуть проволоку под прямым углом, вычислить, отметить и отрезать нужное количество проволоки.

2. **Воспитывать** отрицательное отношение к жадности, выбирая примеры из художественных произведений.

3. **Уточнить** представление учащихся о свойственной стоящему аисту позе, обсуждая особенности его сложения.

Требования к результатам труда:

1. Уметь дать определение внешнему виду аиста.
2. Снять изоляцию с проволоки.
3. Сложив детали, получить нужную форму и позу аиста.
4. Сделать прочный, крепкий каркас.

6 рабочее задание. ОБИВКА КАРКАСА АИСТА



Основные цели урока:

1. **Ознакомить** учащихся с материалом, употребляемым для обивки каркаса, правилами его обивки ватой; **воспроизвести** знания учеников о внешних свойствах шва "через край"; **закрепить** умение сшить детали швом "через край".

2. **Воспитывать** уважение к семье, обращая внимание учащихся на заботу аистов о птенцах (детях).

3. **Уточнять** представление учеников об аистах, обсуждая цвет перьев; **развивать** воображение, поощряя воплощение своих замыслов в жизнь.

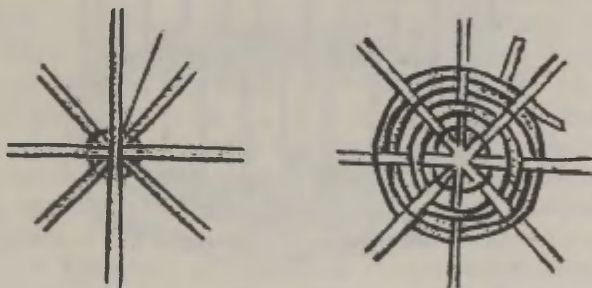
Требования к результатам труда:

1. Полностью обить (обтянуть) ватой каркас.
2. Сшить обивку в одном направлении, равномерно расположенными стежками одинаковой длины.
3. Раскрасить аиста.
4. Придать ему задуманную позу.
5. Укрепить его в стойке.

2 тема. ПЛЕТЕНИЕ

1 рабочее задание. ПОДСТАВКА

1. **Ознакомить** учащихся с плетеными изделиями (хозяйственная утварь, бытовые декоративные изделия), употребляемым для плетения материалом; **учить** детей связывать крепления, плести плотным (прямым) переплетением спиралью, закончить плетение.



2. **Воспитывать** чувство уважения к труду плетельщика, обращая внимание учеников на красоту плетеных вещей, их легкость, практичность, достаточную прочность.

3. **Обогащать** словарь учащихся специальными терминами: прут, лучина, клин (содранные с орешника или ивы лучинки для корзинки, сита, решета), лыко (луб) от молодой липы, ивы и некоторых других деревьев, разделяемый на слои и узкие полоски для плетения лаптей и т.д.; **развивать** желание к действию, труду, показывая, как в процессе труда создаются красивые изделия.

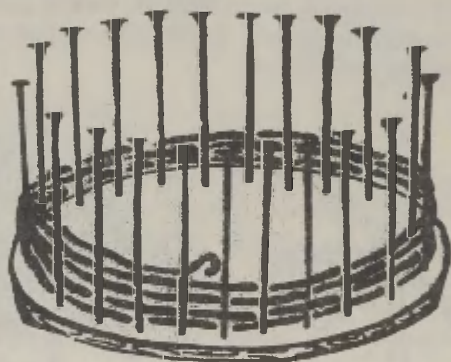
Требования к результатам труда:

1. Уметь называть материал, способ плетения, изделие и составляющие его части. 2. Сделать нужное число креплений. 3. Переплести проволоку с креплениями основы в шахматном порядке, т.е. оставляя одно крепление вверх проволоки, другое — вниз. 4. Не допускать просветов и перекосов в плетении. 5. Спрятать концы проволоки.

2 рабочее задание. КОРЗИНКА

Основные цели урока:

1. **Закрепить умение** плести полотняным переплетением спиралью, вбивать гвозди.



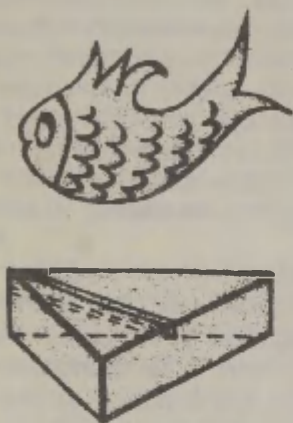
2. **Готовить** учащихся к самостоятельной жизни, обучая выполнять полезную работу.

3. **Поощрять** интерес к профессии плетельщика. **Обогащать** словарь учащихся, поощряя употребление в речи специальных терминов: полотняное переплетение, плетение спиралью, крепление и т.п.

Требования к результатам труда:

1. Уметь назвать изделие, его составные части, способ переплетения. 2. Вбить (сколоть) в основание корзинки нечетное количество креплений. 3. Между креплениями и от краев основания оставить равные промежутки. 4. Проволоку переплести с креплениями в шахматном порядке, т.е. оставляя одно крепление вверх проволоки, другое вниз. 5. Не допускать просветов и перекосов в плетении.

3 тема. ЧЕКАНКА
Рабочее задание. РЫБКА



Основные цели урока:

1. **Повторить** сведения о фольге — сырье, из которого она производится (металлы: олово, алюминий; металлические сплавы: олово со свинцом, олово с медью, бронза с алюминием и т.д.), виды фольги по составу (чистая, имеющая бумажную, пленочную подкладку и подкладку из копировальной бумаги), ее применение (более толстая фольга идет на крышки молочных бутылок, тюбики зубной пасты, для хранения некоторых

продуктов: горчицы, джемов, фруктовых пюре, косметических изделий и т.д.; фольга, наклеенная на бумажную подкладку, служит для упаковки кондитерских, молочных, табачных изделий, чая и т.д.; в чистую фольгу в отдельных случаях пакуются конфеты, шоколад; специальная бронзовая и алюминиевая фольга применяется в полиграфической промышленности для теснения текстов или картинок на переплете и т.д., она употребляется в производстве зеркал; фольга является прекрасным поделочным материалом для изготовления разнообразных изделий: елочных игрушек, коробок, поздравительных открыток, эмблем, значков, украшений и т.д.); свойства фольги (тонкая, мягкая, при воздействии внешних сил принимает и сохраняет приобретенную форму; водо- и огнеупорная); цвет (розово-желтая, зелено-синеватая, серебристая); **учить** детей резать ножом пенопласт⁵; **формировать** следующие навыки: распрямление фольги кольцами ножниц, резание бумаги по зигзагообразной линии и чеканки.

2. **Воспитывать** у детей бережливость и дружеские отношения, показывая им возможности использования крышек из-под молока и предлагая сделать из изготовленных рыбок аквариум.

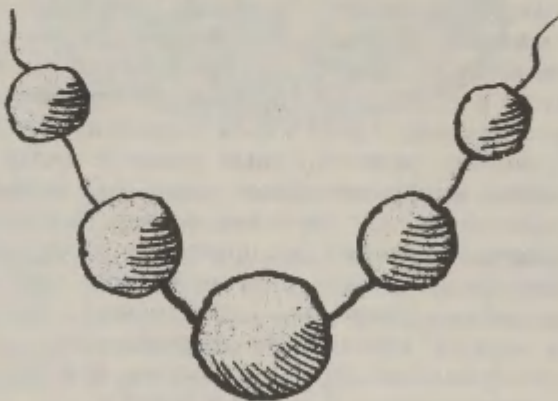
⁵ Вместо пенопласта можно использовать пластилин. Тогда одни рыбки будут плавать, другие — украсят дно аквариума.

3. **Развивать** способность воспроизводить, обогащать активный словарь учащихся, уточнять их представление о фольге, предлагая задание узнать и назвать материал по словесному описанию, найти изделия, изготовленные или украшенные фольгой, определить цвет пенопласта и фольги, сказать или показать применение фольги или пенопласта и т.д.; **Формировать** координированные, точные, легкие движения рук, развивать мелкую моторику, давая задание разравнивать ленточку из фольги, вырезать из нее рыбку и украсить ее впадинками одинаковой глубины и отдаленными одна от другой на равное расстояние, сделать поплавок для рыбки.

Требования к результатам труда:

1. Уметь назвать материал, определить его цвет и свойства. 2. Не делать в рыбках надразов. 3. Выколоть в заготовках впадинки одинаковой глубины и на одинаковом расстоянии друг от друга. 4. Сделать подходящий разрез в пенопласте. 5. Закрепить в нем рыбку.

4 тема. КОМКАНИЕ ФОЛЬГИ
Рабочее задание. БУСЫ⁶



Основные цели урока:

1. **Напомнить** учащимся свойства фольги (мнется); **учить** детей: а) разрезать ленточку фольги на квадратики

⁶ Для этой темы лучше всего подходит фольга от конфет или шоколада.

размером 30x30 мм, б) предусмотреть их количество для изготовления бус указанной длины, в) сделать бусинки одинаковой величины и твердости из заготовок того же размера.

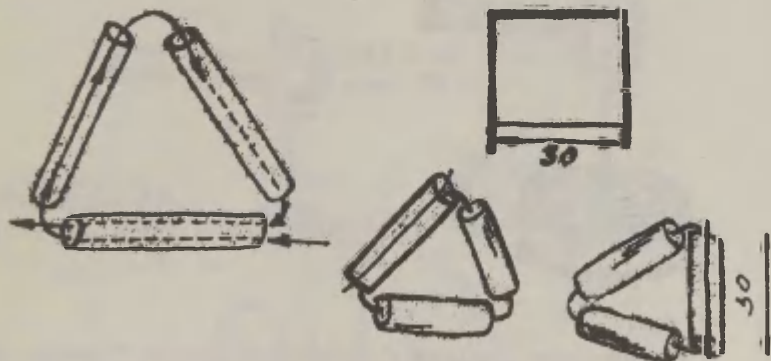
2. **Воспитывать** кропотливое отношение к труду, давая задание сделать несколько пробных бусинок и объясняя, почему они должны быть не слишком твердыми (тугие бусинки трудно проколоть иголкой. Кроме того, не очень тугие, с небольшими выпуклостями и впадинками бусинки больше блестят и переливаются); **вырабатывать** культуру одежды, обсуждая более подходящие украшения для девочек.

3. **Укреплять** мускулы пальцев, ладони, кисти рук, давая задание сделать шарики способом комки фольги; **развивать** у учащихся способность сравнивать, давая задание нанизать бусинки согласно выбранному варианту; **поощрять** употребление в речи следующих слов: фольга, мнущаяся, розово-желтая, сине-зеленая, серебряная.

Требования к результатам труда:

1. Уметь назвать материал, его свойства, цвет. 2. Сделать указанное количество неупругих шариков. 3. Нанизать их согласно выбранному варианту. 4. Нанизывая, не испортить форму шариков.

5 тема. ГИБКА ФОЛЬГИ Рабочее задание. СЕРЬГИ



Основные цели урока:

1. **Повторить** свойства фольги (гибкая); **учить** детей:
а) разровнять фольгу (тюбики от зубной пасты) ватой, кусочком материи или кольцами ножниц, б) из заготовок

свернуть трубочки, г) нанизать их на нитку (узел нити завязывается так, чтобы оказался посередине следующей трубки); **повторить** приемы разметки прямоугольной детали по линейке.

2. **Воспитывать** культуру выбора одежды, обсуждая назначение сережек.

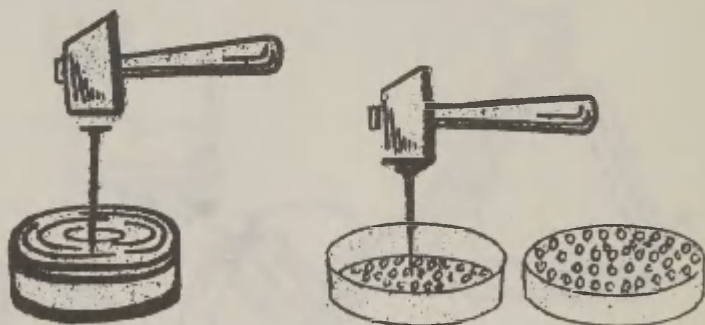
3. **Возбуждать** у учащихся эстетические переживания: а) показывать серьги, украшенные ажуром, стеклянными бусинками и т.д.; б) обсуждать их форму (кружочки, подковки, дужки, треугольники, напоминающие вопросительный знак и др.); в) **обогащать** пассивный и активный словарь учащихся, разъясняя им значение слов "серьги", "клипсы", поощряя правильно называть материал, орудия труда, употреблять в речи слова, характеризующие свойства материала, цвет и т.п.

Требования к результатам труда:

1. Правильно распрямить фольгу. 2. Подготовить квадратики: а) указанного размера, б) количества. 3. Свернуть трубочки правильной формы. 4. Нанизать их на нить по выбранному образцу.

6 тема. ВЫПОЛНЕНИЕ ОТВЕРСТИЙ В СПЛОШНОЙ ЖЕСТИ

Рабочее задание. ТЕРКА (подставка для варки на пару)



1. **Ознакомить** учащихся с сортами жести (черная, белая), ее свойствами (черная жесь неустойчива к сырости, белая — устойчива), со способом предохранения ее от коррозии (жесь покрывается краской или цветным металлом: слоем олова, цинка), свойствами оловянной жести (мягкая, нержавеющая), назначением (из нее изготавливается посу-

да, терки для овощей, баночки для консервов), орудием труда и приспособлением прокалывания жести (бородок, пробойник или гвоздь, молоток, деревянный брусок или подкладка из резины, линолеума). **Обучить** детей приемам выполнения отверстий способом пробивания жести (дна коробки от консервов) при помощи пробойника и молотка (размечаем место для дырок, банку из-под консервов кладем дном вниз на подкладку из резины, диаметр которой 2—3 мм — меньше, чем дно банки, в намеченном месте ставим пробойник или гвоздь и сильно ударяем по нему молотком).

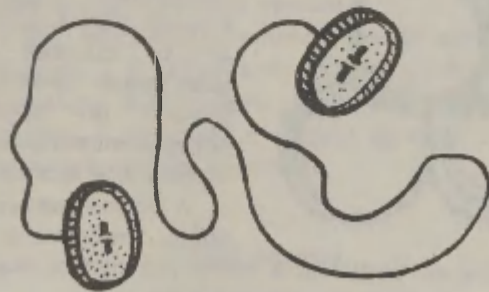
2. **Воспитывать** бережливость, показывая изделия, изготовленные из использованных консервных банок (терку, подставку для варки на пару и др.).

3. **Развивать** а) умение измерять на глаз, требуя оставлять между дырочками одинаковое расстояние, б) инициативность, создавая учащимся условия для использования приобретенных навыков в практической деятельности (приглашать в помощники, наряжая ветки ели, для изготовления "снежка" из пенопласта при помощи изготовленной терки и т.д.); **обогащать** словарь учащихся специальными терминами: пробойник, бородок, брусок, подкладка, жечь.

Требования к результатам труда:

1. Уметь: а) назвать изделие и материал, из которого оно изготовлено, б) орудия труда и приспособления. 2. Проколоть дырочки заусенцами во внешнюю сторону. 3. Между дырочками оставить одинаковое расстояние.

5 тема. ВЫПРЯМЛЕНИЕ ЖЕСТИ Рабочее задание. ТЕЛЕФОН



Основные цели урока:

1. **Напомнить** учащимся свойства жести (гнется, прокалывается); **ознакомить** их с орудием труда при рас-

прямлении жести (твердая прокладка, колотушка или молоток); **учить** детей приемам выпрямления жести (крышки от банок): сначала выпрямляются края, затем крышка кладется на подкладку выпуклостью вверх и по ней ударяют колотушкой или молотком удар за ударом от краев в сторону выпуклости; **совершенствовать** умение пробивать отверстия в сплошной жести.

2. **Воспитывать** бережливость, показывая возможность использования крышек, снятых с банок, и культуру речи (при обсуждении этикета разговора по телефону и организуя его на практике).

3. **Формировать** связанную речь, организуя игру "Поговорим по телефону", **развивать** точность движений, требуя правильно пользоваться пробойником, колотушкой или молотком.

Требования к результатам труда:

1. Уметь: а) назвать приспособления и орудия труда для выпрямления жести, б) подготовить крышки для выпрямления. 2. Не прибить края крышки к основанию. 3. Выпрямить все неровности. 4. Прикрепить концы провода с внутренней стороны крышки.

8 тема. СОЕДИНЕНИЕ ДЕТАЛЕЙ ИЗ ЖЕСТИ 1 рабочее задание. ЛЯГУШОНОК



Основные цели урока:

1. **Ознакомить** учащихся со способом соединения деталей из жести (лейка, соединение сгибанием, заклепками и клеем); **учить** детей соединять детали изделия пластилином; **повторить** приемы вырезания бумаги по круглой линии, **совершенствовать** умения выпрямления жести.

2. **Воспитывать** бережливость, показывая использование

пробок от бутылок в быту (из них можно изготовить сувениры, елочные игрушки и т.д.).

3. **Развивать** восприятие, давая задание установить по выражению лица эмоциональное состояние изображаемого объекта (грустный, веселый, удивленный и т.д.).

Требования к результатам труда:

1. Определить способ соединения деталей из жести. 2. В деталях из бумаги не допускать надразов. 3. Правильно распрямить пробки. 4. Соединить детали внутренними сторонами, не замазать места соединения. 5. Охарактеризовать эмоциональное состояние сконструированного лягушонка.

2 рабочее задание. СОВА



Основные цели урока:

1. Ознакомить учащихся с клеем, подходящим для склеивания деталей из жести (быстросохнущие: "Марс", "Феникс", "Момент", "Уникум" и др.); учить детей соединять детали изделия, вырезать бумагу по округлой линии и распрямлять жесть.

2. Воспитывать желание доставлять радость людям, предлагая дарить изготовленные изделия

людям, нуждающимся в моральной поддержке.

3. Развивать воображение, давая задание самостоятельно выбрать и изобразить эмоциональное состояние совы; пробуждать нравственные переживания.

Требования к результатам труда:

1. Знать клей, чаще всего используемый для склеивания деталей из жести. 2. В деталях из бумаги не допускать надразов. 3. Правильно выпрямить пробки. 4. Дополнительные детали приклеить с внешней стороны пробки. 5. Не испачкать клеем изготовленные изделия.

Литература

1. Внеклассная работа по труду. М., 1981. С. 164 – 169.
2. Болотнова Н. Г. Из проволоки и ваты // Начальная школа, 1989, № 6, с. 51 – 52.

3. Гутникова М. Н. Динамические игрушки // Начальная школа, 1990, № 6, с. 29–30.
4. Каукенайте Д. Труд // Программы для начальных классов специальных школ. Вильнюс, 1994. С. 203–206. (На литовском языке).
5. Паташене Л. Азбука труда. Каунас, 1986. С. 175. (На литовском языке).
6. Программы для вспомогательных школ. Каунас, 1987. С. 162–178.
7. Уроки трудового обучения. Второй класс. М., 1976. С. 50–52.
8. Экспериментальная программа по труду для IV класса вспомогательной школы. Составит. Каукенайте Л. Вильнюс, 1990. (На литовском языке).

**MOKYMAS DIRBTI SU VIELA
IR FOLIJA SPECIALIOSIOS MOKYKLOS⁷
(NEŽYMIAI SUTRIKUSIO INTELEKTO VAIKAMS)
IV KLASĖJE**

Mokomosios medžiagos teminis planas

L. Kaukėnaitė

R e z i u m ė

Straipsnio tikslas — padėti mokytojams įveikti kliūtis įgyvendinant naująją.⁸

Jo temą ir formą padiktavo pedagogų klausimai, pageidavimai, išsakyti mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursuose, grupinėse ir asmeninėse konsultacijose bei atsiliepimuose apie darbinio mokymo programas (1987⁹, 1990¹⁰)

⁷ Specialioji mokykla iki 1992 m. buvo vadinama pagalbine mokykla.

⁸ Kaukėnaitė L. Darbai. Kn.: Specialiųjų mokyklų programos pradinėms klasėms. Vilnius, 1994. P. 180–206.

⁹ Pagalbinių mokyklų programos. Kaunas, 1987. P. 162–178.

¹⁰ Eksperimentinė darbų programa pagalbinių mokyklų IV klasei. Sudarė L. Kaukėnaitė. Vilnius, 1990.

**TEACHING TO WORK WITH WIRE AND FOIL
IN THE IVTH GRADE OF A SPECIAL SCHOOL
(FOR CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES)**

Thematic Plan

L. Kaukėnaitė

S u m m a r y

The article aims to help the teachers to overcome the possible obstacles in the implementation of the new programme.¹¹

The theme and the form on the article is determined by the pedagogues' questions, wishes, delivered in the in-service courses, group and personal consultations and comments on the experimental programme.¹²

The structure of the thematic plan is as follows: the theme, the task and its picture, the main objectives of the lesson, the requirements for the results of the work.

My expectations are that the teachers will use the thematic plan in a creative way, regarding the pupils' abilities and local conditions.

¹¹ L. Kaukėnaitė. Handcrafts. The Programmes for the Primary Classes of Special Schools. Vilnius, 1994.

¹² L. Kaukėnaitė. The Experimental Programme of Handcrafts for the IVth Grade of Special Schools. Vilnius, 1990.

УЧАЩИЕСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ВИЗУАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ИЛИ ПЕРЦЕПТИВНО-МОТОРНЫХ СВЯЗЕЙ: ХАРАКТЕРИСТИКА И АБИЛИТАЦИЯ

О. Монкявичене (Вильнюс)

I. Общая характеристика детей с нарушениями визуальных процессов

Учащиеся, имеющие нарушения визуальных процессов, относятся к группе детей со специфическими нарушениями учебной деятельности. Эти ученики довольно долго не могут научиться читать, писать, считать, и в этом отношении похожи на умственно отсталых детей с ограниченным интеллектом, хотя по существу, как правило, таковыми не являются. Их общий интеллектуальный уровень достаточен или даже высок. Проблема заключается в том, что **реальные академические (учебные) достижения таких школьников в значительной степени ниже их интеллектуальных возможностей.** Отставание в учебе этих учеников определяется **специфическими нарушениями процессов познания,** мешающими им полноценно пользоваться своими достаточно высокими интеллектуальными способностями. Учебному отставанию свойственна **локальность** — нарушено формирование не всех способностей, а лишь определенных их групп. Учащиеся, имеющие нарушения визуальных процессов, с трудом и неточно **опознают, различают, интерпретируют или запоминают видимые образы** или символы (например, буквы, числа, формы, схемы, диаграммы, карты и др.). Однако они хорошо осознают и пользуются словесной и иной информацией, приобретаемой не через зрение.

Специфические нарушения визуальных процессов

Полное или значительное нарушение визуальных процессов встречается редко. Чаще детям свойственны специфические нарушения.

1. Дети могут иметь проблемы **визуального узнавания, различения** (т.е. узнавания и различения воспринимаемой зрением информации).

Учащиеся, имеющие **нарушения визуального узнавания**

- могут одновременно воспринимать один или несколько признаков объекта, а не всю их совокупность, поэтому допускают немало ошибок на узнавание;
- с трудом воспринимают смысл тематических картинок, ибо улавливают лишь один какой-то их аспект и "не видят" содержания картинки в целом;
- трудно понимают основную мысль в сериях картинок;
- особенно затрудняются в узнавании признаков, символов, воспринимаемых лишь зрением (например, написанные на листе бумаги буквы, числа, нарисованные фигуры — ведь их нельзя ни пощупать, ни понюхать, ни услышать);
- труднее опознают двухмерную зрительную информацию (изображаемую на плоскости), нежели трехмерную (пространственную), поэтому окружающие предметы они могут воспринимать и узнавать без больших затруднений, в то время, как при обучении чтению и письму они имеют немало проблем, и помочь им может использование в процессе обучения трехмерных букв;
- затрудняются в восприятии картинок, символов, изображенных недостаточно четко — пунктиром, точечками, ломаными и др. линиями.

У учащихся может быть нарушена **способность зрительно отделять существенные признаки, детали, черты, качества, свойства от несущественных, второстепенных**. Воспринимая все, что они видят, такие ученики испытывают затруднения в восприятии

- цветов и их оттенков, форм, величин;
- позиций, примеров;
- четкости, фактуры и др.

Необыкновенное расположение букв, слов, предложений, иллюстраций в разных позициях и направлениях; множество второстепенных деталей, скрывающих существенные, главные; неудачное структурирование текстов и иллюстраций могут сделать для ребенка текст учебника или книжки совершенно недоступным для восприятия. Ученикам с подобными нарушениями могут тяжело даваться не только математика, но и такие учебные предметы, как труд, изобразительное искусство и др.

С трудом узнавая и воспринимая существенные признаки, дети плохо классифицируют объекты и даже затрудняются в их названии.

Недостаточное различение фигуры и фона может затрудняться, если требуется

- следить за чтением и удерживать в поле зрения читаемое место (не потерять слово в строке, саму строку или даже абзац);
- установить местность (город, государство и др.) на географической карте;
- сложить вместе картинку, разрезанную на неровные, зазубренные части;
- найти фигуры, буквы, номера картинок и др., спрятанные в переплетении линий и рисунков;
- пользоваться словарями, указателями, книжными закладками, телефонными книгами, справочниками и пр.;
- найти определенную букву, слово на листе, полностью заполненном текстовой, письменной информацией, деталь на листе, покрытом рисунками (найти то же самое в большем объеме информации) и др.;
- различать слова на смешанном, пестром фоне или когда между словами нет интервалов.

Подобных заданий в традиционных учебниках очень много, однако они не облегчают, а в значительной степени затрудняют обучение детей с нарушениями различения фигуры и фона.

Нарушения визуального восприятия целостности мешают детям распознавать незавершенные, пунктирные, точечные и другие рисунки, символы. Им особенно трудно

- составлять картинку из частей, складывать или непосредственно распознавать предмет, символ и др., глядя на беспорядочно расположенные его составные части, видеть целостную картину, если даны элементы и пр.;
- по порядку соединять помеченные цифрами точки и узнавать объект;
- определять и называть недостающие части, элементы, детали;
- узнавать незаконченные картинки, буквы, цифры, слова и др.;
- узнавать и заканчивать написание слова с пропущенными буквами, с недостающим окончанием и т.д.;
- подбирать недостающее слово, когда вместо него в предложении стоит пропуск;

— воспринимать визуальную информацию в достаточном темпе.

2. Проблемы, обусловленные слишком живым зрительным воображением:

- нарушена способность абстрактного мышления из-за постоянно возникающих деталей зрительных образов и неспособности от них отвлечься;
- неспособность сосредоточиться и полноценно воспринимать вербальную информацию из-за беспокоящих воображение фантазий, "мечтательности".

3. Детям с недостатками зрительной памяти свойственны проблемы ревизуализации, запоминания и воспроизведения последовательности зрительных стимулов.

Недостаточность ревизуализации, т.е. воображения, воссоздания в мыслях виденных уже картинок, знаков, символов и пр. мешает ребенку

- воссоздавать по памяти без образца зрительный образ букв, слов, других символов, например, писать буквы, слова и диктанты;
- мысленно выполнять действия: считать в обратном порядке, складывать, вычитать, умножать в уме;
- сопоставлять, сравнивать информацию, воспринимаемую непосредственно зрением, увязывать ее с ранее воспринятой информацией. Ребенок вынужден иметь под рукой ранее проанализированный наглядный материал, например, картины, диаграммы, графики — и непосредственно сравнивать его с новым материалом урока.

Дети, имеющие проблемы запоминания и воспроизведения последовательности зрительных стимулов, испытывают затруднения, когда необходимо

- воспроизвести порядок действий в той очередности, в какой они их видели;
- составить ряд букв, слов, фраз, предложений, цифр, точно воспроизводя порядок их расположения, увиденный перед этим;
- составить в определенном порядке картинки, слова, предложения, иллюстрируя последовательность событий;
- вспомнить, какие из событий, последовательно изображаемых (в символах, картинках и др.) уже произошли, а какие произойдут после;
- при произнесении слова пытаться вспомнить последовательность букв, обозначающих звуки;
- сохранять и уметь воспроизвести выученную зрительную информацию;

— выучить наизусть в стандартной последовательности алфавит, порядок чисел, дни недели, месяцы года.

4. Нарушения ориентации во времени и пространстве также следует увязывать со зрительным восприятием. С другой стороны, не менее важны сигналы глазных и шейных мышц, внутреннего уха, суставов и мышц ног и рук (так называемые проприоцептивные и вестибулярные ощущения).

При нарушении восприятия пространственного положения тела и его частей

- дети не различают личного и общего пространства;
- с трудом различают правую и левую стороны тела; не определяют направления движения тела (вперед, назад, направо, налево); нелегко узнают рисуемые на теле фигуры;
- с трудом называют положение тела и направление движения в отношении предметов (стол слева, справа и т.п.);
- с трудом ориентируются на листе бумаги, в книге, в тетради, в классе, на карте, в планах и т.д.;
- испытывают затруднения при написании слов слева направо, склонны подменять буквы в словах, цифры в столбиках, могут прочесть короткое слово справа налево и др.; особенно часто дети ошибаются при выполнении действий сложения, вычитания, умножения, деления, ибо трудно выбрать место для цифр (под какой цифрой писать);
- с трудом понимают пространственное положение часовых стрелок на циферблате (поэтому дети долго не могут определять время по часам);
- они с трудом воспринимают очередность стимулов с временными интервалами;
- им тяжело дается складывание слова по буквам, они плохо воспроизводят простейшие ритмы;
- затрудняются в расстановке объектов по порядку, по величине и др.;
- из-за нечеткого восприятия пространственных и временных связей медленно формируются определяющие их понятия;
- речь детей монотонна, артикуляция слаба.

С нарушением механизмов поддержания равновесия

- дети неловки, цепляются за предметы, не попадают в двери;
- у них слабы способности конструирования;
- почерк неровный, соскальзывающий со строки;

— ребята испытывают затруднения, следя за движущимся объектом и др.

С нарушением идентификации пальцев рук (их положение в отношении тела, друг друга и в отношении осязания окружающих предметов)

— дети с трудом владеют пальцами: они малоподвижны;

— не обращают внимания на положение пальцев при письме, рисовании, изготовлении поделок и испытывают затруднения при письме и на уроках изобразительного искусства;

— счет с загибанием пальцев мешает им учиться считать;

— они медленно и неловко выполняют письменные работы;

— неспособны даже начать учиться игре на пианино и других инструментах.

Нарушения ориентации в пространстве и времени — комплексная и довольно частая причина отставания школьников в учебе.

Обобщая вышеизложенное, можно обозначить четыре главных области проявления нарушений визуальных процессов:

— детям трудно достаточно быстро и точно схватывать всю информацию, находящуюся в поле зрения;

— нелегко отобрать главные, детали и отделить их от второстепенных, несущественных, ориентироваться на плоскости, в пространстве, во времени;

— узнав отдельные воспринимаемые зрением части, детали, элементы, трудно воспроизвести, опознать, увидеть целое;

— трудно осмыслить визуальные символы.

Трудности обучения чтению, письму, математике и др. предметам

Ученикам, имеющим специфические нарушения визуальных процессов, свойственны оптическая дислексия и дисграфия. Они с трудом запоминают буквы, путают оптически похожие, лишь по-разному ориентированные в пространстве знаки (например, р—b—d), с трудом складывают буквы в слоги и слоги в слова, не всегда достигают удовлетворительной техники чтения. Интересно то, что учащиеся порой лучше пишут, чем читают; лучше узнают письменные буквы, хуже — печатные. Это происходит по-

тому, что при письме подключается дополнительное ощущение — положения руки и движений —, которое способствует улучшению восприятия формы буквы. Однако копируют, списывают ученики почти так же плохо, как и пишут под диктовку, чем отличаются от других групп учащихся, имеющих специфические нарушения учебной деятельности.

В процессе обучения математике ученики путают цифры (например, 6—9), знаки (>,<), с трудом различают геометрические фигуры, слабо осознают состав многозначных чисел (не различают разделов единиц, десятков, сотен, путают их, читают с другой стороны (12—21), затрудняются при анализе и решении текстовых задач. В III—IV классах дети недостаточно хорошо понимают отношения целого и части, дроби, с трудом пользуются схемами, графическими иллюстрациями.

Ученики испытывают затруднения на уроках труда и изобразительного искусства. Они не любят конструировать по образцу или по памяти, с трудом ориентируются на плоскости и в пространстве при рисовании, моделировании, аппликации.

Абилитация

1. Поддержание и пробуждение желания учиться Необходимо:

1. Не акцентировать внимание ребенка на неудачах, дать ему возможность почувствовать себя знающим, умеющим, способным к выполнению устных заданий или физической деятельности.

2. Помочь ребенку сохранить чувство самоуважения, разъясняя ему и его одноклассикам, что ученик не виноват в своих худших, чем у других результатах учебы (например, он не ленится), наоборот, он достоин уважения за свою работу и постепенно приходящие успехи достигаются путем немалых усилий воли.

3. Засчитывать отдельно ошибки оптической дислексии, дисграфии, дискалькулии; фиксировать их отдельно (возможно, даже исправлять не красными, а зелеными чернилами) и всячески подчеркивать успех ребенка (если он заметен, можно даже прибавить балл к общей оценке).

2. Пути недопущения академического отставания

А. Способы недопущения академического (учебного) отставания и развития общих способностей

Дети хорошо понимают устный материал и могут им успешно пользоваться, поэтому надлежит пересмотреть программы и отобрать все то, что можно передать ребенку словом или действием, чтобы у него осталось как можно меньше "непреодолимых" проблем, т.е. материала, усваиваемого с помощью наглядности.

Материал "познания мира" передавать детям в форме рассказа, повествования, дискутирования, записей на пленке, с тем чтобы ребенок мог их слушать дома или в других местах, наблюдая живую реальность; картинки, иллюстрации и т.п., напротив, должны умеренно сопровождать слово, а не быть основным средством обучения.

В добукварный период на уроках литовского языка вместо рассказа по картинкам, которые ребенок может воспринимать довольно приблизительно, следует больше поощрять рассказы из личного опыта, подбирать альтернативные устные задания и т.п., с тем чтобы слабое восприятие ребенком наглядного материала не мешало ему развивать коммуникативные способности.

Когда большинство детей уже неплохо читает, а ученик с нарушениями зрительных процессов значительно отстает, следует позаботиться о том, чтобы он не выпадал из общих бесед, обсуждений, дискуссий по содержанию прочитанного текста только потому, что не успел прочитать или не сумел воспринять читаемый текст: ребенок может прослушать запись текста через наушники (например, пользуясь плеером); кроме того, ему могут помочь прочитать текст учитель или его помощник.

Если у ребенка возникают проблемы с текстовыми задачами, их должен прочитать учитель; кроме того, ребенок может прослушать текст в записи с помощью наушников и т.п.

В III–IV классах творческие работы (сочинения, рассказы, истории, сказки) ученик может "писать" устно: продиктовать учителю, чтобы тот записал; продиктовать запись на магнитную ленту и т.п., чтобы неспособность писать не мешала ребенку учиться творчеству, последовательному, логическому, самобытному изложению своих мыслей.

Б. Альтернативные способы обучения чтению, письму, счёту

Чтобы облегчить учение, следует: начинать обучение чтению, счёту, "письму" с использованием трехмерных (пространственных) букв, цифр, геометрических фигур, знаков и др. символов. Они должны быть достаточно крупными, грубыми по фактуре, чтобы ребенок их хорошо видел, мог обвести пальцем, складывать в слова и т.д.

На некоторое время отказаться от учебников, тетрадей на печатной основе, ибо они перегружены наглядным материалом. Использовать карточки с большими, чем обычно буквами, без иллюстраций, сильно ограниченным количеством информации на одной карточке. Писать желательно начинать в тетрадях для рисования, на доске. Стараться, чтобы ребенок хорошо осознал форму буквы, начал соединять буквы в слоги. Только после этого можно будет переходить к буквам "нормального" размера.

В текстах целесообразно использовать наглядные средства, облегчающие восприятие: тексты должны иметь четкую структуру; более сложные фигуры могут быть выделены шрифтом или цветом, например, путаемые ребенком буквы р—d—b могут быть даны в разном цвете, цифры 6, 9 — тоже; различным цветом могут выделяться соединения букв, указатели направлений, знаки >, < и т.д., которые ребенок часто путает. (Хотя некоторым детям это может мешать).

Использовать словесные средства, облегчающие зрительное восприятие, т.е. обратить внимание ребенка на особенности воспринимаемого материала, например, А — похожа на стог сена, О — напоминает солнышко и др.

Альтернативные способы обучения

Кинестезический (через движение) способ обучения чтению и письму. Недостатки визуального восприятия компенсируются путем обращения внимания на движение пальца или руки при написании или обведении прописной или строчной буквы. Ребенок учится читать, обводя каждую букву пальцем и запоминая не только вид буквы, но и движение пальца. Это уточняет зрительное восприятие и способствует формированию представления о графеме. Обращение внимания на движение руки при письме дополняет зрительное восприятие, что помогает избежать ошибок.

Целостный способ обучения чтению. Ребенка стимулируют запомнить, как выглядят слова или сочетания букв,

трудно соединяемые в слоги. Для запоминания трудных сдучаев соединения букв могут быть использованы карточки, с помощью которых постоянно проводятся предварительные упражнения, своего рода "разминка" перед уроком чтения. Этот способ полезен детям, имеющим проблемы визуального синтеза — соединения букв в слоги, слогов в слова. Целесообразно читать, слушая одновременно данный текст в записи и узнавая написанное в книге слово.

Контекстное обучение чтению, пониманию и выражению мысли. Ученик ориентируется на восприятие смысла читаемого текста, что способствует предупреждению неправильного чтения отдельных слов. Он учится предвидеть (по аналогии с разговорной речью), какая часть предложения может следовать за прочитанным словом, прогнозировать возможную структуру предложения; почувствовать, где допустил ошибку — прочитал то, что не имеет логической связи с предшествующей информацией — и поправиться, ориентируясь на иллюстрации и т.п. Этим детям можно заранее рассказать содержание текста. Можно использовать также специальные упражнения с карточками, на которых напечатаны визуально похожие слова, родственные или неродственные по смыслу. Затем предлагается использовать карточки для составления предложений.

3. Средства специальной коррекции

(Работает психолог, специальный педагог или сам учитель, его помощик, родители.)

Необходимо развивать восприятие, узнавание, различение, запоминание простейших визуальных элементов и их сочетаний: основных геометрических фигур, линий, точек, пятен, цветов (красок), их групп, сочетаний (создаваемых из них образов), углов, направлений; развивать восприятие пространственного положения и направления объектов в отношении собственного тела (налево, вниз); пространственного положения предметов по отношению друг к другу; восприятия положения объектов на листе бумаги или на другой плоскости и т.д.

4. Формы и программы работы с ребенком

Ребенок с нарушениями визуальных процессов учится в обычном классе по измененной программе литовского языка, а иногда и математики. Если нарушение у ребенка достаточно серьезное, он может обучаться в классе выравнивания, иногда также по адаптированной программе.

Однако данный метод, когда ребенок идет учиться литовскому языку (а, возможно, и математике) в специальный кабинет или работает со специальным педагогом, используется еще мало. В специальном кабинете ребенок может учиться не на всех, а лишь на нескольких уроках родного языка. Специальный педагог, работая с несколькими подобными учениками, может сочетать обучение чтению, письму, счету с коррекционными упражнениями.

Некоторым детям нарушения визуальных процессов мешают учебе и в старших классах. Следовало бы создать необходимые условия для модификации не только программ, но и порядка сдачи выпускных экзаменов за курс основной школы.

II. Общая характеристика детей с нарушениями перцептивно-моторных связей

Учащиеся с нарушениями перцептивно-моторных связей также принадлежат к группе детей, имеющих специфические нарушения учебной деятельности. Общие интеллектуальные способности этих школьников вполне достаточны. Формирование лингвистических и визуальных процессов практически не нарушено (или, по крайней мере, не наблюдается сколько-нибудь заметных отклонений). Общепсихическое развитие также нормально. Проблема учащихся данной категории в том, что у них **ослаблена или нарушена межсенсорная интеграция**: недостаточны связи между информацией, приобретаемой зрением, слухом, осязанием и деятельностью мышц руки и всего тела. Именно нарушением перцептивно-моторных связей определяется глубокое отставание таких учеников. Эти дети почти не испытывают затруднений, когда им приходится отвечать устно на поставленный учителем вопрос или когда необходимо распределить картинки по данному образцу или расположить их в определенной последовательности. Однако они совсем беспомощны, когда на вопрос учителя приходится отвечать с опорой на наглядный материал (например, предварительно рассмотрел иллюстрацию или проанализировал диаграмму и т.п.) или когда приходится оперировать наглядным материалом в соответствии с устной инструкцией учителя, т.е. когда визуальную информацию необходимо перекодировать в вербальную и наоборот.

В процессе обучения чтению, письму, счету перцептивно-моторные связи особенно важны, так как учащиеся дол-

жны постоянно отождествлять звук и букву, устную и печатную (текстовую) речь (форму, слово). В школе им постоянно приходится вербализовать наглядный материал (объяснять, комментировать, характеризовать картинки, иллюстрации, фотографии) или, наоборот, содержание речи иллюстрировать образцами (рисовать по содержанию сказки, составлять диаграммы и т.п.). При выполнении подобных заданий ученики с нарушениями перцептивно-моторных связей испытывают особые затруднения. Из-за возникающих проблем отождествления звука и буквы, произнесенного и записанного слова этих учеников иногда совершенно невозможно научить читать и писать, особенно когда учитель пользуется традиционными методами обучения.

Характерные варианты нарушений перцептивно-моторных связей

Части учеников свойственны *нарушения аудиовизуальных связей*.

Они испытывают затруднения с **наименованием, интерпетацией, вербализацией, концептуализацией** видимой (наглядной) информации (букв, цифр, символов, картинок и др.).

— Терпят неудачу, когда надо называть буквы и цифры. Они могут даже уметь писать большинство букв, так как хорошо запоминают, как они выглядят. Дети свободно показывают одинаковые буквы или цифры, прекрасно знают, что буквы "e" и "è", "d" и "p" и др. — разные, тем не менее они не могут произнести, обозначенных этими бувами звуков. В сложных случаях подобная неспособность называется "слепотой на буквы", хотя зрительное восприятие здесь не при чем. Проблема таких детей — недостаточность связи между видимой буквой (словом) и их звуковым соответствием. Детям трудно называть детали, особенно реже встречающихся в быту объектов. Можно проследить, что та или иная деталь ребенку явно знакома, нередко он пытается изобразить ее движением, но слова для ее названия не находит, хотя в целом его речевое развитие уже вполне достаточно.

— Учащимся плохо удается рассказ по картинке или по ряду картинок (без картинок рассказывают легко); с трудом формулируют основную идею.

— Они неспособны концептуализировать воспринимаемую зрением информацию, даже при наличии достаточного количества общих образов: те не сочетаются с символами и понятиями, поэтому с трудом поддаются языковым закономерностям. Ученикам особенно трудно концептуализировать образы числа, количества, веса, площади, перспективы, поэтому понятия, раскрывающие их смысл, формируются особенно медленно.

— Визуальный опыт у таких детей приобретает форму примитивных странно структурированных схем.

Для учащихся данной группы также свойственна **проблема перекодировки звукового или словесного материала в визуальный**. Им особенно трудно

— увидеть в сочетаниях точек, расположенных с определенными интервалами, воспринимаемый на слух ритм;

— писать буквенные, словарные и другие диктанты;

— записывать нотами фрагменты мелодии;

— иллюстрировать картинками, рисунками содержание прочитанного текста;

— угадать предмет по словесному описанию, отгадать загадку и др.;

— составлять по словесной информации схемы, диаграммы, указатели и др.

В сложных случаях дети отличаются "вербализмом", похожим на тот, который характерен для слепых детей. Когда словесные понятия формируются вне связи с конкретным визуальным опытом, то абстракции формируются с опорой на другие абстракции и понятия об окружающей среде, становясь при этом все более отвлеченными, нечеткими и неточными.

У некоторых учеников наблюдается **слабая координация глаза—руки**. У них также имеются проблемы следующего свойства:

— такие ученики с трудом копируют с доски, списывают из книги;

— у них медленно и затрудненно формируется почерк (буквы или слишком большие, или маленькие, разной формы, пишутся неодинаково четко);

— дети с трудом ориентируются на листе бумаги, испытывают затруднения, определяя его левую и правую сторону, различая левое, правое направления;

— они не могут без ориентиров писать, чертить прямые линии;

— чем больше они пишут без перерыва, тем более мелкими становятся у них буквы, цифры и другие знаки;

— движения руки во время письма скованы, нерешительны, неловки.

Нарушения *тактильно-аудиальных и тактильно-визуальных связей* обуславливают значительное отставание в учебе также детей глухих или слабослышащих от рождения (их учебе мешает произношение звуков) или детей от рождения слепых или слабовидящих (они тяжело усваивают письмо Брайля).

Трудности обучения чтению, письму, математике и др. предметам

При обучении чтению ученики, имеющие проблемы с аудиовизуальными связями, долго не усваивают зависимость между звуками и обозначающими их буквами. Они не уверены в себе, склонны угадывать, быстро меняют мнение. Уже осознав необходимость приписывать букве определенный звук, они при виде буквы теряются, долго путаются, читая простейшие слова. С трудом понимают смысл правильно прочитанных слов. Поэтому им свойственно механическое чтение без осмысления читаемого текста. Характерно то, что звуки, акустически близкие, или буквы, оптически похожие, они путают не чаще, чем другие.

При обучении письму они хорошо копируют буквы и практически не делают ошибок, однако почти совсем не пишут буквы, и особенно слова, под диктовку. Списывая тексты, допускают ошибки, подобные тем, какие допускаются при копировании неизвестного текста на иностранном языке, ибо не прочитывают того, что списывают.

Дети не способны осознать истинного смысла цифр; у них долго не формируется понятие числа; устно они считают легче, нежели пользуясь цифрами. С трудом понимают смысл текстовых задач (предложенных в письменной, а не в устной форме), устные же задачи могут понимать и решать легче.

При наличии слабой координации глаза—руки дети плохо списывают тексты, почерк их некрасив, неровен. Небольшие тексты под диктовку они могут написать даже лучше, нежели списывая, копируя их.

Абилитация

1. Пробуждение и поддержание желания учиться

Мы считаем важными следующие моменты.

1. Не акцентировать внимание ученика на неудачах: дать ему возможность почувствовать себя знающим, умеющим, способным выполнять устные задания по устному указанию или задания с наглядным материалом по образцу.

2. Помочь ученику в сохранении самоуважения, разъясняя ему и его одноклассникам, что он не виноват в несколько худших, чем у других, результатах учебы (он не лентяй), что он хорошо мыслит и достоин уважения за работу и постепенно появляющиеся успехи, требующие немалых волевых усилий.

3. Не интерпретировать субъективно специфических, не поддающихся логическому объяснению, необъяснимых никаким видом дисграфии ошибок (например, будто ребенок таким образом издевается над учителем или родителями). При оценке ответа ученика акцентировать внимание на его достижениях, прогрессе, а не на количестве ошибок.

2. Пути недопущения отставания

А. Способы преодоления академического (учебного) отставания и развития общих способностей.

Дети хорошо понимают **устный материал и успешно выполняют устные задания**. Они хорошо понимают наглядный материал и хорошо справляются с заданиями, выполняемыми по образцу или показом действия. (Не могут работать с наглядным материалом по устному указанию и наоборот). Программный материал необходимо систематизировать так, чтобы ребенок как можно больше усвоил его отдельно в виде образов и отдельно — в словесной форме; искать дополнительные способы восприятия (обоняние, вкус, тактилка), которые "прокладывали бы мост" между зрительным и слуховым восприятием.

Материал "познания мира" передавать в рассказах, сказках, дискуссиях с помощью магнитофонных записей (умеренно сопровождая все это образом) или создавать условия для просмотра несущих большую информацию рисунков, картин, фотографий — панорамных, рассказывающих "истории", раскрывающих определенные закономерности явлений, с тем чтобы дети в первую очередь получали информацию органами зрения (в умеренном сопровождении ее словом). Реальные предметы, явления мира познавать одновременно всеми пятью органами чувств (на-

пример, погоду — осязательно почувствовать телом, снег, дождь попробовать на вкус, понюхать, всмотреться в них, прокомментировать).

На уроках литовского языка комментирование, вербализацию, устную интерпретацию наглядного материала сочетать или подменять вербализацией собственных переживаний и опыта ребенка в подобных ситуациях (опираясь при этом не только на взаимосвязь образа и слова, но и на связи образа—эмоции и всей гаммы чувств и слова). Иллюстрирование словесного материала сочетать или подменять иллюстрированием в рисунках или картинках тех эмоций, переживаний, представлений, которые пробуждают этот словесный материал (слово—эмоции, оживленные ассоциации, опыт—образ). Если детям недостает подобного опыта, переживаний, им следует советоваться с родителями или стремиться самим этот опыт обрести: пережить всеми органами чувств то, о чем им предстоит читать, что будет изображаться.

Можно помочь детям самим "превратиться" в иллюстрацию, картину, памятник, вжиться в роль, после чего предложить им прокомментировать, что они почувствовали в ходе подобной игры.

Когда большинство детей уже неплохо читает, а ученик с нарушением аудиовизуальных связей сильно отстает, учителю необходимо позаботиться о том, чтобы такой ребенок не выпадал из общих бесед, дискуссий, обсуждений по содержанию прочитанного текста только потому, что он не прочитал текст или не понял его: ребенку может быть предложено прослушать запись текста с помощью наушников (например, используя плеер), ему может помочь прочитать текст также сам учитель или его помощник.

Творческие работы в III–IV классах (сочинения, рассказы, истории, сказки) ученик может **"писать" устно** (продиктовать на пленку для записи, продиктовать учителю). Он может также **"писать" рисунками** (нарисовать последовательно все события или панораму, проставить даты), чтобы неспособность ученика к письму не помешала ему учиться творчеству, логическому, самобытному изложению своих мыслей.

Если у ребенка возникают проблемы с текстовыми заданиями, учитель может их прочитать ему или он сам может прослушать запись заданий через наушники.

Б. Альтернативные способы обучения чтению, письму, счёту

Мультисенсорный способ обучения буквам, числам, фигурам и другим символам.

Ученик в одно и то же время (не последовательно, не шаг за шагом, а в одно и то же время)

— видит графический образ буквы (зрительное восприятие);

— слышит произносимый учителем звук, который обозначается этой буквой (слуховое восприятие);

— сам обводит пальцем букву из грубой фактуры (чувствует движение своей руки, поверхность буквы; видит движение пальца, "пишущего" букву);

— сам произносит звук (стараясь почувствовать положение органов речи, вибрацию, воздушную струю и т.д.) и слышит этот же звук (слуховое восприятие).

Такая методика способствует возникновению связей между всеми ощущениями — зрительными, слуховыми, кинестетическими, тактильными — и, наконец, осознать взаимосвязь между буквой и обозначенным ею звуком.

Предложим и несколько модификаций данного метода (все делается одновременно).

"Говори и делай":

— ребенок произносит звук, обозначаемый определенной буквой, а учитель в это время пишет ее на доске или обводит букву, которую ребенок видит на доске (ученик видит и обращает внимание на движение руки учителя):

— ребенок произносит звук, обозначающий букву, и сам у доски обводит ее пальцем или выполняет соответствующие движения в воздухе;

— учитель пишет букву, а ребенок в это время пытается произнести звук;

— ребенок пишет букву и одновременно произносит звук (слово).

"Читай, обводя буквы пальцем"

Ребенок читает, обводя каждую букву пальцем (не следя, а именно обводя) — кинестетическое и тактильное ощущение "раскрывает" смысл буквы: учитель, держа ребенка за руку, может помочь ему ускорить темп.

"Читай мысленно": ребенок читает воображаемые слоги, слова.

"Сушай запись и читай, обводя пальцем"

Запись должна быть произведена на магнитной ленте в замедленном темпе.

Кинестетический способ. Ученику предлагается изображать буквы с помощью корпуса тела: подобрать подходящую позу, "оживить" ее. Можно изображать букву и только руками или пальцами. В результате возникают новые переживания и опыт, помогающие связывать букву с обозначаемым ею звуком. То же самое делается с числами, фигурами.

MOKSLEIVIAI, TURINTYS VIZUALINIŲ PROCESŲ SUTRIKIMŲ: ATRĄŽINIMAS, DIAGNOSTIKA, KOREKCIJA

O. Monkjavičene

Re z i u m ė

Straipsnyje kalbama apie vaikus, kurių mokymosi negales sąlygoja vizualinių procesų sutrikimai. Aptariami psichologinės, logopedinės ir neurologinės diagnostikos klausimai. Nurodomi mokymosi sunkumai (skaitymo, rašymo, matematikos), kuriuos sąlygoja vizualinių procesų sutrikimai ir šių sunkumų įveikimo keliai ir būdai.

PUPILS WITH THE DISORDERS OF VISUAL PROCESSES: IDENTIFICATION, DIAGNOSIS, CORRECTION

O. Monkjavičene

S u m m a r y

Children with visual process problems are defined as children with learning disabilities. They may have trouble with visual closure, figure-ground and prominent feature discrimination, visual memory, revisualization, etc. These disturbances prevent children's progress in learning basic academic subjects such as reading, writing and arithmetic. Children with visual process deficits need special help from teachers, psychologists and speech therapists. There are special visual training and alternative teaching strategies to help students to achieve their potential abilities.

ЗНАЧИМОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В. Озолайте (Шяуляй)

В развитии личности особую значимость имеет музыкальное воспитание. Не только общеобразовательная, но и специальная школа должна дать общее, нужное для повседневной жизни воспитанника, музыкальное образование. Учащегося нужно учить не только петь, но и слушать, воспринимать музыку, познакомить с классической музыкой и народными песнями, воспитывать музыкальный слух, пробуждать желание петь. В современной школе возникает важная задача — вернуть музыку, песню в школу, в семью.

Опыт и исследования педагогов (Э. Величка, С. Бедретдинова, Б. Лазарева и др.) и наши исследования показали наиболее эффективные способы воспитания музыкальной культуры учащихся специальных школ. Особое внимание уделяется музыкально-ритмическим упражнениям, т.е. танцевальным движениям, ритмическим играм и игре на детских музыкальных инструментах. В этой работе важен подготовительный период и дифференцированный подход к детям, так как им свойственна малообщительность, пассивность, чрезмерная скованность, некоординированность движений и т.д. Предполагается всю работу строить на полисенсорной основе, т.е. включая в деятельность все анализаторы: зрительные, моторные, слуховые и кинестетические. Например, развивая музыкальный слух учащихся, педагог показывает направленные мелодии на фланелеграфе (нота переставляется вверх или вниз), ритм воспроизводится хлопками, постукиванием, цоканьем языка и т.п. Уже с первого класса на уроках музыки необходимо знакомить учеников с различными музыкальными игрушками (металлические треугольники, керамические птички-свистульки, палочки, колокольчики), естественными "инструментами" (вода, бумага, трава, камушки) и простейшими "музыкальными инструментами" (из металла, бутылок; соломинками, гребнями). Игра на этих инструментах связана с пением. Использование разнообразных приемов (игра на инструменте, пение, хлопанье в ладоши, пение с ритмическими движениями) радуют детей, развивают слух и вни-

вание, помогают лучше усвоить материал. Музыкально-ритмические занятия предлагается вести в следующем порядке: а) музыкально-ритмическая разминка; б) ритмические танцевальные движения; в) слуховая ритмическая разминка; д) ритмическая игра; г) слушание музыки.

Важно подчеркнуть и значимость музыкальных занятий в развитии речи детей, т.е. связь вокальных навыков с разговорными. С целью развития разговорной речи учащихся, с совершенствованием их произношения на уроках музыки целесообразно проводить короткие "упражнения-распевки" (ученики имитируют различные звуки окружающего мира). Можно показать детям игрушки, рисунки животных: учащиеся имитируют издаваемые ими звуки; рассказать сказку, персонажи которой не говорят, а поют (на инструменте берутся те или иные ноты октавы). Опыт показывает эффективность работы: дети охотнее включаются и игру, втягиваются в музыкальную деятельность. "Игра-распевка" служит более точному воспроизведению звуков, выразительности речи, расширению диапазона голоса.

На уроках музыки можно и нужно приучить детей высказываться самостоятельно. Учащиеся рисуют и раскрашивают действующих лиц песенки, сказки (красками выражают настроение), имитируют их движения, при этом все словесно обобщая. В это время музыка — только фон. В конце урока ученики должны словесно отчитаться о проделанной работе. Устное воспроизведение знаний способствует более сознательному, полному и прочному усвоению материала.

Значительное место на уроках музыки и пения должно занимать и слушание музыки. К этому учащиеся подготавливаются: во время бесед демонстрируются нужные наглядные и дидактические пособия, читаются литературные отрывки, связанные с жизнью и творчеством композиторов или исполнителей, с исторической эпохой и т.д. Эффективность работы на уроках во многом зависит от компетенции педагога: подбора нужных методических приемов, знаний по психологии, педагогике и физиологии. Имея в виду недостаточность эмоциональной реакции учащихся на музыку, учитель должен умело направлять детей на целенаправленное слушание музыки. Ученики осознают характер музыкального произведения, познают использованные выразительные средства музыки. Желательно, чтобы в репертуаре доминировали веселые народные песни, песни пастушков, отрывки из сказок с музыкальными вставками и т.д. Музыкальные произведения обогащают

детей положительными эмоциями, воспитывают их нравственные качества. Важно помнить, что умению понимать и воспринимать музыку надо учить специально и постоянно. Регулярное слушание музыки формирует художественный вкус, повышает эмоциональную восприимчивость детей, воспитывает интерес к ней.

Формировать музыкальную культуру воспитанников помогают и различные формы внеклассного музыкального воспитания. Одна из них — массовые музыкальные мероприятия: разные музыкальные праздники, утренники, литературно-музыкальные вечера, посещение концертов и т.п. В них участвует множество учащихся. Тематика этих мероприятий разнообразна. Во время литературно-музыкальных вечеров ученики знакомятся с жизнью и деятельностью композиторов, их творчеством; песнями о Родине; разными литовскими народными песнями (пастушечьи, трудовые, молодежные и т.п.), танцуют, играют в народные игры. Многие мероприятия связаны с временами года. Например, когда выпадает первый снег, можно организовать "Праздник пастушков" (пастушки всегда очень ждали этого дня, потому что зимой они могли ходить в школу). Весной ожидаемый всеми праздник — пасха. Национальные традиции и обычаи часто связаны с музыкой. К праздникам нужно систематически готовиться: научиться петь песни, танцевать народные танцы, знать пословицы, поговорки, загадки, украсить помещение рисунками соответствующей тематики. Внеклассная работа может быть групповой (участвуют учащиеся того или иного класса, группы). Цель — научить учеников воспринимать музыку и любить ее. Важно, чтобы используемый материал был связан с знаниями, полученными на уроках музыки и пения. В младших классах детям чаще всего для заучивания и исполнения предлагаются песни, сопровождающиеся различными движениями. Подбираем песни и с музыкальными вставками. Вставки дети могут повторять вслед за чтецом, сопровождая мелодию ритмическими движениями. Подвижные игры с песнями и стихотворениями развивают музыкальные и языковые способности учеников, помогают чувствовать ритм, служат совершенствованию моторики детей.

Дети с нарушением интеллекта участвуют в разных музыкальных кружках: любителей песен, инструментальной музыки, хорового пения и т.п. В некоторых школах Литвы работают клубы любителей песни и их секции (в них занимаются дети разного возраста и способностей). Учащиеся

слушают музыкальные произведения, углубляют свои знания о музыке, посещают концерты. В младших классах делается упор на игровой характер деятельности. Например, дети "путешествуют" и в разных точках маршрута (например, "Музыкальный альбом", "В мире красоты", "Музыкальная волшебная шкатулка", "Танец и ты" и т.д.) выполняют то или иное задание. Главное, чтобы музыка медленно, но уверенно вошла в душевный мир ребенка, пробуждала любовь к красоте окружающего мира, любовь к Родине.

Центральное место в музыкальном воспитании отводится хоровому пению. Задача учителя — пробудить интерес учащихся к этой работе. Во время занятий проводится подготовительная работа: учащимся рассказывается о работе мышц лица, губ, языка, о дыхательной системе, проводятся вокально-артикуляционные и логопедические попевки, кроме того, музыкально-ритмические упражнения. Текст песен должен быть понятным. Обсуждается темп и ритм выполнения, настроение музыкального произведения. Нужно учить детей исполнять песню искренно и выразительно (тихо, нежно, весело), формируется культура пения. Хоровую музыку ребенок должен понять и почувствовать. Только тогда она становится важным средством эстетического и нравственного воспитания. Внеклассные музыкальные занятия подводят итог работы, проводившейся на уроках музыки и пения.

Вести уроки музыки в специальной школе нелегко. Трудности рождают особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы ребенка, а также специфика самого учебного предмета. Суть музыки — звук, и на уроке должна быть создана такая атмосфера, чтобы он стал уроком красоты и эстетического воспитания. Успех работы зависит не только от материальной базы школы, методики работы, но и от энтузиазма учителя, его точки зрения на учебный предмет.

MUZIKINIO AUKLĖJIMO SVARBA SPECIALIOJOJE MOKYKLOJE

V. Ozolaite

Re z i u m ė

Šiandieninei mokyklai, ugdančiai žmogų, asmenybę, iškyla problema — gražinti muziką, dainą į šeimą, gražinti ją gyvenimui. Specialūs tyrimai rodo, kad muzikiniai užsiėmimai koreguoja pažintinę sutrikusio intelekto vaikų veiklą, emociją ir valios sferą, motoriką, formuoja dainavimo igūdžius, padeda sukaupti tam tikrą muzikinių vaizdinių atsargą. Pradinėse lavinami muzikiniai vaikų gabumai, muzikinė klausos, atmintis bei ritmas, formuojamas balsas, žadinamas dėmesys muzikai, noras dainuoti. Mokymo turinio pagrindą turi sudaryti liaudies kūryba. Muzikos pamokose lavinama mokinių klausos ir atmintis, šnekamoji kalba ir vokaliniai igūdžiai. Reikiamą vietą turėtų užimti kūrybinės užduotys, siejančios poeziją, muziką ir dailę. Būtina pabrėžti žaidybinį užsiėmimų pobūdį, teigiamų emocijų svarbą mokyme, integracines muzikinio auklėjimo galimybes, pedagogo vaidmenį muzikiniame moksleivių auklėjime.

THE IMPORTANCE OF THE MUSICAL EDUCATION IN A SPECIAL SCHOOL

V. Ozolaite

S u m m a r y

The modern school, which educates a person, a personality encounters the problem of bringing the music, the song back to school, family and life. Special investigations show, that music sessions remedy the cognitive activities of children with learning difficulties, their emotions, will and motor activities, form singing skills and enable to accumulate certain musical images. In primary classes music develops children's musical abilities, musical hearing, memory and rhythm. Also the voice is formed, the understanding of music and the wish to sing are enhanced. The basis of the content of teaching should be folk music. during the music sessions the musical hearing and memory, speech and vocal skills are developed. The creative tasks, containing the links between poetry, music and art should also be taken into consideration. It is of great importance to underline the elements of games in teaching, the significance of positive emotions in the process of teaching, the opportunities of integration and the role of the pedagogue in the musical education of pupil.

ОБУЧЕНИЕ САМОКОНТРОЛЮ ПРИ РЕШЕНИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ

А. Рейнмаа (Тарту)

Проблемы школьного обучения и развития детей со специальными нуждами являются весьма актуальными во всех развитых странах. В то же время имеются довольно большие различия между странами как в построении сетей учреждений, так и количестве детей, получающих специальную педагогическую помощь. Например, по данным ЮНЕСКО, процент школьников, получивших специальную педагогическую помощь, составляет от всего числа школьников в Нидерландах 3,5, в Израиле 5, а в Дании 13 процентов (Малофеев 1994, 6). В Эстонии этот процент составляет приблизительно 5,5 от всего количества учеников I–IX классов (Неаре 1993, 84). В поисках совершенствования оказываемой помощи детям со специальными нуждами исследователи чаще всего обращали внимание на различные варианты интегрированного обучения (Walton, Emanuelson, Rosenqvist 1990; Bless, Amrein 1992). Их работы показывают, что недостаточно решать только организационные проблемы (обучение вместе со сверстниками). Обучение этих детей в общеобразовательной школе оправдывает себя лишь тогда, когда и содержание, и используемая методика соответствуют познавательным возможностям ребенка.

На наш взгляд, вопросы формирования приема самоконтроля у школьников со специальными нуждами имеют более широкое значение, чем это обычно учитывается в школьной работе. Именно от этих умений во многом зависят возможности участия ученика в интегрированном обучении.

Данная статья составлена в результате обобщения многоэтапных исследований, которые проводились в течение ряда лет в специальных школах Эстонии. По этим данным нами опубликованы статьи и ранее (Рейнмаа 1995). Изучались возможности формирования действий самоконтроля у разных категорий школьников (умственно отсталые, слабослышащие, дети с тяжелыми расстройствами речи, дети с ЗПР). Проводились констатирующие и контрольно-

проверяющие эксперименты. В эксперименте участвовали ученики III–IX классов (см. табл. 1).

Таблица 1

Количество учеников по типам спецшкол и -классов

Группы учеников	К л а с с ы			
	III–IV	V–VI	VII–IX	Всего
Умственно отсталые	68	158	210	436
Слабослышащие	42	66	91	199
Дети с тяжелыми расстрой- ствами речи	48	44	67	159
Дети с ЗПР	64	62	120	246
Всего	222	330	488	1040

В исследовании использовались разработанные для этой цели учебные задания по краеведению, природоведению, географии, истории и математике. Для построения цели исследования мы исходили из теоретических положений как общепсихологических (Маркова 1974 и др.) так и конкретных исследований в области специальной педагогики и психологии (Максименко 1986 и др.). Направляющим для нас было полжение, что "для формирования самоконтроля недостаточно призвать учащихся к тому, чтобы они контролировали себя, а надо дать им реальные средства самоконтроля" (Маркова 1974, 107).

Под самоконтролем обычно понимается регулирующая деятельность субъекта, включающая направленность и сосредоточенность на объект познания. Самоконтроль связывается с внимательным обследованием ситуации и с таким же внимательным использованием основного действия в соответствии с его эталоном, который либо подтверждается, либо остается под сомнением после сличения с ним реально полученного результата (Максименко 1986, 12). Подчеркивается, что контрольно-оценочные действия, которые являются важным компонентом учебной деятельности, перерастают при определенных условиях в самоконтроль. Формирование действий самоконтроля — многоэтапный процесс. "На первых этапах усвоения предмета действия контроля могут совпадать с учебными действиями, хотя они несут уже и специфическую контрольную функцию", объясняет А. К. Маркова (1974, 97).

При разработке учебных заданий для формирования действий самоконтроля мы учитывали и то, что простей-

шим и наиболее распространенным в школе является контроль по результату действия или итоговый контроль. На более высоком уровне совершается пошаговый или пооперационный контроль. Но именно пооперационный контроль необходим во всякой деятельности, и особенно в тех случаях, где образец результата не может быть однозначно задан. "Основная функция пооперационного контроля состоит в коррекции деятельности и преодолении ошибок по ходу ее выполнения." (Маркова 1974, 97).

Более сложным по данным литературы является и планирующий (т.н. прогнозирующий) контроль. Этот вид контроля состоит в сличении всех компонентов предстоящей деятельности — учебной задачи, способа действия и предполагаемого результата. Решающее значение для школьника приобретает ориентация на предполагаемый результат, который и определяет выбор способа действия.

Составленные нами учебные задания учитывали все эти виды контрольных действий и давали возможность изучать некоторые методические приемы, способствующие формированию этих действий у школьников. Учебные задания, при решении которых полагался контроль по результату, имели вариативные инструкции, направляющие контрольные действия ученика. Например такие инструкции, как:

- Получил ли ты такой же ответ?
- Сравни свой ответ с образцом. Исправь ошибки.
- Нарисовал ли ты такую же схему?
- Есть ли в твоём ответе такая же последовательность слов?

Инструкции, направляющие действия пошагового контроля или планирующего контроля, имели более сложный характер. Часть таких инструкций помещается перед текстом задания. Они заставляют ученика вспомнить содержание учебного материала и правильные действия (состав, последовательность), ставят вопрос о возможностях вариантов решения. Некоторые из таких инструкций направляют ученика на контроль своего решения по тексту учебника, глобусу, карте и иллюстрации в ходе работы. Важное место имеют инструкции, которые направляют школьников на составление мысленного (иногда и письменного) плана совершаемых действий для решения задачи. Некоторые инструкции направляют детей на продумывание, прогнозирование ожидаемых результатов.

Некоторые примеры:

- Составь план действий для проведения лабораторной работы по фильтрованию мутной воды.
- Выясни перед рисованием, из каких частей состоит схема круговорота воды в природе.
- Как можно узнать, что остается после испарения солевой воды?

Исследованием мы старались определить:

1. Какими основными приемами самоконтроля владеют ученики при типичной организации обучения, как это предусматривается существующей специальной методикой обучения. В связи с этим определялась автоматизированность умения (действия самоконтроля без соответствующих инструкций), а также умение пользоваться инструкцией.

2. Какими потенциальными возможностями владеют учащиеся разных категорий в развитии умений осуществления самоконтроля при решении учебных заданий. Эти потенциальные возможности выяснялись как на умственном, так и на моторно-действенном уровнях.

3. Наиболее эффективные типы учебных заданий и методические приемы их использования в целях развития приемов самоконтроля.

4. Возможности учащихся в совместной деятельности с учителем, умение воспринимать и использовать дополнительную помощь.

5. Динамику развития самоконтроля у разных категорий учащихся в течение ряда школьных лет.

Результаты констатирующего эксперимента показывают, что большинство учеников всех категорий испытывают серьезные затруднения даже при совершении самых простых действий самоконтроля. Например, проверяя свою письменную работу по правильному эталону (по образцу), лишь 32% умственно отсталых школьников VII—IX классов (68 учеников из 210) смогли самостоятельно справиться с контрольными действиями. Они действительно замечали свои ошибки, исправляли их или убеждались, что задача решена правильно. Нет больших различий и в результатах других групп того же возраста (см. табл. 2). Только дети с тяжелыми расстройствами речи оказались более подготовленными, хотя и этот результат не являлся достижением для старшекассников: 53% (36 учеников) умели пользоваться образцом. Но и в конечном итоге вся группа не добилась значительной результативности, так как помощь учителя сумели воспринять лишь некоторые.

Таблица 2

Успешность испытуемых при выполнении контрольных действий по образцу (констатирующий этап) (VII–IX)

Группы учеников	Добились успеха					
	Самостоятельно		С помощью учителя		Всего	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Умственно отсталые	68	32	75	36	143	68
Слабослышащие	24	26	28	31	52	57
Дети с тяжелыми расстройствами речи	36	53	12	18	48	71
Дети с ЗПР	38	32	44	37	75	69

По данным исследований (Тигранова 1985 и др.) мы предполагали более высокую результативность у слабослышащих учеников. Но их положительный результат в группе VII–IX классов оставался даже немного ниже результатов умственно отсталых: самостоятельно — 26%, с помощью учителя — 31% школьников, действующих адекватно.

Оценивая данные таблицы, надо учитывать, что речь идет о самых простых видах самоконтроля по образцу. Кроме того, все задания имели инструкцию, направляющую действия контроля ученика. И, как видно, лишь 26%–53% учеников совершали эти элементарные действия самостоятельно. Что касается младших школьников (IV–VI кл.), то среди них были только отдельные учащиеся, которые могли контролировать свою работу самостоятельно или с помощью учителя. Обратим внимание на то, что помощь педагога на констатирующем этапе исследования включала не обучающие действия, а лишь дополнительные направляющие инструкции. При помощи этих направляющих инструкций только незначительная часть (3–10%) учащихся III–IV классов могла выполнять часть нужных контрольных действий. Немного выше была успешность учеников V–VI классов (в среднем от 7 до 19%).

Исследования владения более сложными видами, в частности, приемами пооперационного контроля, показали, что даже старшеклассники не в состоянии совершать эти приемы. Пооперационный контроль проявляется, в частности, в умении школьника развернуть несколько вариантов способа действия. Но наши испытуемые затрудня-

лись даже в таком поэтапном контроле, когда каждый шаг был направлен специальной инструкцией. Понятно, что эти ученики не могли владеть и приемами планирующего контроля.

По данным констатирующего эксперимента мы смогли определить следующие уровни самостоятельности действий самоконтроля:

1. Уровень направляемой самостоятельности. Эти ученики владеют некоторыми простыми приемами самоконтроля, могут действовать относительно самостоятельно в самых простых условиях, результаты работы были довольно высокими, хотя и не полностью правильными. В III–IV классах они составили около 4%, в V–IX — 8% от количества всех испытуемых.

2. Уровень совместной самостоятельности. Для участников характерна ориентация на совместную работу с учителем. Даже незначительная помощь учителя помогает им совершать нужные действия. Среди младших школьников их около 11%, старших — 14%. Но речь идет о самых простых приемах самоконтроля.

3. Уровень ориентируемой самостоятельности. В эту группу мы включили тех учеников, которые проявили определенное понимание элементарных приемов самоконтроля. После незначительного обучения соответствующим действиям они достигли некоторого успеха. Их деятельность стала приближаться к критериям 2. уровня. Они составили около 10% от количества младших и 16% от количества старших школьников.

4. Уровень полного неумения. В эту группу вошли все те испытуемые, у которых не удалось выявить, по нашим критериям, соответствующих умений самостоятельных или совместных действий самоконтроля. Характерно, что эти ученики были трудно ориентируемы и в отношении самых элементарных приемов самоконтроля. Их количество в младшей группе составило 75%, а у более старших — 62%. Такие результаты, по нашему мнению, объясняются не только недоразвитием познавательной деятельности учащихся, а, прежде всего, отсутствием учебного материала и методической системы для повседневного обучения приемам самоконтроля.

Внешний контроль превращается в самоконтроль только при усвоении ребенком общей структуры учебной деятельности и всех ее компонентов, поэтому при построении обучающего эксперимента все контрольные действия были сперва развернуты в отдельные элементы. Формирование

обобщенного контрольного действия осуществлялось поэтапно. При анализе сформированности действий самоконтроля обращалось внимание на форму выполнения действий, обобщенность, развернутость, автоматизированность, время (длительность) обучения. В методическом плане изучались разные варианты учебных заданий и инструкций, чтобы найти наиболее экономные пути обучения.

Обучение показало, что школьники испытывают различные затруднения. Часть таких затруднений связана с непониманием самой идеи самоконтроля. И это проблема не только младших школьников. Еще в VIII–IX классах есть ученики, для которых теряется целостное представление о значимости и характере действий самоконтроля. Многим ученикам, особенно младшим, трудно усвоить последовательность операций названного действия. В таком случае внутренние регулирующие механизмы можно образовать только при помощи внешних опор.

Экспериментальное обучение убедило нас, что разные контрольные действия формируются с разной успешностью.

Таблица 3

Средние показатели усвоения контрольных действий по возрастным группам (в процентах)

	III–IV классы		V–IV классы	
	Полностью	Частично	Полностью	Частично
Контроль по эталону	16	28	42	46
Пооперационный контроль	8	21	26	38
Планирующий контроль	—	12	—	24

Самый высокий уровень, т.е. действия планирующего контроля, был сформирован только частично и лишь у небольшого количества учеников (в среднем 12% младших школьников и 24% старших). Но и для них было характерно, что во многих контрольных заданиях они "забывали" нужные действия планирующего контроля. При образовании действий пооперационного контроля лучшим методическим путем, по нашим данным, было использование таких типов инструкций, которые направляют ученика на выполнение контроля в логической последовательности.

Только в таком случае на первое место выдвигается ориентация на способы работы.

В результате экспериментального обучения некоторые умения пооперационного контроля усваивали 29% младших школьников и 64% старших. Хотя в таблице 3 представлено, что часть учеников усваивала задания полностью, необходимо к этому относиться с определенными оговорками. Эти школьники действительно выполняли полностью контрольные действия в типичных условиях (заданиях). Однако при переносе, т.е. в новой ситуации, учащиеся снова затруднялись при выполнении тех же контрольных заданий.

Более успешно ученики усваивали действия контроля по эталону. Обычно эталоном являлись правильные конечные итоги (решения) заданий. Форма их представления изменялась в зависимости от конкретной задачи (предмета) и формируемого навыка.

По результатам проведенного эксперимента мы можем заключить, что спонтанное формирование самоконтроля (без применения специальных приемов обучения) происходит крайне медленно, это очевидно, если сравнить полученные результаты констатирующего и обучающего этапа исследования. Хотя проведенное экспериментальное обучение учащихся приемам самоконтроля имело свои недостатки, результаты все же показывают значительные сдвиги в развитии действия. При этом несколько лучшими были результаты детей с тяжелыми расстройствами речи и детей с ЗПР. Например, 62% учеников речевой школы и 60% с ЗПР в группе старших сумели самостоятельно (без дополнительной помощи учителя) выполнять полностью контрольные действия по эталону. В группе умственно отсталых их было лишь 38%. Первые выполняли успешнее и задания пооперационного контроля.

После обучения выделились следующие группы учащихся (по способам самоконтроля):

1. Уровень полной самостоятельности. Эти ученики овладели контрольными действиями и стали их применять при решении учебных заданий. Среди младших школьников их было около 11%, среди старших — 14%. В качественном плане основная разница в результатах заключалась в том, что младшие ученики этой группы чаще применяли контроль по эталону. В группе старших имелись ученики, которые владели и действиями пооперационного контроля.

2. Уровень высокой самостоятельности. Ученики этой группы достигли значительных результатов при выполне-

нии контрольных заданий, но допускали некоторые ошибки. Незначительная направляющая помощь учителя помогала им корригировать и совершать контрольные действия. В I-IV классах они составили около 21%, в старших — 32% от числа испытуемых.

3. Уровень результативной самостоятельности охарактеризовал тех учащихся, которые старались совершить контрольные действия, но при самостоятельной работе отклонялись. Ученикам необходима была помощь учителя, чтобы следовать алгоритмическим предписаниям инструкции (младших 29%, старших 36%).

4. Уровень низкой самостоятельности. У некоторых учащихся (по всем категориям) удавалось выработать лишь самые элементарные действия самоконтроля. Их работа оставалась малоэффективной даже на уровне элементарных действий. Помощь учителя в некоторой мере оказывалась эффективной (младших школьников 11%, старших — 8%).

5. Уровень полного неумения. Эти ученики не были в состоянии овладеть ни одним приемом самоконтроля. Их действия самоконтроля остались неуправляемыми, хаотичными, случайными (младших 28%, старших 10%).

Очень важными для дидактики мы считаем результаты младших школьников, так как около 60% из них овладели приемами самоконтроля. Немаловажным является и то, что как младшие, так и старшие школьники обладают значительными потенциальными возможностями самоконтроля. Но в специальной дидактике нет пока целостной методической системы, направленной на развитие способов самоконтроля.

Необходимо:

1. Выдвинуть формирование самоконтроля в обучении всех категорий учеников со специальными нуждами на уровень основных задач деятельности педагога. В этих целях в программы подготовки будущих учителей необходимо включить вопросы теории и практики формирования действий самоконтроля у школьников.

2. Дополнить существующие учебные материалы специальными заданиями, которые способствует формированию действий самоконтроля.

3. Обучать приемам самоконтроля и детей со сложными формами недоразвития, т.к. приемы контроля являются основой развития у них и более общих действий самостоятельной деятельности.

Литература

- Максименко Ю. Б.** Особенности формирования самоконтроля в деятельности детей с ЗПР: Дисс ... канд. психол. наук. М., 1986. 123 с.
- Малофеев Н. Н.** Актуальные проблемы специального образования. Дефектология, 1994, № 6, с. 3–9.
- Маркова А. К.** Психология усвоения языка как средства общения. М.: Педагогика, 1974. 240 с.
- Рейнмаа А.** Уровень самоконтроля учащихся со специальными потребностями обучения при решении учебных заданий. Education of Children with Spec. Ed. Needs. Šiauliai, 1995 p. 257–260.
- Тигранова Л. И.** Развитие мышления слабослышащих детей. Дисс. ... докт. психол. наук. М.: 1985. 376 с.
- Bless G., Amrein C.** The integration of pupils with learning difficulties: the results of research into the effects of integration // European Journ. of Spec. Needs Educ., Vol. 7, 1992, p. 11–19.
- Neare V.** Special education in Estonia // Special Needs Educ. in Europe for Childr. with Mental and Phys. Disabilities, Denmark, 1993. P. 84–86.
- Walton W., Emanuelson J., Rosenqvist J.** Normalization and integration of handicapped students into the regular education system... // European Journal of Special Needs Education. 1990. Vol. 5, 2. P. 111–125.

ENESEKONTROLLIVÕTETE ÕPETAMINE ARENGULISTE ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTELE

A. Reinmaa

R e s ü m e e

Katseid enesekontrollivõtete kujundamiseks tehti 4 erineva arengu-probleemaatikaga lastegrupiga. Nii konstateerival kui õpetaval etapil osalesid õpilased, kellel oli kas vaimne alaareng, vaimse arengu peetus, raske kõnepuuded või nürmus. Uurimusega haarati III–IX klasside õpilasi.

Saadud tulemused näitavad, et:

a) enesekontrollivõtteid on õpilastele vaja jäijepidevalt õpetada, iseenesest vastavad oskused ei kujune;

b) oluline on õpetamisel kasutada kindlale loogilisele süsteemile üles ehitatud õppeülesandeid. Üksnes nii võib jõuda kontrollimiselt õige etaloni järgi kontrollioskusteni, mis võimaldavad planeerivat kontrolli;

c) enesekontrollioskuste arengult jagunevad katsetes osalenud õpilased 5 oskusrühki.

TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS TO SELF-CONTROL SKILLS

A. Reinmaa

Summary

As the result of experimental teaching five groups of pupils with different levels of self-control were distinguished:

1. Students with perfect self-control.
2. Students with high self-control. These pupils followed the tasks with small mistakes, which were corrected with teacher's assistance.
3. The students, who can work only with teachers's cooperation.
4. Students with a low level of independence. They had great difficulties with accepting teacher's help.
5. Total shortage of self-control in following their task.

The children, who took part were mentally retarded, children with hearing impairments, with speech disorders and slow learners.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ ПРИ РЕШЕНИИ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

И. Фрейман (Лиепая)

Чтобы выполнить те цели и задачи, которые выдвинуты в специальной школе при обучении математике, т.е. повысить общий уровень развития учащихся, снизить недостатки в их познавательной деятельности, дать учащимся необходимые в дальнейшей жизни количественные и пространственные представления, создать и развить чувство времени, следует опираться на контрольные задачи, которые указаны в программе по математике.

Одна из них — научить решению текстовых задач. Решение всех видов простых текстовых задач учащиеся должны усвоить особенно хорошо (Latvijas... 1991, 6, 7).

На каждом уроке математики в специальной школе решаются текстовые задачи. Наблюдая за этим процессом, можно часто видеть малоэффективные звенья такой работы. Это относится и к учителям, которые должны обеспечить педагогическое и методическое руководство на уроках математики, и к учащимся, у которых под руководством учителя все познавательные процессы должны быть включены целенаправленно.

С одной стороны, учитель часто не способен увязать познавательную деятельность умственно отсталых учащихся с применением логически последовательных и наглядно-практических приемов, которые облегчали бы процесс решения как простых, так и сложных задач. С другой стороны, умственно отсталые учащиеся из-за особенностей своего мышления и практической деятельности не в состоянии самостоятельно воспринять, осмыслить и решить разные типы текстовых задач. Частично этому можно найти объяснение в том, что такие учащиеся слабо ориентируются в разных жизненных ситуациях.

Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова, излагая материал о лабораторных методах, указывает, что "лабораторный метод применительно к арифметике понимается как метод, при

котором ребенок в процессе обучения делает на уроке ряд ручных работ (рисование, черчение, вырезание и склеивание, работа с дидактическим материалом, измерение, взвешивание и др.)" (Кузьмина-Сыромятникова 1949, 15).

Она же пишет: "При помощи графического изображения мы конкретизируем условие задачи, при помощи условных обозначений в чертеже показываем взаимосвязь между числовыми компонентами, между данными и вопросом задачи," (там же, 49).

М. Н. Перова указывает на необходимость иллюстрирования задачи при работе над ее содержанием (Перова 1989, 290, 291). Но все это происходит под прямым руководством учителя и "удочкой, которую подбросил учитель". М. Н. Перова в "Методике преподавания математики во вспомогательной школе" пишет: "Практическая работа должна обеспечить максимум самостоятельности, инициативы и умения проконтролировать свою практическую деятельность" (Перова 1989, 41). Но практика повседневной работы далека от этого. Как учитель, так и учащиеся не в состоянии основательно, глубоко освоить и всесторонне обработать все типы текстовых задач, которые указаны в программе специальной школы (особенно составные арифметические задачи).

На уроках математики учителя обычно применяют готовый, наглядный (иллюстративный) материал. Однако учащиеся специальной школы и в случае применения наглядности самостоятельно решают арифметические задачи с огромными усилиями, либо вовсе не способны их решить. Очень часто учащиеся не могут решить арифметические задачи потому, что у них не формируется конкретное представление об их содержании. Они не способны установить зависимость между компонентами задачи, выработать какой-нибудь план решения и ход его выполнения, выбрать соответствующее арифметическое действие.

Умственно отсталый ученик при самостоятельном решении не старается или не умеет сам наглядно "материализовать" условия арифметической задачи. Педагоги часто этому и не учат, так как этот процесс занимает много времени, т.е. требует огромной индивидуальной работы почти с каждым учеником. Именно поэтому у учащихся вообще не образуется или выражено затормаживается развитие умений по составлению плана решения задачи и выбора арифметического действия.

Чтобы выяснить способности учащихся специальных школ при самостоятельным решении арифметических за-

дач, студенты Лиепайской Высшей педагогической школы факультета специальной педагогики, учителя специальных школ Латвии и автор данной статьи проводили эксперимент в течение 20-ти лет в 24 специальных школах Латвии (см. табл. 1).

Таблица 1

Участники эксперимента

Класс	Количество комплектов	Число учащихся	Количество школ
1	31	427	13
2	29	394	8
3	29	403	11
4	29	393	8
5	28	388	9
6	27	375	6
7	26	357	9
8	33	432	11
Всего:	232	3169	24

В эксперименте принимали участие и некоторые другие школы (классы), но эти данные здесь не отражаются, так как было установлено нарушение методики исследования — главным образом, слишком большая подсказка учителя т.е. боязнь низких результатов учащихся и боязнь "клеветы".

В эксперименте каждому классу предлагалась задача (текст читался учителем):

1. Ученик нарисовал 3 красных и 2 желтых (синих) цветка. Сколько всего цветов нарисовал ученик?

2. Девочка начертила линию длиной 7 см красным карандашом, к ней дочертила синим карандашом еще 4 см. Какова общая длина этой линии?

3. Мальчик прикрепил кисть томата к колышку. В землю было воткнуто 27 см колышка, над землей оставлено 43 см. Какова общая длина колышка?

4. В землю вбит колышек на глубину 27 см, над землей оставлена часть на 25 см длиннее. Какая длина колышка оставлена над землей?

5. Глубина реки 2 м, в ней забита свая в грунт 2 м 4 дм, а над водой — 2 м 6 дм. Какова общая длина сваи?

6. Глубина реки 2 м, в нее забита свая. В грунт 2 м 5 дм, а над водой оставлена часть на 9 дм длиннее той части, которая находится в грунте. Какой длины свая использовалась?

7. Глубина реки 3 м. В грунт забито $2 \frac{2}{10}$ м свай, часть над водой на $\frac{3}{10}$ м длиннее той части, которая находится в грунте. Какова длина свай?

8. Глубина реки 2 м. В нее забита свая, в грунт 1,8 м, часть над водой на 0,9 м длиннее той части, которая находится в грунте. Какова общая длина свай?

Была установлена следующая методика работы: на одном из уроков математики учитель сказал, что на этот раз работа будет проводиться по-иному. Текст задачи был написан на доске или на плакате. Учащиеся должны были самостоятельно сперва проиллюстрировать, а потом решить задачу. Эксперимент проводился в условиях урока.

Все полученные данные отражены в таблице 2.

Выяснилось, что только 17,7% учащихся самостоятельно справляются с арифметической задачей, предусмотренной программой специальной школы (всего к продуктивной группе относится 55%). Остальные 45% учащихся требуют исключительно индивидуального подхода, специальных приемов работы, которые в условиях обычного урока часто невозможны.

Анализ всех работ учащихся позволил сделать вывод и о характерных ошибках, и об особенностях деятельности учащихся, которые проявились при самостоятельном решении и иллюстрировании задач (в статье представлены только отдельные наблюдения в 3 классе).

В работах учеников 3 класса выявлены следующие недостатки:

1. На рисунках не отражается математическая сущность задачи:

2. Рисунок слишком "реален": в поперечном разрезе все изображают цветок (томата), хотя к решению задачи это не имеет никакого отношения.

3. Отдельные ученики рисуют горизонтально (все неправильно).

Таблица 2

Результаты эксперимента

Характер работы, результаты	Классы								Всего
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Число учащихся	427	394	403	393	388	375	357	432	3169
1. Понимают инструкцию и задачу: т.е. рисуют (иллюстрируют) и решают правильно	140 32,8%	117 29,7%	52 12,9%	73 18,6%	73 18,8%	43 11,5%	52 14,6%	10 2,3%	560 17,7%
2. Решают правильно, но иллюстрируют (рисуют) неправильно	15 3,5%	126 32%	140 34,7%	93 23,7%	54 13,9%	6 1,6%	6 1,7%	4 0,9%	444 14,0%
3. Сначала решают, а потом рисуют (иллюстрируют), т.е. не соблюдают инструкцию	3 0,7%	11 2,8%	2 0,5%	23 5,9%	35 9,0%	64 7,1%	12 3,4%	193 44,7%	343 10,8%
4. Рисуют (иллюстрируют) правильно, но не решают	76 17,8%	5 1,3%	5 1,2%	19 4,8%	77 19,8%	31 8,3%	19 5,3%	2 0,5%	234 7,4%
5. Работу начинают выполнять правильно, но ее бросают или не решают до конца	7 1,6%	17 4,3%	10 2,5%	4 1,0%	6 1,5%	44 11,7%	30 8,4%	44 10,2%	162 5,1%

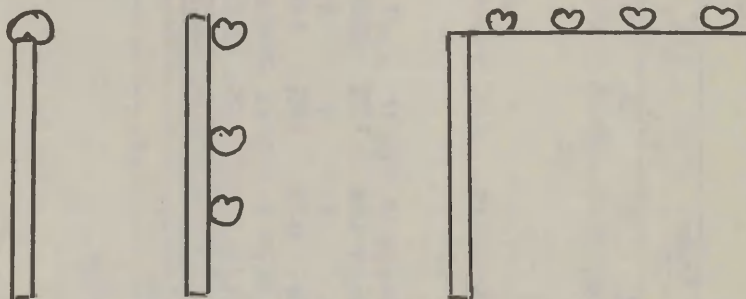
Продолжение таблицы 2

Характер работы, результаты	Классы								Всего
	1	2	3	4	5	6	7	8	
6. Неправильно рисуют (иллюстрируют) и неправильно решают или вовсе не решают (все время "думают")	35 8,2%	53 13,5%	131 32,5%	149 37,9%	98 25,3%	125 33,3%	195 4,6%	104 24,1%	890 28,1%
7. Сначала решают, а потом рисуют (иллюстрируют) но неправильно, т.е. не соблюдают инструкцию	1 0,2%	1 0,3%	10 2,5%	3 0,8%	17 4,4%	13 3,5%	18 5,0%	27 6,3%	90 2,8%
8. Забыли задание, инструкцию (цель)	19 4,4%	30 7,6%	28 6,9%	18 4,6%	19 4,9%	27 7,2%	7 2,0%	39 9,0%	187 5,9%
9. Не воспринимают инструкцию или делают что-то другое	45 10,5%	19 4,8%	18 4,5%	5 1,3%	3 0,8%	7 1,9%	5 1,4%	4 0,9%	106 3,3%
10. Отказываются от работы (эмоциональные, нервные)	86 20,1%	15 3,8%	7 1,7%	6 1,7%	6 1,5%	15 4,0%	13 3,6%	5 1,2%	153 4,8%
Малоперспективная группа	43,6%	29,9%	48,1%	46,1%	36,9%	49,9%	66,7%	41,4%	45,0%

4. Часть учащихся прежде всего пишет число 17 (27) сверху, т.к. оно в тексте дается первым.

5. У учащихся отсутствует понятие о масштабе (у них нет бумаги такой величины, чтобы нарисовать $27 + 43 = 70$ см).

6. Школьники (особенно городские) не представляют, как привязывается кисть (томата) к колышку, например:



7. Очень многие ученики к числам не добавляют обозначения длины "см", употребляют букву "т" (томаты) или вообще пишут решение без обозначений длины ($43 + 17 = 60$).

8. Ответ пишется не по существу (например: "Мальчик посадил 60 томатов", хотя в решении обозначение употреблено правильно — "см").

9. Часть учащихся старалась решить задачу двумя действиями, так как за несколько дней до эксперимента их начали знакомить с составными задачами.

Например (решение):

1. Какая длина этого колышка?

$$17 \text{ см} + 13 \text{ см} = 60$$

2. Какая длина этого колышка?

$$17 + 43 \text{ см} = 60 \text{ см}$$

10. Очень многие учащиеся в недоумении и не знают, как с помощью линейки длиной в 20 см можно нарисовать линию 27 см, тем более, что размер листа бумаги только 17 см.

11. Многие учащиеся вообще не воспринимают задачу.

12. Некоторые ученики только рисуют, а арифметическое действие не пишут.

13. Встречается много грамматических и орфографических ошибок.

14. Отсутствует самоконтроль, не проверяется правильность результата.

15. Многие учащиеся говорят: "не умею решить", "такую задачу мы не решали", "таким задачам нас не учили".

16. Некоторые ученики не понимают выражений "колышек", "часть над землей" (наземная часть).

17. Встречаются ошибки в вычислениях.

$$17 \text{ см} + 43 \text{ см} = 73 \text{ см}$$

$$17 \text{ см} + 43 \text{ см} = 90 \text{ см}$$

$$17 \text{ см} + 43 \text{ см} = 56 \text{ см}$$

$$43 \text{ см} + 17 \text{ см} = 34 \text{ см}$$

$$17 \text{ см} + 43 \text{ см} = 58 \text{ см}$$

18. Встречаются классы, где нет ни одного правильного решения.

В 8-м классе одной специальной школы задача предлагалась для выполнения трижды. В первый раз (сентябрь) из 19 работ не было ни одного правильного решения. Почти половина учащихся не приступила к решению. Спустя неделю, когда эту задачу проиллюстрировал учитель, а решение должны были выполнить учащиеся, из 19 учеников решили задачу 16. В третий раз (через месяц), когда уточнили и объяснили рисунок, из 19 учащихся класса с решением справились 18. Однако в другой специальной школе, сохраняя сущность задачи, изменили ситуацию. Учащиеся воспринимали ее как совершенно чужую, незнакомую.

Выводы:

1. При решении арифметических задач в специальной школе педагог должен непрерывно управлять учащимися, в том числе учить их изображать задачу графически.

2. Целесообразно чаще организовывать такую самостоятельную работу, которая имела бы практический характер и помогала бы "материализовать" арифметическую задачу.

3. Все арифметические задачи из учебника подробно и основательно обработать, как того требует методика, невозможно. Следовательно, учитель должен со всей серьезностью провести отбор арифметических задач.

4. Темп работы учеников специальной школы очень низкий (медленный) и почти не изменяется за все учебное время. Это должны учесть авторы учебников, составители программ и учителя, определяя объем работы.

5. Во всех классах специальной школы целесообразно уменьшить виды изучаемых арифметических задач. Больше внимания необходимо уделять решению простых арифметических задач. В новых (последних) программах это учтено больше. Составные арифметические задачи должны иметь чисто практическую и наглядную направленность.

Составные арифметические задачи должны иметь чисто практическую и наглядную направленность.

6. Много времени нужно уделять пониманию речи, объяснению слов (например, в специальных школах города учащиеся не знают слов — канава, траншея, свая, рожь, ячмень, овес, откормка и т.д., а в сельских специальных школах — фреза, пресс, сберкасса и др.). Необходимо учитывать, что одноразовое толкование слов результата не дает. Речь и практическая работа должны быть взаимосвязаны. Для формирования представлений должна проводиться долгая и тщательная подготовка.

7. В одной и той же школе, в одном и том же классе или в параллельных классах наблюдаются очень большие различия, отклонения от среднего (по знаниям и умениям). Причиной этого может быть разный состав учащихся и/или система работы учителей. На результат работы может влиять погода или ситуация в классе перед уроком математики.

8. Слишком большое, "опекунство учителя" тормозит развитие интеллектуальных способностей учащихся специальных школ и создает неверное представление о самостоятельности учащихся.

9. Иллюстрации, помогающие детям уловить суть математической задачи, должны быть по возможности ближе к реальной жизни. Абстрактные, условные рисунки детям с нарушениями умственной деятельности менее понятны и поэтому малоэффективны. Восприятие таких рисунков часто осложняется еще и тем, что у детей этого контингента наблюдается нарушение пространственного восприятия.

10. В применении наглядности должна сохраняться красочность с 1 по 9 класс, но постепенно, соответственно ходу развития ребенка, рисунки должны принимать более абстрактные формы.

11. При усвоении учебного материала как на уроке, так и во внеурочных мероприятиях надо больше применять практическую деятельность, т.е. давать больше практических поручений — рисовать, лепить, моделировать, проводить дидактические и настольные игры. Такие задания должны проводиться не только во фронтальной работе, но и в индивидуальной, с учетом особенностей развития каждого ученика.

12. Проблемы рисунка и схемы (графическая наглядность) на уроках математики особые. Наглядность должна раскрыть суть конкретной ситуации и суть математической ситуации (абстрактная схема).

дачи, а также отклонение от цели. Это наблюдается во всех классах специальной школы.

14. Под влиянием воспитательной и коррекционной работы из класса в класс резко снижается число учащихся, которые отказываются от выполнения предлагаемой задачи и у которых ярко выражено отрицательное отношение к решению задач.

Умственно отсталые дети хотят рисовать, но качество этих рисунков очень разное. Рисунок ученика специальной школы всегда связан с уровнем развития речи, опытом практической деятельности, моторными навыками, хотя эта взаимосвязь не всегда очевидна.

Л. С. Выготский (Выготский 1967) писал, что творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и многообразия прежнего опыта человека. Именно представления памяти являются тем материалом, на основе которого развивается фантазия.

Способность воспринимать явления мира и способность мыслить — взаимосвязаны. Они творчески влияют на отношение человека к окружающему миру. Обязанность учителя специальной школы — содействовать сказанному, организуя практическую деятельность умственно отсталого ученика в учебном процессе, в том числе на уроках математики. Все это служит тому, чтобы выпускники школы самостоятельно могли жить, мыслить, работать, более успешно ориентироваться в новых жизненных ситуациях.

Литература

1. Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. Методика арифметики во вспомогательной школе. М.: Учпедгиз, РСФСР, 1949.
2. Перова М. Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1989.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М, 1967.
4. Latvijas Republikas Tautas izglītības ministrija. Ieteicamā programma matemātikā speciālo skolu 1.–9. klasēm, Rīga, 1991.

**PAR DAŽĀM GARĪGI ATPALIKUŠU SKOLNIEKU
PRAKTISKĀS DARBĪBAS ĪPATNĪBĀM TEKSTA UZDEVUMU
RISINĀŠANĀ**

I. Freiman

R e s u m e

Iztirzāti pētījumu rezultāti Latvijā par speciālās skolas skolēnu praktiskā darba īpatnībām, patstāvīgi risinot teksta uzdevumus, un iezīmēti skolotāja darbības virzieni.

**PRACTICAL ACTIVITIES WHILE SOLVEING WORD TASKS
BY EMR STUDENTS**

I. Freiman

S u m m a r y

There has been done a researd how to make mentaly disabled children themselves, without teachers help, to resolve mathematical exercises based on real life situations (instead of pure arithmetic). The results of the research and further direction of teachers work are discussed in Latvia.

III

РЕЧЬ И ЯЗЫК

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРУШЕК *LEGO* В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Р. Баланошкайте, Р. Ивошкувене, З. Мамонене
(Шягуляй)

Нередко причиной тяжелых нарушений речи являются разные моторные недостатки — апраксия, диспраксия и др. Очень часто детям с такими нарушениями свойственно более или менее выраженное неполноценное развитие и познавательных процессов — восприятия, мышления и пр. Важное место в развитии этих детей, особенно в дошкольном возрасте, занимает игра. Игра — это труд ребенка. Она представляет собой особый вид деятельности, вызванный внутренней потребностью ребенка к какому-либо действию. В игре ребенок всегда естественен, играет он для собственного удовольствия. Ребенок начинает игру и кончает ее тогда, когда его желание удовлетворено.

Детские игрушки *Lego* привлекают и маленьких, и взрослых своей красочностью, обилием деталей, возможностями конструирования, близостью к реальности. Тем, у кого такие игрушки имеются, хотим предложить несколько методических рекомендаций, которые можно использовать при развитии детей на логопедических занятиях.

Игрушки *Lego* один из видов дидактических средств, при помощи которого можно пробудить желание неговорящего ребенка играть. Во время игры, вызывающей положительные эмоции, поощряется произношение первых звукоподражательных слов и включение ребенка в общение. При помощи игрушек можно развивать

- общую и мелкую моторику;
- сенсорные способности (осознание, зрение, слух);
- познание (внимание, память, мышление, восприятие и т.п.);
- понимание речи;
- процессы коммуникации;
- связную речь.

Ниже предлагаем варианты игр, предназначенных для развития каждой из указанных сфер. Каждый логопед, ра-

ботая с детьми, может придумать и творчески применить свои варианты игр.

Развитие общей и мелкой моторики

Первая игра. Используется комплект игрушек 9051. Логопед или ребенок строит башенки из 3—5 кубиков и расставляет их на полу. Затем ребенок движется, обходя башенки слева направо, а возвращаясь — справа налево. Программа ходьбы может быть следующей: идет один ребенок; группа детей цепочкой; взявшись за руки, дети идут боком "приставочным" шагом.

При играх такого характера с кубиками *Duplo* можно развивать координацию, равновесие и другие движения детей, совершаемые руками, ногами и всем телом.

Вторая игра. "Не лезь в лужу". Кубики расставляются таким образом, чтобы между ними была "тропинка". В конце ее ставятся кубики другого цвета — это "лужа". Надо идти по "тропинке", не задевая кубики и не наступая в "лужу":

- перепрыгнуть через "лужу" со сжатыми ногами;
- перепрыгнуть на одной ноге (попеременно на левой и на правой).

Возможен и другой вариант игры. Дети становятся цепочкой и идут по тропинке все вместе, поднимая то правую, то левую ногу.

Задание осложняется, если дети идут на четвереньках, поднимая вперед одновременно ту же руку и ногу. Подойдя к "луже", становятся в "стойку лягушки" и перепрыгивают через нее.

Игры такого типа развивают чувство темпа, ритма. Логопед кубиками выбивает ритм (медленный—быстрый).

Третья игра "Попади в мишень". Из кубиков *Duplo* строятся башенки и устанавливаются в один ряд. Между ними оставляются промежутки. Ребенок с мячом в руках стоит в двух метрах от башенок. Выполняются следующие задания:

- нагнувшись катит мяч к башенкам,
- правой рукой бросает мяч в башенки,
- левой рукой бросает мяч в башенки,
- стоя бросает обеими руками.

Четвертая игра закрепляет навыки сохранения равновесия. Ребенок в ведерке несет кубики. Он идет вперед и на ширине своего шага кладет перед собой кубики на пол. Возвращаясь, он разводит руки в стороны и идет по кубикам. Второй вариант: ребенку дается задание начать ходьбу с правой или левой ноги.

Более сложное задание, когда кубики двух цветов. Ребенок раскладывает их попеременно, возвращаясь ступает левой ногой на синие кубики, а правой — на красные, и наоборот.

Пятая игра — “Ходьба по веревке”. На полу протянута веревка. Дети строят по две башенки из 2–3 кубиков. После чего они идут по веревке с протянутыми вперед руками, на которых держат башенки, второй раз идут по веревке с разведенными в стороны руками, на них — башенки.

Шестая игра — “Кто быстрее?”. На полу в разных местах помещения разложены пластины, прижатые кубиками. Дети могут действовать свободно или по заданию. Они собирают кубики в ведро:

- сидя на корточках — одной рукой,
- нагибаясь за каждым кубиком отдельно, берут его одной рукой. Взяв один кубик, выпрямляются, кладут его в ведро и нагибаются за следующим кубиком. Другой вариант — собирать кубики с пластины указанной рукой. Третий — собирать поочередно обеими руками, если кубики двух цветов.

Седьмая игра — “Кто прямее?”. На голову детям кладется по кубику или по человечку из *Lego*. Надо идти так, чтобы кубик или человечек не упал. Второе задание — нести на плечах по кубику или человечку.

Развитие мелкой моторики неразрывно связано с развитием общей моторики, однако некоторые задания могут быть целенаправленными. Для развития мелких движений рук выполняются упражнения следующего характера.

Первое упражнение. В горсть берется как можно больше кубиков, человечков или фигурок животных, которые перекладываются в другую горсть. Вначале все упражнения выполняются доминирующей рукой.

Второе упражнение. Дети из кубиков и других деталей строят машинки. Сконструированную машинку берут в руку и толкают ее вперед. Обязательно на длину всей руки. Затем тянут назад, пока рука не согнется в лотке под острым углом. (Упражнение выполняется сидя за столом).

Третье упражнение предназначается для укрепления силы пальцев. Одной рукой ребенок придерживает пластинку, а другой прикрепляет (прижимает) кубики *Duplo* или *Sistem*. Другой вариант — обеими руками прикрепить кубик к основанию, затем — следующий и т.д.

Задание усложняется, когда ребенок одной рукой придерживает нижний кубик, а другой — прижимает кубики

сверху и строит башенку, замок и т.п. Это же упражнение можно выполнить, не придерживая нижний кубик. Чтобы распределить внимание, можно предложить построить башенку из кубиков двух цветов. Одной рукой ребенок берет, например, желтый кубик, а другой — синий.

После этого все упомянутые упражнения выполняются в том же порядке, только кубики берутся тремя пальцами (как карандаш). Тремя пальцами можно повернуть головки человечков или животных направо, налево или сгибать их ручки и ножки.

Четвертое упражнение. Ребенок одной рукой держит кубик *Duplo*, а другой — берет кубик *Sistem* и очерчивает первый кубик.

Усложнение задания: ребенок отверткой *Todo* прикрепляет или отвинчивает различные детали.

Для развития тактильных ощущений используются пластины с ровной и шершавой поверхностью, кубики и другие детали. Ребенок ладонью проводит по поверхности пластин и говорит или показывает условным знаком, какую поверхность ощущает. Это упражнение может сочетаться с обучением ориентации в пространстве. Проводим рукой снизу вверх, слева направо, справа налево. Осознание выпуклости кубика или другой фигуры, обвод их каждым пальцем отдельно поможет формировать точные и мелкие движения.

Можно провести игру "*Угадай, что у меня*". В целлофановом мешочке лежат различные кубики, человечки, животные и другие детали. Ребенку завязывают глаза. Он вынимает предмет, ощупывает его, потом отгадывает, что взял, говорит, что чувствует, какая поверхность и т.д.

Игры с использованием геометрических фигур разного цвета и величины.

Первая игра "Найди такой же". Ребенку дается одноцветная пластина и кубики двух цветов. Он должен положить на пластину кубики одного цвета. Более сложное задание — ребенку предлагаются кубики нескольких цветов (3—4). Потом кубики группируются по цвету.

Интересная игра "Исправь ошибку". На стол кладутся две пластины с прикрепленными к ним кубиками. Между кубиками одного цвета находится несколько кубиков другого цвета (между синими — 3 желтых, между желтыми — 3 синих). Ребенок должен поменять местами неподходящие кубики, переставляя их с одной пластины на другую.

Мозаику *Lego* можно использовать и для выполнения заданий, в которых одновременно требуется учитывать два

признака объектов. Более всего подходят комплекты 9503, 9264, 9266.

Детям предлагаются следующие задания:

- построить домик из белых треугольников и квадратов;
- сложить елочку только из зеленых треугольников;
- сложить елочку из трех зеленых и одного коричневого квадрата;
- рассматривая сложенную елочку, ребенок должен сказать из какого цвета и формы пластинок она сделана и т.д.;
- выбрать все треугольники (крышечки) и квадраты (окошечки) и сложить на пластинку такого же цвета и формы. После этого ребенок объясняет, что он делал;
- сложить на пластину геометрические фигуры по форме в указанном порядке или по оттенкам (наиболее яркий цвет сверху).

Задания выполняются по такой программе:

- сложить по образцу;
- сложить по инструкции;
- сложить самостоятельно по представлениям.

Игра "Посади цветы". Используется комплект 9051. Перед ребенком кладется зеленая пластина и разноцветные мозаичные кружочки. Ребенок "сажает" на пластине "цветы" (кружочки). Работает в такой последовательности:

- раскладывает "цветы" самостоятельно из кружочков любого цвета;
- "сажает цветы" из кружочков указанного цвета;
- "сажает цветы" из кружочков двух указанных цветов;
- говорит, какого цвета "цветы" посажены.

Игра "Найди водителю машину". Ребенку даются машинки различной окраски (или же они конструируют их сами) и такого же цвета человечки. Предлагается задание — найти по цвету машины водителя (человечка).

Игра "Найди ячейки". Детям раздаются разноцветные кубики и другие кубики таких же цветов, но с ячейками. Ребенок должен найти парные кубики одного цвета.

Игра "Сложи орнамент". Используются комплекты 9503, 9510. Ребенку дается орнамент и кубики двух цветов. Ребенок складывает из кубиков орнамент по образцу. Самостоятельный замысел орнамента и его раскладывание из мозаики и кубиков разных цветов и форм развивает творчество детей.

При обучении дифференциации отношения "большой— маленький" детям предлагаются следующие задания:

- построить высокую (большую) башню;

- построить низкую (маленькую) башню;
- построить высокий и низкий дом;
- "посадить" высокое и низкое дерево (елку, березку и т.п.);
- сконструировать широкую тропу;
- сконструировать узкую тропинку;
- из синих кубиков выложить реку, а через нее — узкий мост;
- выложить озеро, а через него — широкий мост;
- сконструировать длинную и узкую железную дорогу;
- сконструировать широкую и короткую улицу.

Выполнив задание, дети должны подобрать машины и поезда, которые смогли бы проехать по соответствующим дорогам, мостам, железной дороге.

Для изучения понятий "высоко—низко", "выше—ниже" выполняются такие задания: детям даются кубики двух видов (длинные и короткие) и конструируются лесенки. Из длинных — низкие, из коротких — высокие. Объясняется, какая лесенка высокая, а какая — низкая. После этого надо провести двух человечков по лесенке. Дети показывают и говорят, кто стоит высоко, а кто — низко, кто залез выше, а кто — ниже.

Игрушки *Lego* можно использовать при обучении детей сравнению длины. Дети выполняют задания по инструкции логопеда:

- положить на пластину самую длинную палочку;
- на нее положить палочку короче;
- потом положить еще короче и т.д.

Другое задание выполняется наоборот — сначала кладется самая короткая палочка, потом длиннее и т.д. Затем можно конструировать лесенку наверх, начиная с самой длинной палочки.

Эти средства целесообразно использовать и для развития мышления, памяти и внимания. Предложим несколько заданий и игр.

Из кубиков *Lego* (9051, 9050) строятся гаражи. Их можно построить вместе с воспитателем в свободное время. Дети конструируют машины разной величины. Предлагается задание въехать в один гараж, после этого попробовать въехать в другой. Выясняется, почему в один гараж машина может въехать, а в другой — нет.

Возможно и другое задание. Конструируется дом с широкими и узкими дверями. Ребенок должен внести в двери предложенную кровать. Затем выясняется, в какие двери кровать можно внести и почему.

Более интересно задание, когда ребенок из одинаковых средств конструирует машинки. Затем обсуждаются их схожесть и разница.

При помощи этих средств можно учить детей группировать и классифицировать; развивать их наблюдательность. Здесь подходят такие игры: "Что не подходит?", "Кто (не) может жить в этом домике?", "Чего не хватает?", "Обустрой свою кухню, ванную..." и т.д. (Дети узнают домашних животных и зверей, мебель, предметы домашнего обихода, город, лес и т.д.).

Другие задания могут быть такими:

- закончить конструирование начатой модели;
- сконструировать объект, когда даны 2—3 детали, другие ребенок подбирает сам;
- ребенок из конкретного количества деталей должен придумать и сконструировать модель;
- назвать, каких деталей недостает, чтобы закончить модель;
- придумать и сконструировать фантастическое животное, постройку;
- придумать, вместо каких предметов или игрушек можно употребить кубик *Lego*, играя в разные игры.

Развивать память помогают такие задания, при выполнении которых дети должны объяснять ход работы. В работе используются разные программы. Конструируют по предложенному образцу, по чертежу, по своему замыслу. Выполнив задание, дети рассказывают, как и в какой последовательности они работали. (Можно конструировать животное, человека, машину и т.д.). Другое задание. Ребенку дается пластина, на которой в определенном порядке расставлена мебель, животные и др. Потом все убирается. Ребенок, рассказывая, должен расставить объекты в том же порядке, в котором они стояли раньше.

Обучение ориентировке в пространстве происходит во время всех вышеупомянутых игр, однако возможны и направленные специальные задания:

- провести человечка вперед, повернуть его направо, налево, повернуть назад;
- поднять ручку человечка вверх, опустить ее, вытянуть вперед;
- "в комнатке" поставить кровать мамы у стены слева, а детскую кроватку — справа;
- посреди пластины построить башенку;
- в верхней части пластины разложить "облака";
- внизу пластины "посадить цветы";
- в верхнем левом углу пластины сложить солнышко;

- в нижнем левом углу пластины сложить колодец;
- в верхнем правом углу пластины сложить звездочку;
- в нижнем правом углу пластины "построить" стульчик.

Аналогичные задания можно предложить, комплектуя мебель в комнатах, составляя макет леса, строя город и т.д.

В логопедических учреждениях работа по развитию речи и познавательной деятельности планируется темами: "Я и моя семья", "Я и мой друг", "Я и мои игрушки", "Мои части тела и туалет", "Мебель" и другие. Во время проведения этих занятий наряду с другими средствами и пособиями можно использовать и комплекты *Lego*. Придумывая игры и играя в них, дети учатся понимать речь, вовлекаются в разностороннее речевое общение (называют выполняемые действия, называют объекты, отвечают на вопросы, спрашивают, называют действующих лиц, составляют рассказы). Всея речевой деятельностью ребенка руководит логопед.

LEGO ŽAISLŲ PANAUDOJIMAS LOGOPEDINIAME DARBE

R. Balanoškaitė, R. Ivoškuvienė, Z. Mamonienė

R e z i u m ė

Ikimokyklinio amžiaus vaikų, turinčių kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų, ugdymas vyksta per žaidybinę veiklą.

Danijos žaislai *Lego* savo spalvų įvairumu, detalių gausa, konstravimo galimybėmis, tikroviškumu vilioja ir didelius, ir mažus. Šie žaislai gali būti naudojami kaip viena iš didaktinių priemonių, kuriomis galima sužadinti nekalbančio vaiko norą žaisti. Per žaidimą, kuris sukelia teigiamas emocijas, skatinamas pirmųjų garsažodžių tarimas, vaiko įjungimas į bendravimą. *Lego* žaislais galima lavinti bendrąją motoriką; pažinimo procesus (dėmesį, atmintį, mąstymą, suvokimus ir pan). Jie padeda ugdyti kalbos supratimą, komunikaciją ir rišliąją kalbą.

Logopedas, specialusis pedagogas ir auklėtojas naudoja *Lego* žaislus kūrybiškai ir tikslingai, atsižvelgdamas į individualias vaiko galimybes.

THE USE OF THE *LEGO* TOYS IN SPEECH THERAPY

R. Balanoškaitė, R. Ivoškuvienė, Z. Mamonienė

S u m m a r y

The education of pre-school age children with speech, language and communication disorders is closely linked with playing.

The toys of Denmark attract young and older children, because of their colourlessness, the abundance of details, the opportunities of constructing and their actuality. These toys may be used as one of the didactic means, which may arouse the wish of a non-speaking child to play. The process of playing arouses positive emotions and encourages the pronunciation of the first sounds, which stand for the words, so the child is involved into communication. *Lego* toys can develop general and fine motor movements, cognitive processes (attention, memory, thinking, perception, etc.). The help to develop the perception of a language, communication and connected speech.

Speech therapists, special educators and educational nurse use the *Lego* toys creatively and purposefully, considering the individual abilities of every child.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ И РЕЧИ ДЕТЕЙ СО СРЕДНЕЙ И ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

А. Гаршвене (Шяуляй)

Несколько лет назад начато обучение детей со средней и глубокой степенью нарушения интеллекта. Проведенное обследование учащихся I—III—V года обучения позволяет судить о возможностях развития общения и речи этих детей, а накопленный опыт можно использовать при организации коррекционного обучения.

В классы развития в настоящее время приходят дети 9—14 лет. Это довольно неоднородная категория детей. Их речь страдает глубоким недоразвитием (I, реже II уровень). Встречаются неговорящие дети, некоторые из них не начинают говорить не только вплоть до школьного обучения, но и позднее. Уровень развития речи отдельных учащихся пятого года обучения таков, как у некоторых поступающих в школу. Поскольку детей, поступающих в школу по месту жительства, немного, возможности организовать классы по уровню развития ограничены. Можно надеяться, что в будущем в школу будут приходиться дети одинакового возраста (9—10 лет), но уровень их развития (и речи) останется, тем не менее, разным.

К началу школьного обучения оказываются несформированными такие предпосылки развития речи, как познавательная деятельность, недостаточный интерес к окружающему миру; у таких детей плохо развит артикуляционный аппарат и др.

У большинства учащихся I года обучения речь лишь частично выполняет функцию общения. В начале обучения не все дети легко общаются с педагогами и другими детьми. Но скоро большинство из них начинает участвовать в элементарных коллективных играх под руководством педагога (необходимы объяснения, подсказки и примеры для подражания), частично придерживаться правил игры. Воспитанники самостоятельно играют рядом друг с другом отдельными игрушками, но при необходимости что-нибудь одолжить или спросить возникают проблемы. Учащиеся начинают усваивать элементы вежливого общения: после

напоминания взрослых здороваются, прощаются, благодарят, извиняются.

Говорящие первоклассники выполняют инструкции, состоящие из 1—2 частей, но недостаточно дифференцируют вопросительные слова, за исключением немногих, не понимают прилагательных. Почти не понимают значений грамматических форм, приставок и суффиксов (лучше различают число существительных, значение уменьшительных суффиксов, некоторые предлоги). Неговорящие дети понимают немногие слова, выполняют одно поручение.

Учащиеся с нарушениями интеллекта глубокой и средней степени, не имеющие значительных недостатков произношения, встречаются редко. Обычно не произносятся артикуляционно сложные звуки: аффрикаты, звук г и редко встречающиеся на литовском языке f, ch, h. Кроме того, постоянно заменяются или смешиваются долгие и краткие гласные, гланые o, e и дифтонги uo, ie, свистящие—шипящие, звонкие—глухие согласные. Нередко заменяются и правильно произносимые звуки, особенно в начале обучения. В процессе обучения недостатки произношения заметно сглаживаются. Но поставленные звуки очень медленно вводятся в речь и иногда пару лет можно наблюдать, как один и тот же звук в одних словах произносится правильно, а в других, как и раньше, заменяется.

Ни один ребенок к началу школьного обучения не произносил правильно слова сложной структуры. Некоторые довольно простые слова искажаются даже после четырехлетнего обучения. На произношение слов отрицательно влияет неполноценность артикуляционного аппарата, фонематического слуха, незнание внеязыковой ситуации, в которой употребляется это слово, неумение произвести анализ состава слова.

В речи детей в процессе обучения происходит значительное улучшение. Речь многих детей, понятная в начале I года обучения только матери и специалисту, стала полностью понятной для всех, хотя и остались недостатки.

К началу школьного обучения большинство испытуемых могли назвать знакомые предметы, которые находятся вокруг них (некоторые игрушки, части тела, учебные предметы, продукты питания и т.п.) и действия, которые он повседневно выполняют сами или наблюдают, как их выполняют другие. Часто смешиваются названия предметов и действий из-за их сходства, назначения, ситуаций, в которых они встречаются. Дети нередко прибегали к звукоподражаниям, жестам. Они не знают названий многих по-

вседневно используемых предметов. Даже при выполнении специальных заданий можно услышать немногие прилагательные: большой, маленький, черный, красный. Дети не обозначают свойства предметов даже в том случае, когда умеют выделить их (к одному предмету подбирают другой, имеющий такое же свойство). Часто свойства предметов остаются вне сферы внимания. Обследованные учащиеся употребляли немногие правильно образованные слова с наиболее распространенными уменьшительными суффиксами: -ukas, -uté, -uté. Но среди детей и первого, и пятого года обучения были такие, которые не могли образовать даже уменьшительные формы слов. Дети со средней и глубокой степенью нарушения интеллекта почти не овладевают словообразованием при помощи разных суффиксов и префиксов. Они употребляют лишь немногочисленные производные слова в качестве выученных названий предметов и действий. Как и при выполнении других заданий, встречаются своеобразные, сильно искаженные слова, в которых трудно найти сходство с нужным словом.

Речь учащихся с глубокой и средней степенью нарушения интеллекта аграмматична, но морфологический аграмматизм — не основная помеха понимания их речи. Общению, на наш взгляд, больше мешают недостатки произношения, а также бедность словаря и синтаксических конструкций.

Дети очень слабо анализируют симультанный образ ситуации, выделяют в нем лишь случайные элементы. Не могут определить последовательность картинок в серии. В начале школьного обучения учащиеся в основном говорят номинативными предложениями, словосочетаниями, реже — предложениями из 3—5 слов. В однословных предложениях почти всегда называются предметы или действующие лица. Действие редко выделяется из ситуации. В примитивных распространенных предложениях в основном называется субъект, предикат, объект, обстоятельство места или времени, иногда употребляется вопросительное слово. Изредка встречаются простые грамматически правильные предложения из 5—6 слов.

Ученики делают много морфологических ошибок, свойственных всем детям с недоразвитием речи: замен родовых, падежных, числовых окончаний, смешение склонений и спряжений. Дети первого года обучения часто не выговаривают окончаний, не заканчивают, совсем не согласовывают слова. Употребляют много слов с неподходящими окончаниями -а, -е, которые первыми появляются в речи

нормально говорящих детей: в начале второго года жизни. Иногда вместо нужной формы употребляется родственное слово с совсем другим, неподходящим значением (словоизменение заменяется словообразованием), или слово сильно искажается.

В процессе обучения грубый аграмматизм сглаживается, но не исчезает. После 2—4 лет обучения большая часть учащихся рассказывает сюжет 2—3 предложениями, состоящими из 2—3 слов. Многие используют только стереотипные предложения. Более полные связные рассказы встречаются редко. Некоторые учащиеся совсем не могут создать рассказ, среди них встречаются дети, имеющие речевые средства и выполняющие другие задания обследования речи сравнительно неплохо.

В конце первого года обучения дети неплохо различают звукоподражания, слоги (из двух—трех предметов ребенок угадывает тот, певый слог названия которого произносит учитель). Большинство детей правильно дифференцирует значение союзов, отличающихся лишь одной фонемой и находит указанную фонему в звуковом ряду, а некоторые и в словах или в начале слов. Но за четыре года обучения лишь немногие дети, пришедшие в школу с зачатками фразовой речи, полностью выработали навыки определения указанного звука в словах. Часть таких учащихся пишет под диктовку простые слова и предложения; другие знают лишь несколько букв.

Нарушения интеллекта тяжелой и средней степени обуславливают медленное продвижение в развитии общения и речи. Задача педагогов — расчленив трудные для этих детей задания на мелкие ступени, чтобы дети могли продвигаться в обучении.

Для эффективного обучения человек должен иметь определенное количество знаний о вещах, происшествиях и интересоваться ими. Представления, навыки, составляющие основу развития речи, нормально развивающийся ребенок приобретает в раннем возрасте. Развитие познавательных процессов детей с глубокими нарушениями интеллекта ведется в течение всей учебной деятельности. Одновременно дети учатся понимать речь окружающих, пользоваться средствами общения.

Но для развития речи необходимо общаться. Ребенок вначале должен научиться общаться с близкими взрослыми в семье, классе, потом с менее знакомыми, а позже — с незнакомыми людьми. Для этого педагоги, заметив первые робкие попытки ребенка вступить в контакт, откликаются

на это, подбадривают. Они стремятся, чтобы общение было приятным и полезным для детей. Хорошо, если весь персонал и близкие наблюдают за воспитанниками, чтобы в любое время их выслушать, реагировать на желание детей общаться. Для этого персонал и родные должны быть хорошо информированы о детях и участвовать в обучении.

Ребенок легче общается с одним или несколькими детьми. Поэтому в классе, логопедическом кабинете совместная игра, учеба, работа создают возможности для общения в маленьких группах. Позже дети начинают говорить, обращаясь ко всем ученикам своего небольшого класса.

Улыбкой, приятным голосом, словами или жестами педагог или другой взрослый призывает ученика общаться, подбадривает отвечать, контактировать с другими взрослыми и детьми. Объясняет воспитанникам желание других детей общаться с ними, подталкивает на действия желающего общаться, подсказывает, что и как он должен делать. Одновременно педагогам приходится обращать внимание детей на улыбку (смех), хмурое, грустное лицо самих учащихся, учить различать выражение лица на фотографии, картинке, чтобы дети правильно реагировали на выражение лица, интонацию голоса, а также лучше понимали события, изображенные на картинках, в кино. Полезно учить имитировать несколько основных выражений лица, использовать мимику, интонирование при инсценировке.

Воспитанники учатся выслушивать также возможное другое мнение сверстников, спокойно относиться к этому.

Даже говорящим детям для успешной коммуникации полезно уметь понимать и пользоваться символическими жестами: хорошо, плохо, приходи, хочу играть вместе и т.п.

Общеизвестно, что пассивность, крайне сниженная потребность к высказываниям, чрезвычайно узкий круг знаний, слабый интерес к окружающему отрицательно влияют на развитие речи. Приходится наблюдать, как ребенок однословно отвечает на вопросы, перечисляет предметы на предъявляемых картинках и лишь изредка выражает свои впечатления, свое отношение к наблюдаемому целыми предложениями. Это еще раз свидетельствует о роли заинтересованности для речевой активности.

Поэтому большое внимание в развитии коммуникации приходится уделять изучению и созданию причин, вызывающих у воспитанников потребность в общении. В окружении ребенка должны быть интересующие его предметы и если ребенок получит их только после того, как попро-

сит, возникнет необходимость общения, и наоборот, если окружающие не понимают его или не обращают внимания на его желание, ребенок не будет стараться обращать на себя внимание.

Полезно использовать членов семьи воспитанников как источник знаний о ребенке, о его интересах, возможностях. Это могут быть социальные контакты, музыка, визуальные стимуляторы, движения тела, игрушки и др.

Общение должно иметь смысл, происходить в естественных условиях. Если обучение коммуникации будет происходить в естественной обстановке и в различных ситуациях, дети скорее начнут использовать выученное самостоятельно. Предлагается организовать чаепитие, совместную работу и т.п. и разговаривать в этой ситуации. Так как дети малоактивны, сначала взрослый указывает, что надо делать, а потом можно поменяться ролями. Педагог может неправильно выполнять просьбу детей и таким образом заставить ребенка попросить еще раз, объяснить свое желание. В таких условиях разговор может проходить успешно, хотя уровень развития речи у детей разный. Вызвать речевые реакции детей можно заменой одного предмета другим, неподходящим, отсутствием нужного предмета, неправильным выполнением какого-нибудь необходимого действия, изменением обычной ситуации, предъявленными возможностями выбора.

Обращается внимание на то, что детям нравятся, в каких ситуациях им нужна речь, когда они склонны общаться. Именно эти ситуации используются для развития и коррекции речевого и альтернативного общения.

Дети поощряются улыбкой, интонацией, ласковыми словами, поглаживанием, даже щекотанием, объятием, разными мелкими подарками (и съедобными), призами. Учащиеся побуждаются хорошо говорить для того, чтобы другие понимали и удовлетворяли их желание, чтобы окружающие хорошо их оценивали, чтобы обрадовать педагогов, близких. Каждая правильная ответная реакция сразу же оценивается положительно.

Постоянно организуются дидактические игры. Игры и игровые ситуации, понравившиеся детям, вызывающие их речевую активность в целях обучения используются многократно. В хорошо организованной игре дети отвечают много раз и много раз повторяют слова, выражения, которые необходимо закрепить.

Некоторые дети более охотно разговаривают наедине с педагогом, в атмосфере приятного общения или избира-

тельно с некоторыми детьми, а позже говорят и на групповых занятиях.

В работе с детьми, имеющими глубокие нарушения интеллекта, словесные инструкции приходится предъявлять осторожно, так как дети не понимают значения многих слов, конструкций предложений или забывают инструкцию. Поэтому словесные методы следует сочетать с наглядными практическими, последовательно учить понимать слова, вопросы, инструкции и тексты.

При расширении и уточнении словаря также необходима максимальная наглядность. Работа начинается с натурального объекта (игрушечного или муляжа), которые обсуждаются, выделяются их составные части, признаки, значение. После этого слово закрепляется в работе с картинкой: отыскивается среди других, классифицируется по разным признакам.

При выборе слов, которые будет усваивать ребенок, следует учитывать его потребности и интересы. Можно предусмотреть интересы ребенка в домашней, школьной обстановке и т.п. Лучше начинать с названий ежедневно употребляемых предметов (продукты питания, игрушки), так как в таких случаях ученик незамедлительно получает подкрепление воспринятого или сказанного слова. Потом, когда ребенок привыкает общаться, он может получить подкрепление и несколько позже. Также актуально выучить имена близких ребенку людей, от которых он может получить необходимую помощь. Для ребенка значимы происходящие с ним события (автобус везет в школу, уроки, игры и т.п.) или деятельность, которой ребенок занимается. Нужны также слова, при помощи которых он может отказаться от чего-либо, изменить вид деятельности, согласиться, попросить еще, спросить. Даже имеющим глубокую степень нарушения интеллекта детям нужны и понятны оценочные слова: хорошо, хороший, плохо. Следует научить использовать слова, выражающие эмоции.

Нельзя прямо копировать развитие словаря нормально развивающихся детей. Накапливаемый словарь должен соответствовать требованиям, предъявляемым воспитанникам, их возрасту, профилю заведения, типу занятий.

В литературе (В. Балаева, Н. Жукова, Р. Лалаева, Ch. Kierpan, B. Reid, J. Goldbart и др.), как детей с первичным недоразвитием, так и детей с легкой или средней степенью нарушения интеллекта рекомендуется учить употреблять постепенно усложняющиеся предложения. Для того, чтобы дети общались предложениями, можно попросить сказать,

что они делали во время перерыва, что видели на улице, а педагог тут же рисует все сказанное на доске или изображает игрушками. Если ребенок пропустил глагол, недосказал, педагог останавливается или изображает неподходящее действие.

Хорошие примеры развития диалогической речи во время дидактических игр и практической деятельности приводит А. Маллер.

Опыт обучения детей со средней и глубокой степенью нарушения интеллекта в разных странах свидетельствует о возможности развития их диалогической речи, достаточной для повседневного общения.

VIDUTINIŠKAI IR ŽYMIAI SUTRIKUSIO INTELEKTO VAIKU BENDRAVIMO IR KALBOS UGDYMAS

A. Garšvienė

Re z i u m ė

Straipsnyje aptariami vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto mokinių bendravimo ir kalbos raida bei jos ugdymo I–IV mokymo metais rezultatai. Pateikiamos bendravimo ir kalbos ugdymo metodinės rekomendacijos.

THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND COMMUNICATION OF CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE LEARNING DIFFICULTIES

A. Garšvienė

S u m m a r y

Pupils with moderate and severe learning difficulties, entering school at 9–10 years of age, can hardly speak, mostly produce sounds or words which are difficult to understand, are rarely sentences. Sometimes there are pupils who cannot speak. After the four years of teaching, the pupils communicate using sentences, which are though not correct but understandable. In the process of the development of language the main attention is played to the encouragement of communication and teaching, mastering the means of the language.

УЗНАВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ ДОШКОЛЬНИКАМИ РЕЧЕВЫХ ГРУПП

Г. Герасименко (Тарту)

По данным исследований ряда авторов (Тригер 1987; Чиркина 1982; Слепович 1983; и др.) у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и задержкой психического развития (ЗПР) наблюдается задержка в усвоении отдельных или всех компонентов языка (фонетики, лексики, грамматики), а также отмечаются отклонения при восприятии речи, обусловленные нарушением узнавания языковых единиц.

Восприятие и понимание речи образуют единый процесс, в котором промежуточным звеном является операция узнавания. Узнавание может происходить на низших уровнях (фонема, морфема, слово, словосочетание) и на высшем уровне (осмысленное предложение). Однако не всегда этот процесс приводит к положительному результату — пониманию. По Н. Жинкину восприятие речи включает такие операции, как узнавание фонем, слов (словоформ) и грамматических конструкций. Узнавание языковых единиц он выделяет как предпосылку к их пониманию (1958). Существует еще ряд факторов, от которых зависит успешность восприятия. Это уровень интеллекта воспринимающего, сложность и частотность языковых средств и контекст.

А. Лурия (1979) отмечает, что при некоторых патологических состояниях возникают следующие трудности понимания значений слов: сужение или отсутствие значения слова, смешение со значением близких по звучанию слов, включение слов в ложные связи (контексты). Исходя из этого, можно предположить, что у детей с задержкой речи и интеллекта в процессе декодирования речевого сообщения возникают трудности уже на низшем уровне — понимания значения слова.

Универсальным приемом, позволяющим исследовать операцию узнавания языковых единиц как на низших, так и на высших уровнях, является верификация (узнавание правильности—неправильности). Этот прием используется как в целях исследования восприятия речи (Визель 1982; Воробьева 1988), так и на начальных этапах обучения

родному языку (Карлеп 1990). В данном исследовании под верификацией понимается процедура оценки языковой единицы (правильно—неправильно), заключающаяся в сопоставлении данной языковой единицы с нормой языка. Языковая норма в современных теориях выводится из сравнения ее с системой языка и речью (В. Кодухов). Языковая система понимается как структурная потенция языка и его абстрактная схема, языковая норма соответственно — как реализация возможностей этой структурной схемы в конкретно-исторической форме того или иного языка (Кодухов 1974). Следовательно, норма позволяет реализовать только часть языковой системы: ее традиционные формы и некоторые исключения.

Л. Выготский отмечает, что ребенок, приступая к усвоению языка, имеет дело с языком как с нормой. Для звуковой стороны речи норма образует границы и условия того или иного звучания слова, для семантической стороны она образует границы и условия употребления слова (1956). Известно, что языковая система усваивается раньше нормы. Прежде, чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, дети узнают всю систему возможностей. Э. Косериу этим объясняет наличие элементов словотворчества в речи маленьких детей, считая их отклонениями от нормы, но не от системы языка (1963). В процессе школьного обучения ребенок усваивает общие словообразовательные, лексические и грамматические закономерности и их конкретную реализацию, т.е. постигает норму языка на уровне осознания. У детей с патологией необходимо формировать навык осознанного использования языковых средств. Успешность обучения грамматике родного языка во многом зависит от уровня сформированности "чувства языка". При определении этого понятия авторы М. Гохлернер, Г. Ейгер выделяют основной признак: определенное отношение к языковому оформлению высказывания с точки зрения его правильности, т.е. умение практически отличать правильные языковые формы от неправильных. Таким образом, "чувство языка" определяется как функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружения необычности формы, значения языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации (1983). Следовательно, языковые единицы, контролируемые неосознанно в дошкольном возрасте, переходя через ступень актуального осознания, достигают в школьном возрасте уровня

осознанного контроля (Карлеп 1990). Результаты исследований Д. Слобина (1976) показали, что дети с нормальным речевым и интеллектуальным развитием уже в трехлетнем возрасте начинают замечать отклонения от нормы в речи других. Наблюдается ли аналогичное явление у детей с задержкой в речевом и интеллектуальном развитии?

Для решения этой проблемы был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняли участие 150 русских и эстонских детей старшего дошкольного возраста с диагнозами общее недоразвитие речи и задержка психического развития. При обследовании использовался прием верификации: ребенку поочередно предъявлялись 2 или 3 варианта ответа, из которых только один был правильным. Обследуемый, воспринимая их на слух, должен был констатировать правильность или неправильность каждого из них. С каждой подгруппой эксперимент проводился на родном языке. Он проводился в игровой форме с использованием наглядного иллюстративного материала. В ходе обследования дошкольники выполняли 5 групп заданий.

1. Узнавание правильности лексического наполнения предложения

Ребенку предъявлялся сюжет (картинка), на котором изображалось действие, совершаемое тем или иным орудием, но само орудие в сюжете отсутствовало. В нижней части картинки были изображены 3 орудия или предмета, одно (один) из которых подходил для совершения изображаемого действия. Далее следовали инструкции:

- а) назови, какой предмет забыл нарисовать художник;
- б) какое действие выполняют этим предметом;
- в) покажи, есть ли этот предмет на картинке (экспериментатор открывает ранее закрытую часть сюжета с изображением орудий или предметов);
- г) слушай, правильно ли звучит предложение (ребенок констатирует правильность или неправильность каждого предложения).

Примерные задания:

- папа забивает гвоздь палкой;
- папа забивает гвоздь молотком;
- папа забивает гвоздь топором (задания для русской группы);
- isa taob naelu kepigä;
- isa taob naelu haamriga;
- isa taob naelu kirvega (задания для эстонской группы).

Условно этот эксперимент можно разделить на 2 части: название предмета и действия по картинке (активная речь); узнавание правильности предложения при восприятии на слух. Результаты выполнения заданий в обеих группах были одинаковыми (62,2%). В ходе эксперимента выявилась группа детей (27,3%), которые, не сумев назвать предмет или выполняемое им действие, тем не менее, правильно верифицировали предложение при восприятии на слух. Это позволяет предположить, что у этой группы детей происходит формирование неосознанного контроля правильности лексического состава предложения на основе владения пассивным словарем.

2. Узнавание фонетической правильности речи

2.1. Узнавание правильности звуковой структуры слова

Цель задания: выяснить, узнают ли дошкольники с ОНР и ЗПР правильность—неправильность звуковой структуры слова в речи других. Сюжеты предъявлялись ребенку по одному, далее следовала установка: слушай, все ли слова в предложении звучат правильно. После каждого варианта ребенок должен был дать ответ. Например:

- мальчик чистит туфли щеткой;
- мальчик чистит туфли сеткой;
- мальчик чистит туфли четкой (I гр.);
- *poiss puhastab kingi harjaga*;
- *poiss puhastab kingi haljaga*;
- *poiss puhastab kingi hanjaga* (II гр.)

Успешность выполнения заданий составила 84,4% в русской подгруппе (I) и 76,5% — в эстонской (II). В I группе чаще всего встречались ошибки, обусловленные незнанием нарушения слоговой структуры слова и замены звуков близких по месту образования (ломотком *pro* молотком; четкой *pro* щеткой). В эстонской группе чаще всего встречался выбор (в качестве правильного) слова с опущенным звуком или измененным вариантом основ (*ämriга pro ämbriga*; *haameriga pro haamriга*).

2.2. Узнавание правильности ударно-ритмической структуры

Обследуемые русской подгруппы выполняли задания на узнавание правильности места ударения в слове, а в эстонской — на узнавание правильности произношения слова с различной степенью долготы. Обследование проводилось

аналогично предыдущему эксперименту. Образец предъявляемых заданий:

- у Маши синие глаза;
- у Маши синие глаза;
- у Маши синие глаза (I гр.);
- Mare mǎngib venaga palli;
- Mare mǎngib vennaga palli (II v.);
- Mare mǎngib vennaga palli (III v.).

Результаты выполнения заданий имеют значительное расхождение (I — 79,2%; II — 57,8%). Это объясняется различием фонетико-фонологических систем русского и эстонского языков.

2.3. Узнавание правильности палатализации или звонкости-глухости согласного звука в слове

Образцы заданий:

- дети катаются со снежной горки;
- дети катаются со снежной корки;
- Maril on punane kott;
- Maril on punane kott'.

Успешность выполнения заданий составила 94,8% (I) и 93,3% (II). Ошибки обеих групп носили сходный характер и в количественном отношении проявились одинаково. Основной ошибкой в русской группе было неузнавание замены звонкого согласного в начале слова глухим, в эстонской — палатализованного сонорного звука непалатализованным.

3. Узнавание морфологической нормы

3.1. Узнавание правильности беспредложной падежной формы, управляемой глаголом

Цель заданий: выяснить, узнают ли дошкольники с ОНР и ЗПР правильность—неправильность морфем или их вариантов в разных синтаксических конструкциях. Образцы заданий:

- мама носит воду ведром;
- мама носит воду ведро;
- мама носит воду ведрой (I);
- ema toob vett ämbriga;
- ema toob vett ämber;
- ema toob vett ämbrina (II).

Результаты проведенного исследования показали, что овладение падежными формами детьми с ОНР и ЗПР значительно отстает от нормы (I — 50,7%; II — 54% правиль-

ных ответов). Виды ошибок обеих групп носили сходный характер, но в количественном отношении проявились по-разному. Так, в русской группе чаще всего встречалось неузнавание замены родового окончания (31,7% ошибок), в эстонской — варианта основы с правильным падежным окончанием (42,2% ошибок). Неузнавание замены падежного окончания нулевой формой почти в равной степени встречалось в обеих группах (18,7% и 17,3% ошибок от числа возможных). Эти отклонения необходимо учитывать при изучении падежных систем русского и эстонского языков.

3.2. Узнавание правильности беспредложной падежной формы, управляемой числительным

Обследование проводилось аналогично предыдущим пунктам. Детям предъявлялись задания типа:

- на столе лежат 3 книг;
- на столе лежат 3 книги;
- на столе лежат 3 книга (I гр.);
- Katil on 5 õun;
- Katil on 5 õunad;
- Katil on 5 õuna (II гр.).

Ошибки детей носили сходный характер, но в зависимости от языка проявлялись в виде конкретных замен: неузнавание замены родительного падежа единственного числа множественным (I), партитива единственного числа номинативом множественного (II). В количественном отношении ошибки проявились по-разному (успешность выполнения заданий 58,3% — I; 73,3% — II). Вероятно, это объясняется тем, что в русском языке управляемые числительным существительные могут иметь 3 формы, тогда как в эстонском языке только 2.

3.3. Узнавание правильности предложно-падежной формы, управляемой глаголом

Образцы заданий:

- платье висит в шкафу;
- платье висит в шкафу;
- платье висит в шкафе (I);
- auto seisab kuuse alla;
- auto seisab kuuse all;
- auto seisab kuuse alt (II).

В данных вариантах обследуемые должны были верифицировать правильность—неправильность падежной формы

и предлога или послелога, выражающего пространственные отношения.

Дети обеих групп ошибались как при выборе правильной формы существительного, так и предлога или послелога, выражающего пространственные отношения. Результаты выполнения заданий распределились следующим образом: I — 84,7%; II — 83,1% правильных ответов.

3.4. Узнавание правильности падежной формы или варианта морфемы

Для эстонского языка характерно чередование ступеней, при котором формы одного и того же слова различаются либо по долготе звуков основы, либо по звуковому составу основы. При изменении существительных по падежам возникает 2 трудности: выбор правильной морфемы или выбор правильного варианта основы. Так как "основным" падежом единственного числа в эстонском языке является генитив (на его базе путем прибавления падежного окончания образуются все остальные падежные формы кроме партитива), то звуковые чередования следует рассматривать в формах генитива и партитива единственного числа и партитива множественного числа.

Образцы заданий:

- *kleit ripub kapil*;
- *kleit ripub kappis*;
- *kleit ripub kapis*;
- *Mati õel on ilus nukk*;
- *Mati ñdel on ilus nukk*;
- *Mati ões on ilus nukk*.

Эксперимент проводился только со II группой. Успешность выполнения заданий составила 80%. Дети допустили 51% ошибок, выбирая в качестве правильного слово с основой номинатива вместо основы генитива (*õde pro õel*), 30% — выбирая вариант основы со сверхдолгим согласным звуком вместо долгого (*kappis pro kapis*).

4. Узнавание правильности производных слов (существительного, прилагательного, глагола)

Цель заданий: выяснить, узнают ли дети с ОНР и ЗПР правильность—неправильность аффикса (суффикса, интерфикса, префикса) или варианта основы производных существительных, прилагательных в речи других. Образцы предъявляемых заданий:

- отец Димы хороший строец;

- отец Димы хороший стройщик;
- отец Димы хороший строитель;
- metsa valvab metsik;
- metsa valvab metsnik.
- на улице растет ветвистое дерево;
- на улице растет ветвленное дерево;
- на улице растет ветковое дерево;
- emal on seljas triibuline kleit;
- emal on seljas triibune kleit;
- emal on seljas triibukas kleit;
- машина приехала мимо дома;
- машина проехала мимо дома;
- машина переехала мимо дома;
- ahjus kustus tuli;
- ahjus kustutas tuli.

Характерными ошибками в обеих группах были неузнавание правильности варианта основы и суффикса существительного, префикса или суффикса глагола. Самые низкие результаты были получены при узнавании правильности производного прилагательного. При этом самыми частыми ошибками эстонских детей было неузнавание правильности суффикса прилагательного и правильности варианта основы, русских — варианта основы в сочетании с суффиксом. Результаты выполнения заданий этого эксперимента распределились следующим образом:

Узнавание правильности	Успешность выполнения заданий	
	I группа	II группа
производного		
Существительного	80,9%	75,5%
Прилагательного	51,8%	47,4%
Глагола	60,0%	64,4%

Следует отметить, что в ходе эксперимента дети часто выбирали в качестве правильных слова с формально соединенными морфемами. Это свидетельствует о том, что узнавание правильности языковых единиц у детей с ОНР и ЗПР протекает на уровне несформированного неосознанного контроля.

5. Узнавание правильности структуры предложения

Варианты заданий были следующими:

- Дима ножом руку порезал;
- Дима порезал руку ножом;
- ножом руку порезал Дима;

- Mati lõikas noaga sõrme;
- Mati noaga sõrme lõikas;
- noaga sõrme lõikas Mati.

Успешность выполнения заданий составила 45,2% (I) и 43% (II). В русской группе самой распространенной ошибкой был выбор в качестве правильного предложения с второстепенными членами на первом месте, в эстонской — с подлежащим на первом месте и нарушенной дальнейшей структурой предложения. Допускаемые детьми ошибки можно объяснить тем, что они не учитывают позиционных связей между членами предложения (письменной речью они не владеют, а в устной речи это допускается).

В целом по проведенному исследованию можно сделать следующие выводы:

1. Узнавание языковых единиц у детей с ОНР и ЗПР недоразвито как на низших (фонема, слово, словосочетание) так и на высшем уровне (осмысленное предложение).

2. Процесс усвоения языковой нормы протекает неоднородно.

У 15% обследуемых он осуществляется на уровне почти сформированного неосознанного контроля: они давали только правильные и иногда — при узнавании правильности структуры предложения — частично правильные ответы.

У 66% детей данный процесс частично сформирован: дети изредка допускали неправильные ответы при узнавании правильности ударно-ритмической структуры слова (II группа), беспредложной падежной формы, управляемой числительным (II), предложно-падежной формы (I) и структуры предложения (I, II).

У 19% испытуемых интересующий нас процесс находится в начальной стадии формирования: обследуемые давали в большей степени частично правильные и неправильные ответы при выполнении всех видов заданий. В меньшей степени они ошибались при узнавании правильности палатализации или звонкости—глухости согласного звука в слове.

3. Использование заданий такого типа, ориентирующих детей на поиск возможной ошибки в речи другого, способствует формированию неосознанного контроля на ранних этапах.

Литература

1. Визель Т. Восстановление понимания речи // Восстановление речи у больных с афазией М.: Медицина, 1982. С. 26–84.
2. Воробьева В. Формирование у младших школьников с моторной алалией умения узнавать образцы связной речи // Дефектология. 1988. № 6. С. 56–62.
3. Выготский Л. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 520 с.
4. Гохлернер М., Ейгер Г. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137–141.
5. Жинкин Н. Механизм речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 371 с.
6. Карлеп К. Порождение, восприятие и осознание речи // Уч. зап. Тарт. ун-та. Вып. 907: Вопросы психики и учебной деятельности аномальных детей. Тарту, 1990. С. 78–99.
7. Кодухов В. Общее языкознание. М.: Просвещение, 1974. 256 с.
8. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. Вып. III. М.: Прогресс, 1963. С. 143–346.
9. Лурия А. Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1979. 319 с.
10. Слепович Е. Исправление речи у детей. Минск: Народная асвета, 1983. 63 с.
11. Слобин Д. Психоллингвистика. М.: Прогресс, 1976. 350 с.
12. Тригер Р. Некоторые особенности младших школьников с ЗПР в овладении грамматическим строем речи // Дефектология. 1987. N 5. С. 12–17.
13. Чиркина Г. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи // Методы обследования нарушений речи у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1982. С. 5–33.

KEELENORMI ÄRATUNDMINE KÕNERÜHMA KOOLIEELIKUTEL

G. Gerassimenko

Resümee

Artiklis antakse ülevaade verifitseerimisülesannete täitmisest. Katses osales 150 eesti- ja venekeelset last diagnoosiga vaimse arengu peetus ja alakõne. Lastel tuli otsustada keelendi õigsuse üle (esitati õiged ja veaga variandid). Vaatluse all oli sõnakasutus, sõnavormid ja sõnajärg, sõnatuletus, sõnade häälikkoostis.

Selgitati välja tüüpilised vead, nende levik, laste erinevused ülesannete täitmisel.

THE RECOGNITION OF LANGUAGE NORMS BY PRE-SCHOOL CHILDREN OF SPEECH THERAPY GROUPS

G. Gerassimenko

S u m m a r y

The review of accomplishing verifying tasks is given in the article 150 estonian and russian children with mental development retention and undeveloped speech participated in the experiment. Children had to decide over the accuracy of linguistic expression (correct variants with mistakes were presented). The questions of word-use, word order, word-derivation, form and sound composition of word were examined.

Typical mistakes, their distribution and differences of children in fulfilling tasks were discovered.

УПРОЩЕННЫЕ ТЕКСТЫ И ПРИТЕКСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

К. Карлеп (Тарту)

1. Проблема

По идее Л. С. Выготского максимальное развитие детей достигается в случае, если учебный материал вызывает познавательное напряжение, но ребенок все-таки понимает его полностью при помощи другого человека или вспомогательных средств. Обобщив данные о доступности текстов, Я. Микк (1981, 88—89) называет принятые нормы трудности учебных текстов: под руководством учителя текстом можно пользоваться в том случае, если школьник самостоятельно отвечает на 75% вопросов, по этому тексту. Для самостоятельного изучения текст пригоден в том случае, если ребенок отвечает уже не менее, чем на 90% вопросов; для большинства учебных текстов оптимальным представляется самостоятельное понимание на уровне 80—90%. Вопросы, конечно, должны строго соответствовать научным требованиям. Напоминаем, что *зона ближайшего развития* у детей с отклонениями в развитии является узкой, переход за пределы названной зоны происходит быстро и часто незаметно для учителя.

Какой же учебный текст является доступным и целесообразным? Как уже было сказано, он должен быть понятным, выдвигая в то же время трудные познавательные задачи. Трудность текста зависит как от его языковой сложности, так и от знаний и умений воспринимающего (Микк 1981). Следовательно, трудность зависит от объективных данных (длина предложений, степень абстрактности значений слов, наличие или отсутствие смысловых скважин в тексте и т.д.) и от субъективных факторов (знания, умения, владение языком). Один и тот же текст оказывается неодинаковым по трудности для учащихся даже в одном и том же классе. Общеизвестно, что дети с отклонениями развития, а также многие взрослые (например, с локальными поражениями мозга) испытывают значительные затрудне-

ния при смысловом восприятии текстов. Следовательно, авторы учебников, а в какой-то мере все педагоги должны владеть знаниями и умениями регуляции трудности текстов. В общем плане таких путей два:

- выбор или составление доступных текстов, адаптация (упрощение) сложных текстов;
- оказание помощи (прямой или в виде дополнительных средств и заданий) при восприятии текста.

В учебном процессе эти пути, как правило, сочетаются, но их разделение целесообразно в теоретическом плане. Попытка описания названных путей и является целью данной статьи.

2. Признаки упрощенных текстов

В настоящее время упрощенные тексты (учебники, газеты, художественная литература) публикуются в ряде стран (Италия, Швеция, Финляндия и др.). К этому можно добавить и часть учебников для спецшкол в республиках бывшего СССР.

Финскими учеными под руководством Пертти Раяла (1990) составлено также специальное руководство для авторов. Считается, что в упрощенных текстах нуждается в Финляндии более 100 000 человек (4–6% учащихся, 2–3% взрослых). Для них современный финский литературный язык оказывается слишком трудным, их фоновые знания недостаточны (дети с разными отклонениями развития, дети и взрослые с поражением мозга, люди, не владеющие свободно финским языком). Их всех, по мнению автора, характеризуют следующие особенности: трудности понимания текстов, недостаточное владение техникой чтения, трудности сосредоточения при чтении.

Приведем несколько советов для составления упрощенных текстов (Раяла 1990, 24):

- Использование коротких предложений.
- Использование простых по строению предложений. Не включать, например, придаточные предложения и осложненные обороты в одно и то же предложение.
- Использование в основном имен существительных и глаголов, ограничение количества имен прилагательных и наречий.
- Ограничение количества длинных слов.
- Преимущественное использование общеизвестных (т.е. частотных) слов.

- Объяснение значения трудных и неизвестных слов, диалектных выражений. Трудными могут оказаться также названия стран, большие и наименованные числа.
- Осторожное использование образных выражений (при необходимости их объясняют в тексте).
- Избежание частых перемен места и времени описываемых в текстах действий.
- Включение в текст фоновых знаний (комментарий), если в рассказе говорится о малоизвестных событиях или действиях в чужой среде.
- Ограничение в тексте количества участников действий.
- Составление текстов, конкретных по содержанию. Представление участников (героев) рассказа должно быть ясным, узнавание предъявленного раньше героя — легким.

Итак, "правила" составления упрощенных текстов содержат несколько аспектов: выбор словаря и грамматических средств, учет предварительных знаний и умственных способностей читающих (слушающих), использование четкого построения текста.

Упрощенный печатный текст часто сопровождается картинками. Считается, что картинки должны соответствовать реальности, иметь ясные очертания, быть красочными. Желательно ограничивать на них количество деталей (объектов). Кроме того, на одной строке желательно печатать одно элементарное сообщение (короткое предложение, часть предложения), перенос части слова на другую строчку не используется, структурирование текста должно быть внешне заметным. Желательно разделить текст на более мелкие части (Раяла 1990, 36).

"Правила" составления упрощенных текстов подтверждаются и уточняются многими психологическими, педагогическими, лингвистическими и психолингвистическими исследованиями. Например, Я. Микк (1981) выделяет следующие компоненты сложности текста: новизна содержания (информативность), знакомость лексики, длина слов (определяется для каждого языка отдельно; для эстонского языка особенно длинными считаются слова, состоящие более чем из 11 букв), частотность употребления слов, длина предложений, структура текста (выделение сверхфразовых единств и опорных смысловых пунктов), уровень абстрактности единиц текста (прежде всего абстрактность слов — наличие абстрактных суффиксов; языковые конструкции, выражающие мыслительные конструкции).

Рассмотрим более конкретно некоторые из указанных компонентов (словарь, предложение, текст, знания).

2.1. Выбор словаря

При выборе или замене слов упрощенного текста целесообразно учитывать следующие взаимосвязанные аспекты.

— Конкретность—абстрактность слов. Легче всего понимаются слова, обозначающие непосредственно воспринимаемые предметы, существа, действия, признаки (камень, собака, бегать, круглый). Несколько труднее понимаются слова, обозначающие явления, воспринимаемые органами чувств и их признаки (свет, согреваться, дневной). Самыми трудными оказываются слова, обозначающие абстрактные понятия (честность, трудолюбивый, имя существительное). К этой группе относятся многие слова, образованные при помощи суффиксов (злость, вместилище).

— Конкретность—обобщенность слов. Названное отношение выражается парадигматическими связями, которые включают обозначенный предмет (свойство, действие) в систему иерархических значений (Лурия 1975, 18).

Например: животное, домашнее животное, собака, такса. Обобщенность слова зависит от объема и точности представлений. Не всегда конкретность слова способствует пониманию (известно слово "дерево", но не "ольха", "можжевательник" и т.д.). Объясняется это недоразвитием системы представлений (недостатком знаний).

По мнению Л. П. Федоренко (1984, 53—54) различается несколько степеней обобщенности слов: нулевая степень (имя собственное, название предмета в той же роли); первая степень — понимание наименований однородных объектов, действий, качеств (собака, дерево); вторая степень — понимание родовых наименований (мебель, игрушка); третья степень — вторичное обобщение родовых наименований (растения, вещи, движение); четвертая степень — предельные лексические обобщения (количество, действие, состояние и т.д.).

Более понятными оказываются слова "средней степени" обобщенности (известно — "собака", но "животное" и "такса" вызывают неточное представление). Кроме того, даже у детей с нормальным развитием четвертая степень обобщения формируется только в школе.

— Наличие—неточность—отсутствие представлений (и/или понятий), т.е. проблема знаний. Слово может быть

формально даже усвоено, но понимается неточно, а иногда совсем не понимается. Во многом наличие представлений зависит от интеллекта и состояния органов чувств (слух, зрение), очень значимым оказывается личный опыт.

В лингвистике названная проблема рассматривается в связи с теорией фреймов и семантических графов. По идее американского ученого М. Минского (Бйм, Салувеэр 1978) фреймы (*frame* — рама) представляют иерархически организованную структуру знаний о какой-то стереотипной ситуации (объекте, классе ситуаций и т.д.). Именно эти структуры знаний обозначаются языковыми единицами, в том числе словами. Понимание слова по этой теории заключается в увязывании слова с какой-то структурой в знаниях, т.е. требует актуализации этих знаний. Следует учитывать, что общественное ("среднее") значение слова отличается от индивидуального опыта (Лурия 1975, 78). Автор подчеркивает, что 1) слово может иметь разную предметную отнесенность (ручка двери, ручка девочки), 2) имея одну и ту же отнесенность, слово может опираться на разную систему представлений или понятий ("собака" для годовалого ребенка или для взрослого).

— Омонимия—синонимия. Как правило, слово понимается лучше в "основном" значении, которое прямо связано с частотностью его употребления. Труднее всего понимать слово в переносном значении (метафора). В психолингвистическом плане понимание слова зависит от владения синтагматическими отношениями, так как выбор значения определяется контекстом (свежий хлеб, воздух и т.д.), т.е. в контекстах происходит переход от одной парадигмы значений к другой.

— Длина слов. При чтении понимание во многом зависит от техники чтения. Более длинное слово может превышать объем зрительного восприятия и оперативной памяти. Соответственно возникают и трудности понимания. На начальных этапах обучения длину слов следует ограничить 4—6 буквами.

Кроме того, более длинные слова состоят обыкновенно из нескольких морфем, которые модифицируют значение корня.

А. Р. Лурия (1979, 42—45) отмечает, что производное слово выделяет признаки объектов (явлений), анализирует их. Например, слово "черн-иль-ниц-а" указывает, что названный объект имеет отношение к краскам, выражает свойство орудийности, входит в категорию вместилищ. Таким образом, наличие нескольких морфем затрудняет понимание.

Следует добавить, что дети с недостатками развития часто не умеют сами определить, является ли слово для них понятным или нет. Например, учащиеся средних классов вспомогательной школы могут определять одни и те же слова в одном и том же тексте то как известные, то как незнакомые (около 10% слов из текста). В то же время настоящее владение значением слова и оценка его знакомости в еще большей степени не совпадают (Мяннама 1987).

Итак, выбор зависит как от субъективных, так и от объективных факторов.

2.2. Выбор или составление предложений

При понимании предложений, кроме трудности узнавания отдельных слов, возникает еще несколько проблем. Как уже указывалось, к их числу относится длина предложения, его конструкция, частотность грамматических форм, выражаемые отношения. Более длинные предложения часто являются и более сложными по структуре и требуют больше шагов трансформации для понимания.

Оптимальная длина предложения при понимании зависит прежде всего от объема оперативной памяти. Известно, что учащиеся средних и старших классов массовой школы способны по слуху повторить дословно предложение длиной до 12–15 слов, вполне посильным считается предложение длиной 10–11 слов (Ляудис 1976, 140), хотя в начале школьного обучения при повторении встречаются отдельные ошибки, начиная с 6 слов в предложении. В то же время известно, что оперативная память определяется 7 ± 2 единицами (Миллер, Леонтьев и др.). Это объясняется тем, что нормально развитые люди запоминают не отдельные слова, а группы слов (синтагмы). Наблюдения нескольких авторов (Алексина, Ермилова и др.) и студентов ТУ показали, что критической длиной предложения при знакомом языковом материале во вспомогательной школе является 5–6 слов (у более сильных — 6–7 слов), у детей с ЗПР (младшие классы) — 6–9 слов (Карлеп 1986). Основными ошибками являются пропуски, чаще всего обстоятельств, косвенных дополнений и определений. Редко пропускается подлежащее, сказуемое и прямое дополнение. Проявляются и аграмматизмы. Следовательно, чаще искажается или не запоминается информация, передаваемая свободными пространителями предложения. И наоборот, в оперативной

памяти лучше сохраняются обязательные члены предложения.

Известно, что восприятие речи во многом коррелируется порождением речи, хотя и несколько опережает последнее. Мысль выражается высказыванием, которое состоит из одного или нескольких предложений. Последние могут быть простыми, простыми осложненными, сложными и т.д.

Возникает вопрос, что легче для понимания: связный текст из нескольких элементарных предложений или соединение их в одно "сложное" (не в грамматическом смысле). Чтобы получить ответ на этот вопрос можно наблюдать за развитием структуры высказывания у детей.

По данным Н. И. Жинкина (1956) в младших классах (рассказ по картинке) по годам обучения растет как количество, так и объем предложений. Увеличение объема предложений особенно заметно у более развитых учащихся, которые лучше владеют операциями соединения нескольких элементарных высказываний в одно.

Интересный пример о развитии стратегии составления письменного высказывания приводит М. Лейво (1993, 118–119).

1. Разбойник был большой. У разбойника была деревянная нога. Разбойник был страшный. Разбойник украл у бабушки курицу.

2. Разбойник был большой и он был страшный и у него была деревянная нога и он украл у бабушки курицу.

На втором этапе составлено одно цепное предложение, но простые предложения сохраняют свою структуру почти полностью.

3. Разбойник был большой и страшный и у него была деревянная нога. Он украл у бабушки курицу.

Использование однородных членов предложения приводит к более тесному соединению элементарных структур.

4. Разбойник, который был большой и страшный и у которого была деревянная нога, украл у бабушки курицу.

Произошел переход к использованию сложноподчиненного предложения.

5. Большой и страшный разбойник, у которого была деревянная нога, украл у бабушки курицу.

При помощи атрибутивных оборотов происходит дальнейшее сжатие высказывания.

Хотя М. Лейво не приводит больше трансформаций, можно представить еще один вариант.

6. Большой и страшный разбойник с деревянной ногой украл у бабушки курицу.

Если первый вариант высказывания состоит из 4 предложений и 16 слов, то шестой оформлен в виде одного простого (!) предложения из 11 слов. Однако нет сомнения, что последний вариант более труден для понимания.

Итак, можно назвать следующие этапы развития сложности высказывания: простые элементарные предложения, цепное сочинительное предложение, предложение с однородными членами или сложносочиненное предложение, сложноподчиненное предложение, простое предложение сложной структуры. Понимание высказывания, вероятно, в общем тоже зависит от названных этапов.

Переходим к степени трудности понимания конкретных синтаксических конструкций (Лурия 1975, 1979). По данным автора необходимо учитывать следующие признаки сложности:

— Возможная многозначность предложения.

Девушка пришла к кошке с собакой (девушка с собакой, кошка с собакой?).

— Вставка частей предложения друг в друга.

Деревяшка, стоявшая около стены, была покрыта мхом.

При затруднениях понимания такие предложения необходимо разбить на отдельные части (элементарные предложения), т.е. провести трансформации, обратные по сравнению с порождением (Лурия 1975, 160).

— Особо трудны для декодирования грамматические конструкции: конструкции управления, включающие флексии, предлоги или послелоги, союзы; конструкции с инверсией (после того, как; не привык не выполнять) и с непривычным порядком слов (Оля возила на санках Соня); конструкции, выражающие "коммуникации отношений". В последнем случае сообщается не о наглядно представляемых событиях, а выражаются логические связи между элементами ситуации.

Сюда относятся:

— Обратимые атрибутивные конструкции (сестра отца, отец сестры) или просто многоэлементные атрибутивные конструкции (черная ручка коричневой двери).

Ветвление налево считается всегда трудным для понимания (ландыш цветет, цветение ландыша).

— Конструкции, выражающие относительные пространственные и временные отношения (крест под кругом; крест под кругом и рядом с треугольником; с вечера до утра). Дополнительной трудностью и тут является обратимость выражений.

— Конструкции сравнения (Муха больше комара. Оля выше Наташи, Наташа выше Оли. Оля светлее Сони, но темнее Кати). Указанные конструкции требуют при анализе целой цепочки трансформаций (Лурия 1975, 170—171).

Необходимо добавить, что понимание предложений зависит и от системы конкретного языка. Например, на эстонском языке смешиваются формы генитива и партитива, выражающие вместе с глаголом законченное или незаконченное действие (joonistas karpi — рисовал шкаф; joonistas kapi — нарисовал шкаф).

Таким образом, при составлении упрощенных текстов целесообразно сложные синтаксические конструкции заменить более простыми базисными или близкими к ним предложениями. Приведем в заключение пример и на английском языке (Ли 1974, 130). Предложение "Those two boys over there in the corner are eating my chocolate cookies" можно заменить следующими элементарными выражениями: "That is a boy. That is a boy, too. The boys are over there. That is a corner. This is a cookie. This is a cookie, too. The cookies are chocolate. The cookies are mine. The boys eat cookies."

Однако не всегда целесообразно расчленять сложную конструкцию на столь элементарные единицы. Вместо этого Х. Ёйм (1973) предлагает выделять "содержательные линии". В предложении "Проводник предупредил идущих в лес людей о возможности нападения диких животных" обнаруживается три "линии": "Люди пошли в лес. Там могут нападать дикие животные. Проводник предупредил людей (о возможности нападения)." Х. Ёйм (1981) считает, что для понимания речи предложение как лингвистическая единица имеет второстепенное значение. Важно обнаружить и понять элементарные сообщения, а затем — эпизоды (сценарии). Названные семантические единицы (элементарные сообщения) обыкновенно не совпадают с предложением, которое часто включает несколько элементарных сообщений (в упрощенном тексте такое совпадение желательно). В то же время эпизод описывается обыкновенно несколькими предложениями (Ёйм 1981, 106—107), т.е. связным текстом.

2.3. Понимание связного текста

На уровне текста возникает несколько новых проблем: структура текста, сжатость—распространенность текста,

наличие—отсутствие подтекста, совпадение знаний говорящего и воспринимающего и др.

В теории коммуникации текст рассматривается как программа, которая в памяти воспринимающего должна активизировать, а часто и изменить некоторые познавательные структуры (Бйм 1973; 1981). То есть, в результате смыслового восприятия текста изменяется структура знаний. Для этого требуется "сливание смыслов" (Лурия 1975, 174), т.е. смысл одной фразы понимается совместно со смыслами других семантически связанных фраз: понимание элементарных сообщений → понимание эпизодов → соединение эпизодов в сценарий → понимание общего смысла (поиск последнего в действительности происходит все время).

Следовательно, необходимо искать приемы и средства, которые способствовали бы соединению отдельных смыслов. В письменных текстах можно опорные места выделять шрифтом, четко разбивать текст по абзацам (соответствуют эпизоду или сценарию), комментировать и/или резюмировать абзацы или более крупные части текста, выделять тему или смысл следующей части текста вопросом или заголовком.

Приведем несколько измененный пример А. Р. Лурии (1979, 236).

Я снял пиджак. Из него (пиджака) был **вырван лоскут**. Он (лоскут) был вырван, когда Я проходил мимо забора. На нем (заборе) был гвоздь.

Что было **причиной** неудачи?

Он (гвоздь) был оставлен рабочими, когда они (рабочие) красили этот забор.

Кто был виновником невезения? Рабочие и рассказчик **были невнимательными**. Рабочие забыли гвоздь в заборе. Проходящий не заметил гвоздя.

В данном примере объясняется значение местоимений, связывающих смысловые объекты, выделены опорные слова, используются вопросы для направления смыслового поиска, в конце резюмирован смысл всего текста.

В устной речи используются несколько другие приемы: выделение опорных слов интонацией, паузы, изменения темпа речи, регулирующие внимание вопросы и объясняющие реплики, перифразы (см. также Лурия 1979, 238—239).

Считается, что понимание текста осуществляется стратегией "анализ через синтез". Понимание включает, кроме узнавания эпизодов (обобщенных ситуаций — фреймов), и прогнозирование того, что последует дальше. Эпизоды могут быть между собой в разных отношениях (Бйм

1981, 119): простая временная последовательность (пришел, увидел), причинная связь (просьба, согласие или отказ), связь предпосылки и следствия (поступок, осуждение — последнее предполагает первое, но обратное не обязательно), иерархическая связь (один эпизод является компонентом другого).

Но догадки требуют соответствующих знаний. Следовательно, целесообразно в текст включить направляющие реплики (знания имеются) или объяснения (знания отсутствуют). Иногда эту роль выполняют иллюстрации.

Очень сложным является выявление внутреннего, скрытого смысла текста (подтекста) (Лурия 1975): понимание "внешнего" текста, интерпретация скрытого смысла фрагментов, понимание общего смысла (подтекста в целом). Нет сомнения, что при составлении упрощенных текстов требуется вывести скрытый смысл на уровень "внешнего" текста. Используем для примера опять материалы А. Р. Лурии (1979, 175 — 176).

Галка услышала, что голубей хорошо кормят (она позабывала голубям). Она побелилась (Галка решила сделаться похожей на голубя, чтобы ее не узнали) и влетела в голубятню (чтобы питаться так же, как голуби)...

Интерпретацию можно включать в текст, предъявлять параллельным текстом, предложениями для подбора к тексту, направлять поиск смысла вопросами и т.п.

Приведенный анализ косвенно уже касался вопроса о сжатости — развернутости текста. Выяснилось, что при трудностях понимания требуется развертывание сообщения. Но объем текста в свою очередь ограничивается объемом оперативной памяти (7 ± 2 единиц). Этими единицами на уровне текста являются личностные смыслы. Как все познавательные и семантические структуры, они организованы иерархически. Соответственно более длинный текст следует разбивать на части — "посчитать" количество элементарных сообщений, кроме того, эпизодов и т.д. Также можно выделять абзацы и более крупные части текста. Упрощенный текст должен быть более расчлененным.

Для вспомогательной школы указанное положение (позитивная роль расчленения текста) было в свое время доказано В. Я. Василевской (1960, 104). Автор указал и на то, что краткость изложения затрудняет умственно отсталого, так как в сжатом тексте отсутствует ряд промежуточных звеньев. "Чем ниже стоит ребенок по уровню умственного развития, тем меньше должно быть пропущенных звеньев в учебном тексте" (1960, 109).

Указанный вопрос является довольно острым, например, при обучении решению текстовых арифметических задач и при чтении прямой речи. Исследование Т. Консап (1984), в частности, показало, что дополнения диалога высказываниями типа "советовал, крикнул испуганно, сказал весело, спросил удивленно" значительно повышало процент правильных ответов на вопросы. Для более слабых учащихся краткие комментарии оказались все-таки недостаточными. Для них полезной стала более развернутая "экспрессия" мысли говорящего. Например: Мама думала, что ребенок может упасть. Она испуганно крикнула: "Обрыв!".

Однако распространенность текста не должна становиться самоцелью. Лучше всего понимаются тексты "средней" развернутости, где нет больших смысловых скважин, но нет и перегруженности текста мелкими деталями.

2.4. Знания и понимание текста

Смысл текста для слушателя или читателя всегда представляет собой результат взаимодействия непосредственного содержания (значения) сообщения и знаний воспринимающего (Бйм 1980, 118). Значение языкового знака — это образы и представления, возбуждаемые в мозгу носителей языка, это социальный опыт коммуниканта (Тарасов 1977, 82).

Таким образом, требуются общие знания о мире и общий социальный опыт коммуникантов. Процесс восприятия и понимания текста происходит тогда, когда структура и семантика текста вступают во взаимодействие с памятью и сознанием воспринимающего (Тарасов 1977, 82—83).

Знания можно классифицировать по-разному. Э. Тульвинг (1994, 17—18) различает, например, процедурную память, семантическую память и эпизодическую память. Процедурная память сохраняет данные о практических действиях (катание на велосипеде, техника чтения и письма и т.п.), она не всегда осознана. Семантическая память — это символически представленные знания о мире (обобщенные представления, понятия). Эпизодическая память — образы личного опыта. Они всегда индивидуальные и связаны с конкретным временем и местом. Эти знания не требуют обязательного понимания (основой является восприятие) и, следовательно, не зависят прямо от интеллекта (Тульвинг 1994, 88). Конечно, системы разных видов памяти связаны. Однако, эпизодическая память, хотя и требует поддержки

семантической памяти, более богата деталями. В то же время семантическая память в некоторых случаях может обойтись без эпизодической (доказательство — амнезия личного опыта) (1994, 152).

Составителям текстов следует учитывать, что при недостатке знаний (семантической памяти) могут актуализироваться образы, которые не соответствуют сообщению (Дульнев, Василевская и др.). В связи с этим возникает дидактическая проблема — формирование фоновых знаний. Один из видов такой работы — метаязыковая коммуникация. Для этого можно ввести в учебник дотекстовые или послетекстовые комментарии, картинки, таблицы и т.п. (Верещагин, Костомаров, 1980).

Х. Ыйм (1980) различает два аспекта знаний: знания о внеязыковой реальности, о которой что-то сообщается; знания о закономерностях и нормах процесса общения (важные для понимания замысла говорящего).

Знания первого типа относятся к следующим сферам познания: знания об объектах физического мира (их свойства, связи и отношения, возможности обращения с ними); знания о деятельности людей (строение действий, психические механизмы, последствия действий); оценочные знания (в отношении поступков, явлений и т.д.) (Ыйм 1980, 120–121). Осознание разновидностей человеческих знаний позволяет различать виды комментариев к текстам или предлагать обобщенные алгоритмы для их анализа. Например, анализ поведенческого поступка может включать следующие этапы: выявление намерения (мотива), условий, описание действия (поступка), его результата и значения для участников ситуации, оценка поступка.

Знания об общении важны для понимания диалогов. Известно, что языковое значение реплики диалога и ее прагматический смысл часто не совпадают (Ыйм 1986). Например, вопросом можно выразить просьбу, предложение, требование и т.д.

- Не найдется ли у тебя ручки?
- Не хочешь ли ты пойти с нами в театр?
- Будешь говорить или нет?

О роли сопроводительных предложений было сказано выше.

Кроме того, полезны знания о структуре "стандартных" диалогов. Например, за просьбой следует, как правило, согласие или отказ, к последнему может быть прибавлено объяснение или альтернативное предложение. Следовательно, в текст может быть включена соответствующая

интерпретация. Например: А попросил Б сделать ... Б отказался и предложил ... Такие комментарии помогают и обучению пересказу. В когнитологии (в науке о знаниях и об оперировании ими) подчеркивается, что в знаниях необходимо различать данные об объектах и о связях между ними (Сильдмяэ 1989). В языке связи передаются в основном средствами грамматики, которые позволяют присваивать словам познавательные роли (например: принадлежность, количество, причина и т.д.).

Для выражения какого-то вида связи иногда составляются специфические тексты (например, текст математической задачи). Понимание задачи требует нескольких алгоритмических шагов анализа: воспроизведение конкретной ситуации, определение обобщенной ситуации (сравнение количеств, соединение количеств и т.д.), выявление неизвестного компонента количественной связи, подбор математического действия.

Приведем пример задачи.

Мама отрезала от ткани сперва один кусок, затем еще 3 метра. Всего мама отрезала 5 метров. Сколько метров отрезала мама первый раз?

1. Восстановление ситуации: мама отрезала два куска материала. Глагол "отрезать" может вызывать преждевременную ассоциацию: "что-то вычитать"

2. Определение обобщенной математической ситуации: соединение двух величин (меры первого и второго куска материала). Опорным является слово "всего", которое обозначает сумму. Однако трудность в том, что соединить надо "отрезанные" куски. Если в текст добавить "эти два куска мама положила на стол (в шкаф)", то ситуация соединения становится более наглядной.

3. Выяснение неизвестного компонента количественной связи: неизвестной является величина первого компонента действия сложения.

4. Выбор арифметического действия: первый (искомый) компонент действия сложения узнается применением действия вычитания.

Для понимания указанной задачи требуются знания об описываемой практической ситуации, об обобщенных ситуациях математических действий (сложении, вычитании, сравнении величин и т.д.), о компонентах математических действий. Следовательно, семантический анализ задачи (Фридман 1977, 158) включает, кроме воссоздания ситуации, установление величин, установление связей между ними, определение размера величин или их неизвестно-

сти, выяснение значения величин (всего, было—осталось, больше—меньше). Итак, важно определить, какие слова в тексте задачи позволяют воссоздать конкретную ситуацию, а какие являются словами-признаками количественных отношений (обобщенных ситуаций). Возникает вопрос, какое построение текста сюжетной задачи способствует дифференциации математических знаний от ситуативных и какой текст маскирует это различие.

По данным некоторых ученых (Гриффин, Коул и др. 1989) вопрос о соотношении текста и знаний поднимается также при обучении детей чтению. Авторы считают, что для понимания читаемого текста требуется создать треугольную связь "ребенок—мир", "ребенок—текст", "текст—мир". Соотношение "мир—текст" показывает, соединяется ли информация памяти с информацией текста. На первом этапе обучения усваивается кодовое соответствие графем и фонем и звено "ребенок—текст". На втором этапе (автоматизация декодирования) дети читают, как правило, знакомые им по содержанию тексты, т.е. знания детей о мире и содержание текстов в основном совпадают. Поэтому трудности понимания обыкновенно не обнаруживаются: дети отвечают правильно на вопросы, опираясь на личный опыт или по тексту. Настораживать педагога должны в таком случае ошибки чтения корректурных текстов (Например: "Девочка плетет козу"). Если ребенок читает "козу", он не обращает внимания на значение текста, если "косу" — не учитывает то, что написано.

Трудности обнаруживаются на третьем этапе обучения, когда тексты передают незнакомую детям информацию. Некоторые дети отвечают на вопросы "формально", не соединяя текстовую информацию со своими знаниями. Другие, наоборот, не учитывают текст. Выходом должно быть опосредование понимания текста взрослым (вопросы, картинки, комментарии, задания выборочного чтения).

К сожалению, проблема знаний при практическом составлении упрощенных текстов не решена. Все-таки следует учитывать, что знания по сути разнородны: образы объектов и действий, мыслительные конструкции, осознанные связи между объектами, представления об общении и т.д. Вероятно, каждый вид знания предполагает свой методический подход, в том числе в виде комментариев и притекстовых заданий в учебниках.

3. Притекстовый методический аппарат

Тексты для массовой школы представлены в разных учебниках (книги для чтения, по математике, по естественным и социальным наукам) обычно с очень ограниченным количеством заданий и дополнительных комментариев.

Есть основание думать, что такой подход при составлении учебников для детей с трудностями обучения является недостаточным. Важны не только тексты, но и притекстовые задания. Их цель — способствовать пониманию текстов и усвоению приемов работы с текстом.

В Эстонии примером такого подхода служит книга для чтения для IV класса вспомогательной школы (Сунтс 1989), где притекстовые задания составляют 0,5–0,75% из всего объема учебника.

Предтекстовые задания служат следующим целям: подготовка к чтению слов и словосочетаний; объяснение значения слов или словосочетаний; актуализация знаний. Применены задания следующих типов: составление словосочетаний из заданных слов (если возможно, требуется составление нескольких сочетаний с одним и тем же словом), заполнение пропусков слов в предложении, ответы на вопросы по заданному короткому тексту, чтение объяснений к выражениям (в том числе и парафразы).

Послетекстовые задания более разнообразны:

- Составление вопросов к тексту. Следует задание выборочного чтения или требуется отвечать устно.

Кому — Нужен топор?
Для чего

Почему пошла лисица спросить совет?
Зачем пошла лисица к сове?

- Задания для выборочного чтения.

Найди, как сказано в тексте .

Читай, как ела хлеб Ану. Как Марина?

Подбери слова для описания .

Сильный звенел
 — ветер звонок —

- Задания для анализа поступков людей.

Действующее лицо	Желание	Условия	Действие	Результат

— Оречевление связей (пространственных, временных, причинных и т.д.) по тексту.

Найди правильное окончание.

Она морщила нос, потому что _____.

хлеб не был сладким

она не привыкла есть хлеб

подруга ела хлеб с аппетитом

— Восстановление последовательности плана текста.

— Задания для обучения пересказу.

1. Мама пришла откуда? Она ставила что? где?

2. Пчелы полетели на вишню.

полетели на вишню, спросили у дерева, ответила им, нет ни одного цветка.

— Подбор вывода к тексту из альтернативных вариантов.

Тоомас — $\left[\begin{array}{l} \text{послушался} \\ \text{не послушался} \end{array} \right]$ — предупреждения садовника.

Он был — $\left[\begin{array}{l} \text{послушным.} \\ \text{непослушным.} \end{array} \right]$

В целях уточнения представлений даны также предметные и сюжетные картинки. Последние могут быть "синонимичны" тексту, а могут также "развивать" текст дальше.

Если в учебнике таких заданий нет, то их можно предьявлять (на листах, на доске).

Гипотетически можно представить с распространенным методическим аппаратом и учебник математики.

Задача: Антс принес из погреба 5 морковок и несколько свекол. Всего Антс принес в кухню 8 овощей. Сколько свекол принес Антс?

1. Что сделал Антс? (Принес в кухню свеклы и морковки.)

2. Говорится ли в задаче о сравнении, о соединении или об отнимании величин? (Говорится о соединении количества свекол и морковок.)

$$\boxed{\text{морковка}} + \boxed{\text{свекла}} = \boxed{\text{овощи}}$$

3. Какой компонент действия соединения является искомым? (Второй компонент — количество свекол)

$$\boxed{5 \text{ морковок}} + \boxed{? \text{ свекол}} = \boxed{8 \text{ овощей}}$$

4. При помощи какого арифметического действия мы найдем неизвестный второй компонент сложения? (Действием вычитания).

Конечно, эффективность применения такого методического аппарата требует еще экспериментальной проверки. Возможно, что на первом этапе обучения необходимо давать даже более подробные задания для анализа.

В заключение следует отметить, что составление упрощенного текста является многоаспектным процессом и включает выбор слов, трансформации предложений, особое структурирование и комментирование текста в учебниках, а также подбор вспомогательных притекстовых заданий. Однако применение всех вышеуказанных советов одновременно невозможно. Это и не требуется, так как может привести к составлению слишком простых текстов. Но учителю желательно все-таки знать все возможности, чтобы вовремя оказать учащимся помощь.

Литература

1. Василевская В. Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы. М.: Изд.-во АПН РСФСР, 1960. 117 с.
2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
3. Гриффин П., Коул Н. и др. Социально-исторический подход в психологии обучения. / Под ред. М. Коула. М.: Педагогика, 1989. 160 с.
4. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся // Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи / Под ред. Д. Н. Боголюбенского. Изв. АПН РСФСР. Вып. 78. М., 1956. С. 141 – 250.
5. Карлеп К. К. Воспроизведение предложений по слуху аномальными школьниками // Коррекционная направленность обучения и воспитания аномальных детей. Уч. зап. ТГУ. Вып. 738. Тарту, 1986. С. 33 – 51.
6. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд.-во МГУ, 1975. 253 с.
7. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд.-во МГУ, 1979. 320 с.
8. Лядис В. Я. Память в процессе развития. М.: Изд.-во МГУ, 1976. 253 с.
9. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста. М.: Просвещение, 1981. 119 с.

10. Сильдмяэ И. Искусственный интеллект. Знания и мышление (когитология). Тарту, 1989. 240 с.
11. Тарасов Е. Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте // Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. С. 67–95.
12. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. М.: Просвещение, 1984. 160 с.
13. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М.: Педагогика, 1977. 208 с.
14. Ёйм Х. Язык, значения и знания // Семантика и представление знаний. Уч. зап. ТГУ. Вып. 519. Тарту, 1980. С. 117–129.
15. Ёйм Х., Салувеэр, М. Фреймы и понимание языка // Проблемы моделирования языковой интеракции. Уч. зап. ТГУ. Вып. 478. Тарту, 1978. С. 101–113.
16. Konsap T. Sarnaste keelendite mõistmine sõltuvalt kontekstist abikooli II, IV ja VI klassis: Diplomitöö. Тарту, 1984. 70 lk.
17. Lee L. L. Developmental sentence analysis. Evanston: Northwestern University Press, 1974. 277 p.
18. Leiwo M. Lapse keeleline areng. Tallinn, 1993. 165 lk.
19. Männamaa A. Tundmatute ja tuntud sõnade leidmine tekstist abikooli IV–VII klassis: Diplomitöö. Тарту, 1987. 93 lk.
20. Rajala P. Selkokirjoittajan oppas. Helsinki: Kirjastopalvelu OY, 1990. 68 s.
21. Tulving E. Mälu. Tallinn: Kupar, 1944. 224 lk.
22. Sunts K. Emakeele lugemik abikooli IV klassile. Tallinn: Valgus. I. 245 lk.; II. 235 lk.
23. Ёйм H. Keel, keeleteadus ja pragmaatika // Keel ja struktuur. Nr. 8. Тарту, 1973. Lk. 107–147.
24. Ёйм H. Pragmaatika ja keelelise suhtlemise teooria // Keel ja kirjandus. Nr. 5, 1986. Lk. 257–269.
25. Ёйм H. Tekst ja selle mõistmine // Eesti keele grammatika probleeme. TRÜ toimetised, vihik 574. Тарту, 1981. Lk. 106–122.

LIHTSUSTATUD TEKSTID JA MÕISTMIST SUUNAVAD ÜLESANDED

K. Karlep

R e s ü m e e

Artiklis käsitletakse teksti lihtsustamise ning teksti mõistmist suunavate ülesannete koostamise võimalusi. Toetutud on seejuures Eesti eripedagoogide kui ka P. Rajala, M. Leiwo, A. Luria, H. Ёimu jt. uurimustele. Lähtutakse seisukohast, et teksti keerukus sõltub objektiivselt nii kasutatud keeleüksustest kui ka teksti seisust. Mõistmise raskused sõltuvad subjektiivselt keele valdamisest ning tajuja teadmistest. Artiklis antakse soovitusi sõnavara ja grammatiliste konstruktsioonide

valikuks, teksti struktueerimiseks, täiendavate kommentaaride kasutamiseks jne. Tutvustatakse ka Eesti eripedagoogide kogemusi teksti mõtestatud tajumist suunavate ülesannete koostamisel.

SIMPLIFIED TEXTS AND TASKS, DIRECTING UNDESTANDING

K. Karlep

Summary

Possibilities of simplifying texts and composing tasks which aim is to direct understanding of texts are discussed in the article. In this work researches of Estonian special educators and also P. Rajala, M. Leiwo, A. Luria, H. Óim *etc.* have been used. It's proceeded from the point of view that the complicity of a text objectively depend both on the used units of language and also the content on perceptive person's (perceiver's) knowledge of language and his (hers) general knowledge.

Some recommendations for choosing vocabulary, grammatical constructions, structuring text, using supplementary commentaries are given in the article. Also experiences of Estonian special educators in composing tasks which help to perceive a text are presented.

БЛИСС-ЯЗЫК И ОБУЧЕНИЕ ЕМУ

М. Кооритс (Тарту)

Система блисс-символов или блисс-метод (в немецком языке BLISS-Kommunikationsmethode, BLISS-Symbol-System, BLISS-Sprache, BLISS) представляет собой искусственный язык, состоящий из идеографических и пиктографических символов. Несмотря на то, что блисс-язык состоит из графических символов, это все-таки язык, который позволяет безречевому лицу участвовать в вербальном процессе общения.

Ни один автор, основательно познакомившийся с блисс-языком, не отрицает тот факт, что его можно признать в качестве языка. По мнению разных авторов (M. Gangkofer, S. McNaughton, A. Benning, H. Schulte-Sasse и др.) блисс-язык можно анализировать, исходя из разных уровней языка: фонологического, морфологического, синтаксического, семантического и прагматического. Хотя блисс-язык и не обладает всеми особенностями естественных языков, он все-таки является хорошо развитым искусственным языком.

Возникновение блисс-языка

Блисс-язык изобретен и разработан Шарлем Блиссом (Charles Bliss), который родился в Австро-Венгерском Королевстве в 1897 году. Ход его жизни и историческая обстановка того периода объясняет мотивацию выработки рассматриваемого языка. Существовало по крайней мере три фактора, которые явились причиной для разработки им нового языка на логографической основе: 1) расовая политика национал-социалистов; 2) знание китайского языка; 3) работа инженера-химика (M. Gangkofer 1993).

В результате более чем сорокалетнего труда Ш. Блисса в 1965 г. появилась работа "Semantography". Графический медиум, опубликованный в ней, должен был послужить для улучшения совместной работы людей, разговаривающих на разных языках (Günter 1994).

Однако представленная автором работа не нашла сразу мирового отклика. Поставленная Ш. Блиссом цель: создание единого международного языка как средства общения, на практике не реализовалась. Только благодаря учителям и терапевтам Центра для детей-инвалидов г. Торонто, которые искали возможности общения с безречевыми детьми с ДЦП, в 1971 г. блисс-язык был вновь обнаружен. Так как первоначально созданная система предназначалась для другой группы лиц, то пришлось ее изменять и дополнять. Так много лет спустя к Ш. Блиссу пришла мировая известность, хотя область применения языка была несколько иной.

Блисс-язык был одной из первых систем, которую стали употреблять в рамках аугментативной (дополняющей звуковую речь) и альтернативной (заменяющей звуковую речь) коммуникации (на английском языке — AAC) как средство общения для лиц, которые слышат, но из-за моторных нарушений не могут пользоваться звуковой речью или употребляют ее очень ограниченно (Günter 1994).

В 1972 г. вышла совместная работа Ш. Блисса и канадских исследователей. Это была система символов, ориентированная на нужды безречевых людей. Созданный в Торонто в 1975 г. *Blissymbolics Communication Institute* — BCI стал распространять и публиковать символы во всем мире. Х. Фрей утверждает, что символы Ш. Блисса для безречевых лиц были взяты в употребление во всем мире наравне с жестовым языком для глухих или письмом Брайля для слепых (Freу 1992).

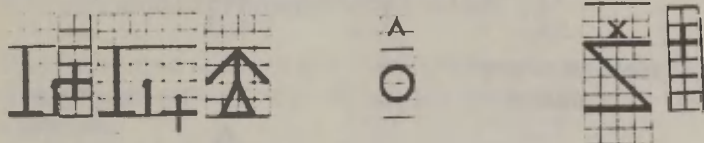
Блисс-язык нашел довольно большое распространение в Скандинавских странах и в Финляндии. В Швеции создали Блисс-центр в 1976 году (Jaгoma и др. 1987), в Финляндии внедрили Блисс-систему в 1987 году (Ikonen и др. 1983). При поддержке фонда помощи Северным странам в конце 1987 г. был создан Блисс-комитет Северных стран. В совместной работе названных стран были изданы словарь и учебник блисс-символов, карта общения с 500 символами, принятыми к употреблению (Jaгoma и др. 1987).

Практическое использование Блисс-метода в Германии первым начал Х. Фрей в 1980 г. В течение многих лет блисс-язык распространялся изолированно только в школах для детей с физическими нарушениями, так как в других типах детских учреждений педагоги преимущественно занимались развитием устной речи детей с помощью классических методов. Спустя некоторое время

многие методы ААС (в том числе и блисс-язык) нашли широкое применение и в Германии (Gangkofer 1993).

Опыт работы специалистов Северной Америки, Германии и Скандинавских стран позволяет утверждать, что у блисс-языка есть преимущество перед другими системами графических символов. Основное из них заключается в том, что с помощью блисс-символов можно выразить практически все мысли, оформить их грамматически корректными предложениями, соответствующими родному языку безречевого лица (Freу 1992; Ikonen и др. 1983; Gangkofer 1993). Например:

я и моя мама разговариваем блисс-символами



Символы блисс-языка

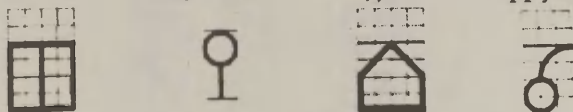
Символы блисс-языка состоят из геометрических элементов (кругов, квадратов, прямоугольников, треугольников и их деталей), с помощью которых можно образовать бесконечное число символов, заменяющих слова естественного языка. Следовательно, словарный запас блисс-языка неограничен (Gangkofer 1993).

По данным Х. Фрея в блисс-языке используется 26 различных простых геометрических фигур. Символы, составленные из них обозначают (выражают):

1. лица мужчина женщина мама человек



2. вещи книга цветок дом фрукт



3. действия	работать	стирать	смотреть	помогать
4. свойства	большой	вкусный	мокрый	счастливый
5. отношения	перед	за	в середине	вместе
6. абстрактные понятия	время	ум	бог	свобода

(Frey 1987).

Наиболее распространено слеующее деление блисс-символов:

1. Пиктографические символы:

стул	дом	машина	шкаф

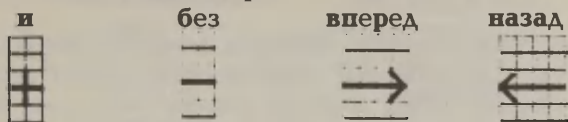
2. Идеографические:

радость	гость	нуждаться	год

3. Свободные:

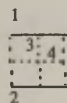
это (эта, этот)	то (та, тот)	общий

4. Символы, понятные во всем мире:



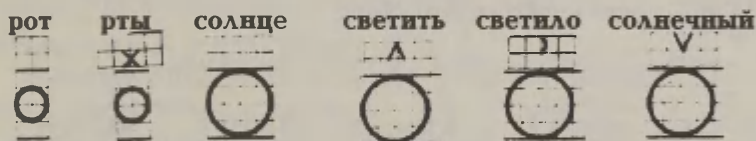
Все блисс-символы размещаются на т.н. основном квадрате, на котором условно обозначаются:

1. верх — линия неба;
2. низ — линия земли;
3. вертикальная центральная линия;
4. горизонтальная центральная линия.



Правильность выбора величины элемента и его расположения на основном квадрате важны для понимания значения символа:

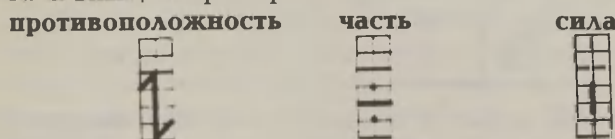
1) вспомогательные знаки, расположенные над основным квадратом, обозначают части речи и время:



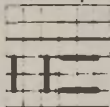
2) величина элементов символа, расстояние между ними и наличие символа-указателя изменяют значение символа, например:



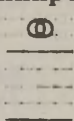
В дополнение к основным символам используются вспомогательные, например:



такой же, как

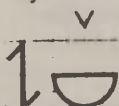
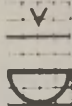


комбинированные

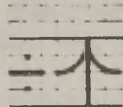
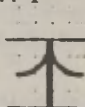
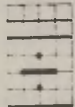


Вспомогательные символы расширяют возможности использования блисс-языка, например:

противоположность + полный — пустой



часть + дерево — ветка



Многие авторы в дополнение к перечисленным выше называют следующие преимущества использования блисс-языка:

— логичность построения системы, например:

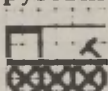
колесо



машина



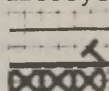
грузовик



самолет



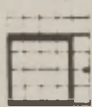
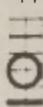
автобус



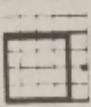
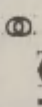
— возможность использования символов на различных уровнях (ребенок—взрослый; полное предложение—телеграфный стиль).

— обогащение словаря новыми комбинациями символов, например:

еда + вне



пикник



— преимуществом является также возможность овладения блисс-языком и методикой обучения на курсах (Швеция, Германия, Финляндия и др.) или самостоятельно. ВСИ и его отделения в других странах предлагают большой выбор публикаций и других материалов.

Кому и зачем нужен блисс-язык?

В этом языке нуждаются лица, которые вследствие своих недостатков могут очень ограниченно выражаться с помощью звуковой речи или совсем лишены такой возможности: дети и подростки с ДЦП (алалики, дизартрики); лица с посттравматическими последствиями (повреждениями ЦНС или органов речи, афазики); глухие и слабослышащие; аутисты; лица с глубокой умственной отсталостью. Эта группа людей лишена возможности полноценного общения и вынуждена жить в своем замкнутом мире, где их желания и потребности определяют за них другие.

Значимость процесса общения для развития личности переоценить невозможно. В общении и только в общении развивается социальное самопознание, возникает представление о своем социальном "я", о своей роли по отношению к другим. Основное средство общения — звуковая речь, с помощью которой передается информация о фактах и событиях. Невербальные сигналы, сопровождающие ее, дают большее представление о чувствах и общении. Альтернативные возможности в определенной степени заменяют речь, например, если используется язык знаков или наглядные жесты (Braun 1980).

В случае отсутствия речи невербальное общение становится единственно возможным. Чем совершеннее употребляемое средство альтернативного общения, тем успешнее процесс общения. Т. Franzkowiak (1991) считает, что хорошее средство альтернативного общения должно отвечать следующим требованиям: 1) быть применимым в любой ситуации; 2) не ограничивать количество партнеров и тем общения; 3) средства должны быть дешевыми, а их использование удобным; 4) обеспечивать когнитивное и социальное развитие личности; 5) выполнять все функции коммуникации. Автор считает, что блисс-язык соответствует всем этим требованиям (Franzkowiak 1991).

Следовательно блисс-язык является совершенным средством общения для безречевых людей с сохранным интеллектом. Так как символы состоят из простых геометрических фигур, хорошо воспринимаемых зрительно и легко воспроизводимых, то блисс-языком могут пользоваться также люди с умственной отсталостью. Таким образом, он доступен для всех безречевых людей, независимо от времени и причины повреждения или его генезиса. Блисс-язык можно также использовать в качестве вспомогательного средства по развитию речи.

Когда начинать?

У ребенка с речевым нарушением обычно есть свой "язык", с помощью которого он пытается контактировать с окружающими: возгласы, жесты, мимика. Эти знаки передают определенную информацию близким людям, но для посторонних остаются непонятными. Наличие таких признаков говорит о том, что можно начинать альтернатвное обучение.

Обобщение мнений разных исследователей (Ikonen 1983, Jaroma и др. 1987, Gangkofe 1993) показывает, что у ребенка, способного освоить блисс-язык, должны быть следующие предпосылки:

- желание и потребность в общении;
- способность принять и осмыслить как речь, так и визуальный язык;
- способность к сосредоточению;
- способность выбрать и указать на правильную картинку и символ;
- способность различать картинки, символы и их детали;
- уровень развития, соответствующий когнитивному развитию 2—3-летнего ребенка.

С чего начинать?

Усложняющим фактором общения на блисс-языке является использование вспомогательных средств. Следовательно, прежде всего нужно выяснить какие вспомогательные средства нужны в каждом конкретном случае.

Т. Franzkoviak сделал обзор различных вспомогательных средств, привел их преимущества и недостатки, вывел критерии выбора подходящих средств, а также изложил методику их применения. Рассматриваются два основных вопроса: 1) как с помощью блисс-символов добиться того, чтобы тебя понимали; 2) при помощи каких средств можно сделать общение возможным или улучшить его (Franzkoviak 1985).

В данной статье мы не касаемся сложных электронных средств (в том числе вычислительных программ), речь идет лишь об освоении простейшего средства — карты общения (выяснение ее назначения и употребления).

Карта общения — необходимое вспомогательное средство для каждого, кто использует символы, так как она содержит все изученные символы, необходимые для об-

щения с другими. Карта и способ ее использования могут быть различными:

- при тяжелых физических нарушениях требуются вспомогательные приемы для ее использования (например, педагог поочередно показывает символы, увидев правильный, безречевой ученик подает знак);
- карта большого формата может прикрепляться к инвалидному креслу;
- в зависимости от объема используемого словаря карта может быть большого или маленького формата;
- при зрительных нарушениях можно вносить определенные цветовые изменения в обозначения символов (Franzkowiak 1985).

Ход обучения

Обучение общению начинается с использования картинок и предметов. Прежде всего ребенок должен научиться замечать, что, указав на предмет или картинку, он может воздействовать на кого-либо, заставить действовать согласно своему желанию. Сначала используется лишь несколько картинок на близкие ребенку темы, которые затрагивают каждодневные приятные для него действия (например, книга, конфета, телевизор и т.д.). Учитель называет изображенные предметы и спрашивает какой из них ребенок хочет получить; учит ребенка указывать на картинку и сразу выполняет его просьбу. Постепенно количество картинок увеличивается, в процессе работы они прикрепляются на карту общения.

Форму карты общения определяет спецпедагог, который обучает безречевого ребенка общению. Она начинает употребляться после того, как изучено несколько картинок. Важно, чтобы картинки прикреплялись на карту по ходу урока, это облегчит ученику поиск нужной картинки в дальнейшем. Для активизации развития самовыражения безречевого ребенка важно, чтобы педагог сразу объяснил близким необходимость использования карты общения в каждодневных ситуациях дома или вне его. Когда используется уже 20–30 картинок, и ребенок может их применять для самовыражения (предъявление желания) и общения (ответ на вопрос), начинается переход к блисс-символам. Изучение начинается с одного символа, который помещается на карту общения вместо соответствующей картинки. На этом этапе обучения используется "смешанная" карта общения, состоящая из картинок и символов.

Когда ребенок уяснил 8—12 символов, желательно приступить к изучению символов "нет", "да", "я", "хотеть", которые помещаются в пустые клетки карты. Для закрепления изученного материала желательно прикреплять символы в классе и дома к соответствующим предметам, к изображениям в книге; играть в лото, карты *memory*-игры и др., где картинка и символ образуют пару.

После того, как все картинки на карте общения заменены символами, продолжается изучение новых символов. Обучение им происходит в 3 этапа:

1. Ребенок идентифицирует и связывает блисс-символ с соответствующим предметом/картинкой.

2. Ребенок отвечает на вопросы, указывая на блисс-символ.

3. Ребенок использует блисс-язык как активное средство выражения (начинает общение по своей инициативе) (Jарома и др. 1987).

Индивидуальный план изучения символов должен отражать потребности конкретного ребенка, его желания, а также окружающую его среду. Построение каждого урока должно включать в себя следующие этапы:

- повторение ранее пройденных символов;
- выбор нового символа, выяснение его элементов (в зависимости от работоспособности ребенка можно изучать сразу несколько символов);
- закрепление нового символа на карте, упражнение в его узнавании и нахождении;
- использование нового символа в общении.

Когда ребенок может хорошо отвечать на простые вопросы (чем пишут?), а также на вопросы, требующие размышлений (что ты считаешь красивым?), можно переходить к изучению предложения.

Обучение начинается с предложения типа подлежащее—сказуемое. Используются вспомогательные вопросы кто? что делает? Когда ученик овладевает составлением предложения без помощи вопросов, переходят к распространению предложения: где? когда? какой? и т.д. Когда ребенок самостоятельно использует выражения, состоящие из 4—5 символов, начинают обучение грамматике. На этом этапе ставятся следующие задачи:

- расширение словаря;
- обучение составлению простых предложений;
- обучение употреблению вспомогательных знаков и символов;

- изучение букв;
- предварительное знакомство с категорией времени глагола;
- составление вопроса с помощью вопросительных слов (что? где? когда?);
- свободная беседа на интересующую ученика тему (Jago-та и др. 1987).

После прохождения всех этих этапов можно начинать обучение письму и чтению, исходя из возможностей ребенка, одновременно продолжая изучение блисс-языка.

Заключение

Благодаря тому, что каждый символ блисс-языка соотносится с представлением или понятием, обозначенным на карте общения соответствующим символом и словом, любой грамотный человек может вступить с его помощью в общение с безречевым лицом. В этой статье довольно подробно рассматривались преимущества блисс-языка, но не следует отрицать и другие методы AAC. Для каждого конкретного безречевого лица метод общения определяет спецпедагог, но важно, чтобы обучение общению началось по возможности раньше.

Каждый безречевой ребенок своеобразен, поэтому и достижения разных детей различны. Успешность обучения нельзя измерить количеством изученных символов. Критерием оценки следует считать мысли, которые ребенок выражает при помощи символов.

Литература

1. Braun M. Kommunikationsförderung bei Geistbehinderte. Frankfurt am Mein, 1980.
2. Franzkowiak T. Tehnische Hilfen. Heft A/B. Ein Leitfaden. Heidelberg, 1985.
3. Franzkowiak T. Grafische Symbolsysteme in internationalen Vergleich. In: Kommunizieren mit BLISS. Sprechen über BLISS. Bremen, 1991.
4. Frey H. Die Bliss-Symbol-Kommunikationsmethode. Eine Einführung. Heidelberg, 1987.
5. Frey H. Mein Mund ist stumm, aber mein Verstand spricht. Eine Einführung in die Bliss-Symbol-Kommunikationsmethode. Heidelberg, 1992.
6. Gangkofer M. BLISS und Schriftsprache. Bremen, 1993.
7. Gangkofer M. Zum Stand der Forschung über die Bliss-Symbol-Kommunikationsmethode. Zeitschrift für Heilpädagogik. Heft 2. Nürnberg, 1989.

8. Gunter W., Benning A. u.a. Handbuch der BLISS-Symbole. Düsseldorf, 1994.
9. Ikonen O., Jaroma V., Raty R. Bliss-symbolit ja niiden opetaminen. Helsinki, 1983.
10. Jaroma M., Vuorinrn M. Blis-symbolikien opetussuunni kouluikaisille Suomen Bliss-yhdistus r.y. nr. 2, 1987.
11. Schulte-Sasse H. Zur Linguistik von BLISS. In: Das BLISS-System in Praxis und Forschung. Heidelberg, 1994.

BLISSKEEL JA SELLE ÕPETAMINE

M. Koorits

R e s ü m e e

Artikkel "Blisskeel ja selle õpetamine" tutvustab üht enam tunnustust leidnud kõnetute inimeste suhtlusvahendit. Charles Bliss tegeles selle väljatöötamisega üle 10 aasta, 1965. a. ilmus tema teos "Semantography". Tänu Toronto Lapsinvaliidide Keskuse (*Crippled Children's Centre*) eripedagoogidele ja terapeutidele võeti blisskeel 1971. a. kasutusele eripedagoogikas.

Käesolevas artiklis antakse ülevaade blisskeele sümbolitest ja struktuurist, kirjeldatakse inimgruppi, kes seda vajavad, ning esitatakse blisskeele eelised teiste AAC (*augmentative and alternative communication*) meetodite ees. Samuti antakse üldine ülevaade blisskeele õpetamise meetodikast.

BLISS-LANGUAGE AND ITS TEACHING

M. Koorits

S u m m a r y

The article "Bliss-language and its Teaching" is about one of the most appreciated communication means for speechless people. On its origin is Bliss-system artificial language. Its author and devaloper Charles Bliss worked at it for more than 40 years, in 1965 came out his work "Semantography". Thanks to Toronto Crippled Children's Centre's special educators and therapists the system is used since 1971 in special education. This article is giving a review of the structure and symbol of Bliss-language, describes the group of people who need it and brihgs out the advantages of Bliss-languge in comparison with other AAC (*augmentative and alternative communication*) methods. It also discusses the general teaching methodology of Bliss-language.

ОБУЧЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКОМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ, УЧАЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

М. Падрик (Тарту)

Словообразование — явление языка и речи, которое психолингвистически сходно с формообразованием и происходит на грани морфологии и синтаксиса. Результаты словообразования — производные слова — относятся к области лексики. Методика обучения практическому словообразованию является частью методики по развитию речи.

В эстонской массовой школе словообразованием занимаются в связи со словарной работой и правописанием. Целью обучения родному языку в массовой школе является осознание и уточнение речевых умений и навыков. В процессе работы с детьми с недоразвитием речи, которых все больше и больше встречается в массовой школе, эта цель себя не оправдывает. Умение речевыражения, в том числе и словообразования, у этой категории школьников требует специального формирования.

Почему и когда нужно обучать словообразованию

Изучение словообразования позволяет расширять словарный запас ребенка, усовершенствовать качество составления предложения и связного текста, а также способствует пониманию значений слов по формальному признаку (у слов с одинаковыми суффиксами — сходное словообразовательное значение).

Известно, что мотив и необходимость словообразования возникают в ситуации общения, т.е. при порождении предложений (Негневицкая, Шахнарович 1981; Сахарный 1978; Ушакова 1979). Следовательно, приступать к формированию словообразования можно только после того, как ребенок овладеет элементарным предложением и словоизменением (в конце 2 уровня ОНР), а систематическое обучение це-

лесообразно начинать только на III уровне ОНР (Левина 1968; Спирина 1980). Таким образом, методика формирования умений словообразования у детей с недоразвитием речи разработана для школы, но в упрощенном виде (изменение рабочих приемов и степени сложности языкового материала) применима также в старшей группе детского сада.

Как обучать?

1. Лингвистические основы

Обучение должно происходить по словообразовательным моделям. Под моделью понимается формально-семантическая схема образования производных слов (Vare 1979). За основу последовательности моделей можно взять продуктивность и частотность использования словообразовательных суффиксов (суффикс определяет тип словообразовательной модели), а также данные об усвоении моделей словообразования в разных языках (Гвоздев 1961, Зикеев 1976).

Таким образом, можно предположить, что дети легче усваивают словообразование по моделям, в которых не происходит изменения части речи и/или смысловое изменение производящей основы незначительно (например: существительное + суффикс = существительное; кот + -енок → котенок), а также, если различия в значениях производных слов и производящей основы реально воспринимаемы и значение производного слова понятно (строить + -тель → строитель).

Важную роль при формировании словообразовательной модели в речи играет аналогия. Часто добавление суффикса к производящей основе требует изменения самой основы. С учетом правил изменения основы (в эстонском языке они крайне сложны) и закона аналогии следует выбирать производящие основы по одной модели со сходными изменениями основы (например, с основой генитива или номинатива).

2. Различия в работе по формированию умений словообразования у детей с первичным и вторичным недоразвитием речи

Взаимосвязь познавательной деятельности и речи ясно прослеживается в ошибках, допускаемых при усвоении навыков словообразования (Соботович 1984; Schöler, Dalbert, Schüle 1990; Holtz 1987; Chlasen 1988; Rotweiler 1988). Для детей, у которых первично нарушена познавательная деятель-

ность, и в речи на передний план выступают семантические нарушения, наиболее важное значение на протяжении всей работы приобретает семантический анализ. У детей с первичным недоразвитием речи в работе на первый план выдвигается создание функциональной связи между значением и словоформой: создание парадигм словообразовательных средств (варианты основ, суффиксы), дифференцирование словообразовательных моделей и создание возможностей их использования (работа с предложением) (Соботович 1984; Спирина 1980).

3. Теоретические положения системы обучения

При создании системы можно исходить из методик обучения грамматике в начальных классах массовой школы, школы для детей с нарушениями слуха и речи, школы для детей с ЗПР, а также умственно отсталых детей. Целесообразно учитывать этапы усвоения языковой единицы (это может быть и производное слово) (Зикеев 1976):

1) предъявление языковой единицы и выявление ее значения (например, ознакомление с прилагательными с суффиксом *-еньк (-ne)*, объяснение его значения;

2) воспроизводство языковой единицы — использование в определенных (ограниченных) условиях (применение суффикса *-еньк (-ne)* в знакомых словах);

3) варьирование и комбинирование языкового материала (применение суффикса *-еньк (-ne)* в словах с разными основами;

4) использование языковой единицы без подготовки (в спонтанной речи).

При построении уроков развития речи, направленных на формирование навыков словообразования, применимы положения методики обучения иностранному языку в дошкольный период. И. Негневицкая и А. Шахнарович (1981) осуществляют словарную работу по следующим этапам:

1) пассивное узнавание нового слова — ребенок должен решить, соответствует ли слово предмету или картинке (ответы да/нет; например, это цветная бумага?; (jah/ei vastused; nt., kas see on värviline paber?);

2) активное узнавание слова — ребенок должен выбрать предмет или картинку, соответствующие данному слову (покажи цветную бумагу!; näita värvilist paberit!);

3) репродуцирование слова — ребенок должен выбрать слово, подходящее по содержанию и/или форме и повторить его (это строитель или стройка? строитель или стройник? kas see on ratas või rattur? rattur või ratnik?);

4) самостоятельное использование слов (например, кто пишет книги? *kes sõidab jalgrattaga?*).

Причиной трудности связывания значения и формы у детей с первичным недоразвитием речи считается недостаточность морфологического членения слова (Соботович 1984; Schöler, Lindner 1990). При формировании названного умения можно использовать алгоритм анализа грамматических единств (Айдарова 1978; Karlep 1990), который позволяет достичь создания словообразовательной модели:

1) изменение языковой единицы (нахождение производящей основы или производного слова).

2) сравнение значений начальной и полученной в результате изменений языковых единиц (сравнение значений членов словообразовательной пары: желтый — желтоватый; *valge — valkjās*);

3) сравнение состава начальной и полученной языковых единиц (сравнение по форме производного слова и производящей основы: прыгать — подпрыгивать; *ehitaja — ehitus; valge — valkjās*);

4) определение сегментов, изменяющих значение языковой единицы, нахождение значений этих сегментов (определение суффикса как части, модифицирующей значение).

Таким образом, первым действием ребенка является создание объекта исследования (словообразовательной пары) в проблемной или игровой ситуации, далее следует сознательный или бессознательный анализ языковой единицы, который материализуется в представлениях детей по аналогии (дошкольники — 1 — (2) кл.) или по схеме (ориентировочно со (2) — 3 кл.).

С учетом вышеизложенного далее предлагается 2 типа уроков с различной постановкой цели (или направления обучения):

— урок знакомства и использования одной словообразовательной модели (например, образование прилагательного с помощью суффикса *-ovat-*; nt., *omadussõnade tuletamine liite -line abil*).

— урок дифференциации и использования различных словообразовательных моделей (например: образование существительных с суффиксами *-тель, -ик, -ец*. *omadussõnade moodustamine -ne-, -lik-, -line- liidete abil*).

Особая необходимость урока дифференцирования вызвана ошибками (случайностью) выбора и сочетания суффиксов, присущими детям с недоразвитием речи.

Далее описывается последовательность возможных рабочих этапов на так называемом "уроке одной модели". Цель

урока — обучение образованию слов с определенным суффиксом, упражнение в использовании их в словосочетании и предложении.

I. Узнавание и репродуцирование производных слов с суффиксами

1. Пассивное узнавание производных слов (это клетчатое платье? — да. Можно ли сказать про юбку в клеточку, что она полосатая? — нет. Kas see on ruuduline kleit? — jah. Kas ruutudega seeliku kohta võib öelda “triibuline seelik”? — ei.).

2. Активное узнавание производных слов (покажи цветной карандаш! дай цветной карандаш! näita värvilist pliiatsit! anna värviline pliiats!).

Можно использовать также пояснение значений наиболее часто встречающихся производных слов, опираясь на морфологический анализ (предпочтителен мотивированный ответ: что на цветастом платье? — цветы; где живет эстонец? в Эстонии; mis on lillelise kleidi peal? — lilled; kus elab eestlane? — Eestis.).

3. Репродуцирование знакомых производных слов.

Подходят задания на выбор (верификация), основой для верификации служит семантическая или формальная правильность производного слова, но не обе одновременно (например: это теленок или котенок? это строитель или стройка? это теленок или теленчик?; kas see on jooneline või ruuduline (triibuline) vihik? kas see on ehitus või ehitaja? kas see on triibuline või triibukas seelik?).

Задания усложняются семантической близостью и количеством предъявляемых для выбора производных слов (молоко горьковатое или кисловатое? кто строит?)

строит —	—	—	стройник
		—	стройщик
		—	строитель (+)
		—	строец

II. Самостоятельное образование и использование производных слов. Создание словообразовательной модели в виде обобщенного представления или предъявление в виде наглядной схемы

1. Использование/образование знакомых производных слов в контексте по аналогии, формально-семантический анализ производных слов.

1.1. Образование в предложении:

Рама сделана из дерева.	Это деревянная рама.
Ваза сделана из стекла.	Это стеклянная ваза.
Kingad on liivaga koos.	Kindad on liivased.
Saapad on poriga koos.	Saapad on porised.

1.2. Образование словосочетаний — помогает подчеркнуть аналогию:

Цвет — цветная бумага.	Lill — lilleline kleit.
Лес — птица	Täpp — kleit.
Дом — животное.	

Часто на данном этапе урока целесообразно исходить из практической или представляемой ситуации, а также использовать более широкий контекст (короткий текст, предложение), в котором возникает необходимость использования/образования производного слова. Полученные словообразовательные пары следует фиксировать на доске (или повторять устно):

дерево — деревянная;	täpp — täpiline;
стекло — стеклянная;	triip — triibuline;

1.3. Определение словообразовательного суффикса — в словах находят общую часть (подчеркивают, сравнивая слова побуквенно) и формулируют ее значение (например: словами с суффиксами -n- можно охарактеризовать много предметов, людей и животных; nt.: -line- sõnadega saab iseloomustada paljusid esemeid, inimesi, loomi).

2. Ознакомление со словообразовательной схемой и упражнение в словообразовании.

На доске: $\square + -n \rightarrow \square$ $\square + -line \rightarrow \square$
лес + -n \rightarrow лесной värv + -line \rightarrow värviline

Если модель требует изменения основы, то используется соответствующее вспомогательное слово (слово "hakkama" помогает образовать глагол с чередованием согласных в корне; "selle" — aitab moodustada omastavalist tüve). Если производящая основа усеченная, то ее находят проговариванием и сравнением разных вариантов основы (прыгать ун \Rightarrow прыга ун \Rightarrow прыгун; valvab/ur \Rightarrow valva/ur \Rightarrow valv/ur).

Далее идет применение модели, т.е. образование производных слов по схеме из предъявленных производящих основ и их использование в словосочетании.

какая? (selle) $\square + -line$
цвет $\square + -n$ картина värv pilt

3. Образование слов с помощью вопросительного предложения.

Кто летает на самолете? Kes juhib lennukit?

4. Образование без контекста.

Глина — глиняный, полотно —

Savi — savine, muda —

5. Нахождение производных слов с противоположным значением.

Молодость — старость, мягкость —

Noorus — vanadus, vaesus —

6. Замена словоформы, сложного слова или словосочетания производным словом.

Triipudega seelik — triibuline seelik.

Okastega siil — siil.

Дом из кирпича — дом.

Kuusemets — kuusik.

7. Коррекционные задания — ребенок должен найти и исправить ошибку

Это цветастый магазин (семантическая коррекция).

Это цветковой магазин (формальная коррекция).

Mallel on jooneline seelik (semantiline korrektuur).

Mallel on triibukas seelik (vormiline korrektuur).

Для помощи при выполнении всех заданий используется словообразовательная схема.

Методическое построение урока дифференцирование двух или более словообразовательных моделей аналогично уроку ознакомления с одной моделью. Используемые задания требуют более глубокого анализа производных слов. Целью урока является обучение дифференциации слов с разными суффиксами, определение словообразовательной модели и упражнение в использовании различных словообразовательных моделей. На первом этапе (как и в предыдущем типе урока) целью является:

I. Узнавание, различение и репродуцирование производных слов

Используются следующие приемы работы:

1. Пассивное и/или активное узнавание и различение производных слов с различными суффиксами по картинкам или предметам.

Например, даны картинки: садовник, летчик, рыбак и т.д.

Это садовник? (пассивное). Kas see on aednik? (passiivne).

Покажи садовника! (активное). Näita aednikku! (aktiivne).

2. Группировка производных слов.

2.1. Нахождение слов с одинаковой основой.

- Подбери родственные слова к слову “строить”! (стройка, дом, строитель, каменщик, строительство).
- Leia sõna “ehitama” pereliikmed! (ehiab, ehitus, maja, ehitaja, müürsepp, ehitamine).

2.2. Группировка производных слов по значению.

- Обозначь слова с одинаковым (+) и с разным (–) значением.

Пчела — пчеловод (–) Ratsutaja — ratsanik (+)

Певун — певец (+) Mesilane — metsnik (–)

2.3. Группировка слов по словообразовательной схеме.

Например, даны схемы: | -тель, | -ник.

Предъявляются слова или картинки (в том числе слова, которые не подходят ни к одной из схем): писатель, художник, лыжник, всадник, шахтер, строитель.

Nt. antud skeemid: | -nik, | -ur.

Esitatakse sõnad või pildid (s.h. ka sõnu, mis ühegi skeemi alla ei kuulu): kirjanik, kaevur, kunstnik, laevnik, rattur, kirjutaja.

2.4. Группировка по значению и составу.

Найди пары слов с близким значением!

Бесцветный лак — прозрачный лак.

Цветной лак — красный лак.

Leia lähedase tähendusega sõnapaarid!

Värviline riie — punane riie.

Värvine riie — mäárdunud riie.

2.5. Упражнения на нахождение лишнего слова.

- Какое слово не подходит в группу? Почему?

строитель	рисунок	шахтер
писатель	рисование	ковер (–)
шахтер (–)	рисовать	шофер
воспитатель	рисовый (–)	лифтер

Missugune sõna ei sobi teiste hulka? Miks?

ratsanik	värviline	kaevamine	kaevur
aednik	värvine (–)	kaev (–)	lendur
kaevur (–)	okkiline	kaevur	sõdur
mesinik	lilleline	kaevaja	suhkur (–)

3. Анализ производных слов с одинаковыми основами и суффиксами (nt., värviline—värvine—värvija—värvimine; lendur—kaevur—kallur—rattur; строитель, писатель, воспитатель; строитель, стройка, строение):

- выяснение значений слов;
- определение суффикса и производящей основы (можно выбрать словообразовательную схему);

- нахождение производящего слова;
- предъявление морфологического вопроса (если изучено).

4. Задания на верификацию (дифференцирование правильных и неправильных производных слов с одинаковыми суффиксами и репродуцирование правильных):

4.1. По суффиксу:

Например: Буратино сказал: "Это строитель". Чебурашка сказал: "Это строец". Кто сказал правильно? Скажи правильно!

Traksik ütles: "Aias töötab aednik".

Patsik ütles: "Aias töötab aedur".

4.2. По варианту основы:

Буратино: летачик. Traksik: ratsnik.

Чебурашка: летчик. Patsik: ratsanik.

II. Самостоятельное применение и образование производных слов с одинаковыми основами

1. Коррекционные упражнения (нахождение и самостоятельное исправление ошибки):

1.1. Семантические ошибки.

Например: Это цветастый магазин.

Nt.: Ellen Niit on raamatunik.

Mesilaste eest hoolitseb tarunik.

1.2. Формальные ошибки.

Это маленький теленок. Мой папа леснок.

Minu isa on aianik. Paadis istub kalanik

2. Образование производных слов в контексте.

2.1. В предложении с пропусками.

Мальчик живет в Эстонии. Он эстон. . . . Мой папа строит

Olav ja siil on metsa-ela Kaev töötab maa all.

В помощь предлагаются: а) суффиксы для выбора
б) производные слова для выбора (например, строец, строитель).

2.2. С помощью вопросительного предложения.

Кто летает на самолете? Кто убирает класс?

Кто живет в следующих странах: Япония, Китай, Америка, Вьетнам? и т.д.

Kes juhib lennukit? Kes koristab klassi?

Kes elavad järgmistes riikides: Rootsi, Läti, Venemaa?

Nimeta järgmiste inimeste elukutsed tegevuse järgi: kes ehitab maju, kannab pakke, õpetab koolis lapsi jne.

2.3. С помощью трансформации производных слов.

Дима вежливый, точный и порядочный мальчик. Учителю очень нравится его вежливость, и

.....
Mati on täpne, viisakas ja korralik. Ka tema sõbrale meeldib täpsus ja

2.4. С помощью словосочетания.

Например: — Образуй прилагательные! Используй их в словосочетании!

	-ОВ-		-Н-	
.....	лес	.....	ком	
.....	бор	.....	пирог	
.....	лист	.....	ребенок	

(ель, сосна, дуб, снег, вкус, сон, и т.д.).

Для помощи можно использовать словообразовательную схему.

Nt. — Moodusta omadussõnu! Kasuta neid sõnaühendis!

□ -NE	□ -LINE	□ -LIK
..... laps	..... pliiats	..... laps
..... hommik	..... vihik	..... päev

(õnn, rahu, värv, uni, joon, udu jne.).

Abiks tuletamine skeemi abil.

3. Образование производных слов с одинаковыми суффиксами без сопроводительного текста:

3.1. По аналогии.

Включать—включатель—включение Lugema—lugeja—lugemine

Нарушать—. — Jooksma—. —.

3.2. На основе общего смысла группы слов.

Например: — Образуй слова с суффиксами -ель, -ник, -щ.

Nt: — Moodusta sõnu liidetega -ja, -ur, -nik.

слово sõna	название деятеля tegija nimetus	название средства vahendi nimetus	название профессии elukutse nimetus
строить	—	—	строитель
включать	—	включатель	—
kirjutama	kirjutaja	—	kirjanik
liiva puistama	liivapuistaja	liivapuistur	—

3.3. С помощью схем.

3.3.1. Простые схемы.

Например: Образуй новые слова. Выбери правильную схему!

| -H-

| -OB-

снег, дуб, играть, туман, сосна, береза, и т.д.

Nt. Moodusta uusi sõnu! Vali õige skeem!

| -NIK

| -UR

kiri, laev, kaevama, juuksed, sõdima jne.

3.3.2. Комбинированные схемы.

(see on) + -NE

(selle) + -LIK

(основа номинатива) + -H-

(основа генитива) + -OB-

4. Сочетание производящих основ и суффиксов:

4.1. С помощью таблицы.

слово	-H-	-OB-	-EHLK-	
sõna	-NE-	-LIK-	-LINE-	-KAS-
снег	снежный	снеговой	—	—
вкус	вкусный	вкусовой	вкусенький	—
arg	—	arglik	—	—
värv	värvine	—	värviline	värvikas

4.2. Путем подбора морфем в столбиках.

снег	—				—	-kas			
стол	—	—	-н-	sool	—	-lik			
кожа	—	+	—	-ов-	värv	—	+	—	-line
ночь	—		—	-ан-	lumi	—		—	-pe

5. Свободное образование производных слов:

- нахождение возможных суффиксов для данной производящей основы;
- нахождение возможных производящих основ для данного суффикса.

В заключение можно представить так называемые алгоритмы обучения.

I. алгоритм (обучение одной модели):

- 1) узнавание производных слов;
- 2) репродуцирование (выбор из альтернатив) и верификация производных слов;

- 3) словообразование в контексте и анализ производных слов;
 - 4) создание модели аналогии в виде представления или схемы;
 - 5) использование модели (упражнение в словообразовании);
 - 6) корректурные упражнения.
- II. алгоритм (дифференцирование нескольких моделей):
- 1) различение и узнавание однокоренных производных слов;
 - 2) группировка и репродуцирование однокоренных слов;
 - 3) анализ производных слов, выбор и составление словообразовательной модели;
 - 4) верифицирование;
 - 5) корректура;
 - 6) самостоятельное использование различных моделей:
 - а) с помощью контекста,
 - б) без контекста.

Литература

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников родному языку. М., 1978. 114 с.
2. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 467 с.
3. Зикеев А. Т. Развитие речи слабослышащих учащихся. М., 1976. 240 с.
4. Левина Р. Е. Общее недоразвитие речи // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. К. Левиной. М., 1968, с. 67—166.
5. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М., 1981. 111 с.
6. Сахарный Л. В. Производное слово как тип коммуникативной номинации // Психолингвистические и социолингвистические детерминанты речи / Под ред. Тарасова. М., 1978, с. 65—181.
7. Соботович Е. Б. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей. Автореф. диссерт. на соискание уч. степени доктора пед. наук. М., 1984.
8. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. М., 1979. 248 с.
9. Chlasen H. Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Düsseldorf, 1988.
10. Holtz A. Die Entwicklungsdysphasie — sprachpathologisches Chaos // Sprache, Stimme, Gehör. 1987. 11. S. 21—26.
11. Karlep K. Psühholingvistika ja keeleõpetus // Haridus, 1990. 1990. Nr. 1. Lk. 28—33.

12. Rothweiler M. Ein Fall von Dysgrammatismus — eine linguistische Analyse // Frühförderung interdisziplinär. 1988. 7. S. 114–124.
13. Schöler H., Dalbert C., Schäle H. Neuere Forschungsergebnisse zum kindlichen Dysgrammatismus // Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt "Dysgrammatismus". Heidelberg, 1990. Nr. 14. 39 S.
14. Schöler H., Lindner K. Zum Lernen morphologischer Strukturen // Arbeitsberichte aus dem Forschungsprojekt "Dysgrammatismus". Heidelberg, 1990. Nr. 12. 18 S.
15. Vare S. Läheteohti eesti derivatsiooni käsitluseks. Tallinn., 1979. 83 lk.

PRAKTILISTE SÕNATULETUSOSKUSTE KUJUNDAMINE ALAKÕNEGA ÕPILASTEL

M. Padrik

R e s ü m e e

Tavakooli emakeeleõpetuse eesmärk on koolieelses eas omandatud kõne teadlikustamine ja täiustamine. Paraku satub tavakooli järjest rohkem alakõnega lapsi, kelle suuline väljendusoskus, s.h. praktiline sõnalooimeoskus vajab arendamist. Artiklis tutvustataksegi sõnalooimeoskuste kujundamise meetodikat, mis on välja töötatud primaarse alakõnega algklassiõpilaste jaoks, kuid on kohandatuna/lihtsustatuna kasutatav ka sekundaarse alakõnega (õpiraskustega, vaimse alaarenguga) õpilaste ja vanemate koolieelikute puhul. Lähemalt kirjeldatakse 2 õpetamissuunda (tunnitüüpi):

- ühe sõnatuletusmudeli tutvustamine ja rekndamine,
- erinevate mudelite diferentseerimine ja rakendamine.

Õpetamisalgoritmid tuginevad kõnearenduse ja sõnatuletuse psühholingvistilistele alustele. Iga tunnietapi juures on välja pakutud konkreetset töövõtet ja ülesanded.

PRACTICAL FORMING OF WORD-DERIVATION SKILLS OF CHILDREN WITH UNDEVELOPED SPEECH

M. Padrik

S u m m a r y

The aim of mother-tongue instruction in regular school is to improve and make children conscious of the speech acquired in preschool age. Unfortunately more and more children with undeveloped speech

whose oral skill of expression, including word-creation needs development goes to regular school.

In the article the method for developing word-creation skills is introduced. This method has been worked out for children with primary undeveloped speech in elementary classes, but in adapted form may be used also for children with secondary undeveloped speech (children with learning disabilities and children with mental retardation).

Two teaching trends (types of lessons) are described in detail:

— Introduction and application of one word-derivation model.

— Distinguishing and application of different models.

Teaching is based on psycholinguistic ground of speech development and word-derivation.

Concrete methods and tasks are offered for every stage of a lesson.

ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ СЛОЖНОМУ ПРЕДЛОЖЕНИЮ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К. Пладо (Тарту)

Дети с нормальным развитием овладевают сложными грамматическими структурами довольно рано. Но не всегда речь ребенка развивается в соответствии с ожиданиями. Недоразвитие речи как характерный признак встречается при различных отклонениях в развитии. Нет сомнения, что педагогам необходимо знать и учитывать уровень речи ребенка (что ребенок способен понимать, какие вербальные задания ему доступны и т.д.).

Грамматический строй предложений у детей с недоразвитием речи характеризуется такими признаками как краткость, ограниченность моделей предложений, аграмматизмы (Лейво, Карлеп, Жукова, Аксенова, Петрова и др.). Причины таких явлений могут быть как биологическими, так и социальными. Большое значение при этом имеет уровень когнитивного развития детей. Важно учитывать, что недостатки не ограничиваются экспрессивной речью, часто дети не понимают и речь других. Но если ребенок не в состоянии точно повторить или понять предложение, то такого же типа конструкцию он сам не составляет.

Часто указанные недостатки встречаются при использовании сложных предложений. Обусловлено это тем, что сложные предложения по сравнению с простыми являются единицей более высокого уровня и предполагают, следовательно, хорошее владение простыми структурами. Кроме того, требуется умение соединять их. В сложном предложении выражается не одна пропозиция, а их комплекс и отношения между ситуациями или их признаками. Для выражения отношений между частями сложного предложения часто используется связка как специфический компонент структуры.

Как правило, увеличивается также количество слов в предложении, что предъявляет повышенные требования к

оперативной памяти. Все указанные признаки приближают сложное предложение к связному тексту.

Уже в результате теоретического анализа можно предположить, что у учащихся вспомогательной школы, которым свойственно когнитивное и речевое недоразвитие, встречаются серьезные недостатки при понимании, повторении и составлении сложных предложений. Сказанное подтверждается многими исследованиями, в том числе работами студентов отделения специальной педагогики Тартуского университета.

Обучение сложному предложению во вспомогательной школе с учетом своеобразия детей отличается от обучения в массовой школе как по своим целям, так и по содержанию. Если в массовой школе работа направлена на осознание и систематизацию практических умений, то в специальной школе эти практические умения нужно прежде всего сформировать. Однако и в этом случае содержание работы может отличаться. Например, в русской вспомогательной школе внимание в основном направлено на формальное узнавание конструкций и на использование знаков препинания в письменной речи. В то время как в сурдометодике (А. Зикеев) главным считается практическое составление предложений и их понимание.

В Эстонской вспомогательной школе работа с простейшими видами сложного предложения (например увидел, что) начинается с 3 класса (понимание, практическое составление, связь между частями). Примерно такая же работа продолжается и в 4 классе.

В 5–6 классах практическая работа включает уже больше моделей предложений и видов синтетических упражнений (подбор частей предложения, соединение простых предложений в сложное, подбор связки, заканчивание предложений). Обязательным является семантический анализ конструкций, опорой служат схемы. В 6 классе формируются и представления о сложном предложении.

Основой подбора материала для упражнений является при этом не традиционная классификация (сложносочиненные, сложноподчиненные предложения и их подвиды), а структурно-семантический подход.

Сперва предложения группируются по выражаемому отношению (время, место, причина, следствие и т.д.), а затем по структуре (связка, последовательность частей и/или некоторых членов предложения). Все сказанное отражается на комбинированных схемах.

Много времени посвящено синтаксису в 7 классе (~ 50 часов), в том числе 27 часов сложному предложению. Предполагается ознакомление с основными моделями сложных предложений, новыми видами упражнений. Применяются следующие задания:

- восстановление предложений по слуху и после чтения;
- подбор и сочетание частей предложений;
- придумывание второй, а затем и первой части предложения;
- подбор связки;
- составление предложений по аналогии, по схеме, при помощи данной связки, по вопросам;
- активизация усвоенных предложений в самостоятельной речи (предъявляются соответствующие требования);
- верификация и корректура предложений;
- трансформация предложений.

Применяются также задания, в которых требуется в тексте найти сложные предложения какого-то определенного типа, провести семантический анализ частей предложения (выражает причину, следствие, время действия и т.д.).

В 8—9 классах практическая работа со сложными предложениями продолжается. Большое внимание обращается на такие виды работы, как сопоставление моделей и трансформация предложений.

В 1994 г. более подробно последовало обучение сложному предложению причины в 7 классе вспомогательной школы г. Таллинна. До обучения был проведен констатирующий эксперимент, затем экспериментальное обучение (5 уроков) и контроль его результатов (см. табл. 1 и рис. 1).

До обучения задания выполнялись со значительной разницей в результатах. Например, подбор и сочетание заданных частей предложений ученики выполняли на 91,7%. В то же время результаты четвертого и восьмого заданий (соответственно 13,9% и 46,6%) указывают на серьезные недостатки в умениях учащихся. Одной из причин низких результатов является, вероятно, и то, что учащиеся недостаточно учитывали условия заданий и не владели алгоритмом работы.

Данные контрольного эксперимента показывают повышение результатов по всем заданиям и у всех учащихся, однако "кривая выполнения" повторяет в общих чертах первую конфигурацию (см. рис. 1). Следовательно, относительная трудность заданий сохранилась. Самая большая динамика обнаружилась при составлении предложений по письменным вопросам (улучшение на 58,3%).

Таблица 1

Результаты выполнения упражнения до и после обучения (%)

Задание	Конста- тир. эксп.	Конт- рольн. эксп.	Дина- мика
1. Подбор частей предложений	91,7	100	9,3
2. Узнавание СПП* в тексте	62,5	100	37,5
3. Определение части предложения, выражающую причину в СПП	80,6	84,7	4,1
4. Составление СПП в ответ на письменный вопрос	13,9	72,2	58,3
5. Самостоятельное придумывание II части СПП	75,0	87,5	12,5
6. Самостоятельное придумывание I части СПП	50,0	77,8	27,8
7. Подбор связки	77,8	91,7	14,7
8. Образование СПП с опорой на заднюю связку	46,6	81,7	35,1
В среднем	62,3	87,8	25,5

*СПП — сложное предложение причины.

Причина прежде всего в том, что во время обучения учащиеся усвоили названный прием работы (его алгоритм): 1) чтение вопроса, 2) выбор лексических средств из вопроса для составления предложения, 3) построение полного сложного предложения и его написание (до обучения учащиеся часто отвечали эллиптически, т.е. неполным предложением, как в устном диалоге). Следует учитывать и то, что во время обучения требовалось употребление сложных предложений причины также на других уроках (истории, биологии, географии, уроках чтения).

Предлагалось придумать часть сложного предложения (начало или конец), оперируя теми знаниями и речевыми умениями, которыми ребенок владеет. Поэтому, как и ожидалось, учащиеся более успешно работают с такими предложениями, которые выражают знакомые им ситуации и события.

Улучшились также результаты заполнения пропусков связки — на 14,7%.

Общая позитивная динамика (в среднем результаты улучшились на 25,5%) позволяет заключить, что языковый материал и упражнения, которые применялись в опытном обучении, целесообразны. Обучение сложному предложению причины во вспомогательной школе может быть организовано с учетом следующих положений:

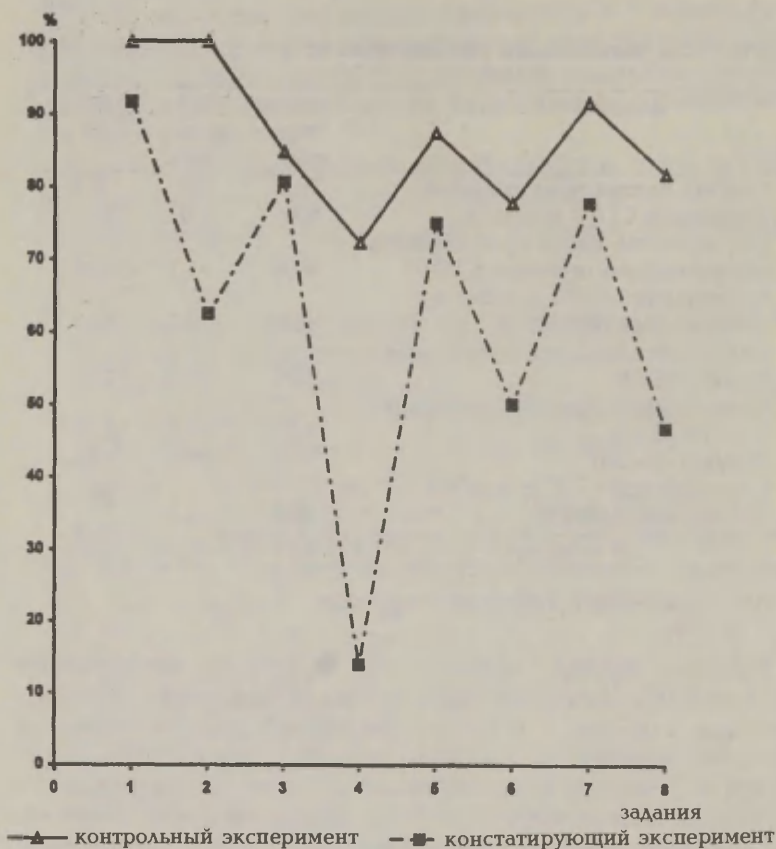


Рис. 1. Результаты экспериментов по заданиям

1. Подбор частей предложений.
2. Узнавание СПП в тексте.
3. Определение части предложения, выражающей причину в СПП.
4. Составление СПП в ответ на письменный вопрос.
5. Самостоятельное придумывание II части СПП.
6. Самостоятельное придумывание I части СПП.
7. Подбор связки.
8. Образование СПП с опорой на данную связку.

А. Типы заданий

1. **Подбор и сочетание частей предложения.** Задания для 7 класса вполне посильны. Составленные предложения могут быть использованы как для семантического, так и для

4. **Придумывание первой или второй части предложения.** Необходимо учитывать, что заканчивать предложение, как правило, легче, чем начинать. Сложность задания зависит, кроме того, от знакомости выражаемой предложением ситуации, от частотности использования модели, от наличия или отсутствия связи в заданной части. Затруднения обусловлены иногда тем, что учащиеся не всегда различают причинные и временные отношения (то, что происходит раньше, не всегда является причиной следующего события).

5. **В целях самоконтроля** целесообразно повторить (прочитать) составленные предложения, а если этого недостаточно, провести семантический анализ по вопросам. Формированию самоконтроля способствуют и задания по верификации и корректурные упражнения.

6. **Подбор связи** для заполнения пропуска. Связки могут быть сперва даны на выбор. Целесообразно "примерить" несколько связок и подыскать все возможные из альтернативных вариантов.

Напоминаем, что учащихся затрудняют больше сами причинные отношения (их осознание), чем формальная сторона языковых конструкций. Именно поэтому требуется постоянное проведение семантического анализа.

Б. Возможное содержание уроков (5 уроков в VII классе вспомогательной школы)

1. Актуализация представления о сложных предложениях причины. Нахождение подлежащего и сказуемого в предложении. Анализ предложений по содержанию и определение частей, выражающих причину и следствие. Составление схем предложения.

2. Составление предложений и их анализ: подбор и сочетание заданных частей, составление сложного предложения из простых, по вопросам, по схемам.

3. Составление и анализ предложений (см. 2 урок), верификация и корректурные упражнения.

4. Дифференциация моделей предложений причины (подбор схемы, составление), трансформация предложений.

5. Закрепление умений, применение предложений причины в упражнениях разного типа (в том числе в творческих заданиях).

В заключение отметим, что реализация умений составления сложных предложений причины нужна как на других уроках (не только родного языка), так и в общении.

ÜKS VÕIMALUS LIITLAUSE MOODUSTAMISEST ABIKOOLI 7. KLASSIS

K. Plado
Resümee

Artiklis antakse ülevaade liitlause õpetamisest erivajadustega lastele. Analüüsitakse õpilaste liitlause moodustamise oskusi, näidatakse õpilaste oskuste paranemist õpetamise käigus ja antakse rida metoodilisi soovitusi liitlause käsitlemiseks abikooli 7. klassis.

EXPERIENCE OF TEACHING OF COMPOUND SENTENCES TO CHILDREN WITH SEN

K. Plado
Summary

In this article is given a review about teaching of compound sentences to children with special educational needs.

There are analysed pupils skills to compose the compound sentences, is presented improvement of pupils skills during the teaching period and is given a number of methodical recommendations for dealing compound sentences in form 7 in special school.

ТВОРЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В. Побрейн (Шяуляй)

В последнее время в процессе обучения и воспитания все больше внимания уделяется творческим приемам и методам. Они широко используются в различной деятельности детей в дошкольных учреждениях и школах любого типа. Мы коснемся лишь одного из видов учебной деятельности — чтения, усвоение которого для учащихся специальной школы является весьма сложным.

Активизировать деятельность детей на уроках путем обычного анализа текста, который на практике нередко ограничивается лишь вопросами учителя и ответами учащихся, почти невозможно. Ученик постепенно привыкает к пассивной роли на уроке, у него не возникает интереса к чтению, а сам урок лишен радости, которая создается только во время интересной работы с детьми, построенной на положительных эмоциях.

Наше исследование проводилось в течение трех лет в специальных школах Литвы. Исследованием было охвачено 165 учащихся вторых — девярых классов. Был проведен анализ учебников по чтению, организованы наблюдения и педагогический эксперимент.

Оказалось, что в пересказах учащихся часто наблюдался пропуск отдельных звеньев и деталей текста, а в некоторых случаях — искажение его смысла или привнесение своих домыслов. Большинству пересказов была свойственна фрагментарность. Ученики не могли последовательно воспроизвести содержание текста: говорили все, что помнили, перескакивая через многие факты. Иногда они начинали пересказывать текст правильно, но потом их мысли теряли последовательность, и пересказ либо оставался незаконченным, либо дальнейшее изложение событий уже было выдуманым.

Ответы на вопросы должны были уточнить следующее: ученик не понимает текста или только не может его пере-

сказать? Оказалось, что ответы этих учеников на вопросы по тексту в большинстве случаев были неправильными.

Выяснилось, что 55% учащихся младших классов специальной школы не смогли понять отдельные слова текста, 63% не различали смысловые оттенки, которые появляются при наличии различных приставок и суффиксов, 56% недостаточно полно восприняли метафорические выражения. Особо большие трудности вызывали фразеологизмы — 70% учеников истолковывали их ошибочно или неполно.

Для преодоления трудностей при осмыслении прочитанного следует искать пути, которые могли бы активизировать воображение, мысли и чувства учащихся. Необходимо так организовать работу, чтобы ученик смог "увидеть", понять и, по возможности, воспроизвести все то, что сказано в тексте. Это и явилось целью нашей дальнейшей работы, важное место в которой заняли творческие приемы чтения, такие как иллюстрирование, словесное рисование, выразительное чтение, ролевые игры, драматизация, элементы кукольного театра и др.

Иллюстрирование сравнительно часто используется на уроках чтения в младших классах специальной школы. Суть данного приема состоит в том, что ребенок должен представить и нарисовать предложенный учителем или самостоятельно выбранный предмет, картину или более широкий образ литературного текста.

Ученики начальных классов с удовольствием иллюстрируют текст, рисуя цветы и грибы, птиц и зверей, наиболее ярко описанные картины природы. Постепенно задания усложняются, и дети уже пытаются иллюстрировать отдельные части текста (строфы стихотворений, части небольших рассказов) или все произведение, изображают разных его героев.

Наблюдения показали, что на уроках чтения в качестве иллюстрирования чаще всего применяется рисование. В своей работе мы успешно использовали и другие виды изобразительной деятельности: аппликацию, лепку, вырезание и др. Иногда ученикам предлагалось самостоятельно выбрать вид иллюстрирования. Затем различные его виды обсуждались и сопоставлялись. Как рисунки, так и другие иллюстрации учащихся оценивались по умению понять, вообразить и изобразить нужный предмет, картину или ситуацию. Технической стороне изображения почти не придавалось значения, поскольку это не является целью урока.

Одним из самых сложных заданий иллюстрирования считается составление "картинного плана" произведения.

Обычно ученики иллюстрируют одну часть текста, а потом составляется общий картинный план, который помогает лучше понять последовательность событий и облегчает пересказ.

Иллюстрирование тесно связано с другим творческим приемом — словесным рисованием. Оно может применяться как до, так и после иллюстрирования. Ученику предлагается устно создать описанную в тексте картину, как бы "нарисовать" ее. В одних случаях достаточно просто словами изобразить то, что написано автором, в других — более сложных — требуется дополнение к тексту, создание более широкого изображения. Это необходимо, когда ставится задача уточнить наиболее трудные образы или картины текста.

Некоторые педагоги специальных школ отмечают, что словесное рисование является чрезвычайно трудным для учащихся из-за бедности их воображения и недостатков связной речи. Но, как мы убедились в своей работе, этот методический прием приносит немалую пользу для коррекции имеющихся недостатков воображения и связной речи учащихся. Для достижения этого требуется тщательная подготовка учащихся и своевременная помощь учителя.

При использовании словесного рисования, на наш взгляд, необходимо придерживаться такой последовательности: а) словесное рисование предмета; б) картины природы или быта; в) персонажа; г) ситуации. Задания по словесному рисованию всегда рекомендуется начинать с коллективной работы.

Данный прием особенно полезен при анализе текста, при обучении пересказу, во время словарной работы. Он вполне применим как в младших, так и в старших классах. При его выполнении нужно четко определить сложность задания и степень самостоятельности учащихся.

Упомянутые творческие приемы, т.е. иллюстрирование и словесное рисование, полезны еще в двух аспектах. С одной стороны, они помогают выяснить уровень понимания текста, с другой — создают возможность это понимание улучшать, расширяя "картину", дополняя ее незамеченными деталями.

К таким же приемам можно отнести и выразительное чтение, потому что и вся подготовка к нему, и само чтение требует напряженной творческой деятельности учащихся. Необходимо подчеркнуть, что особенно важен не получаемый результат сам по себе (в данном случае выразительность чтения), а именно процесс подготовки к выразитель-

ному чтению, во время которого работа учителя направлена на то, чтобы ученик как можно больше понял и вжился в каждый образ произведения, чтобы сформировалось его образное восприятие с ярко выраженной активной личной позицией.

Методика выразительного чтения широко представлена в методической литературе. Рекомендуются фронтальные и индивидуальные упражнения по развитию дыхания, голоса, дикции, различные интонационные упражнения.

Программные требования выразительного чтения в специальной школе весьма элементарные, но практическая работа связана с большими трудностями. Некоторые средства выразительности ученики могут в некоторой мере усвоить и практически выразить (синтаксические паузы, простейшие логические ударения), другие (психологические паузы, мелодику речи) лишь проиллюстрируем.

Довольно часто приходится отучать детей читать слишком тихо. В этом случае рекомендуется создавать игровые ситуации, которые заставили бы ученика говорить громче: позвать товарища, загадать загадку и т.п.

Лучшим примером при обучении выразительному чтению служит чтение самого учителя. Иногда можно использовать и слушание записей разных артистов.

Задания, в основе которых лежит игра или персонификация, особенно часто применяются на занятиях с детьми дошкольного возраста. Ролевые игры и драматизацию очень любят и ученики младших классов. Эти приемы используются не только на уроках чтения, но и на других уроках, в том числе физического воспитания и даже математики в целях познания мира. Так, например, некоторые авторы предлагают вместо скучных для детей этических бесед организовывать этические ролевые игры, во время которых понятия нравственности становятся более реальными и понятными для учеников, поскольку ознакомление с ними происходит в конкретной практической деятельности.

Ролевые игры обычно рождаются по инициативе самих детей. Играя, они изображают знакомые социальные роли: мать или отца, воспитательницу, врача, продавщицу и т.п. Психологи утверждают, что ролевые игры детей, у которых дома отсутствует спокойная, теплая атмосфера, недостаточно эмоциональны, им свойственна механичность и торопливость. В ролевых играх умственно отсталых детей можно легко заметить их ограниченный жизненный опыт, неумение пользоваться им, неполное восприятие окружающей среды.

Ролевые игры можно успешно применять на уроках чтения, решая конкретные задачи детского развития. Играя, дети учатся общению, развивается их мышление, воображение, речь. Чтение произведений различных жанров помогает детям лучше понять описанную ситуацию, героев, а тем самым и основную мысль произведения.

На уроках такие игры предлагает учитель. В какой-то степени он же руководит игрой. Но важно, чтобы учитель это делал как можно более незаметно, тактично, т.е. создал такие условия, которые обеспечивали бы свободу самовыражения детей. Сам "участвуя" в игре, он поможет детям лучше ориентироваться в действительности, легче выбрать нужный способ деятельности и поведения.

Особо надо обращать внимание детей на речь действующих лиц игры. Ученики должны практически усвоить, что важно не только то, какие слова произносятся, но и как, каким тоном, с какой интонацией. Кроме того, должны обдумываться отдельные действия.

Ролевые игры могут быть тесно связаны с читаемым произведением или лишь частично отражать тот или иной его эпизод. Задачей актуализации изолированных эпизодов является не раскрытие содержания текста, а только практическое изображение какой-то ситуации, связанной с выполнением отдельных ролей. Во время такого изображения ученики, сами того не замечая, учатся правильно говорить, используя нужные слова и выражения. Например, организуя игры "В школе", "В библиотеке", "В магазине", "У врача" и др. Опыт, полученный в таких играх, потом используется при чтении произведений различных жанров. Во время любой из таких игр можно проводить коррекцию произношения детей, расширять словарь, обучать составлению предложений, умению правильно их интонировать. В игру можно включить задания, требующие чтения, например, ученики должны читать названия товаров в магазине, выписанные врачом рецепты и др. Некоторые ролевые игры включены в учебники для чтения. Чаще всего это народные игры. Сначала дети читают их описание, а потом сами пробуют играть.

Драматизацию можно считать продолжением ролевой игры. Многие методисты утверждают, что при работе с детьми младшего возраста драматизация не должна слишком отдаляться от игры. Но драматизация требует большего соблюдения текста. Иногда нужно специально учить роли, создавать хотя бы минимальную сценическую обстановку.

В своей работе мы убедились, что драматизацию, проведенную в виде небольших представлений, любят ученики специальной школы любого возраста. Но, выбирая материал для драматизации, необходимо иметь в виду интересы учащихся, их возможности понять изображенные в тексте события и, конечно, специфику самого текста.

Подготовка к драматизации может быть примерно такой:

1. Чтение и анализ выбранного произведения или его отрывка.

2. Создание сценария и его обсуждение с учениками.

3. Чтение по ролям и их заучивание (если это необходимо).

4. Обсуждение основных действий.

5. Подготовка нужных средств (декораций, костюмов).

6. Пробная драматизация и ее обсуждение.

Дети с нарушениями интеллекта самостоятельно создать сценарий для драматизации не могут, поэтому эту работу выполняет учитель. Но потом его необходимо обсудить с учениками.

Немалые трудности вызывает чтение по ролям. Даже после предварительной работы ученики путают слова действующих лиц, читают монотонно. В таких случаях рекомендуется текст разделить на отдельные части и тщательно их проанализировать. Всесторонне обсуждается почти каждая фраза: о чем в ней говорится, кто, зачем и как ее произносит.

Роли, если они понятные и не сложные, специально выучивать наизусть не надо. Ученик может говорить своими словами. Но, как мы заметили, некоторым детям легче выучить роль, чем подобрать свои слова. Если драматизируются сихотворные произведения, желательно знать текст, чтобы не пострадал художественный, поэтический язык произведения.

Дети с нормальным интеллектом чаще всего интуитивно находят для своей роли нужные слова и действия. Поэтому, готовясь к представлению, не надо искусственно обучать интонациям, жестам, строгому соблюдению указанных мизансцен. При работе с учениками специальной школы довольно часто следует обращаться к практическому пересказу. Только надо стараться, чтобы ученик не просто механически повторял слова или движения, а полностью осознал их.

Дети должны принимать участие в подготовительной работе: сами изготавливать несложные декорации или кос-

тьюмы. В начальных классах для этого можно частично использовать уроки рисования и ручного труда.

На уроках, особенно при чтении сказок, можно применять и несложные элементы кукольного театра. Читая и разбирая текст сказки, надо обсудить обстоятельства в которых происходит действие, типичные свойства персонажей: их внешность, характер, поведение, речь. Здесь можно прибегнуть к словесному рисованию или иллюстрированию, предложив детям нарисовать, как они представляют место, в котором происходит действие, как могли бы выглядеть отдельные персонажи — куклы, как бы их одели. Самые удачные рисунки детей могут быть использованы как эскизы для создания кукол или декораций.

Делая куклы, их одежду или другие необходимые средства для такого "спектакля", ученики имеют хорошие возможности применить свои знания и умения на практике и усовершенствовать их. Они начинают понимать, как важно иметь различные навыки работы: почему надо учиться рисовать, красить, резать и т.п. Деятельность детей становится более направленной, осмысленной, пробуждает желание создать что-то свое.

Еще большую радость вызывает само представление, когда ученики уже видят результаты своего труда. Чтобы было больше зрителей, которые могли бы все это оценить, можно пригласить учеников другого класса. Обычно большое удовлетворение получают и создатели, и зрители представления. Довольно часто зрители выражают желание сами стать создателями другого "спектакля".

Важно, чтобы и во время подготовительной работы, и после представления детей окружала теплая, доброжелательная атмосфера. Работа каждого ученика должна оцениваться как можно более положительно: его достижения должны быть замечены и одобрены, а для преодоления неудач он всегда должен чувствовать своевременную помощь учителя.

В своей работе мы также применяли приемы творческого пересказа и музыкальной иллюстрации. Небольшое количество проведенных экспериментов не позволяет делать какие-то обобщения, но предварительная работа показала, что, например, при разных вариантах творческого пересказа (пересказ по измененному плану, рассказ по аналогии, создание конца рассказа) в большинстве случаев появляются так называемые "нелепицы". Музыкальная иллюстрация оказалась малодоступной из-за неумения учащихся сосредоточиться, недостатков слухового восприятия и воссо-

здающего воображения, а главное, из-за элементарного непонимания того, что музыкальное произведение можно как-то отнести к читаемому тексту. Все это наводит на мысль, что данные творческие приемы применимы лишь в отдельных, тщательно отработанных вариантах.

В некоторых случаях фронтальную работу можно заменить индивидуальной или групповой. Например, одни ученики рисуют отдельных персонажей (потом под руководством учителя составляется полная картина), другие готовятся к словесному рисованию. Потом словесные и нарисованные (или другим способом изображенные) картины сопоставляются. Все это может служить как бы предварительной работой при подготовке к выразительному чтению, драматизации или кукольному театру.

В итоге проведенной работы мы обнаружили немалые положительные сдвиги у учащихся экспериментальных классов по сравнению с контрольными, где такая работа не проводилась. Это ярко выразилось в их понимании текстов, в умении передать содержание прочитанного, в возросшем качестве чтения вообще, в активности и самостоятельности учащихся. Ученики помнили и хотели обсуждать именно те произведения, читая которые они выполняли те или другие творческие задания. Их суждения были более правильными, речь более эмоциональной.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- а) применение творческих приемов чтения активизирует мышление, воображение и эмоции учащихся, развивает их речь;
- б) они помогают уточнить и конкретизировать наиболее трудные образы или картины литературного текста, что содействует более глубокому его пониманию;
- в) использование творческих приемов требует частого возвращения к тексту: при этом формируются навыки чтения и работы с текстом;
- г) применение творческих приемов повышает интерес учащихся к урокам чтения и к самим литературным произведениям;
- д) выбор творческих приемов зависит от возраста учащихся, особенностей читаемого текста, условий выполнения задания, интереса учащихся к конкретному виду деятельности.

Мы имели возможность познакомиться с обучением детей с нарушениями интеллекта в общеобразовательных школах Англии. Очень большое внимание в процессе об-

учения любых детей там уделяется различным творческим заданиям. Педагоги стараются, чтобы каждый ребенок, даже самый трудный мог участвовать в творческом процессе.

Мы наблюдали урок чтения в интегрированном классе, во время которого все ученики писали "стихи" о зиме. Было неважно, что многие из этих стихов мало напоминали произведения этого жанра. Мы видели, что ученики получают большое удовлетворение от этой работы. В мыслях создавая картину зимней природы и пытаясь найти для нее нужные слова и выражения, сами того не сознавая, они развивали свое мышление, воображение, речь. Интегрированные дети "творили" и радовались вместе с другими.

Нам удалось увидеть и другие творческие задания: ученики писали письма разным лицам и по различному поводу, создавали короткие письменные рассказы, устно рассказывали о подлинных и вымышленных событиях, читали и пели на тут же сооруженной сцене. Выполнение задания почти каждого ученика оценивалось как своеобразное и интересное. Дети не получали никаких упреков из-за неправильного изображения действительности или недостаточной логики. Все оправдывалось детской фантазией, а сравнение с реальной жизнью происходило как бы невзначай.

Особо большое место среди других творческих приемов в Англии занимает драматизация. Создана специальная программа (Drama in the National Curriculum), в которой очень конкретно определено, где и как можно использовать драматизацию при обучении речи, истории, иностранным языкам и другим предметам. Указаны также конкретные умения и навыки, которые ученики должны усвоить в этой области. Понятно, что дети с нарушениями интеллекта смогут выполнить не все. Но важно то, что у этих детей появляется возможность включиться в общую деятельность, общаться с другими людьми, привыкать действовать в разных ситуациях.

На наш взгляд, очевидную пользу творческих приемов чтения должны учитывать не только педагоги в своей практической работе, но и создатели новых учебников, включая названные приемы в систему заданий к текстам.

KŪRYBINIAI DARBO METODAI SU TEKSTU SPECIALIOSIOS MOKYKLO SKAITYMO PAMOKOSE

V. Pobrein (Šiauliai)

R e z i u m e

Straipsnįje apibūdinami pagrindiniai sunkumai, kuriuos sutrikusio intelekto vaikai patiria suvokdami grožinės literatūros kūrinius. Remiantis eksperimentinio darbo duomenimis, atskleidžiama teigiama kūrybinių darbų reikšmė gerinant šių vaikų teksto supratimą ugdant jų skaitymo įgūdžius bei sugebėjimą dirbti su tekstu, skatinant aktyvumą ir savarankiškumą. Nurodomos būtinos kūrybinių darbų panaudojimo o specialiojoje mokykloje sąlygos, pateikamos kai kurios metodinės rekomendacijos.

CREATIVE METHODOLOGY WHILE TEACHING READING FOR EMR STUDENTS

V. Pobrein

S u m m a r y

The article tackles the problems of understanding works of fiction by the children with learning difficulties. On the basis of the data of the experimental work the article lists the importance of the creative work in improving the understanding of the text, developing children's reading skills and their ability to work with the text, encouraging their activity and independence. The necessary conditions for the creative work in a special school and some recommendations on methods are presented.