

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

*Волгуцкова Екатерина Измайловна*

*Директор*

*Государственного казенного общеобразовательного учреждения  
Астраханской области «Школа-интернат №1  
для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».*

*тел. моб.: +79608554061*

*414024 г. Астрахань, ул. Б. хмельницкого, 6*

*Симонова Татьяна Николаевна*

*доктор педагогических наук, доцент,*

*зав. кафедрой коррекционной педагогики ФГБОУ ВО  
« Астраханский государственный университет».*

*тел. моб.: +79086182887*

*414056 г. Астрахань, ул. Татищева, 20 а.*

### АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты изучения социальных компетенций у младших и старших подростков с легкой умственной отсталостью, проведено сравнение по четырем взаимосвязанным компонентам: когнитивно-познавательному, потребностно-мотивационному, поведенческому и рефлексивному. Выявлены их особенности в младшем и старшем подростковом возрасте.

Обозначены внешние факторы, задерживающие процесс формирования социальных компетенций: ориентация коррекционно-педагогического процесса на социально-бытовую сторону жизнедеятельности, приоритетное решение задач по формированию у них навыков производительного труда, полезного для общества в русле сохраняющейся в общественно-педагогическом сознании концепции социальной полезности; недостаточное включение в социальную практику подростков с умственной отсталостью совместно с нормативно развивающимися сверстниками, тормозящее приобретение опыта современной социальной действительности; предвзятое мнение социума о неполноценности этой категории детей; неблагоприятная социально-психологическая ситуация развития в их семьях.

Урочная система обучения умственно отсталых подростков не может восполнить этот дефицит и не позволяет достичь им оптимального для каждого уровня социализированности.

Огромный потенциал социального воспитания детей с интеллектуальными нарушениями содержится во внеурочной деятельности, которая, хотя и является обязательным компонентом структуры адаптированной основной образовательной программы, на практике занимает второстепенное место и недостаточно используется.

Результаты проведенного исследования позволили авторам разработать программу внеурочной деятельности, определить направления, задачи, методы и формы ее реализации для целенаправленного, планомерного формирования социальных компетенций у подростков с легкой умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** умственно отсталые подростки, социальные компетенции, жизненная компетенция, Федеральный государственный образовательный стандарт, внеурочная деятельность

В основе процессов гуманизации и развития современной олигофренопедагогики находятся вопросы социализации и интеграции детей с умственной отсталостью, совершенствование технологий, обеспечивающих их адаптацию к различным условиям жизни. Все чаще поднимаются вопросы об актуальности феномена социализации в ракурсе формирования социальных компетенций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как целостного мировосприятия в единстве природной и социальной составляющей [1,2].

Эта цель четко обозначена в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в виде достижения жизненной компетенции, характеризующейся адекватными представлениями о своих возможностях, овладением социально-бытовыми, коммуникативными навыками, осмыслением

картины мира, своего социального окружения и своей социальной роли [20].

Следует отметить, что во ФГОС обозначены лишь общие векторы формирования жизненной компетенции у обучающихся с умственной отсталостью [5].

Чаще всего деятельность педагогов в отношении школьников с легкой умственной отсталостью направлена на овладение ими социально-бытовыми навыками в условиях взаимодействия семьи и школы [6]. Значительно реже ставятся задачи формирования навыков, необходимых для самостоятельного конструирования жизненного пути [18].

Приоритетными задачами, которые по-прежнему ставят перед собой коррекционные школы, остаются задачи по преодолению недостатков познавательной и эмоционально-волевой сфер, подготовке их в процессе учебной деятельности к участию в производительном труде, полезном для жизни общества. Такое видение в

общественно-педагогическом сознании проблем подростков с легкой умственной отсталостью отражает устаревшую концепцию социальной полезности, согласно которой лица с легкими и умеренными дефектами развития, способные к элементарной социально полезной деятельности должны со временем материально обеспечивать свое существование, переставая быть бременем для общества [12,16].

Однако в настоящее время с особой остротой актуализируется потребность в адекватном социальном развитии личности подростка с умственной отсталостью, в овладении им способностью к позитивному выстраиванию взаимоотношений, предполагающее наличие определенных компетенций и личностных свойств индивида [4,7,10 и др.].

Особого рассмотрения требует вопрос о структуре социальных компетенций детей с ОВЗ. Аналитический обзор литературы позволил выделить ряд основных позиций ее изучения, связанных: с интеллектуальным освоением социальной действительности данной личностью - личностные способы осознания социальных проблем [1]; с развитием взаимоотношений с окружающими людьми [3].

Педагогический подход к изучению социальных компетенций ориентирован выделение в их структуре отдельных компетенций или компонентов.

Так, исследование Ю.И.Кисляковой направлено на изучение социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью [6].

В исследованиях Н.М. Содномовой структура социальных компетенций представлена тремя компонентами: когнитивным, мотивационно-ценностным, поведенческим, каждый из которых имеет в своем составе эмоциональную составляющую [17].

Несмотря на имеющиеся исследования, проблема формирования социальных компетенций у подростков с умственной отсталостью не теряет своей актуальности, так как используемые в школьной практике методы не дают эффективного результата. Требуется систематизация научных данных, конкретизация структуры социальных компетенций и их критериев в отношении данной категории обучающихся.

3. Значимость проблемы формирования социальных компетенций обосновывается авторами тем, что негрубая когнитивная недостаточность при легкой умственной отсталости относительно других форм олигофрении не позволяет им, однако, в полной мере воспринять и осознать ситуации социальной взаимодействия и овладеть социальной картиной мира в целом. В итоге подростки по выходу из коррекционного учреждения оказываются втянутыми в асоциальные, криминогенные группы и пополняют ряды лиц с социально опасным поведением [9 и др.].

Качественное преобразование познавательной сферы подростков с легкой умственной отсталостью должно, прежде всего, помочь им научиться управлять своими психическими процессами, овладеть навыками социального поведения [11, 15, 17].

Рассматривая вопросы формирования социальных компетенций у обучающихся подросткового возраста с легкой умственной отсталостью, мы выделили те проблемные составляющие, которые связаны с особенностями их психического развития, описанные в многочисленных исследованиях.

В частности, отмечается у них бедный и фрагментарный опыт социальных отношений, ограниченный запас сведений нравственного содержания, пониженная мотивация к общению, несамостоятельность, отсутствие чувства меры, неспособность предвидеть последствия собственных действий, определить линию поведения [4]. Характерна также малая дифференцированность эмоций, их однообразие, отсутствие тонких оттенков переживаний, сниженная способность подавлять свои влечения, неадекватность реакций. Они неспособны отличать главное от побочного, очень слабо реагируя на серьезные события в их жизни, в то же время по ничтожному поводу могут дать интенсивную реакцию [9, 14].

Наиболее нарушенными оказываются процессы формирования навыков самоорганизации, самоконтроля, положительного взаимодействия, а также выбор адекватных ситуации способов общения и поведения, что осложняет отношения с другими людьми (взрослыми и сверстниками), затрудняет ориентировки в реалиях окружающей действительности в рамках безопасного проживания [19, 24].

Следует признать, что устранение этих нарушений, препятствующих достижению результатов, обозначенных во ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), достижение каждым подростком оптимального уровня социализации в рамках урочной системы реализации школьной программы, не происходит [13].

Это связано в значительной степени с особенностями развития рассматриваемой категории обучающихся, которые описаны в работах многих ученых. Но эти данные разрозненны и не систематизированы, что не позволяет определить структуру социальных компетенций.

Несмотря на то, что обязательным компонентом структуры адаптированной основной образовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью является внеурочная деятельность, ее мощный потенциал для формирования социальных компетенций используется недостаточно, что подтверждается

немногочисленными исследованиями в этой области [18,23].

#### **Организация и методы исследования**

Для диагностики социальных компетенций у подростков с легкой умственной отсталостью было проведено экспериментальное исследование, в котором участвовало 68 подростков с легкой умственной отсталостью (по МКБ – 10): 29 человек младшего подросткового возраста и 39 – старшего.

Был разработан диагностико-оценочный комплекс по оценке:

1. когнитивно-познавательного компонента: социальных представлений о себе как социальном субъекте (Я- физическое, Я - идеальное, Я - деятельностное, Я - социальное; Я –гендерное); представлений о нормах и правилах социального взаимодействия; самопринятия.

Применялись методики «Расскажи о себе», «Шкала антонимов А.М. Щетининой [22], анкетирования (авторская разработка);

2. потребностно–мотивационного компонента: мотивационные предпочтения деятельности школьников; потребности в социальной коммуникации как взаимодействию.

Использовались адаптированные методики «Три желания» А.М. Прихожан, Н.Н.Толстых, [13]; «Кто прав?» Г.А. Цукерман [21].

3. поведенческого компонента: базовых социальных качеств ( дисциплинированность, самостоятельность, настойчивость, организованность, инициативность); социального поведения, параметры которого были выбраны в соответствии с требованиями ФГОС к результатам обучения учащихся с умственной отсталостью (целеполагание, контроль эмоций и импульсивных желаний, способность вступать и осуществлять контакты).

Использовался метод экспертных оценок в ходе наблюдения за поведением подростков в реальных социальных ситуациях. В качестве экспертов выступали учителя, воспитатели;

4. рефлексивного компонента (следование конвенциональным и моральным нормам) по методике Э. Туриеля «Оцени поступок» в модификации Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой [8].

Для фиксации полученных результатов применялась количественно-качественная система оценки:

- качества сформированы в полном объеме - 4 балла (уровень выше среднего),
- качества сформированы не в полной мере - 3 балла ( средний уровень),
- качества практически не сформировано - 2 балла ( уровень ниже среднего),
- качества не сформировано - 1 балл ( низкий уровень).

#### **Результаты исследования**

По полученным данным оценки когнитивно-познавательного компонента самооценка и самопринятие младших подростков достаточно позитивны, они оценивают себя с положительной

стороны, а отрицательные качества фиксируют, если на них указали окружающие.

Низкую самооценку показало 18% младших подростков и 5% старших, у которых преобладает высокая самооценка (52%), что говорит о сохранении инфантильных черт характера. Стараясь мотивировать свою оценку, они приводили неадекватные аргументы. Например, подросток считал себя самым умным, потому что его похвалили сегодня за хорошее дежурство в столовой. Они чаще, чем младшие дают отрицательную оценку каким-либо своим качествам, но это не вызывает у них негативных переживаний: «Я - ленивый очень...Еще я не красивый, высокий, обычный. Только бабушка и тетя считают меня красивым, потому, что они мои близкие. Я сильный, но ленивый (со смехом). Моя внешность меня устраивает».

По критерию « Я-социальное» преобладали дети с низким и уровнем ниже среднего в обеих группах (71% и 63% обследуемых, соответственно). Старшие подростки пытаются отделить «Я-деятельностное» от «Я-физического», но приводят недостаточные аргументы, чаще фразы, взятые из соцсетей, или услышанные от педагогов.

Количество детей со средним уровнем социальной направленности и принятию социальных норм невелико и незначительно преобладает у старших подростков (33% и 38% обследуемых, соответственно). Они имеют направленность на свои интересы, соблюдение ими норм и правил зависит от личностной значимости, предпочтений и ситуации. При этом склонны к конформизму, чтобы избежать сложных ситуаций общения, избежать конфликтов.

Старшие подростки более критичны, понятие «хороший» и «плохой» начинает определяться у них не только отношением окружающих, наличием помощи, но и их поведением, что не наблюдается у младших подростков: «Я нормальный человек, средний, бываю и хорошим, и плохим. Лениюсь иногда, и тогда, наверное, бываю плохим. Родные считают меня хорошим человеком потому, что я им помогаю. Я не хочу меняться, я себя устраиваю».

Самой сложной оказалась самооценка по шкале «Я –идеальное», 72,2 % всех подростков вообще не хотят задумываться о будущем. Полученные низкие уровни по всем шкалам доказывают, что многие подростки недостаточно ориентированы в своих социальных позициях. Уровень ниже среднего у 30,3% обследуемых подтверждает неустойчивость их оценок.

По оценке когнитивно-познавательного компонента 68 % младших и 58% старших подростков (совокупность низкого и уровня ниже среднего) находятся в зоне риска, так как их уровень знаний и представлений о себе, как субъекте развития, крайне низок.

Исследование потребностно-мотивационного компонента показывает, что у 70,6% обследуемых проявляется эгоцентризм и направленность на себя. Они не выразили желания выполнять ни чьих

желаний. 25 % всех детей в различных ситуациях действуют избирательно, кто –то для друзей, кто –то для близких готовы поделиться желаниями, сделав равный выбор. Только 6,8% старших подростков показали наличие альтруистических качеств.

Подавляющее большинство подростков имеют низкий ( критический) и уровень ниже среднего потребностно-мотивационного компонента ( 82% и 76%, соответственно), что совпадает с результатами большинства исследователей, приведенных в литературе по мотивации к деятельности [19 и др.].

У младших и старших подростков преобладает низкий уровень по всем критериям поведенческого компонента. При этом несколько лучше выглядят у последних данные по критерию « ритуалы» и «способы общения» - 4, 2% из них показали уровень выше среднего.

Наличие низкого и уровня ниже среднего уровня поведенческого компонента у значительного числа обследуемых (87% и 93% обследуемых, соответственно) говорит о том, что они находятся в зоне риска с точки зрения формирования общественно опасных действий.

Преобладание низкого уровня среди старших подростков отчасти объясняется тем, что они находятся в критическом возрастном периоде, когда нарастает аффективная напряженность, стремление выйти из-под опеки взрослых и следовать своим желаниям.

Кроме того, этому способствуют неблагоприятные условия семейного воспитания. Нами выяснено, что 29% подростков воспитывается в неблагополучных семьях, где родители ведут асоциальный образ жизни ( хронический алкоголизм одного из родителей, употребление наркотиков). Отягощающим фактором является воспитание детей другими родственниками (родители лишены родительских прав, недееспособны, один или оба родителя находятся в тюремном заключении и др.).

По результатам оценки рефлексивного компонента мы выявили, что большинство учащихся ( 65% и 66% обследуемых, соответственно) значительно нарушают конвенциональные нормы поведения, т.е. не соблюдают ритуально –этикетные нормы в разных ситуациях. Эти подростки нарушают и организационно–административные правила, которые выражаются в неверной тактике поведения в школе и в общественных местах. Инфантильность эмоционально-волевой сферы проявлялась в неумении тормозить свои желания, контролировать свое эмоциональное состояние, следовать социально одобряемым установкам. В сочетании повышенной внушаемостью эти качества служат питательной средой для включения в различные асоциальные группы.

У учеников проявляются нарушения моральных норм, что выражается в отсутствии ответственности за порученное дело, неумении разрешать ситуации справедливо, склонности к

нарушению норм правопорядка. Нарушение норм проявлялось и в повседневной жизни, и в ситуациях, имеющих личностную значимость для обследуемых и в нейтральных ситуациях, не задевающих личностные чувства подростков. Они не могут предвидеть последствия своих действий, не испытывают чувство вины от своих поступков.

На основании анализа и систематизации всех полученных результатов, мы выделили три группы подростков по уровню их социальных компетенций (рис.1).

*Уровень выше среднего* ( 3% и 4% обследуемых, соответственно): достаточно полное представление о себе, собственном социальном статусе, социальных ролях; представления о нормах и правилах бесконфликтного взаимодействия в стадии формирования; потребность в социальной коммуникации проявляется в большинстве ситуаций, но не инициируется самостоятельно; позитивные социальные качества проявляются не всегда; делаются попытки контролировать импульсивные желания и эмоции, оценивать результаты поведения.

*Средний уровень* (16% и 17% обследуемых): представление о себе недостаточно устойчивое и варьируется в зависимости от ситуации; возможны ошибки при выборе тактики взаимодействия, потребность в коммуникации возникает ситуативно, часто только при личностной значимости контактов для подростка, иногда только при побуждении со стороны педагога и его направляющей помощи; поведение свидетельствует о недостаточной освоенности социальных норм и правил, ритуалов социального взаимодействия, социальные качества сформированы не в полной мере, подросток не всегда управляет своими эмоциями; имеют место проявления конформизма, повышенной внушаемости со стороны более сильных сверстников; способность адекватно оценивать свое поведение снижена.

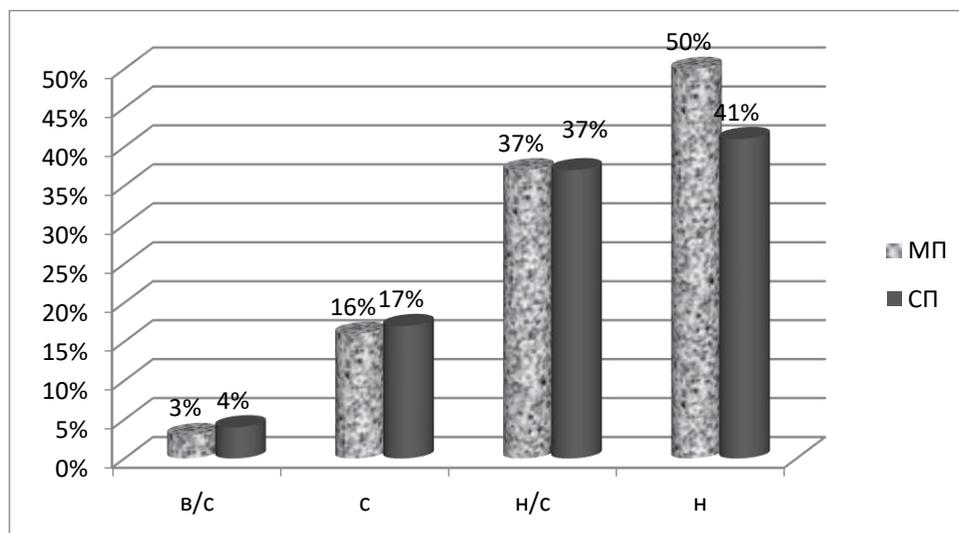
*Уровень ниже среднего* (37% обследуемых): представление о себе не сформировано, субъект не осознает своей социальной роли, не владеет нормами и правилами взаимодействия; потребность в контактах возникает крайне редко и, в основном, при внешнем побуждении; не сформированы представления о бесконфликтном взаимодействии, нормах, правилах и ритуалах взаимодействия; не умеет объединяться с другими для выполнения заданий, требуется постоянная помощь со стороны педагога, при этом не все его инструкции воспринимает; интересуется только значимыми лично для его благополучия видами деятельности; не умеет управлять своими желаниями, воспринимает только положительные отзывы о своем поведении; свои действия и поступки окружающих оценивает, чаще всего, неадекватно; причины своих неудач и успехов не выявляет.

*Низкий уровень* (50 и 41% обследуемых): подросток не понимает сути вопросов, уклоняется

от обследования; не понимает разницы социального статуса школьника от дошкольника, сына (дочери) и ученика и т.п.; подросток не инициирует общение, не поддерживает контакты даже при инициативе партнера (взрослого, сверстника); нормы и правила взаимодействия не усвоены, социальными ритуалами не пользуется,

коммуникативные умения не сформированы; поведение колеблется от аффективных вспышек до пассивности и безразличия; оценить действия, поступки как свои, так и окружающих, не способен.

Подростки данных уровней являются группой риска с точки зрения формирования социальных отклонений и социальной дезадаптации.



*МП-младшие подростки СП- старшие подростки*

*Рисунок 1. Сформированность социальных компетенций у подростков с умственной отсталостью по итогам констатирующего эксперимента*

Таким образом, педагогическое изучение социальных компетенций в ракурсе конкретизации содержательной направленности образования обучающихся с легкой умственной отсталостью позволило:

- во-первых, выявить вариативность их проявлений у младших и старших подростков, представленных в виде уровней (низкий - критический, ниже среднего, средний, выше среднего);

- во-вторых, отметить их качественные различия в возрастном аспекте: у старших подростков - диспропорциональность потребностей с доминированием элементарных органических потребностей и неразвитостью высших культурных человеческих потребностей, высших духовных чувств; низкий уровень критичности, слабая способность к саморефлексии, самооценке своих поступков;

- у младших подростков в силу низкого уровня социальных представлений о себе и окружающей действительности не формируется понимание своей социальной позиции; низкий уровень кооперативных умений и способности к взаимодействию со сверстниками затрудняет развитие чувства эмпатии, приводит к частым конфликтам;

- во-вторых, наметить коррекционно-педагогическую программу на основе внеурочной деятельности, определить конкретные задачи по каждому направлению (спортивно-оздоровительная, познавательная, эколого-краеведческая, художественно-эстетическая, трудовая профориентационная, социально

значимая деятельность), которые решались взаимосвязано в различных формах внеурочной деятельности с учетом выявленных индивидуальных особенностей обучающихся.

### Литература

- 1.Белицкая, Г.Э. Социальная компетенция личности / Г.Э Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе: Сб. статей /Рос. акад. наук. Ин-т психологии; под ред. К.А. Абульхановой-Славской и др.; предисл. К.А. Абульхановой-Славской — М : ИПРАН —1995. —С. 37-48.
2. Дикун, И.В. Формирование жизненной компетентности у воспитанников интернатных учреждений как средство их подготовки к самостоятельной жизни: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / защищена 17.01.2006. / Дикун Инна Владимировна. - Санкт-Петербург, 2006.
- 3.Даргевичене, Л.И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы:автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / защищена 1971. / Лина-Елена Иозофовна. - Москва, 1971.-14с.
- 4.Евтушенко Е.А. Нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников во внеучебной театрализованной деятельности: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.03 /защищена 18.11.2010 / Евтушенко Елена Александровна. - М., ГОУ ВПО «МГГУ им. М.А. Шолохова», 2010.
5. Инденбаум, Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование — 2010. — № 2. – С.72-80.

6. Кислякова Ю.И. Формирование социально-бытовой компетенции младших школьников с интеллектуальной недостаточностью : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / защищена 18.08.2008. / Юлия Николаевна Кислякова. - Минск, 2008.
7. Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы /Л.П.Кузнецова. Учебное пособие. — Изд-во ДВГТУ. Владивосток. — 2002.
8. Курганова А.О., Карбанова О.А. Диагностика личности школьников –СПб.: Речь. – 2012. –256с.
9. Лебединская К.С., Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: Учебное пособие для вузов. – 7-е изд., испр. и доп.-М. : Академический Проект; Трикта. —2011.
10. Лыкова-Унковская, Е. С., Галкина В.А. Социально-коммуникативное развитие детей с легкой умственной отсталостью / Е.С.Лыкова-Унковская, В.А.Галкина // Научно-педагогическое обозрение. — 2019. 6 (28), С. 17-20.
11. Масленникова, В. Ш. Личностная композиция социального отношения / В. Ш. Масленникова // Современные концепции воспитания. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. – С. 84–89.
12. Мозговой В. М. Олигофренопедагогика. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В.М.Мозговой, И.М.Яковлева, А.А.Еремина. М. : Издательский центр «Академия». — 2006.
13. Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. — СПб. : Питер, 2005.
14. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М. : Академия, 2002. – 160 с.
15. Примерная основная адаптированная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2015/10/1-и-2-варианты-АООП-УО>
16. Сафонова Л.М. Определение жизненной компетентности у подростков с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 5, С.155-161.
17. Содномова Н.Б. Педагогические условия формирования социальных компетенций старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / защищена 17.12.2015 / Надежда Бадма-Цыреновна Содномова. — Улан-Удэ. – 2015.
18. Стебляк Е. А. Психолого-педагогические условия формирования социальных компетенций умственно отсталых обучающихся // Наука о человеке: гуманитарные исследования: Научный журнал. – 2016. – № 2 (24). – С. 140–147.
19. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста М. : Медгиз. — 1955, 230 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)- Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
21. Цукерман Г.Я. Диагностика умения учиться [Текст] / Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова. — [2-е изд.]. — М. : Author's club, 2018.
22. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. / Учебно-методическое пособие. В. Новгород . – НовГУ им. Ярослава Мудрого— 2000.
23. Щербакова А. М. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида // Дефектология. —2001. —№ 3.
24. Pfingsten, U. Gropentraining Sozialer Kompetenzen / U. Pfingsten, R. Hintsch. Weinheim: Psychologie Verlag Union, 1991.

#### **ЛИРИКА КАК АКТ ПОЗНАНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ ПОЛНОЦЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ЛИРИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Зайцева Марина Абукановна*

*кандидат филол.н. доцент*

*Омский государственный педагогический университет*

*г. Омск*

#### **LYRICS AS AN ACT OF KNOWLEDGE: TO THE PROBLEM OF COMPLETE PERCEPTION OF LYRIC TEXT IN THE PRACTICE OF SCHOOL AND UNIVERSITY EDUCATION**

*Zaitseva Marina*

*Candidate of Science, assistant professor*

*of Omsk State Pedagogical University,*

*Omsk*

#### **АННОТАЦИЯ**

Для формирования полноценного восприятия лирических произведений представлен алгоритм обучения чтению лирики на основе принципа процессуальности и логико-понятийного подхода к образной