

ISSN 2303-9744 (Online)
B38

Научный журнал



**«Вестник по педагогике
и психологии Южной Сибири»
№ 2. – 2012**



МОСКВА - ЧЕРНОГОРСК, 2012

Научный журнал «**Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири**» является научно-практическим изданием.
ISSN 2303-9744 • Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia • scientific journal.

В38

Журнал основан 22 января 2012.

Периодичность – 4 номера в год.

Подписка через редакцию.

Электронная версия журнала (scientific e-journal) на издательской платформе RAE Editorial System в свободном доступе по адресу: URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/> и URL: <http://bulletinppfdc.1gb.ru/>

Редакционная коллегия

Л.Ф. Чупров (гл. редактор), К.Г. Языков (зам. гл. редактора),
Г.В. Вержибок, М.В. Воропаев, И.А. Ильина, И.Н. Козубцов, И.М. Кыштымова, В.Г. Морогин, Е.Н. Патарчанова, Т. Попов, Н.В. Родина,
Т.А. Фотекова, С.В. Якимец, Е.К. Янакиева
Ответственный секретарь А.С. Щукин.

Адрес редакции:

655158 Россия, Хакасия, г. Черногорск,
ул. Калинина, дом 15, кв. 67.

Для авторов Ichpr@rambler.ru (главный редактор журнала),
OtvetSec@ya.ru (ответственный секретарь журнала).

Подписано в печать 10.07.212 (Online).

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.

© Авторы сообщений, 2012.

© Чупров, Л.Ф. (гл. редактор), 2012.

Запрещается перепечатка статей без разрешения редакции.
При использовании материала ссылка на журнал обязательна.

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические науки

Вступительное слово главного редактора ко второму номеру журнала	4
Редакционная коллегия. Новые члены редакции журнала и редакционной коллегии	7
Чупров Л.Ф. Тест переплетенных линий А. Рея: методика исследования концентрации произвольного внимания младших школьников	9

Педагогические науки

Пушкарева Т. Г. Модель образовательной среды как способ формирования социальной компетентности: структура и содержание	15
Чупров Л. Ф. Задержка психического развития и пограничные вопросы в терминах: краткий терминологический словарь по специальной педагогике и специальной психологии	29
Содержание / TABLE OF CONTENTS	3 /51



УДК 070

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА КО ВТОРОМУ НОМЕРУ ЖУРНАЛА

Уважаемые читатели, перед Вами второй номер электронного научного журнала «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири».

За три месяца его существования произошел ряд изменений чисто организационного плана.

Это даст возможность журналу проводить научные конференции, публиковать на его страницах электронные сборники материалов этих конференций и издавать эти сборники с Международным стандартным книжным номером (ISBN), а также размещать платные статьи и рекламу.

Журнал внесен в международную систему данных по периодическим изданиям (МСДПИ) международного Центра ISSN (International Standard Serial Number: 2303-9744) в г. Париже (Франция), что, в целом, позволит значительно расширить читательскую аудиторию.

ISSN 2303-9744

Key title: Vestnik po pedagogike i psihologii Ūžnoj Sibiri

Abbreviated key title: Vestn. pedagog. psihol. Ūžn. Sib.

Кроме того, журнал в настоящее время проходит регистрацию в ряде обязательных федеральных организаций.

Естественно, журнал и далее выходит на платформе RAE Editorial System, и ЭНЖ легко находится в ее списке «Журналы на издательской платформе RAE Editorial System» (<http://es.rae.ru/list/>).

Свободный доступ к журнальной базе, кроме этого, возможен как с сайта журнала (<http://www.es.rae.ru/bulletinpp/>) и на портале «Социальной сети работников образования» (<http://nsportal.ru/user/77863/page/enzh-vestnik-popedagogike-i-psikhologii-yuzhnoi-sibiri>). Работа по регистрации и облегчению поиска номеров ЭНЖ в сети продолжается, и в последующих номерах будут размещаться информационные справки по завершению

очередных этапов этих процедур.

До завершения процедур основных обязательных регистраций (как СМИ и как научного издания) мы не занимались вопросами широкой раскрутки журнала, чем и объясняется ограниченный контингент его авторов. Авторы же вправе иметь гарантии, что пишут свои работы и размещают их не в пустоту и не просто в сеть, а в зарегистрированный по всем правилам электронный научный ресурс.

Надеемся, что теперь издание станет привлекательным для более широкого круга читателей и авторов, а редколлегия, в свою очередь, сможет уже открыто его рекомендовать и рекламировать.

Общая структура журнала представлена двумя сериями: «Педагогические науки» и «Психологические науки». В отдельных номерах будет публиковаться «Научный архив» ЭНЖ. В архиве будут размещаться работы, соответствующие лейтмотиву какой-либо из его серий, опубликованные авторами, ранее во Всемирной паутине, на ресурсах, не имеющих статуса СМИ или научного издания, но получившие высокий рейтинг по прочтению и цитированию. В дальнейшем планируется публикация в электронном виде сборников материалов конференций и монографий.

Для авторов-разработчиков диагностического инструментария.

Журнал установил творческое сотрудничество с рядом информационных структур России. Отныне авторы-разработчики психодиагностического и психолого-педагогического инструментария, после одобрения материала и публикации его в журнале, получают дополнительную информацию по алгоритму регистрации разработки, определению ее статуса и закреплению своих авторских прав.

А теперь, о содержании этого номера.

Открывает выход второго номера выпуск серии «Педагогические науки», а продолжает серия «Психологические науки».

В настоящее время сформирован основной костяк редакционной коллегии, в состав которой вошли авторитетные ученые России, Украины и Болгарии.

Естественно, с развитием журнала в редакционную коллегию и коллегию рецензентов журнала войдут и новые ученые и практики, а сам прилив новых сил только повысит качество последующих выпусков

журнала.

По структуре первого и второго номеров можно представить то, как будет выглядеть «скелет» журнала, его основные рубрики.

На основном сайте ЭНЖ материал размещен отдельными сериями. В «зеркале» обе серии объединены в один файл.

Журнал открыт для авторов из любого региона России, из любой страны.

Ограничения могут касаться только его направленности (это должны быть материалы по педагогике или по психологии) и языка. Журнал ориентирован на русскоязычного читателя.

Приятного чтения.

— ● —

Леонид Федорович **Чупров** – кандидат психологических наук, главный редактор и учредитель ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).

— ● —

© Л.Ф. Чупров, 2012.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.

10.07.212.

— ● —

Психологические науки

УДК 070

НОВЫЕ ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИИ ЖУРНАЛА И РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Редакция и редакционная коллегия журнала пополнилась новыми членами. Это принятый на должность ответственного секретаря журнала Щукин Андрей Сергеевич, активно включившийся в работу журнала.



Щукин Андрей Сергеевич. Родился в 1983 г. в г. Черногорске, с 2006 г. проживает в Санкт-Петербурге. Образование: 2000-2006 ХГУ (Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова), Институт информатики и телематики (2004 – Бакалавр, 2006 - Магистр); 2006-2009 СПбГПУ (Санкт-Петербургский государственный политехнический университет), аспирантура Факультета технической кибернетики (без защиты). Автор 7 научных публикаций в области информатики. Подробная биографическая справка в сетевой

энциклопедии «Ученые России» URL: <http://www.famous-scientists.ru/3216>

Вержибок Галина Владиславовна – психолог, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии МГЛУ (Минский государственный лингвистический университет). Обучалась в аспирантуре (1996-1999) БГПУ им. М. Танка (Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка), в докторантуре (2006-2009) БГПУ им. М. Танка. Это известный в Белоруссии и за ее пределами специалист по социальной психологии, психологической диагностике и гендерным отношениям в семье.

Галина Владиславовна автор свыше 200 научных публикаций на русском, белорусском и иностранных языках. Подробная биографическая справка в сетевой энциклопедии «Ученые России» URL: <http://www.famous-scientists.ru/13943/>



**Л. Ф. Чупров, главный редактор.
Редакционная коллегия.**

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.
10.07.212.

Психологические науки

УДК 159.9

ТЕСТ ПЕРЕПЛЕТЕННЫХ ЛИНИЙ А. РЕЯ: МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ КОНЦЕНТРАЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л. Ф. Чупров, Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири.

Резюме. Описана методика исследования особенностей концентрации произвольного внимания. Приведены данные по апробации методики на двух группах учащихся младших классов: с нормальным и задержанным психическим развитием. Введены два показателя для улучшения статистической обработки полученных данных.

Ключевые слова: А.Реу, произвольное внимание, концентрация внимания, коэффициент концентрации внимания, дефицит произвольного внимания, младшие школьники, задержка психического развития.

Тест А. Рея – тест переплетенных линий. Он очень хорошо известен отечественным психологам, но либо без упоминания автора, либо под именами других авторов, либо в модифицированном варианте и, соответственно, измененном названии.

Тест был предложен для изучения концентрации зрительного внимания А.Реу в 1958 г. Этим же автором разработаны нормы для швейцарского населения (см. Й. Шванцара и колл. 1978) [6]. Данный тест представляет собой 16 переплетенных ломаных линий. Основные показатели, учитываемые при исследовании и анализе результатов, – время, затраченное на 16 линий и количество ошибок, допущенных при этом.

В отечественной психологической практике используется подобная методика «перепутанных линий», предложенная К.К. Платоновым в 1980, но с использованием не ломанных, а 25 кривых линий, кроме того по этому

варианту методики отсутствуют нормативы для детей [2]. В отечественной спортивной психодиагностике оценка результатов этой методики ведется в баллах, в зависимости от количества правильных ответов за 7 минут выполнения задания на основе использования бланка, предложенного К.К. Платоновым, с 25-ю перепутанными кривыми линиями (В.Л. Марищук, Ю.М. Блуднов и др., 1984) [1].

Методика и процедура исследования.

Оборудование.

Для проведения исследования нужны «Бланк переплетенных линий», секундомер, бумага и ручка.

Исследуемые показатели. Концентрация произвольного внимания, импульсивность [4, с. 58].

Инструкция.

«Перед тобой 16 линий, ты должен мысленно по порядку проследить взором ход каждой из них и назвать ту цифру, которой она заканчивается. Начали».

Поскольку линия 2 заканчивается вне номера (см.: таблица 1), то ее можно использовать как обучающую пробу.

Таблица 1.

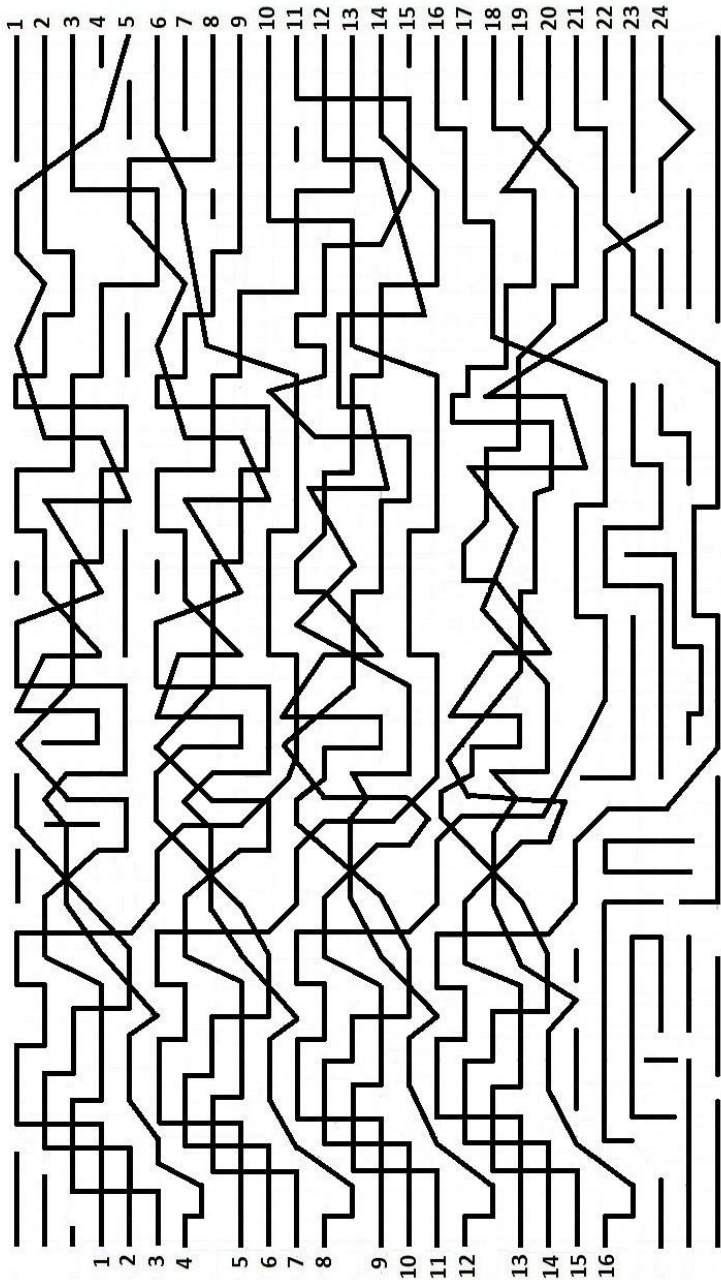
	Линии															
начало	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
конец	6	0	2	5	10	13	9	8	16	14	11	12	23	18	20	24

Какого-либо рода помощь при выполнении заданий этой методики не применяется. Время выполнения не ограничивается, но фиксируется по окончании пробы, как показатель t .

Зафиксировав время выполнения теста и количество допущенных испытуемым ошибок, исследователь приступает к обработке полученных данных.

Обработка и интерпретация.

При обработке результатов методики использованы традиционные показатели: время и количество ошибок. Апробированы два дополнительных показателя: Q и D_k .



Test of A.Rey, 1958.

Q – коэффициент концентрации, рассчитываемый по формуле 1.

$$Q = \frac{(a - b) * t}{a}, \quad (1)$$

где a – количество линий бланка, b – количество неправильно прослеженных линий (количество ошибок), t – время выполнения задания. Q – это своеобразный показатель, отражающий качество выполнения задания.

D_k – дефицит концентрации, рассчитывается по формуле 2.

$$D_k = t - Q \quad (2)$$

В идеале, при отсутствии дефицита концентрации произвольного внимания, показатель D_k будет равен нулю.

Использование этих двух показателей позволяет сравнивать данные, получаемые на разных группах, так как в показателе D_k находят отражение и индивидуальные характеристики темпа, ошибок, и чистое время, затраченное на правильное выполнение задания, т.е. объединяются количественные и качественные показатели нарушения концентрации произвольного внимания.

**Таблица. 2. Результаты прослеживания линий
Средние результаты выполнения теста А.Рея
учащимися I-II классов в норме и при ЗПР
(Л.Ф. Чупров, 1988)**

Группа учащихся	t (время в сек.)	a (количество ошибок)	Q	D _k
Норма (40 чел.)	420	1	393,7	26,3
ЗПР (60 чел.)	279	3	219,8	59,2

В таблице 2 представлены результаты прослеживания 16 переплетенных линий этого теста нормально развивающимися учащимися (норма) и детьми с (диагностированной на основе комплексного клинико-психолого-педагогического исследования) задержкой психического развития (ЗПР), полученные нами ранее [4]. Из данных таблицы видно, что дети с ЗПР по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками выполняют задание несколько быстрее, но допускают при этом больше оши-

бок, следствием чего является существенное увеличение показателя D_k , предложенного нами и отражающего дефицит такого свойства произвольного внимания, как концентрация. Согласно данным, полученным нами (Л.Ф.Чупров, 1988) [4], дефицит концентрации произвольного внимания у детей с ЗПР выявлен в два раза больший, чем в группе детей с нормой развития.

Статистические отличия между этими двумя группами испытуемых по всем показателям теста А. Рея соответствуют уровню значимости $p < 0,005$.

Нами было произведено сравнение данных методик А. Рея и В.М. Когана.

При сопоставлении данных по тесту А. Рея с результатами II этапа (показатель В2 – интерпретируемый, как концентрация внимания) [3] методики В.М. Когана обнаруживается корреляция на уровне $r = 0,557$ [5].

Полученные по методике переплетенных линий результаты показывают, что:

1) дети с ЗПР более импульсивны по сравнению с нормально развивающимися сверстниками;

2) у детей с ЗПР более выражены нарушения концентрации произвольного внимания, чем у детей в норме;

3) дети с нормальным развитием, затрачивая больше времени на выполнение задания, прослеживают ход линий более качественно, допуская меньшее количество ошибок.

Литература:

1. *Марищук В.Л., Блуднов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К.* Методики психодиагностики в спорте: Учеб. Пособие. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – С. 153-154.

2. *Платонов К.К.* Психологический практикум. – М., 1980.

3. Проба на совмещение признаков (В.М. Коган – по Л. Чупрову) // *Бизюк А.П.* Компендиум методов нейропсихологического исследования. - М.: Речь, 2005. - С. 308-310.

4. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. - М., 1988. - 165 с.

5. Чупров Л.Ф. Характеристика произвольного внимания у нормально развивающихся младших школьников и учащихся с задержкой психического развития // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. - Выпуск II. - Серия 2. - Психология. Педагогика. - Абакан, 1997. - С.36-40.

6. Шванцара Й. Познавательные процессы // Шванцара Й. и колл. Диагностика психического развития. - Прага: Авиценум, 1978. - С. 182-184.



Chuprov L.F. Test perepletennyh linij A. Reja: metodika issledovanija koncentracii proizvol'nogo vnimanija mladshih shkol'nikov /L.F. Chuprov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2, - 2012.

— ● —

Abstract. The technique of research of features of concentration of deliberate attention is described. Data on technique approbation on two groups of pupils of elementary grades are cited: with the normal and detained mental development. Two indicators for improvement of statistical processing of the received data are entered.

Keywords: A.Rey, deliberate attention, concentration of attention, factor of concentration of attention, deficiency of deliberate attention, younger schoolboys, a delay of mental development.

— ● —

Сведения об авторе

Леонид Федорович **Чупров** – кандидат психологических наук, главный редактор и учредитель ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).

© Л.Ф. Чупров, 2012.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.
10.07.212.

Педагогические науки

УДК 14.07.07

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ^{1, 2}

Т. Г. Пушкарёва, Томский государственный педагогический университет (Томск).

Резюме. В статье рассмотрен вопрос формирования социальной компетентности по средствам моделирования образовательной среды учреждения. Проблема экспертизы и проектирования новой, адекватной современным требованиям образовательной среды в наши дни встает наиболее остро. В основу работы легли исследования Дж. Гибсона, Г. П. Щедровицкого, М.И. Каталиной, И.Д. Фрумина, В.А. Ясвина и др. Описана структура образовательной среды, определены ее значимые характеристики и условия, необходимые для формирования социальной компетентности. Представлено поэтапное моделирование образовательной среды образовательного учреждения по формированию социальной компетентности и графическое представление такой среды. Доказана объективность и адекватность образовательной среды (в соответствии с выделенными шестью критериями) и эффективность предложенной модели как информационной модели.

Ключевые слова: Модель, образовательная среда, характеристики эффективности образовательной среды, структура, социальные коммуникации, формирование социальной компетентности.

Существует многочисленный выбор различных подходов, которые можно использовать для формирования социальной компетентности, одним из которых является средовой подход. Под средовым подходом бу-

¹ Статья представлена к. пед. н. Якимец С.В. (Член редакционной коллегии, рецензент журнала).

² Статья выполнена в рамках гранта РГНФ № 12-06-00660 2011 года.

дем понимать теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности студента [9].

Понятие «среда» было введено в философию и социологию И. Тэном в XIX веке. Исследованием возможностей образовательной среды занимались П.Ф.Каптерова, П.Ф. Лесгафта, К.Д. Ушинский и другие исследователи, которые обращали особое внимание на роль среды в процессе обучения и воспитания.

Глубокий интерес к понятию «среда» возник в 70 – 90-е годы XX столетия.

В сфере гуманитарного знания сложились концепции среды: молекулярная (Р. Баркер, Дж. Гибсон, В.Л. Глазычев, М. Хейдметс) и факторная (Л.П. Буюева, Д.Ж. Маркович и др.). Они различаются по оценке отношений между человеком и средой. Первая, «молекулярная», акцентирует внимание на свободе выбора, вторая «факторная», – на моменте принуждения.

Молекулярная и факторная модели образовательной среды не противоречат, а дополняют друг друга. На наш взгляд, в любой из моделей при рассмотрении взаимодействия «среда – субъект (человек)» субъект должен рассматривается как центральное понятие, он является первоначальным, а среда задается по отношению к нему (по Г. П. Щедровицкому). Это положение согласуется с точкой зрения Дж. Гибсона, который считал, что субъект в среде должен иметь активное начало.

Образовательная среда играет особую роль в формировании личности. М.И. Каталина отмечает: «... образовательной среде принадлежит решающая роль в формировании личности, так как наряду с передачей социального опыта через образовательную среду передаются и ценностные ориентации» [3].

Интересным представляется психодидактический подход по В.И. Панову, который заключается в необходимости проектирования и создания образовательной среды, которая будет способствовать возможности выбора вариативной деятельности, созданию различных общностей между субъектами образовательного процесса, созданию учебных и социальных ситуаций, в которых через коммуникативные взаимодействия происходит «встреча субъектов образовательного процесса с «пространством» образовательной среды». Вопросы конструирования образовательной

среды рассмотрены в работах О.С. Газмана, М.В. Кларина, И.Д. Фрумина, В.А. Ясвина и др.

В педагогической литературе выделяют следующую структуру образовательной среды:

1. В.И. Слободчиков выделяет четыре компонента: психодидактический; социальный компонент; пространственно-предметный компонент; субъекты среды [6].

2. В.А.Локалов, В.Т.Тозик в своей работе предложили следующие структурные элементы среды: совокупность применяемых образовательных технологий; внеучебную работу; управление учебно-воспитательным процессом; взаимодействие с внешними образовательными и социальными институтами [5].

3. На основе эколого-психологического подхода В.А. Ясвин предлагает четырехкомпонентную модель, в которую включает: субъектов образовательного процесса; социальный компонент; пространственно-предметный компонент; технологический (или психодидактический) компонент [10].

4. Образовательная среда рассматривается Л.Д. Давыдовым как взаимодействие «Человек – Среда». В своей работе он предлагает следующую структуру среды [2]:

Структурная модель системы «Человек»	Структурные элементы системы «Среда»
Анатомо-физиологическая структура	Природно-географические условия, определяющие местонахождение того или иного индивида
Информационная структура	Энергетическая структура
Образовательная и культурная жизнь, образ жизни индивида	Атмосфера духовной жизни

5. По мнению Ю. Кулюткина, С. Тарасова среда любого образовательного учреждения может иметь следующие компоненты структуры:

пространственно-семантический, коммуникационно-организационный, содержательный компонент, методический компонент, коммуникативный компонент [4].

На основании анализа выделенных компонентов структуры образовательной среды нами сделан следующий вывод, в структуре образовательной среды необходимо выделять следующие элементы:

- помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающую территорию, оборудование, атрибутику, оформление (В.А. Ясвин, Л.Д. Давыдов, Ю. Кулюткин, С. Тарасов, В.И. Слободчиков);

- содержание, формы и методы деятельности: формы организации и содержание мероприятий, содержание образовательного процесса, способы действий, усваиваемые студентами (В.А. Ясвин, Л.Д. Давыдов, Ю. Кулюткин, С. Тарасов, В.И. Слободчиков, Л.Д. Давыдов, В.А. Локалов, В.Т.Тозик);

- отношения, возникающие между субъектами, коммуникацию, в которую вступают субъекты образования (В.А. Ясвин, Л.Д. Давыдов, Ю. Кулюткин, С. Тарасов, В.И. Слободчиков, Л.Д. Давыдов);

- субъектов среды (В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин, Л.Д. Давыдов).

Исследователи образовательных сред выделяют различные базовые характеристики, свойственные ей. Проанализировав предложенные критерии, мы выделили следующие критерии, необходимые для формирования социальной компетентности:

1. Насыщенность (ресурсный потенциал среды по, В.И. Слободчикову).

2. Осознаваемость (сознательная включенность в образовательную среду всех субъектов, по А.В. Ясвину).

3. Возможность (поле возможностей, по которым может происходить преобразование собственной активности и конструирование новой культурной интерпретации, но, чтобы действовать в отношении потенциальных ситуаций, нам необходимо заново определить себя, по Дж. Гибсону, Я Корчаку).

4. Социальную активность (социально ориентированного созидательного потенциала в экспансии данной образовательной среды в среду обитания, по А.В. Ясвину);

5. Мобильность (способность образовательной среды к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания, по А.В. Ясвину);

6. Личностные смыслы (предполагает наличие новых смыслов, позиций, горизонтов, по К.Р.Роджерсу).

Сложность и многоплановый характер феномена образовательной среды требует системного подхода в осмыслении таких процессов, как образование и формирование личности. Создание педагогически целесобразной и эффективной образовательной среды невозможно без специально осуществляемой деятельности по ее моделированию и построению.

Педагогические модели, как правило, это модели информационные, представленные в виде текстового или символического описания. В педагогической литературе под моделированием понимается метод познавательной и управленческой деятельности, который позволяет адекватно и целостно отразить в модельных представлениях сущность, важнейшие качества и компоненты системы, получить информацию о ее прошлом, настоящем и будущем состоянии, возможностях и условиях построения, функционирования и развития [6].

Методология проектирования образовательной среды достаточно подробно прописана в работе Ю.С. Мануйлова «Средовой подход в воспитании».

В сегодняшнем мире проблема экспертизы и проектирования новой, адекватной современным требованиям образовательной среды стоит наиболее остро. Для нас является существенным изучение моделей образовательных сред, ориентированных на формирование социальной компетентности. Этим вопросом занимались такие исследователи как А.В. Спирин, А.А. Демчук, А.Г. Петухов, Г. П. Мосягина, Н.Н. Кормягина, Е.А. Войлова, М.И. Катилина, Ж.А. Шуткина и другие.

При анализе работ нами выделены следующие условия, необходимые для формирования социальной компетентности:

1) согласование социального заказа государства и образовательных целей обучающегося;

2) содействие приобретению обучающимися социального опыта по средствам организации различных социальных коммуникаций;

3) использование игровых, проективных, проблемных, информационных, организационно-деятельностных методов и технологий для формирования социальной компетентности;

Анализ отечественных подходов к построению моделей образовательной среды в историко-педагогическом контексте показал, что данная проблема в науке появилась сравнительно недавно. Актуальными остаются проблемы формулировки концепции образовательной среды, которая выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания, в которой обучающийся переходит из объекта педагогического процесса в его субъект.

Построение модели образовательной среды для формирования социальной компетентности требует выбора методов, форм, технологий и практик. В XX веке философия предлагает рассматривать социальное в хаосе межличностных отношений, которые выстраиваются самими людьми в повседневных коммуникативных отношениях друг с другом [7]. Социальная коммуникация это «обмен между людьми или другими социальными субъектами целостными знаковыми сообщениями, в которых отраженные информация, знания, идеи и эмоции и т.п., обусловлены целым рядом социально значимых оценок, конкретных ситуаций, коммуникативных сфер и норм общения, принятых в данном обществе» [8].

Одним из способов формирования установок является передача информации на какую-то конкретную тему. При получении информации возникает когнитивный диссонанс. Необходимо суметь так подобрать информацию, чтобы она была значимой, в противном случае она не приведет к появлению когнитивного диссонанса и не вызовет изменений в поведении индивида [8].

Рассмотрим поэтапное моделирование образовательной среды образовательного учреждения.

1. Моделируемая среда должна соответствовать критериям «творческой среды». Определяя модальность образовательной среды, мы говорим о качественно-содержательной характеристике (по А.В. Ясвину), которая характеризует формирование личности по двум векторам: личная свобода-зависимость, активность – пассивность. Приобретение нового опыта, новых умений студентом тем эффективней, чем шире поле возможностей, предоставляемых ему для освоения, чем активней он осваивает это поле.

Эти идеи лежат в основе «творческой среды», сформулированной Я. Корчаком.

2. Целью моделирования образовательной среды является создание условий способствующих повышению уровня сформированности социальной компетентности обучающихся.

3. Определить потребности обучающегося и социальный заказ государства.

При рассмотрении теоретических обоснований моделирования образовательной среды, мы пришли к выводу, что для эффективного процесса формирования социальной компетентности в идеале необходимо учитывать цели и потребности каждого субъекта образования. Процесс образования сложен и многогранен, в нем участвуют множество субъектов, заинтересованных в результате обучения: государство, обучающийся, родители, педагоги, работодатели. В практических условиях учесть потребности всех субъектов не представляется возможным. В нашей модели мы будем учитывать цели и потребности двух субъектов: государство, как основного заказчика и обучающегося, на обучение и воспитание которого направлен этот процесс, и который, в конечном итоге, является продуктом воздействия образовательной среды. Для определения целей и потребностей обучающегося (образовательных, жизненных и пр.) была использована методика М. Рокича «Ценностная ориентация». В основе определения социального заказа государства лежат положения ФГОС общего образования и проект ФГОС среднего (полного) общего образования.

Одним из постулатов, выдвигаемых нами, является утверждение о том, что наиболее эффективно будут формироваться те компетенции, которые для обучающегося являются значимыми, но уровень их сформированности не достаточный для реализации собственных целей и потребностей. Таким образом, поле дефицита компетенций (компетенции – элементы социальной компетентности) будем задавать как пересечение социального заказа государства и образовательных, жизненных и прочих целей обучающихся.

Необходимо отметить, что поле дефицита компетенций будет динамичным, так как после приобретения востребованных умений (компетенций) у обучающегося произойдет изменение ценностного поля, а соответственно изменятся дефициты.

4. Модель образовательной среды должна иметь такую социальную организацию, которая обеспечивает продуктивное взаимодействие субъектов образования. Такой организацией являются социальные коммуникации, определенные в теории коммуникации как одна из форм социализации личности.

Целью организации социальных коммуникаций является изменение ценностей, оценок, установок обучающихся, что влечет за собой возникновение потребности овладения новыми компетенциями (элементами компетентности) или усовершенствования тех компетенций, которыми он уже владеет. На момент организации социальных коммуникаций мы имеем определенное поле дефицита компетенций, которое мы разбиваем на конечное число блоков, состоящих из конкретного набора компетенций, определенных как дефицит. Учитывая специфику компетенций, которые необходимо сформировать, мы разрабатываем и реализуем социальную коммуникацию, в которую входят следующие шаги: определение информационного поля, способствующего появлению когнитивного диссонанса; когнитивный диссонанс; организация социально-культурной анимации. Социальная коммуникация приводит к изменению ценностей, оценок и установок обучающегося. Учитывая необходимость вариативности образовательной среды, необходимо организовать множество социальных коммуникаций.

5. Модель образовательной среды представлена на рисунке 1.

В соответствии с теоретическими исследованиями оценка объективности, адекватности и эффективности образовательной среды происходит по средствам экспертизы, когда образовательная среда оценивается по наличию определенных критериев. Исследуя различные базовые характеристики образовательных сред, выделяемые различными авторами, мы пришли к выводу, образовательная среда будет считаться эффективной, если она обладает следующими шестью критериями (характеристиками): насыщенность, осознаваемость, возможность, социальная активность, мобильность, личностные смыслы.

Определим эффективность предложенной нами образовательной среды по выделенным критериям.

- Насыщенность образовательной среды (по В.И. Слободчикову) характеризует ресурсный потенциал среды. Ресурсный потенциал образо-

вательной среды учреждения состоит из кадрового потенциала и технического обеспечения.

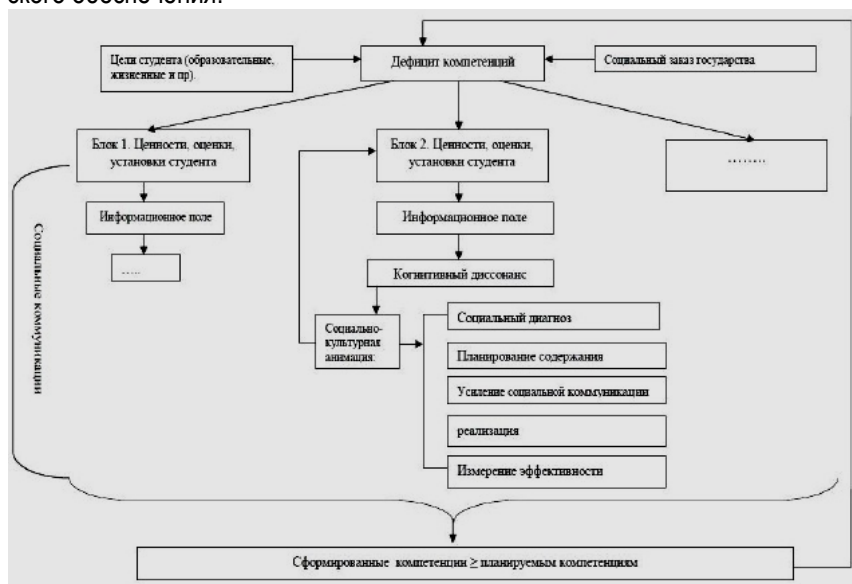


Рис. 1.

- Осознаваемость (по А.В. Ясвину). Данная характеристика определяет сознательную включенность всех субъектов образовательной среды в деятельность. В образовательной модели мы определили два основных субъекта это обучающийся и государство, причем будем говорить о том, что интересы государства представляет педагогический коллектив, задача которого обеспечить реализацию государственного стандарта образования. Осознаваемость отражена в образовательной среде через определения поля дефицитов компетенций, которое является пересечением потребностей и целей обучающегося и социального заказа государства. Можно говорить о том что, если у субъектов существует потребность в освоении компетенций, то как следствие возникает сознательная включенность субъектов в процесс освоения.

- Возможность. Поле возможностей, по которым может происходить преобразование собственной активности и конструирование новых культурных интерпретаций, обеспечивается за счет организации множества

социальных коммуникаций. Разнообразие социальных коммуникаций предоставляет обучающемуся выбор собственной траектории движения, а соответственно, учитывает его потребности и интересы. Причем, внутри каждой социальной коммуникации вариативность может быть обеспечена за счет информационного поля. Находясь в информационном поле, обучающийся может формулировать собственную цель (в рамках этого поля), выбирать траекторию движения и средства ее достижения. При этом у каждого обучающегося наравне с запланированными компетенциями формируются и другие новообразования, причем в зависимости от выбора цели, траектории, средства - у каждого свои. В результате мы получаем некоторый набор сформировавшихся компетенций, которые должны соответствовать компетенциям запланированным. Такая многослойная вариативность позволяет обеспечить формирование свободной и активной личности, то есть моделирует творческую среду.

- Социальная активность (по А.В. Ясвину). Данная характеристика определяет социально ориентированный созидательный потенциал механизмом формирования которого является социальная коммуникация, позволяющая включать образовательную среду в социальную среду обитания. Таким образом, реализация такой характеристики как «социальная активность» обеспечивается содержанием социальной коммуникации.

- Мобильность. Данная характеристика обеспечивается свойством самой модели, ее цикличностью (замкнутостью). Модель учитывает динамичность потребностей обучающегося и государства, то есть предполагает множество итераций (повторений). Сформированные при первой итерации компетенции влекут за собой изменение потребностей субъекта, и, как следствие, изменение поля дефицита компетенций. Появляется потребность во второй итерации для устранения вновь определенного дефицита компетенций. Таким образом, каждая контрольная диагностика потребностей и целей обучающегося с последующим определением поля дефицита компетенций является входной для последующего этапа.

- Личностные смыслы. По К.Р. Роджерсу эта характеристика предполагает наличие новых смыслов, позиций и горизонтов. Изменение целей, смыслов, установок является основным результатом, лежащим в теории коммуникации. Эти изменения возникают по средствам реализации социальной коммуникации.

Таким образом, обозначенные критерии эффективности нашли отражения в нашей модели образовательной среды.

6. Моделирование содержания образовательной среды сводится к определению вариативного поля социальных коммуникаций. Ключевые компетентности (в том числе социальная компетентность) являются фундаментальными для общих, профессиональных компетенций.

6. Следующим этапом моделирования является проведение эксперимента.

7. На последнем этапе предполагается проверка эффективности модели по формированию социальной компетентности. На данном этапе мы проводим повторную диагностику по изменению уровня сформированности социальной компетентности и так же диагностику изменения ценностей, установок и потребностей обучающегося. На основе полученных результатов промежуточной диагностики формируется новое поле дефицита компетенций и повторяется следующий цикл.

Тогда способность индивида изменять собственные ценности, установки и оценки приводит к необходимости создания цикличной модели образовательной среды.

Выше нами были рассмотрены этапы моделирование и установлен факт, что образовательная среда, предложенная нами, является эффективной, так как она соответствует шести выделенным нами критериям. Чтобы была эффективной информационная модель, она должна обладать рядом следующих характеристик:

1). Цикличность. В основе модели лежит согласование социального заказа государства и образовательных целей обучающегося. Динамичность изменения этих характеристик указывают на необходимость неоднократное повторение процесса моделирования, что приводит к цикличности (замкнутости модели), то есть начало каждой последующей итерации является итогом предыдущей.

Сформированные при первой итерации компетенции влекут за собой изменение потребностей и образовательных целей обучающегося, и, как следствие, изменение поля дефицитов. Возникает необходимость второй итерации для устранения вновь определенных дефицитов.

2). Массовость. Модель может быть использована для формирования различных компетентностей, например, коммуникативной, информа-

ционной и т.д. компетентности. Так как структура модели не меняется, изменится только содержательная ее сторона.

3). Дискретность. Модель представлена конечным числом шагов, а в связи с этим понятна и проста в реализации. Шаги моделирования представлены выше.

4). Результативность. Модель апробирована и имеет положительные результаты использования.

5). Вариативность содержания. Содержание модели наперед не задано, а соответственно вариативно.

Предложенная нами модель образовательной среды обладает рядом характеристик, которые указывают на грамотность построения модели как таковой и эффективности как модели образовательной среды.

Литература:

1. Беляев Г.Ю. Формирование термина образовательная среда в психолого-педагогической литературе конца XX –начала XXI века// [Электронный ресурс] - URL: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm> (дата обращения:19.06.2012)

2. Давыдов Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Москва, 2006 189 с. РГБ ОД, 61:07-13/63.

3. Катилина М.И. Образовательная среда как фактор социализации личности: социально-философский аспект: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. - М, 2009. [Электронный ресурс] - URL: http://www.scholar.ru/speciality.php?page=34&spec_id=102 (дата обращения: 19.06.2012)

4. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. / Общество «Знание» России, 2000 - [Электронный ресурс] - URL: http://jornal.znanie.org/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения: 19.06.2012)

5. Локалов В.А., Тозик В.Т. Структура образовательной среды для профессионального обучения. // [Электронный ресурс] - URL: <http://kikg.ifmo.ru/learning/gopr/ns.htm> (дата обращения: 19.06.2012)

6. Обутова А. Д. Моделирование социокультурного потенциала образовательного учреждения. //Министерство образования и молодежной

политики Чувашской Республики [Электронный ресурс] - URL: <http://gov.cap.ru/hierarchy.asp?page=../16/530/74317/138930/139069/139118> (дата обращения: 19.06.2012)

7. Петрова Г.И. Современные тенденции изменения содержания образования: Опыт становления философии образования в образовательных практиках: Монография. –Томск: Томский ЦНТИ, 2001. –124 с.

8. Подгурецки Ю., Зубко А., Воскова I. Социальная коммуникация для учителей: Академический учебник. – Херсон: РІПО, 2009. –320 с. // [Электронный ресурс] - URL: <http://academy.ks.ua/pub/19.pdf> (дата обращения: 19.06.2012)

9. Сулима И.И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования. / Методология // Центр Научных Инвестиций [Электронный ресурс] - URL: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovojpodxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/> (дата обращения: Январь 3rd, 2012).

10. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды // Библиотека журнала «Директор школы». М.: Сентябрь, 2000 г.



Pushkareva T. G. Model' obrazovatel'noj sredy kak sposob formirovaniya social'noj kompetentnosti: struktura i sodержanie /T. G. Pushkareva // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 3, - 2012.



Abstract. The article deals with the question of social competence formation by means of modeling of educational establishment's environment. The most important problem nowadays is the projecting of new adequate to modern requirements educational environment. The article is based on the works by D. Gibson, G.P. Schedrovitsky, M.I.Katalinoy, I.D.Frumina, V.A.Jasvina, etc. The structure of educational environment, its basic characteristics and conditions necessary for social competence formation are described. The article step by step represents modeling of educational establishment's environment in social competence formation and graphic representation of this environment. The arti-

cle proves objectivity and adequacy of educational environment (according to six criteria proposed by the author) and efficiency of suggested model as the object of modeling.

Keywords: educational environment, characteristics of educational environment efficiency, structure, social communications, social competence formation.



Татьяна Григорьевна **Пушкарева**. Аспирант. Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия).

© Т.Г. Пушкарева, 2012.

©ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», 2012.
10.07.212.

Педагогические науки

УДК 376.4

ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ПОГРАНИЧНЫЕ ВОПРОСЫ В ТЕРМИНАХ: КРАТКИЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Л. Ф. Чупров. Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири.

Резюме. Краткий словарь публикуется на основе расширенного и дополненного варианта материала [13] и содержит термины и понятия, наиболее употребляемые в специальной психологии и дефектологии, а также в смежных областях психологии. Значения терминов раскрываются в кратком определении, достаточном для его понимания и употребления. К каждому термину дается пояснение о его происхождении (этимология).

Ключевые слова: специальная психология, терминологический словарь, этимология.

Предисловие.

Этот краткий словарь был впервые опубликован в журнале «Психолог в детском саду» в 2010 году [13] и с небольшими изменениями включен в данное издание. Сам же этот словарь стал своеобразной отправной точкой для работы над другим пособием автора [14].

А

АБИЛИТАЦИЯ (лат. *abilitatio*; от лат. *habilis* - удобный, приспособительный) — лечебные и/или социальные мероприятия по отношению к инвалидам или другим морально подорванным людям (осужденным и проч.), направленные на адаптацию их к жизни. См. также: *Реабилитация*.

АДАПТАЦИЯ (лат. adaptatio - приспособление) – приспособление организма, органов чувств к окружающим условиям.

АДАПТАЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ (адаптация + лат. socium – общество) – активное приспособление к условиям социальной среды путем усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения. **А.С.** детей с ограниченными возможностями здоровья затруднена из-за психофизиологических отклонений в развитии, что служит основанием для необходимости коррекционной педагогической работы с этой категорией детей.

АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ – частный случай *адаптации социальной*, обусловленный социальной ситуацией развития ребенка.

АДАПТАЦИЯ ШКОЛЬНАЯ – частный случай *адаптации социальной*, обусловленный социальной ситуацией развития ребенка.

АНОМАЛИЯ РАЗВИТИЯ (гр. anomalia «отклонение») – отклонение от общих закономерностей развития ребенка.

АТИПИЯ – (a- + гр. typos – отпечаток, образец) – термин, предложенный Усановой взамен термина «Дефектология». См.: *Правило политкорректности*.

В

ВАРИАНТЫ ПОНИЖЕННОЙ ОБУЧАЕМОСТИ (по У.В.Ульенковой) – экспериментальная классификация предложенная профессором У.В.Ульенковой [11].

I вариант. Пониженная обучаемость у детей является следствием общей педагогической запущенности, берущей начало в ясельном или младшем дошкольном возрасте. Эти дети здоровы от рождения, у них не отмечается патологии в анамнезе раннего развития, физическое развитие на протяжении дошкольного возраста протекает нормально. Отставание в общем развитии, низкий уровень способностей к усвоению знаний в старшем дошкольном возрасте (значительное отставание от уровня оптимальным образом реализованных возрастных возможностей) является у них следствием неблагоприятных условий микросоциального и микропедагогического характера. Вариации неблагоприятного сочетания этих условий определяют подварианты пониженной обучаемости.

Пониженная обучаемость может быть следствием общей микросоциальной и педагогической депривации: вредного, а порой и разрушающего действия семьи на формирующуюся психику ребенка; неполноценно организованного общественного дошкольного воспитания (имеется в виду утомляющая обстановка, невысокий уровень педагогической работы и общих условий в детских общественных учреждениях интернатного типа, в смешанных по возрасту дошкольных группах и др.).

II вариант. Пониженная обучаемость детей обусловлена слабым соматическим здоровьем (с раннего возраста), а также функциональными расстройствами нервной системы вследствие частых болезней, с одной стороны, и неблагоприятных условий воспитания и развития в семье и общественном учреждении, с другой. Анамнез раннего развития не указывает на патологическую неврологическую симптоматику, тем не менее на протяжении раннего и дошкольного возраста эти дети значительно отстают от своих полноценно развивающихся сверстников в физическом и умственном планах.

По существу вариации неблагоприятного сочетания микросоциальных и микропедагогических условий, определяющих подварианты и вариации пониженной обучаемости, и здесь те же самые: общая микросоциальная и педагогическая депривация, негативное, травмирующее психику ребенка влияние семьи, отсутствие индивидуального подхода к нему в дошкольном учреждении, т.е. все дети приобретают стойкую педагогическую запущенность. Но в отличие от предыдущего варианта слабое здоровье усугубляет состояние этих детей. Возникают особые трудности в организации для них целенаправленной и адекватной педагогической коррекции, ибо, как правило, все эти дети имеют выраженную функциональную мозговую недостаточность и на этой основе нарушенную работоспособность.

Иными словами, причины пониженной обучаемости этих детей лежат в неадекватных физическому состоянию ребенка микросоциальных и микропедагогических условиях развития. Чем длительнее время, в течение которого ребенок находился в таких условиях, тем более упроченными и стойкими становятся у него негативные особенности формирования общей способности к учению.

III вариант. Пониженная обучаемость у детей является следствием задержки психического развития, вызванной микроорганической недостаточностью мозга, обусловленной вредоносными факторами в период внутриутробного развития, родового периода или раннего детства, чаще всего в первые годы. Анамнез у этих детей указывает на патологические особенности психического развития, главным образом раннего (позднее начинают хватать, ходить, говорить).

Из-за отсутствия, начиная с раннего возраста, адекватных для этих детей педагогических условий в семье и дошкольном учреждении (отсутствия квалифицированного индивидуального подхода), а порой и вредного влияния семьи и неправильно организованного общественного воспитания они приобретают стойкую пониженную обучаемость. Ее подварианты могут быть обусловлены спецификой нервно-психического развития детей в условиях различных вариаций взаимодействия неблагоприятных микросоциальных и микропедагогических факторов различной степени их дефектности.

Д

ДЕ- (дез-; лат. de-) - приставка означающая: 1) прекращение, устранение, удаление; 2) движение вниз, понижение.

ДЕЗ... (фр. des...) – приставка, обозначающая отрицание, уничтожение, удаление, устранение чего-либо. Например, дезинфекция.

ДЕЗАДАПТАЦИЯ – лингвистически неправильно сконструированный термин, близкий по звучанию к известному понятию *Дизадаптация* (см.), но противоположный ему по содержанию правильного перевода.

ДЕТИ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ - термин, в зарубежной (особенно в англоязычной) научной литературе, обозначающий широкую категорию детей, развитие которых по тем или иным показателям отклоняется от среднестатистической нормы; кроме аномальных к этой категории могут быть отнесены одаренные и застенчивые дети, дети с «характером» и акцентуациями и т. п. У нас данный термин использовался В.П. Кащенко.

ДЕТИ С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ – категории детей с сенсорными, интеллектуальными, эмоционально-волевыми, физическими и другими отклонениями в психофизическом развитии. «Политкорректная» эволюция понятий: «аномальные», «дефективные», «с отклонениями в

развитии», «с особыми образовательными потребностями», «с ограниченными возможностями здоровья».

ДЕФЕКТ (лат. defectus - изъян, недостаток) – недостаток, ненормальность, отклонение от нормы.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ (лат. defectus - недостаток + гр. logos – учение) - наука о закономерностях развития детей с физическими и/или психическими нарушениями, разрабатывающая методы их воспитания обучения, социальной реабилитации и абилитации. Термин использовался в отечественной науке вплоть до 1991 г. Позднее по политкорректным соображениям термин выведен из употребления, а в самой комплексной науке **Д.** произошло разделение единой научной дисциплины на коррекционную педагогику и коррекционную психологию. Хотя выделившие части, даже при их суммировании, не всегда приводят к единому целому. См.: *Правило политкорректности.*

ДИАГНОСТИКА (гр. diagnosticos - способный распознавать) - в данном случае: 1) раздел психологии, изучающий содержание, методы и последовательность ступеней процесса распознавания психических расстройств, нарушений и индивидуальных особенностей, граничащий с аналогичными разделами смежных наук; 2) процесс распознавания нарушений и индивидуально-психологических особенностей, включающий целенаправленное психологическое, педагогическое, медицинское обследование, истолкование полученных результатов, их нозологическое соотнесение и обобщение в виде психологического диагноза.

ДИАГНОЗ (гр. diagnosis - распознавание, определение) - медицинское заключение о состоянии здоровья, характере и сущности заболевания на основании клинического и параклинического исследования, выраженное в терминах, обозначающих названия болезни (травмы) или ведущего синдрома, их форм и вариантов течения.

ДИАГНОЗ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЙ (гр. diagnosticos - способный распознавать; лат. differentia различие) - этап диагностики, устанавливающий отличие данного состояния (нарушения) от других, сходных по клиническим признакам.

ДИАГНОЗ ГИПОТЕТИЧЕСКИЙ - см.: *Диагноз предположительный.*

ДИАГНОЗ КЛИНИЧЕСКИЙ - **Д.**, установленный на основании клинического обследования.

ДИАГНОЗ ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ - **Д.**, выставляемый при первичном обращении больного до начала систематического обследования, необходимый для разработки плана обследования и начальных этапов лечения.

ДИАГНОЗ ПРЕДПОЛОЖИТЕЛЬНЫЙ - недостаточно обоснованный первичный диагноз, требующий подтверждения в процессе обследования больного.

ДИАГНОСТИКА ТОПИЧЕСКАЯ - **Д.**, направленная на определение местоположения патологического очага. Имеет большое значение при **Д.** заболеваний центральной нервной системы, обуславливающих нарушения психических функций.

ДИЗ - см. *Дис.*

ДИЗАДАПТАЦИЯ (диз- + адаптация) - расстройство приспособления живого организма к действию факторов внешней и внутренней среды, возникающие, как правило, в тех случаях, когда к организму предъявляются чрезмерные или необычные для него требования. «Понятие **Д.** следует отличать от понятия «деадаптация», которое означает утрату или прекращение действия физиологической адаптированности» (А.П.Авцын, 1977) [15]. В педагогической литературе распространено также написание термина как «дезадаптация». Дошкольная и школьная **Д.** являются вариантами *дизадаптации социальной*.

ДИЗАДАПТАЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ - нарушение детьми и подростками норм морали и права, деформация системы внутренней регуляции, ценностных ориентации, соц. установок. В **Д.С.** прослеживаются две стадии: педагогическая и социальная запущенность учащихся и воспитанников. Педагогически запущенные дети хронически отстают по ряду предметов школьной программы, сопротивляются педагогическому воздействию, демонстрируют различные проявления асоциального поведения: сквернословят, курят, конфликтуют с учителями, родителями и сверстниками. У социально запущенных детей и подростков все эти негативные проявления отягощены ориентацией на криминогенные группировки, деформацией сознания, ценностных ориентации, приобщением к бродяжничеству, наркомании, алкоголизму правонарушениям. **Д.С.** - процесс обратимый.

ДИЗОНТОГЕНЕЗ (гр. dys- — приставка, означающая отклонение от нормы, ontos — сущее, существо, genesis — развитие) термин впервые был употреблен Й.Швальбе в 1927-м году для обозначения отклонения внутриутробного формирования структур организма от нормального хода развития. В отечественной дефектологии данные состояния объединяются в группу нарушений (отклонений) развития.

ДИС - (лат. dis раз..., не... - приставка, означающая «затруднение», «отклонение от нормы», «нарушение функции») [15].

ДИСФУНКЦИЯ МОЗГОВАЯ МИНИМАЛЬНАЯ (ММД: minimal brain dysfunction) – собирательный диагноз, подразумевающий нарушение функции или структуры головного мозга различного происхождения, возникающее в перинатальный период (синонимы: гиперкинетический хронический мозговой синдром, или минимальное повреждение мозга, или легкая детская энцефалопатия, или легкая дисфункция мозга) относится к перинатальным энцефалопатиям. Перинатальная энцефалопатия), обозначающий легкие расстройства поведения и обучения без выраженных интеллектуальных нарушений, возникающие в силу недостаточности функций центральной нервной системы, чаще всего резидуально-органической природы. История изучения **ММД** связана с исследованиями Е. Kahn и соавт. (1934), хотя отдельные исследования проводились и ранее. **ММД** в большинстве случаев лежит в основе состояний ЗПР.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗПР ПО СТРУКТУРЕ ДЕФЕКТА (по Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупрову, 1989) [7] - типологическое психологическое разграничение состояний ЗПР на две группы.

Первая группа состоит из детей, у которых ведущим фактором в структуре дефекта являются нарушения произвольной регуляции деятельности (эмоционально-волевой сферы и внимания), а нарушения мышления и речи вторичны и зависят от степени эмоционально-волевых расстройств. Клинически эта группа состоит преимущественно из детей с неосложненным и осложненным психофизическим инфантилизмом (по М. С. Певзнер, 1966) [6].

Вторая группа — дети, у которых имеются негрубые первичные интеллектуальные нарушения, сочетающиеся с различными нарушениями регуляции деятельности, эмоционально-волевыми расстройствами.

Основу этой группы составляют дети с ЗПР церебрально-органического генеза.

3

ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ЗПР) - нарушение нормального темпа формирования личности ребенка. Проявляется в отставании психофизиологического, психического и соц. развития, бывает стойкой (типа олигофрении) и временной. Согласно М. С. Певзнер (1966)[6], **ЗПР** — состояние, в основе которого лежат психофизический и психический инфантилизм. Основной, хотя и редко встречающейся формой **ЗПР**, М. С. Певзнер считает неосложненный инфантилизм, обусловленный замедленным созреванием и функциональной недостаточностью филогенетически молодых лобных структур мозга и их связей. Психофизическому и психическому инфантилизму не осложненной формы присущи специфические черты незрелости эмоционально-волевой сферы и личности ребенка, проявляющиеся наиболее отчетливо при переходе его от дошкольного к школьному возрасту.

ЗПР ЦЕРЕБРАЛЬНО-ОРГАНИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА. Она включает сочетание признаков незрелости тех или иных психических функций с отдельными проявлениями повреждения ЦНС. В неврологическом статусе детей с такой патологией отмечается легкая рассеянная микросимптоматика, признаки вегетативно-сосудистой дисфункции, а также недостаточность высших психических функций и психомоторики, Интеллектуальная недостаточность у этих детей проявляется наряду с эмоциональными и поведенческими расстройствами. Особенно это выражено у детей с так называемым органическим инфантилизмом, при котором имеет место сочетание интеллектуальной недостаточности с нарушением целенаправленной деятельности, работоспособности, им свойственна двигательная расторможенность, повышенная возбудимость, признаки психопатоподобного поведения. И.Ф.Марковская (1982)[5] выделяет два варианта органического инфантилизма:

- 1) по типу психической неустойчивости;
- 2) по типу психической тормозности.

При первом, преобладает повышенный фон настроения с оттенком эйфории, дети чрезвычайно отвлекаемы, болтливы, назойливы, отличаются подвижной мимикой, однако в целом довольно однообразной и

примитивной; громким, но недостаточно модулированным голосом, резкими и размахистыми, неточными движениями; маловыразительной жестикуляции. Быстрая истощаемость отчетливо проявляется в любых: учебных занятий, на уроках труда, где при первых же неудачах они с раздражением бросают начатую работу. Эти дети не обладают устойчивым вниманием, инициативностью фантазией в игровой деятельности. Они лучше ориентируются в бытовых вопросах, но и здесь проявляют наивность, подражательность и поверхность суждений.

При втором варианте органического инфантилизма, дети характеризуются, наоборот, относительно пониженным фоном настроения, робостью, повышенной тормозностью и медлительностью. Наряду с указанными чертами незрелости (преобладание игровой мотивации над учебной, внушаемостью, несамостоятельностью, наивностью), они отличаются высокой отвлекаемостью, повышенной истощаемостью и пресыщаемостью. При ответах у доски теряются, говорят негромко и невнятно, имеют более выраженные реакции на похвалу и порицание. В домашней обстановке такие дети бывают капризны, у них наблюдаются резкие переходы от бурной радости к слезам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ - краткая психологическая характеристика состояния развития ребенка на период обследования на основе данных объективного квалифицированного психодиагностического исследования. **З.П.** преследует две цели: 1) выполняет свои диагностические функции о состоянии, уровне и особенностях психического развития ребенка на период обследования; 2) является самостоятельным заключением психолога. **З.П.** формируется специалистом-психологом самостоятельно, до полного клинико-педагогического обследования ребенка, по результатам беседы, характеристики, данных экспериментальных методик, наблюдения за поведением ребенка во время обследования [8].

ЗАПУЩЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ – нарушение учебной деятельности, характеризующееся отсутствием быстро усваиваемых приемов, навыков выполнения учебной деятельности, отсутствием системы знаний. Проявляется также низким уровнем сформированности таких мыслительных процессов, как способность действовать в уме, моделирование, с не-

готивным отношением к учению и изменением «внутренней позиции школьника».

И

ИНФАНТИЛИЗМ (от лат. *infantilis* — детский), задержка в развитии организма, проявляющаяся в сохранении у взрослого физических и психических черт, присущих детскому возрасту.

ИНФАНТИЛИЗМ ПСИХИЧЕСКИЙ Особый вид остановки развития личности на ювенальной ступени. Состояние впервые выделено французским врачом-психиатром Е.-Ш.Ласегом (*Lasegue E.Ch.*, 1864), в дальнейшем изучалось немецким психиатром Г.Антоном (*Anton G.*, 1906). Отмечается в первую очередь эмоциональными характерологическими особенностями, неустойчивостью настроения, плохо контролируемые влечениями, недостаточностью сознательной и целевой активности, в ряде случаев – поверхностными, незрелыми суждениями. Г.Антон выделял так называемый «парциальный» психический инфантилизм, характеризующийся отсутствием какого бы то ни было интеллектуального дефекта и проявляющийся лишь нарушениями поведения. По Г.Е. Сухаревой (1959)[10], различаются органический, дисгармонический и гармонический варианты **П.И.** в зависимости от того, к чему ближе его симптомы по проявлениям – к олигофрении, психопатиям или норме. Нередко **П.И.** сочетается с инфантилизмом физическим.

КЛАССИФИКАЦИЯ БОЛЕЗНЕЙ МЕЖДУНАРОДНАЯ (МКБ) - Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем (англ. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) — документ, используемый как ведущая статистическая и классификационная основа в здравоохранении. **МКБ** стала международной стандартной диагностической классификацией для всех общих эпидемиологических целей и многих целей, связанных с управлением здравоохранением. Они включают анализ общей ситуации со здоровьем групп населения, а также подсчёт частоты и распространенности болезней и других проблем, связанных со здоровьем, в их взаимосвязи с различными факторами. В России введена как обязательный документ для медицинских учреждений и медицинской статистики на основании Приказа Министерства здравоохранения Российской Федерации № 170 от 27 мая 1997 года «О переходе органов и

учреждений здравоохранения Российской Федерации на Международную статистическую классификацию болезней и проблем, связанных со здоровьем 10-го пересмотра». Авторские права принадлежат ВОЗ. В настоящее время действует Международная классификация болезней Десятого пересмотра (**МКБ-10**, ICD-10).

КЛАССИФИКАЦИЯ ЗПР ПО Т.А.ВЛАСОВОЙ, М.С.ПЕВЗНЕР. Т.А. Власовой и М.С.Певзнер [3] выделены две основные формы задержки психического развития:

1) задержка психического развития, обусловленная психическим и психофизическим инфантилизмом (неосложненным и осложненным недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы);

2) задержка (возникшая на ранних этапах жизни ребенка), обусловленная длительными астеническими и церебрастеническими состояниями. Задержка психического развития в виде неосложненного психического инфантилизма рассматривается как более благоприятная, чем при церебрастенических расстройствах.

КЛАССИФИКАЦИЯ ЗПР ПО М.С.ПЕВЗНЕР. В 1966 г. М.С. Певзнер была опубликована классификация ЗПР [6], включающая следующие клинические варианты:

1) психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте (неосложненный гармонический инфантилизм);

2) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности;

3) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями;

4) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речевой функции.

КЛАССИФИКАЦИЯ ЗПР ЭТИОПАТОГЕНЕТИЧЕСКАЯ (по К.С. Лебединской, 1982) [4]. В данной систематике выделяются четыре группы состояний ЗПР: 1. **ЗПР конституционального характера** (причина возникновения – не созревание лобных отделов головного мозга). Сюда относятся дети с несложным гармоническим инфантилизмом, они сохраняют черты более младшего возраста, у них преобладает игровой

интерес, не развивается учебный. Эти дети при благоприятных условиях показывают хорошие результаты выравнивания. 2. **ЗПР соматогенного происхождения** (причина - перенесение ребенком соматического заболевания). К этой группе относят детей с соматической астенией, признаками которой являются истощаемость, ослабленность организма, сниженная выносливость, вялость, неустойчивость настроения и т.п. 3. **ЗПР психогенного происхождения** (причина – неблагоприятные условия в семье, искаженные условия воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека) и т.п.). 4. **ЗПР церебрально-органического происхождения** (причина - мозговая дисфункция). К этой группе относят детей с церебральной астенией - повышенной истощаемостью нервной системы. У детей наблюдаются: неврозоподобные явления; повышенная психомоторная возбудимость; аффективные нарушения настроения, апатико-динамическое расстройство – снижение пищевой активности, общая вялость, двигательная расторможенность.

КЛАССЫ ВЫРАВНИВАНИЯ создаются для детей с более стойкими отклонениями в развитии, диагностируемыми психологами и дефектологами как **ЗПР**. Дети в такие классы направляются с 1-го или со 2-го года обучения по решению медико-педагогической комиссии (**МПК**) или психолого-медико-педагогическими консультациями (**ПМПК**). Заканчивая 9-й класс, дети получают документ обычного образца.

КЛАССЫ КОМПЕНСИРУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ (**ККО**) создаются для детей с сохранным интеллектом, не имеющих противопоказаний для обучения по общеобразовательным программам («дети риска»). В этих классах дети учатся год в год со своими сверстниками и обычных классов, что позволяет, в случае необходимости, переводить ребенка из класса компенсирующего обучения в обычный и наоборот.

КЛАССЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ - новая форма дифференциации образования, позволяющей решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе. создаются в общеобразовательных учреждениях в соответствии с концепцией коррекционно-развивающего обучения, утвержденной коллегией Министерства образования РФ, руководствуются в своей деятельности Законом Российской Федерации «Об образовании». Классы коррекционно-развивающего обучения сохраняют непрерывность

реабилитационного пространства на основе интеграции дошкольных, школьных, внешкольных учреждений, УПК, ПТУ. Цель организации указанных классов - создание в общеобразовательных учреждениях целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. В данной системе строго определяются и логически взаимодействуют диагностико-консультативное, коррекционно-развивающее, лечебно-профилактическое, социально-трудовое направления деятельности. Система работы в классах коррекционно-развивающего обучения направлена на компенсацию недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего обучения, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активизацию познавательной деятельности. Важнейшей задачей является охрана и укрепление физического и нервно-психического здоровья детей указанной категории, а также их социально-трудовая адаптация.

КОНСУЛЬТАЦИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ (ПМПК) - специальное учреждение, работающее на постоянной основе, создается для выявления, учета, диагностики детей и подростков с отклонениями в развитии, отбора их в специальные учебно-воспитательные и лечебные учреждения соответствующего типа, консультирования родителей (лиц, их заменяющих) по вопросам оказания медико-психолого-педагогической помощи детям с недостатками в развитии. В ПМПК.. работают специалисты различного профиля: врачи, логопеды, педагоги, психологи. Син.: *Комиссия психолого-медико-педагогическая.*

КОМИССИЯ МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ (МПК) - специальное учреждение, проводящее отбор аномальных детей для направления их в соответствующие учебно-воспитательные и оздоровительные учреждения. См. также: *Консультация психолого-медико-педагогическая.*

КОМПЕНСАЦИЯ (лат. compensation - возмещение) - состояние полного или частичного возмещения функций поврежденных систем, органов и тканей организма за счет компенсаторных процессов. Одно из

центральных понятий отечественной *дефектологии*.

КОРРЕКЦИЯ (лат. correctio- исправление) - (в образовании) система педагогических и лечебных мероприятий, направленных на преодоление и ослабление недостатков психического, речевого и физического развития ребенка. Одно из центральных понятий отечественной *дефектологии*.

М

ММД – см: *Дисфункция минимальная мозговая*.

МКБ-10 – см.: *Классификация болезней международная*.

О

ОБУЧАЕМОСТЬ – совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ее ума, от которых и при наличии других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению, общей и умственной работоспособности) зависит продуктивность учебной деятельности. Это термин педагогической психологии. В какой-то степени он соотносим с термином «интеллект» (или «ум»). «Мы употребляем термин «обучаемость», как понятие, тождественное весьма громоздкому выражению «общие умственные способности к усвоению знаний, основ наук» (З.И.Калмыкова, 1975, с. 16) [9].

ОБУЧЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ (лат. integratio – соединение, восстановление) - обучение, в процессе которого инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются социально обособленными или изолированными, участвуют во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными. В системе образования, на всех её ступенях интеграция означает реальную, а не декларируемую возможность минимально ограничивающей альтернативы для детей, подростков, молодёжи с проблемами в развитии – обучение или в специальном образовательном учреждении, или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего вида, например, в учреждениях общего среднего образования. На практике **О.И.** - совместное обучении лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и

лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов.

ОБУЧЕННОСТЬ - это фактически исходный уровень школьных знаний, являющийся одним из необходимых условий продуктивности учебной деятельности. Это понятие в определенной степени соотносимо с понятием «уровень актуального развития» и входит в структуру «обучаемости», как одно из условий, так же, как и понятие «уровень актуального развития» входит в структуру понятия «зона ближайшего развития»[12].

ОНТОГЕНЕЗ (гр. on (ontos) сущее + geneses - происхождение, развитие) – индивидуальное развитие животного или растительного организма - от момента зарождения до окончания жизни.

П

ПАТОГЕНЕЗ (гр. pathos – болезнь + geneses - происхождение, развитие) – 1) учение об общих закономерностях развития, течения и исхода болезней: 2) механизм развития конкретной болезни, патологического процесса или состояния. Раздел общей патологии.

ПЕДАГОГИКА КОРРЕКЦИОННАЯ — область педагогического знания, предметом которой является разработка и реализация в образовательной практике системы условий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей их в обучении и освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей. В современную педагогическую науку термин был введен в 1988 году (Г.Ф. Кумарина, 1988), однако первыми попытку раскрыть его содержание П. В. Кащенко, и В. В. Мурашев, подготовившие в 1929 году работу «Лечебная (коррекционная) педагогика», которая уже тогда обозначала новый вектор в развитии научного знания. Начиная с конца 20-х годов, П.К. развивалась как составная часть отечественной *дефектологии*.

ПСИХОЛОГИЯ КОРРЕКЦИОННАЯ - см.: *Психология специальная*.

ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ - область психологии развития, изучающая особые состояния, возникающие преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической или функциональной природы), проявляющихся в

замедлении или выраженном своеобразии психосоциального развития ребёнка, затрудняющих его социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее профессиональное самоопределение. По Е. Л. Гончаровой специальная психология — это «область психологии развития, которая изучает проблемы развития людей с физическими и психическими недостатками, определяющими потребность детей в особых условиях обучения и воспитания и потребность взрослых — в особых формах психологического сопровождения». Название «Коррекционная психология» зафиксировано в перечне научных специальностей ВАК РФ. Код 19.00.10. (ранее - специальная психология).

ПРАВИЛО ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ (в психологии) – рамки ограничений в использовании ряда специальных терминов по причине их несоответствия ратифицированным в 1991 г. Российской Федерацией конвенциям ООН «О правах инвалидов» и «О правах умственно отсталых», в которых зафиксирована необходимость отказаться от употребления всех терминов, указывающих на дефект, как от терминов уничижительного характера. Под это правило попала в частности целая отрасль отечественной науки – *дефектология*.

Р

РЕАБИЛИТАЦИЯ (франц. rehabilitation от лат. re - вновь + habilis - удобный, приспособленный) - в медицине — комплекс медицинских, психологических, педагогических, профессиональных и юридических мер по восстановлению автономности, трудоспособности и здоровья лиц с ограниченными физическими и психическими возможностями в результате перенесённых (реабилитация) или врожденных (абилитация) заболеваний, а также в результате травм.

С

СИМПТОМ (гр. symptōma - совпадение) – характерный внешний, поддающийся наблюдению признак.

СИНДРОМ (гр. syndromos вместе бегущий) – совокупность симптомов, объединенных единым патогенезом; иногда этим термином обозначают самостоятельные нозологические единицы или стадии (формы) болезни.

СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

(СДВГ; СДВ/Г) был выделен в начале 80-х годов из более широкого понятия «минимальной мозговой дисфункции». Наблюдая детей школьного возраста с такими нарушениями поведения, как двигательная расторможенность, отвлекаемость, импульсивность поведения, авторы высказали предположение, что причиной данных изменений является повреждение головного мозга неизвестной этиологии, и предложили термин «минимальное мозговое повреждение». В дальнейшем в понятие «минимальное мозговое повреждение» были включены и нарушения обучения (трудности и специфические нарушения в обучении навыкам письма, чтения, счета; нарушения перцепции и речи). Впоследствии статическая модель «минимального мозгового повреждения» уступила место более динамичной и более гибкой модели «минимальной мозговой дисфункции». Согласно DSM-IV (Американская ассоциация психиатров) рабочая классификация (1980) выделяет 3 варианта течения синдрома дефицита внимания/гиперактивности в зависимости от преобладающих клинических симптомов: 1) синдром, сочетающий дефицит внимания и гиперактивность; 2) синдром дефицита внимания без гиперактивности; 3) синдром гиперактивности без дефицита внимания. В МКБ-10 синдром рассматривается в разделе «Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте» в подразделе «Нарушение активности и внимания» (F90.0) и «Гиперкинетическое расстройство поведения» (F90.1).

Т

ТРЕБОВАНИЯ К НАБОРАМ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

(основные). **Первое требование** заключается в том, что используемые методики должны выявлять ведущий фактор в структуре дефекта. Используемые методики должны позволять оценить соотношение нарушений регуляции произвольных форм деятельности и познавательных процессов (памяти, восприятия, мышления). **Второе требование** связано с надежностью определения характера и состояния тех или иных психических функций и их соотношения. Как отмечается в работах В. И. Лубовского (1978; 1989), для этого необходимы определенные качественные, и количественные показатели и критерии. Эти критерии должны обеспечивать надежное отграничение от нормы как ЗПР, так и другие состояния (соматическая ослабленность, педагогическая

запущенность, замедления психического развития при сенсорных и локальных дефектах), которые сопровождаются сходными результатами выполнения тех или иных заданий. При этом особую значимость приобретает разработка унифицированных условий использования методик, для сопоставимости получаемых сведений. **Третье** немаловажное **требование** к набору диагностических методик определяется тем, что для детей рассматриваемой категории характерна неустойчивость показателей деятельности, а также их ухудшение при продолжительном выполнении интеллектуальных заданий. Из этого вытекает необходимость того, что обследование не должно продолжаться более одного часа. С этим связано **дополнительное требование** к обследованию ребенка с дефектами развития — оно должно быть поэтапным. Первичное обследование включает определенный, небольшой набор методик, позволяющий качественно и количественно оценить наличие и характер нарушения психического развития. Результаты первичного обследования определяют необходимость проведения дополнительных клинических или параклинических (например, электрофизиологических) исследований, а также более детального анализа состояния некоторых функций, дефектность которых можно предполагать на основе первичных данных (например, наличие локальной патологии слуха, зрения, речи)[8].

Э

ЭПОНИМЫ (лат. heros eponimus дающий имя) - в античности боги (Афина и др.), герои (Эллин, Эгей, Дор и др.), от имен которых производили названия городов, племен, местностей, гор, морей (напр., город Афины, племена эллинов, дорийцев, Эгейское море). Статуи Э. стояли в общественных местах; существовал культ эпонимов. В науке **Э.** — название явления (например, болезни), понятия, структуры или метода по имени человека, впервые обнаружившего или описавшего их (отёк Квинке, закон Вакернагеля, символ Кронекера и т. п.). Также **Э.** называют любые имена собственные, ставшие именами нарицательными.

ЭПОНИМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ – специальные термины, за которыми закреплены имена специалистов, впервые описавших явление или создавших авторские типологии, классификации, инструменты, приспособления и т.п. Определенную часть **Э.С.П.**

представляют термины и понятия, пришедшие из других, смежных с психологией специальной, научно-практических дисциплин. См.: *Психология специальная*.

ЭТИОЛОГИЯ (гр. aitia - причина + logos - учение, наука) - учение о причинах и условиях возникновения болезни. В коррекционной психологии - о причинах и условиях возникновения нарушений развития и дезадаптации ребенка в образовательной среде.

ПЕРСОНАЛИИ

Антон Г. (Anton G.) - немецкий психиатр.

Власова Татьяна Александровна (1905-1986) - советский педагог, дефектолог, профессор, доктор психологических наук, действительный член АПН СССР, ученица Л.С.Выготского.

Кан Е. (E. Kahn) - немецкий психиатр.

Кащенко Всеволод Петрович (1870-1943) - советский дефектолог, один из первых организаторов высшего дефектологического образования и научно-исследовательской работы в области дефектологии в СССР.

Кумарина Галина Фёдоровна. Профессор, доктор педагогических наук. С 1993 года – заведующая кафедрой Института повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Московской области (ныне ГОУ Педагогическая академия). Программа была заявлена и начала свою работу в 1998 году (по заданию Министерства образования Р.Ф.). См.: Решетникова О. Всеобъемлющий диагноз (интервью с психологом М.М.Семаго) // Еженедельник «Школьный психолог». - № 12. - 2000. - [Электр. ресурс] <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200001204>

Ласег Эрнест-Шарль (Lasègne, 1816—1883) — франц. врач. В 1862, 1865 и 1866 гг. читал курсы душевных болезней на медицинском факультете в Париже, с 1867 г. был профессором общей патологии и терапии, а с 1870 — профессором клиники. Л., как и учитель его Труссо, был одним из последних представителей традиционной медицины, которая основывается на одном наблюдении больного, оставляя на втором плане экспериментальный метод. Лекции Л. всегда имели большой успех; их издал Blum (1884). С 1876 г. Л. — член медицинской акад.

Лебединская Клара Самойловна (1925-1993) – отечественный психиатр, к.м.н., ученица Г.Е.Сухаревой, преемница М.С.Певзнер в заведовании лабораторией клинико-психологического изучения аномальных детей НИИ Дефектологии АПН СССР.

Лубовский Владимир Иванович (р. 1923) — российский психолог, дефектолог, д-р психологических наук (1975), профессор (1978), д. чл. АПН СССР (1989) и РАО (1993).

Марковская Инна Францевна – отечественный врач-психиатр, нейропсихолог, к.м.н.

Певзнер Мария Семёновна (1901-1989) – советский дефектолог, психолог, врач, педагог, профессор, к.м.н., д.п.н., ученица Л.С.Выготского и Г.Е.Сухаревой.

Сухарева Груня Ефимовна (1891–1981) - детский психиатр. Д-р мед. наук (1935), проф. (1935). Автор фундамент. труда «Клинические лекции по психиатрии дет. возраста» (т. 1–3. М., 1955–65).

Ульенкова Ульяна Васильевна (род. 1929) – отечественный психолог, д.пс.н., профессор Нижегородского педагогического университета, основатель научной школы.

Швальбе Й. (J. Schwalbe) - немецкий врач и антрополог.

Литература:

1. *Гончарова Е.Л.* К вопросу о предмете специальной психологии. Приглашение к размышлению // Дефектология. - 2004. - № 1. - С. 3-7.

3. *Власова Т. А., Певзнер М. С.* Учителю о детях с отклонениями в развитии. — М/. Просвещение, 1967. - 206 с.

4. *Лебединская К.С.* основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С.Лебединской. - М.: Педагогика, 1982. - С. 5-21.

5. *Марковская И.Ф.* Клинико-нейропсихологическая характеристика задержки психического развития церебрально-органического генеза /// Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С.Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – С. 28-52.

6. *Певзнер М.С.* Дети с отклонениями в развитии: Отграничение

олигофрении от сходных состояний. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 256 с.

7. *Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф.* Особенности словесно-логического мышления младших школьников в аспекте диагностики интеллектуальной недостаточности // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1989. - Том 89, вып. 3. - С. 35-39.

8. *Переслени Л.И., Мастюкова Е.М., Чупров Л.Ф.* Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебно-методическое пособие). - Абакан: АГПИ, 1990. - 68 с.

9. Проблемы диагностики умственного развития учащихся /Под ред. З.И.Калмыковой. - М.: «Педагогика», 1975. - 208 с.

10. *Сухарева Г.Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. II. - М.: Медицина, 1959. - 330 с.

11. *Ульенкова У.В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития.- М.: Педагогика, 1990.-184 с.

12. *Чупров Л.Ф.* Азбука психодиагностики (консультация в «Сетевом методическом объединении психологов образования»)// Сетевое методическое объединение психологов образования [Электр. ресурс]. - режим доступа: World Wide Web. URL: http://www.it-n.ru/communities.aspx?cat_no=108743&d_no=120893&ext=Attachment.aspx?l d=41665 .- 26-04-2009.

13. *Чупров Л.Ф.* Задержка психического развития и пограничные вопросы: краткий терминологический словарь //Психолог в детском саду. - №3. - 2010. - С. 111-123.

14. *Чупров, Л.Ф.* Патология речи: терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии: (учебно-методическое пособие) / Л. Ф. Чупров // Психология в вузе. - 2011. - N 3. - С. 4-129.

15. Энциклопедический словарь медицинских терминов. - Т.1. – М.: Изд-во «Сов. энцикл.», 1982. - с 350.



Chuprov L. F. Zaderzhka psihicheskogo razvitija i pogranichnye voprosy v terminah: kratkij terminologicheskij slovar' po special'noj pedagogike i special'noj psihologii / L. F. Chuprov // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. – № 2, - 2012.



Abstract. The short dictionary is published on the basis of materials of the author on terminology and contains terms and the concepts most used in special pedagogics, special psychology and defectology, and also in adjacent areas of psychology. Values of terms reveal in short definition, sufficient for its understanding and the use. To each term the explanatory about its origin (etymology) is given.

Keywords: the special pedagogics, special psychology, the terminological dictionary, etymology.



Сведения об авторе

Леонид Федорович **Чупров** – кандидат психологических наук, профессор Российской академии естествознания (РАЕ), главный редактор и учредитель ЭНЖ «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» (Черногорск, Россия).

© Л.Ф. Чупров, 2012.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.



Подписано в печать 10.04.2012.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, 2012.

TABLE OF CONTENTS

Psychological science

Opening remarks editor-in-chief for the second issue of the journal	4
Chuprov L. F. and the Editorial Board. New members of the editorial board of the journal.....	7
Chuprov L. F. Test twisted lines A. Rey: research methodology concentration of voluntary attention of younger schoolchildren	9

Pedagogical Sciences

Pushkareva T. G. Model of the educational environment as a way of formation of social competence: structure and content	15
Chuprov L. F. Delay of mental development and boundary questions in terms: the short terminological dictionary on special pedagogics and special psychology	29
CONTENTS	4 / 51

Электронный научный журнал

ВЕСТНИК ПО ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ ЮЖНОЙ СИБИРИ
№ 2. - 2012

Сетевая версия web-site: <http://bulletinpp.esrae.ru/198>

Материалы выпуска // Вестник по педагогике
и психологии Южной Сибири. – 2012. – №2.

Подписан в печать 10.07.2012.

Главный редактор Л. Ф. Чупров

— ● —

Объем: а.л. 1,8. Формат А5 (140 x 205 мм).

Кол-во страниц 52.

© Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири, (дизайн
внутри текста) 2012.

ISSN 2303-9744 (Online)

УДК 159+378

B38