

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XVII Международный научно-практический форум
студентов, аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

**Сборник материалов
научно-практической конференции студентов,
магистрантов, аспирантов**

Красноярск, 27 апреля 2016 г.

КРАСНОЯРСК
2016

ББК 74.3
М 754

Редакционная коллегия:

О.А. Козырева (отв. ред.)

Л.П. Уфимцева

Л.А. Брюховских

М 754 Молодежь и наука XXI века: XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: сборник материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов. Красноярск, 27 апреля 2016 г. / отв. ред. О.А. Козырева; ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2016. – 132 с.

ISBN 978-5-85981-976-8

ББК 74.3

ISBN 978-5-85981-976-8

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Т.А. Бадарханова, О.Г. Еришова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	6
<i>О.Л. Беляева, О.Г. Давыдова, Т.Л. Юкина</i> ПЛАНИРОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ СЛУХОРЕЧЕВОГО ВОСПРИЯТИЯ И УСТНОЙ РЕЧИ КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ	12
<i>О.Л. Беляева, М.В. Ломакина, Н.П. Федосеева</i> АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ	16
<i>Л.А. Брюховских, А.В. Воробьева</i> АНАЛИЗ МЕТОДИК ИЗУЧЕНИЯ ИНТОНАЦИИ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ	21
<i>Л.А. Брюховских, А.С. Гранько</i> ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....	24
<i>Т.В. Воронова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ.....	28
<i>Н.Н. Голоскокова</i> ИГРОВАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ.....	32
<i>Т.В. Задорожная</i> ДИАГНОСТИКА ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ.....	37

<i>Е.А. Зайцева</i> СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	43
<i>О.А. Козырева, О.О. Куртанидзе, С.С. Тактаракова</i> СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КрасГМУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	48
<i>О.А. Козырева, Л.Н. Субач</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА	53
<i>А.В. Пузырева</i> ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	64
<i>Е.А. Робенгольд</i> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ I–II УРОВНЯ	71
<i>О.О. Русакова</i> ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА 2 ГОДУ ОБУЧЕНИЯ	75
<i>Д.В. Синельникова</i> ДИАГНОСТИКА НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	80
<i>Л.П. Уфимцева, Л.Л. Шинкоренко</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ	87

<i>О.Н. Фокина</i> ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ИГРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ И СОХРАННЫМ СЛУХОМ	96
<i>С.О. Фомина</i> АНАЛИЗ МЕТОДИК ПО ВЫЯВЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	101
<i>В.В. Шакалина</i> ДИСГРАФИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КЛАССИФИКАЦИИ	106
<i>А.В. Шевцова, Л.А. Сырвачева</i> ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ФОРМОЙ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА СО ВЗРОСЛЫМ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ НА НЕГО ВЗРОСЛОГО	112
<i>Л.А. Брюховских, О.В. Щербакова</i> ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДА «СЛОВЕСНОЕ РИСОВАНИЕ» В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	117
<i>Е.М. Юдина</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОР РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ.....	121
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	129

Т.А. Бадарханова, О.Г. Ершова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Тяжелая степень умственной отсталости, речь и альтернативная коммуникация, альтернативное чтение.

В статье отражена работа учителя-дефектолога с детьми с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости по развитию альтернативной коммуникации в рамках классно-урочной системы. Описывается опыт применения различных видов альтернативного чтения. Предоставляется структура организации работы по развитию альтернативной коммуникации на уроках литературного (альтернативного) чтения. Обосновывается применение принципов альтернативной коммуникации как одного из ведущих направлений успешной социализации данной категории детей.

T.A. Badarkhanova, O.G. Ershova

THE USE OF ALTERNATIVE COMMUNICATION METHODS IN WORK WITH CHILDREN WITH MODERATE AND SEVERE MENTAL RETARDATION

Severe degree of mental retardation, speaking and alternative communication, alternative reading.

This material reflects the work of a teacher-pathologist with children with moderate and severe degree of mental retardation on development of alternative communication within the class-lesson system. Describes the experience of using different types of alternative reading. Provides structure to the organization of work on development of alternative communication on the lessons of literature (alternative) reading. Justifies the application of the principles of alternative communication, as one of the leading areas of successful socialization of this category of children.

Работая с детьми в классе с умеренной и тяжелой умственной отсталостью сталкиваешься с одной из глобальных проблем обучения данной категории детей: отсут-

стве либо грубое нарушение речи у учащихся. Все дети описанного нами ниже класса имеют системное недоразвитие речи, отсутствие фразовой и связной речи.

Учащиеся испытывают затруднения в понимании обращенной речи, у них снижена слухоречевая и зрительная память (преобладает кратковременное запоминание), отмечается неустойчивость внимания (затруднения концентрации, распределения внимания). С учетом вышеперечисленных нарушений свою работу с данной категорией детей мы выстраиваем следующим образом.

1. Работа по формированию альтернативной коммуникации строится в тандеме: «учитель-логопед» – «учитель класса» – «учитель-дефектолог». Учитель-логопед в первую очередь работает над расширением пассивного словаря учащихся, звукоподражанием, формированием фонематического слуха. Учитель-дефектолог осуществляет работу, направленную на коррекцию недостатков в развитии детей путем активизации коммуникативной функции. Учитель класса организует различные виды деятельности на уроках литературного (альтернативного) чтения.

2. Опираясь на данный тандем в работе, мы осуществляем комплексный подход, о котором писали ведущие отечественные психологи и дефектологи (В.В. Лебединский, Л.С. Выготский, М.С. Певзнер и др.).

Комплексный подход позволяет нам также решать ряд задач:

- создание условий для пробуждения речевой активности учеников и использования усвоенного речевого материала на уроках, занятиях, в играх, в процессе «чтения», в быту и при самообслуживании, в повседневной жизни;
- развитие коммуникативной функции речи у учащихся различными способами общения с ними;
- знакомство учащихся с жестовыми, графическими, изобразительными, иллюстративными и другими средствами выразительности речи;

- приобщение к словесному искусству в доступных для учащихся вариациях;

- стимулирование мотивации слушания и самостоятельного «чтения» книг-картинок, книг типа «Азбука» в специально созданных ситуациях общения, поддержание интереса к чтению как визуальному и аудиальному процессу;

- расширение словарного запаса учащихся, связанного с содержанием эмоционального, бытового, предметного, игрового, трудового опыта в процессе «чтения».

3. Ведущую роль по формированию альтернативной коммуникации отводим учителю класса, который для организации речевой среды осуществляет подборку учебно-методической литературы, наглядно-иллюстративного материала, музыкальных произведений, видеоматериалов.

В основу предмета положена система формирования навыков коммуникативного поведения, использования средств невербальной коммуникации (подразумеваются различные средства, замещающие произносительную, звуковую речь):

- *естественно-экспрессивные* (мимика, жесты, пантомимика), выполняющие функции передачи эмоций, комментирования, замещения отдельных слов или фраз. Характерный признак этих средств – обобщенность, полисемантическая, зависимость грамматического значения от контекста;

- *искусственно-экспрессивные* (например, язык танца), передающие информацию в самом обобщенном виде предмета или явления и требующие специального уточнения и разъяснения;

- *специальные*, которые применяются в тех случаях, когда люди не могут самостоятельно использовать устную или письменную формы речи.

На уроках часто используются следующие виды альтернативного чтения: «чтение» картин, «чтение» жестов, «чтение» телесных и мимических движений; «чтение»

изображений на картинках и картинах; «аудиальное чтение» (слушание аудиокниг, литературных произведений, записанных на аудиокассеты, CD-диски); «чтение» видеоизображений (на CD-дисках, видеофильмы – мультфильмы, документальные кадры о природе, животных, отрывки художественных фильмов); чтение пиктограмм; глобальное чтение; чтение букв, цифр и других знаков; чтение по слогам.

Такое «чтение» и в соответствии с этим обучение кодированию и декодированию визуальной и аудиальной информации способствуют развитию коммуникации и социально-бытовой ориентировки учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Это, в свою очередь, приведет в дальнейшем к более успешной социализации каждого ребенка в общество [2, с. 4–6].

Необходимое условие успешной работы с детьми данной категории – индивидуальный и дифференцированный подход в обучении.

Обучение альтернативному чтению осуществляется, опираясь на индивидуальные психофизические и речевые (сохранные) функции учащихся, что способствует большему и лучшему запоминанию текстов, а также научению прочтения отдельных букв, слогов, слов и даже фраз. В данном случае не нужно забывать, что работать самостоятельно учащиеся с такими интеллектуальными нарушениями не могут. Вся работу ученик прodelывает совместно с педагогом. Альтернативой этому может выступить тьютор, который, опираясь на задания педагога, проводит совместную работу по чтению с учащимся [1, с. 15].

Широко применяем устное народное творчество как элемент психокоррекции. На уроках по предмету литературное (альтернативное) чтение читаем детям потешки, стихотворения, сказки, прибаутки, дразнилки, пестушки. Данная деятельность способствует развитию у учащихся положительного отношения к чтению, эмоциональной разрядке, пониманию юмора. Используя данное направление,

можно совместно с учащимися организовать уголок народного творчества, где в виде поделок будут демонстрироваться герои прочитанных произведений. Это способствует формированию предметных и предметно-игровых действий с данными поделками-игрушками.

На доступном для детей содержании организуем работу с литературными произведениями. Художественная литература, являясь видом искусства, с одной стороны, выполняет эстетическую и этическую функции образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, а с другой – становится средством их социально-коммуникативного развития. На уроках у детей формируется представление о том, что книга имеет вид сброшюрованных листов печатного материала, обычно в обложке или переплете. Важным моментом данной деятельности является формирование «круга чтения» (когда учащиеся работают по произведению совместно, всем классом объединяясь в круг), а также обучение учащихся самостоятельному чтению жестово-двигательных и знаково-символических изображений, относящихся к тексту. Здесь важно учитывать соответствие литературного произведения развитию учащихся (социально-личностному, познавательноречевому, художественно-эстетическому).

В процессе работы на уроке по литературному (альтернативному) чтению могут выполняться следующие упражнения:

1. Упражнения – «практическая деятельность», в ходе которых вместе с учащимися проигрываются различные ситуации общения с использованием образных игрушек (роль ведет учитель, роль вместе с учителем ведет ученик), упражнения на подражание действиям учителя и др.

2. Упражнения с картинками. Учащиеся выполняют задания, направленные на выполнение движений и соотнесение их с соответствующей картинкой. Алгоритм использования картинок в работе с литературным материа-

лом может включать подбор картинок к каждому слову текста, к каждой строке, а также подбор сюжетных картинок к разным текстам.

3. Упражнение с пиктограммами (символами). У учащихся пробуждаются и развиваются их когнитивные возможности, стимулируется и активизируется коммуникативная деятельность. Опираясь на «графический» язык, мы помогаем становлению импрессивной речи учащихся, что создает благоприятные предпосылки для формирования зачатков их экспрессивной речи.

4. Упражнение по работе с прослушанным текстом. Прослушав текст, учащиеся совместно с педагогом отвечают на вопросы по тексту, которые задает учитель. Можно использовать в процессе чтения «комментированное» рисование, для лучшего понимания учащимися содержания литературных произведений. Осуществляется работа по обучению детей умению задавать вопросы, строить простейшие сообщения по содержанию прочитанного. Разыгрываем по ролям небольшие тексты [2, с. 7–8].

Альтернативное чтение дает педагогу возможность широко использовать все средства общения при работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и достигать положительных результатов в обучении. Используя приемы альтернативной коммуникации в работе с данной категорией детей, мы постепенно осуществляем реализацию главной цели всего коррекционно-образовательного процесса – социализацию детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в общество.

Библиографический список

1. Альтернативная коммуникация: методический сборник. Общество «Даун Синдром» / авт. сост. Е.А. Штягинова. Новосибирск, 2012. 30 с.
2. Баряева Л.Б., Бойков Д.И., Липакова В.И. и др. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. СПб., 2011, 150 с.

О.Л. Беляева, О.Г. Давыдова, Т.Л. Юкина

**ПЛАНИРОВАНИЕ
КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ
СЛУХОРЕЧЕВОГО ВОСПРИЯТИЯ И УСТНОЙ РЕЧИ
КОХЛЕАРНО ИМПЛАНТИРОВАННЫХ
ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ**

Дошкольники с кохлеарными имплантами, слухоречевое восприятие, планирование, коррекционная работа.

В статье описывается порядок разработки программы коррекционной работы по развитию слухоречевого восприятия и устной речи кохлеарно имплантированных дошкольников в дошкольном образовательном учреждении комбинированного вида.

O.L. Belyaeva, O.G. Davydova, T.L. Yukina

**PLANNING FOR CORRECTIONAL
WORK AUDIOVERBAL PERCEPTION
AND SPEAKING COCHLEAR IMPLANTED
PRESCHOOL CHILDREN IN PRESCHOOL**

Preschool children with cochlear implants, oral-aural perception, planning, correctional work.

This article describes how to develop a program of remedial work on the development of oral-aural perception and speech of cochlear implanted preschool children in preschool educational institution combined type.

Независимо от выбранного родителями детей с КИ дошкольного образовательного учреждения для них важно спланировать коррекционную работу по развитию слухоречевого восприятия и устной речи в соответствии с уровнем и этапом развития каждого ребенка по слуховому методу [1].

Коррекционная работа по развитию слухоречевого восприятия и устной речи кохлеарно имплантированных дошкольников в группах детского сада планируется и ведется в соответствии с рекомендациями ведущих специалистов научно-практических школ России, занимающихся

вопросами реабилитации детей после кохлеарной имплантации: И.В. Королевой, О.В. Зонтовой (НИИ ЛОР, Санкт-Петербург) и О.С. Никольской, А.И. Сатаевой, Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной Т.В. Николаевой, Н.Д. Шматко (ИКП РАО, Москва). Ориентиром для составления программы коррекционной работы по развитию слухоречевого восприятия и речи у детей после кохлеарной имплантации, а также начала ее реализации служит диагностика слухоречевого развития дошкольника, которая может проводиться сурдопедагогом, логопедом:

1. Организовано в соответствии с методикой оценки слухоречевого развития детей с нарушениями слуха [4]. Методический комплекс с помощью семи тестов позволяет оценивать развитие слухового восприятия бытовых звуков и речи у детей любого возраста. По результатам тестирования детей с КИ заполняется первый раздел протокола обследования ребенка сурдопедагогом (пункт «Слухоречевое восприятие с КИ» предложен профессором И.В. Королевой).

2. Методом изучения имеющейся на ребенка документации (медицинской, педагогической).

3. В организованной беседе с родителями; через оценку данных, заполненных родителями шкал использования устной речи, слуховой интеграции [5].

Обследование логопедом может проводиться по критериям общепринятой речевой карты, также можно воспользоваться и картой комплексного обследования, разработанной И.В. Королевой, поскольку данные этих карт практически совпадают. Если в учреждении нет логопеда или, напротив, сурдопедагога, то все обследование проводит имеющийся специалист. При необходимости (затруднениях) для заполнения первого раздела «Слухоречевое восприятие с КИ» он может обратиться за помощью в местный сурдоцентр (попросить через родителей предоставить эти данные).

Далее на каждого ребенка разрабатывается программа коррекционной работы в соответствии с данными диагно-

стики. Программа по развитию слухоречевого восприятия и речи включает в себя следующие направления работы, выделенные И.В. Королевой:

I. Развитие слухового восприятия.

II. Развитие произносительной стороны речи.

III. Развитие языковой системы.

IV. Развитие связной речи.

V. Развитие речевых коммуникативных навыков (развитие диалогической речи, связной речи, инициация беседы).

VI. Развитие слухозрительного восприятия речи. Данное направление реализуется всеми специалистами, а также при активном участии родителей.

VII. Развитие навыков слогового и далее – аналитического чтения. Реализация данного направления актуальна для детей старше 4 лет. К 4 годам дети, в отношении которых уже заканчивается основной этап слухоречевой реабилитации, как показывает практика, уже знают все буквы, поскольку непроизвольно запомнили их при выполнении многочисленных упражнений, направленных на развитие фонематического слуха. При работе со слоговыми таблицами дети также без особых затруднений обучаются произносить (прочитывать) эти слоги. Доступным и эффективным пособием для обучения слоговому и аналитическому чтению является пособие Н.С. Жуковой «Букварь: сочетание традиционной и оригинальной логопедической методики».

VIII. Развитие письма (печатных букв, их запись под диктовку). Обучаясь чтению, дошкольники сами хотят повторить их написание, для них чаще всего, данный процесс представляет интерес. Нужно умело использовать желание детей в старшем дошкольном возрасте научиться письму, включая письменные задания в игровых формах и приемах в план занятий. Однако при этом не стоит с дошкольниками уделять этому процессу излишнее внимание, тратя на письмо много времени. И тем более нельзя все занятие проводить в форме «диктанта».

IX. Формирование математических представлений (в соответствии с требованиями программы дошкольного образования данного образовательного учреждения). Полезно на математическом материале отрабатывать умения из других вышеперечисленных направлений (интеграция изучаемого материала). Например: развитие слухового внимания, слухоречевой памяти с использованием математической терминологии; задания типа «Треугольник положи вверху, в квадрат внизу», «Запомни пять чисел, которые я назову», «Хлопни в ладоши, когда услышишь название дней недели». Отработка грамматических представлений с использованием математического материала тоже важная составляющая данного направления. Здесь могут использоваться упражнения типа «Доскажи фразу: один котенок сидит на стуле, а пять ... (котят) – под стулом». Или «Тут двое котят, а там ... (пятеро)»; и др. (только при необходимости, обусловленной невозможностью овладения устной коммуникацией).

Программа коррекционной работы может содержать иные необходимые разделы, связанные, например, с наличием особых образовательных потребностей дошкольника, сопутствующих (сочетанных) нарушений развития [2].

Все специалисты и педагоги в той или иной мере участвуют в планировании, а затем и в реализации программы коррекционной работы дошкольника с КИ. При этом один из них является ответственным за определенные направления, другие – выполняют задания ответственного специалиста за данное направление. Например, развитием произносительной стороны речи целенаправленно занимается логопед, а дефектолог-сурдопедагог и воспитатель также включают упражнения по формированию речевого дыхания, увеличению длительности фонации, развитию подвижности, переключаемости артикуляционного аппарата, автоматизации звукопроизношения и т.д. в свои занятия. Программа коррекционной работы обсуждается с родителями, они знакомятся с ее направлениями; команда

специалистов дает рекомендации по их выполнению в домашних условиях [3]. Динамика развития слухового восприятия и устной речи отмечается трижды в учебном году: в сентябре, январе, мае.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. К вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 124–126.
2. Беляева О.Л. Образование дошкольников с кохлеарным имплантом: исследования, решения, перспективы: монография. Серия «Современная сурдопедагогика» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2015. 248 с.
3. Беляева О.Л., Дядяева Г.В. Обеспечение доступной среды в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха, пользующихся кохлеарными имплантами // Сибирский Вестник специального образования. 2013. № 2(10).
4. Королева И.В. Методика оценки слухоречевого развития детей с нарушениями слуха: книга специалиста / под ред. И.В. Королевой. СПб.: НИИ уха, горла, носа и речи.
5. Королева И.В. Учусь слушать и говорить: методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового метода». СПб.: КАРО, 2014. 304 с.

О.Л. Беляева, М.В. Ломакина, Н.П. Федосеева

АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОУ

Инклюзивное образование, дети с нарушениями слуха, комбинированная группа, адаптированная образовательная программа.

В материалах статьи приводится алгоритм разработки индивидуальной адаптированной образовательной программы в условиях инклюзивного дошкольного образования. Представляется содержание разработки индивидуальной программы на ребенка с нарушением слуха с практическими примерами.

O.L. Belyaeva, M.V. Lomakina, N.P. Fedoseeva

THE ALGORITHM FOR THE DEVELOPMENT OF ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAMS FOR THE PRESCHOOL CHILD WITH IMPAIRED HEARING IN TERMS OF THE COMBINED GROUP DOE

Inclusive education, children with hearing impairments, the combined group, adapted educational program.

In the article the algorithm of development of individually tailored educational programs in an inclusive pre-school education. It seems the content development of individual program for the child with hearing impairment with practical examples.

Важным этапом на пути формирования инклюзивного подхода в современном образовании является модель образовательного и социального включения ребенка с особыми образовательными потребностями в систему образования. В настоящий момент широко используется практика включения детей с ограниченными возможностями здоровья в комбинированные группы. В МБДОУ № 194 комбинированного вида г. Красноярска начата практика совместного воспитания и обучения слышащих и слабослышащих дошкольников в комбинированной группе.

В соответствии с ФГОС ДО разрабатывается индивидуальная адаптированная образовательная программа – документ, который отражает специальные условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей ребенка с нарушением слуха на данной ступени образования [1]. Педагоги, участвующие в разработке адаптированной образовательной программы для слабослышащего ребенка, должны знать: требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, программу своей образовательной организации, а также специфические требования к организации и содержанию коррекционной работы с детьми с нарушением слуха. Согласно ФГОС дошкольного образования построение образовательной деятельности должно осуществ-

вляться «на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок проявляет активность в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования» [3]. Таким образом, в основе требований к результатам освоения индивидуальной АОП лежит диагностика развития ребенка.

Всесторонняя диагностика проводится воспитателем, психологом, музыкальным и физкультурным руководителями и специалистами, рекомендованными к сопровождению ребенка в образовательном учреждении членами ПМПК. Как правило, это учитель-дефектолог-сурдопедагог и учитель-логопед. Данная педагогическая «команда» выявляет характер особых образовательных потребностей ребенка в зависимости от степени потери слуха, уровня слухового восприятия, особенностей восприятия и воспроизведения речи, специфики психического развития, а также его потенциальные возможности.

Структурно индивидуальная адаптированная программа для дошкольника с нарушением слуха состоит из тех же разделов, что и Программа ДОУ: целевого, содержательного, организационного разделов. В пояснительной записке (целевой раздел) раскрываются как цели и задачи АОП, так и психолого-педагогическая характеристика актуального состояния в развитии дошкольника с нарушением слуха, которое отмечают все педагоги. Например, в область «Физическое развитие» вносятся данные диагностики от инструктора по физической культуре, в область «Речевое развитие» – диагностические данные воспитателя и логопеда, в область «Развитие слухового восприятия» – данные учителя-дефектолога и т.д. Совместно педагогами определяются цель, задачи и принципы к формированию адаптированной образовательной программы. Цель может быть сформулирована следующим образом: индивидуальное планирование и реализация направлений коррекционной работы, способствующих коррекции отклонений развития, усвоению программных требований адапти-

рованной образовательной программы дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО, координирование всей работы по формированию словесной речи у ребенка с нарушением слуха. Задачи указываются каждым педагогом в зависимости от направления их работы.

Планируемые результаты освоения Программы – это целевые ориентиры, характеристики возможных достижений ребенка. Здесь важно не отходить от поставленных выше целей, задач и учитывать также выявленные при диагностике особенности развития ребенка. Пример: если одна из задач программы звучит как «Развитие коммуникации и произносительной стороны речи», то в планируемых результатах должны быть описаны конкретные ожидаемые продвижения ребенка, типа – «правильно произносит звуки “С”, “М” во всех позициях», «вступает в коммуникацию со взрослым, начиная вопрос с личного обращения» и т.д. Каждый участвующий в написании программы педагог вносит планируемые результаты в рамках своей области. Данные результаты должны быть четкими и конкретными, соответствовать тому, что «реально» сможет достичь конкретный ребенок к конкретному сроку.

Содержательный раздел включает в себя описание образовательной деятельности, адаптированной с учетом особенностей ребенка с ОВЗ в соответствии с направлениями развития (образовательный компонент), и описание программ коррекционно-педагогической и психологической направленности (коррекционный компонент). Изменения в образовательном компоненте вносят воспитатели и педагоги дополнительного образования: сокращают объем изучаемого материала или указывают специфические методы и приемы, которые помогут ребенку осваивать содержание образовательных областей в полном объеме. Каждый из специалистов, учитывая свою специфику работы, особенности развития ребенка в рамках своей области, в коррекционном компоненте создают свои программы: учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога.

Отдельного внимания заслуживает подраздел, где отражаются особенности взаимодействия специалистов, сопровождающих реализацию адаптированной образовательной программы. Данная информация может быть представлена в удобном и понятном виде, например, в табличном. В таком случае в таблице указываются направления коррекционной работы с ребенком, а напротив каждого из них – ведущего специалиста, ответственного за реализацию данного направления, и других педагогов сопровождения, которые интегрируют в свои занятия задания, направленные на закрепление, автоматизацию того или иного умения, навыка.

Также коллегиально педагоги отражают особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьей ребенка (воспитательный компонент), формы организации деятельности ребенка с ОВЗ и формы контроля освоения ребенком с ОВЗ содержания (текущего, промежуточного, итогового). Нужно помнить, что родитель ребенка – полноправный участник разработки и реализации программы: он может внести адекватные корректировки при согласии специалистов, должен способствовать реализации поставленных задач, принимать участие в создании необходимых условий развития своего ребенка.

Организационный раздел состоит из описания психолого-педагогических условий, материально-технического обеспечения развивающей предметно-пространственной среды, кадровых условий и финансовых. Среди этих условий в отношении детей с нарушением слуха описываются:

- условия, отраженные в рекомендациях к заключению психолого-медико-педагогической комиссии;
- условия из «Паспорта доступности образовательного учреждения».

Все педагоги ДООУ, участвующие в реализации индивидуальной адаптированной образовательной программы, обязательно должны пройти курсы повышения квалификации по программе, предусматривающей рассмотрение технологий образовательной реабилитации дошкольников с ОВЗ и образования в соответствии с ФГОС ДО.

Особенности включения в традиционные события, праздники, мероприятия – обязательная часть программы. Необходимо проанализировать возможности ребенка и продумать степень его включения на данном этапе развития. Далее программа обсуждается на педагогическом совете, заседании ПМПк, утверждается приказом заведующего ДОУ, коллектив приступает к ее реализации.

Библиографический список

1. Адаптированная основная образовательная программа МБДОУ № 194 комбинированного вида. 2015. URL: <http://www.dou194.ru/>
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Л.А. Брюховских, А.В. Воробьева

АНАЛИЗ МЕТОДИК ИЗУЧЕНИЯ ИНТОНАЦИИ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

Заикание, интонация, функции интонации, воспроизведение и восприятие интонации.

В статье представлены материалы по изучению средств выразительности у дошкольников с заиканием.

L.A. Bryukhovskih, A.V. Vorobyeva

ANALYSIS METHODS OF STUDYING INTONATION MEANS OF EXPRESSION OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH STUTTERING

Stuttering, intonation, tone function, reproduction and perception of intonation.

The article presents the materials for the study of means of expression in preschool children with stuttering.

Заикание является тяжелым речевым расстройством, которое нарушает коммуникацию, а у детей приводит к недоразвитию речи. Количество детей, страдающих заи-

канием, к сожалению, увеличивается. Дети, страдающие заиканием, лишены возможности нормального речевого общения с окружающими. Постоянные затруднения в речи травмируют детей, вызывая невротические реакции [2]. Заикание быстро переходит в хроническую форму и в дальнейшем является серьезным препятствием для получения образования, устройства личной жизни, выполнения производственных обязанностей.

Заикание характеризуется нарушением темпоритмической организации экспрессивной речи, обусловленной судорожным состоянием мышц речевого аппарата в процессе общения, с преимущественным поражением коммуникативной функции речи [3].

В структуру заикания входит нарушение просодических компонентов речи, определяющих выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации [4]. Речь заикающихся становится монотонной, маловыразительной, голос тихий, немодулированный. Формируется патологическая фиксированность на дефекте, что затрудняет коррекционную работу.

В современных исследованиях по проблеме заикания (Р.Е. Левина, Н.А. Чевелева, С.А. Миронова, Г.А. Волкова, А.В. Ястребова, Г.Н. Иванова-Лукьянова, Л.В. Бондаренко, Е.А. Брызгунова и т.д.) разносторонне рассмотрены причины, механизмы, симптомы заикания. Но интонационные нарушения раскрыты недостаточно полно и вопросы развития интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с заиканием не теряют своей актуальности.

Многообразие толкований функций интонации было сведено к основным содержательным аспектам в работе Г.Н. Ивановой-Лукьяновой.

Рассмотрим основные функции, которые выполняет интонация.

Фонетическая – интонация оформляет синтагму, фразу, придавая им смысловую и фонетическую цельность и одновременно разделяя речевой поток на ритмико-смысловые единства – синтагмы и фразы. Эмоционально-

экспрессивная – интонация выражает эмоционально-экспрессивные оттенки высказывания, волеизъявления коммуникантов. Синтаксическая – интонация выражает синтаксические значения (комбинации признаков зависимости, независимости, законченности, незаконченности), служит одним из средств синтаксической связи. Смыслоразличительная (семантическая) – интонация различает смысл фраз с одним и тем же лексико-грамматическим составом при помощи движения тона. Интонация понимается как многокомпонентное единство, где каждое просодическое средство используется двумя способами – интегрально, как общая характеристика группы слов, и локально – в составе фразовых акцентов, которые реализуются на ударных слогах.

Вопрос о количестве компонентов интонации, их характере решается исследователями по-разному. Л.В. Бондаренко, Е.А. Брызгунова, М.В. Гордина, И.А. Зимняя выделяют: мелодический, динамический, временной компонент (темп), тембр произнесения. Опираясь на вышеизложенные теоретические аспекты, мы выбрали соответствующие методики изучения интонации (Е.Ф. Архиповой, И.А. Зимней, которые были распределены на 8 серий). Методика восприятия интонации. Методика воспроизведения интонации. Методика восприятия логического ударения. Методика воспроизведения логического ударения. Обследование восприятия и воспроизведения модуляций голоса по высоте. Обследование восприятия и воспроизведения модуляций голоса по силе. Методика восприятия тембра. Методика воспроизведения тембра голоса [1].

Цель констатирующего эксперимента – выявление особенностей интонационной стороны речи у детей с заиканием.

Исследование предполагалось проводить как в самостоятельной речи, так и в повторной речи, на материале фраз, ритмизированной речи. Необходимо использовать серии сюжетных картинок с изображением разного настроения действующих лиц. Эмоциональные характеристики голоса должны изучаться на основе фрагментов знакомых детям сказок с использованием наглядных опор. Лингвистический

материал был адаптирован к детям дошкольного возраста. Предполагается изучение различных типов интонации.

Были разработаны критерии оценки:

4 балла – задание выполняется правильно.

3 балла – правильное выполнение задания, но только после нескольких проб и неоднократного демонстрирования образца.

2 балла – задание выполняется с ошибками, но они исправляются самостоятельно по ходу работы.

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого.

Таким образом, мы полагаем, что данные методики позволяют изучить особенности интонационной стороны речи, особенности различных компонентов интонации и определить уровень сформированности просодических компонентов у дошкольников с заиканием.

Библиографический список

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М., 2007.
2. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. М.: ВЛАДОС, 2006
3. Селиверстов В.И. Логопедия: учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений. 4-е изд., доп. М.: ВЛАДОС, 2000.
4. Левина Р.Е. Преодоление заикания у дошкольников. М.: Сфера, 2009.

Л.А. Брюховских, А.С. Гранько

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Слоговая структура, дизартрия, звукопроизношение, фонематический слух, двигательные акты.

Актуальность исследования заключается в том, что с каждым годом увеличивается количество детей с тяжелыми нарушениями речи, а именно с дизартрией. Следует отметить, что дизартрия – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

FEATURES SYLLABIC STRUCTURE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DYSPHATHRIA

The syllabic structure, dysarthria, sound pronunciation, phonemic hearing, motor acts.

The relevance of the study is that the number of children with severe speech disorders is increasing every year, namely with dysarthria. It should be noted that dysarthria – a violation of the articulatory aspect of speech, due to lack of innervation of the vocal apparatus.

Особенности формирования слоговой структуры слова у детей с дизартрией мешают нормальному развитию устной речи (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют общение детей, а также препятствуют звуковому анализу и синтезу, следовательно, мешают обучению грамоте.

В настоящее время под термином «дизартрия» понимается нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата [2].

Цель исследования: выявить особенности и уровни сформированности слоговой структуры слов детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Были обследованы 60 % девочек и 40 % мальчиков: 100 % детей в возрасте 5 лет; 80 % детей имеют заключение ОНР III уровня, дизартрия; 20 % детей имеют заключение ОНР III уровня, дизартрический компонент; 10 % имеют заикание; 10 % детей имеют недостатки слуха (двусторонняя сенсоневральная глухота, состояние после КИ).

Констатирующий эксперимент состоял из четырех серий заданий:

Первая серия – обследование звукопроизношения (материалы, предложенные О.Б. Иншаковой, Е.А. Стребелевой).

Вторая серия – выявление особенностей слогового оформления слов разной степени сложности (методика Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной).

Третья серия – выявление особенностей восприятия лексических единиц (методика Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной).

Четвертая серия – выявление состояния сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического (методика Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной).

За основу были взяты критерии оценивания, предложенные Г.В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной, но доработанные нами с учетом количественной оценки результатов исследования [1].

Экспериментальная группа составляла 10 детей дошкольного возраста с диагнозом общее недоразвитие речи, дизартрия.

При проведении эксперимента мы получили следующие результаты:

При *обследовании звукопроизношения* было выявлено, что у 70 % испытуемых полиморфное нарушение звукопроизношения, у 20 % – мономорфное нарушение звукопроизношения, у 10 % – звукопроизношение сохранно.

То есть 10 % детей имеют высокий уровень; 70 % – средний уровень; 20 % имеют уровень ниже среднего; низкий уровень отсутствует.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в группе испытуемых встречаются как полиморфные, так и мономорфные нарушения звукопроизношения, обусловленные фонетическими недостатками, фонематическими трудностями или смешанными фонетико-фонематическими затруднениями.

При *обследовании слогового оформления слов разной степени сложности* было выявлено, что низкий уровень слогового оформления слов разной степени сложности не был выявлен, уровень ниже среднего был выявлен у 20 % испытуемых, средний уровень был выявлен у 60 % испытуемых, высокий уровень – у 20 % испытуемых.

При *обследовании восприятия лексических единиц* было выявлено, что низкий уровень восприятия лексических единиц был выявлен у 20 % испытуемых, уровень ниже среднего был выявлен у 30 % испытуемых, средний уровень был выявлен у 40 % испытуемых, высокий уровень – у 10 % испытуемых.

При обследовании сложных параметров двигательных актов динамического и ритмического было выявлено, что низкий уровень сформированности сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического был выявлен у 50 % испытуемых, уровень ниже среднего был выявлен у 30 % испытуемых, средний уровень не был выявлен у испытуемых, высокий уровень – у 20 % испытуемых.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что только у 20 % испытуемых сформированы сложные параметры двигательных актов – динамический и ритмический. У 80 % испытуемых достаточно сформирована только ритмическая составляющая двигательных актов, а динамическая сторона нарушена.

Данные нарушения лежат в основе недостатков формирования слоговой структуры слов у детей. В группе испытуемых возникали трудности только в слоговом оформлении трехсложных слов со стечениями согласных, в произнесении многосложных слов со стечением согласных и без стечения, а также испытуемые затруднялись при произнесении слов различной слоговой структуры в предложениях. С остальными заданиями данной серии все испытуемые справились успешно. Кроме этого, у большинства детей встречались нарушения звукопроизношения и трудности слогового оформления слов разной степени сложности.

По результатам констатирующего эксперимента мы выделили две типологические группы испытуемых. В первую группу вошли испытуемые с нарушениями преимущественно двигательного акта (60 %), во вторую – с нарушениями преимущественно фонетико-фонематического восприятия (40 %).

Библиографический список

1. Бабина Г.В., Сафонкина Н.Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учебно-методическое пособие. М.: Книголюб, 2005.
2. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968.

Т.В. Воронова
Научный руководитель О.А. Дмитриева,
старший преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧЬЮ

Предпосылки, письменность, письменная речь, коррекционная работа, фонетико-фонематический процесс, дети с ОВЗ, письменно-речевая деятельность, процесс письма, дошкольный возраст, дисграфия.

В материалах тезиса обсуждаются проблемы детей с недоразвитием фонетико-фонематических процессов, поступающих в школу, которые отстают в овладении звуковым анализом и синтезом, допускают грубые ошибки на письме, что приводит к их неуспеваемости, поиск новых, вариативных форм организации интегрированной логопедической помощи дошкольникам, и их экспериментальной апробацией, наряду с совершенствованием традиционных форм коррекционно-речевой работы, что соответствует вызовам настоящего времени.

T.V. Voronova

THE FORMATION OF PHONETIC, PHONEMIC PREREQUISITES TO THE MASTERY OF WRITTEN SPEECH

Background, writing, writing, remedial work, phonetic, phonemic process, children with special needs, writing skills, process writing, preschool age, dysgraphia.

The materials of the thesis discusses the problem of children with hypoplasia of phonetic, phonemic processes entering school, are lagging behind in the mastery of sound analysis and synthesis, make serious mistakes in writing, which leads to their underachievement, discusses the search for new, flexible forms of organization of integrated speech therapy services to preschool children, and their experimental approbation, along with the improvement of traditional forms of remedial speech work that meets the challenges of the present time.

В настоящее время отмечается тенденция роста числа детей, имеющих различные речевые нарушения. Это подтверждается данными медико-психолого-педагогических

комиссий. Среди имеющихся речевых нарушений в детском возрасте одним из наиболее распространенных является фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФН). ФФН – это нарушение процессов формирования произносительной стороны речи у детей с различными речевыми расстройствами, образующиеся вследствие дефектов произношения и восприятия фонем. Недоразвитие процессов фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения, становление фонематических процессов, формирующихся на его основе. К ним относятся формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза у детей дошкольного возраста. Имеющиеся нарушения процессов произношения и восприятия фонем являются серьезными трудностями в овладении чтением и письмом на начальном этапе обучения в школе, что говорит об актуальности данной проблемы на современном этапе развития педагогики в целом. В связи с этим необходимо исправить имеющиеся недостатки фонетико-фонематических процессов еще в дошкольном возрасте, т.к. они могут перейти в сложный и стойкий дефект, отражающийся на процессах письма и чтения, который в последующем сложнее поддается коррективке.

Рассмотрим, в чем заключается процесс письма. Процесс письма – это согласованная работа четырех анализаторов: речеслухового, речедвигательного, двигательного и зрительного.

В понимании А.Н. Леонтьева письмо включает три операции:

- символическое обозначение звуков речи;
- моделирование звуковой структуры слова с помощью графических символов;
- графомоторные операции;

Е.Н. Российская письменно-речевую деятельность на начальных этапах становления представляет в виде последовательности операциональных компонентов. К ним

относятся замысел – внутреннее порождение, планирование высказывания – фонематический анализ – построение образной, графемной модели слова – перевод в моторную программу – проверочное чтение.

Формирование письма происходит по закономерностям, определяющим взаимосвязанное и последовательное развитие всех сторон речевой системы: фонетической стороны, лексического запаса, грамматического строя, фонематического восприятия. Нарушения этих сторон речи и приводят к нарушениям письма. Именно поэтому для овладения письмом имеет существенное значение степень сформированности всех сторон речи, в особенности звукопроизношения и фонематического восприятия.

На необходимость и важность своевременного формирования фонетико-фонематических процессов у детей указывали и многие отечественные психологи и педагоги (Н.И. Жинкин (1958), П.Х. Швачкин (2000), Л.Е. Журова (1963), Д.Б. Эльконин (1963) и др).

Важно помнить и о том, что именно в дошкольный период речь ребенка развивается наиболее интенсивно, а главное, речь в этот период наиболее гибка для исправления.

Дошкольники с речевыми нарушениями нуждаются в том, чтобы систематическое комплексное коррекционное воздействие было начато как можно раньше. От того насколько комплексно, целенаправленно и систематично проводится коррекционная работа с детьми, зависит их дальнейшее обучение в школе.

В настоящее время в условиях внедрения в дошкольное образование ФГОС дошкольного образования образовательный процесс в ДОУ строится с учетом личностных потребностей ребенка. В то же время опора только на личностные потребности в коррекционно-педагогической работе практически невозможна, так как не будут решаться коррекционно-развивающие задачи речевого и индивидуально-личностного развития детей.

Поэтому мы приступили к поискам новых и вариативных форм организации интегрированной логопедической помощи дошкольникам, а также их экспериментальной апробацией, наряду с совершенствованием традиционных форм коррекционно-речевой работы, что соответствует вызовам настоящего времени, таким как стандарты ФГОС для работы с детьми дошкольного возраста.

Необходимость всесторонней и тщательной проработки организационно-содержательных аспектов логопедической помощи детям, усиления ее профилактических направлений в настоящее время является также актуальной задачей и потребностью дошкольного образования.

Именно поэтому, на наш взгляд, необходимо разработать направления, содержание и приемы интегрированной коррекционной работы, ориентированные на формирование фонетико-фонематических предпосылок к овладению письменной речью у дошкольников, отвечающие всем требованиям стандартов настоящего времени.

Данная тема очень актуальна в настоящее время еще и потому, что в связи с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года» об инклюзивном образовании и введением новых стандартов ФГОС в рамках инклюзивного образования должна осуществляться тесная взаимосвязь работы дошкольных учреждений со школами. Нынешняя система инклюзивного образования образует так называемую «вертикаль инклюзии», где помощь ребенку начинает оказываться с учреждений ранней помощи, последовательно включая дошкольные и учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования. Ее конечной целью является реализация индивидуальной траектории воспитания и обучения ребенка с ОВЗ. Поэтому мы можем смело говорить об актуальности на сегодняшний день данной темы исследования, т.к. движение ребенка с ОВЗ по «вертикали инклюзии», прохождение всех этапов его обучения и коррекции, их совместная успешная работа, позво-

ляет успешно адаптировать данного ребенка в социальном окружении.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: учеб. пособие / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогребашвили; под ред. Л.С. Цветковой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 272 с.
2. Ахутина Т.В. Нарушение письма: диагностика и коррекция. СПб., 2004.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: ВЛАДОС, 2003. 335 с.
4. Жукова Н.С. Учимся писать без ошибок. М.: ЭКСИМО-Пресс, 2001. 80 с.
5. Каше Г.А. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся. М.: Учпедгиз, 1960. 270 с.
6. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб., 1995. 275 с.
7. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. М.: Просвещение, 1997. 252 с.
8. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: ВЛАДОС, 1999. 221 с.
9. Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2004.
10. Российская Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащихся с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
11. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. М.: АРКТИ, 1996. 176 с.

Н.Н. Голоскокова
Научный руководитель Л.А. Брюховских,
кандидат педагогических наук, доцент

ИГРОВАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

«Территория речи», «игровая логопедия», предпосылки речи, система опор, эмоциональное вовлечение, паралингвистические (неречевые) средства, стимулирование речи.

В материалах тезиса представлен краткий обзор методики «Способ стимулирования речи неговорящих детей», разработанной москов-

скими логопедами Татьяной Грузиновой и Елизаветой Гуриной. Методика базируется на принципе «игровой логопедии». Основными моментами в методике являются ориентация на мотивацию ребенка и предоставление различных опор: жестовых, предметных, музыкальных, ритмических. Вызывание речи неговорящих детей предполагает первоначальную работу с эмоциональными, когнитивными и телесными предпосылками речи. Ведущим видом деятельности на занятии является игра – сенсорная, коммуникативная, сюжетная, развивающая. Метод запатентован и успешно практикуется логопедами центра «Территория речи» (Москва).

N.N. Goloskokova

GAME TECHNIQUE OF FORMATION OF THE SPEECH AT NONSPEAKING CHILDREN

«Territory of speech», «preschool games», speech preconditions, supporting system, emotional involvement, paralinguistic (non-verbal) means, speech encouraging.

The materials of the thesis provide an overview of the method “The way of stimulation of the speech at nonspeaking children» developed by Moscow speech therapists, Tatiana Gruzinova and Elizabeth Gurina. The technique is based on the principle of «the game of speech therapy». The fundamental moments in the methodology are focused on the motivation of a child and provide a variety of supports: gestural, subject, music, rhythmic. Calling of the speech at nonspeaking children involves initial work with the emotional, cognitive and bodily prerequisites of speech. The leading activity of the lesson is a game (sensory, communicative, narrative, developing). The method was patented and successfully practiced by the speech therapists of the center «Territory of speech» (Moscow).

Методика «Способ стимулирования речи неговорящих детей» разработана московскими логопедами Татьяной Грузиновой и Елизаветой Гуриной. В 2014 г. методика была запатентована. Ведущим методом работы по формированию речи у детей со сложной речевой патологией в данной методике является «игровая логопедия», которая предполагает:

– стройную систему работы, которая позволяет подготовить ребенка к освоению речи, работая с ее предпосылками;

- вызывание речи с нуля в игровой форме, постепенно используя адекватные подсказки;
- включение ребенка в реальную ситуацию речевого общения со сверстниками, которое служит основным двигателем дальнейшего речевого общения.

Логопедическая работа строится через игру: сенсорную, коммуникативную, сюжетную, развивающую. Основной упор в работе делается на развитие предпосылок речи, которые рассматриваются в трех основных аспектах: коммуникативном, когнитивном и сенсомоторном.

Коммуникативный аспект включает в себя:

- наличие трех базовых коммуникативных мотивов (просьба, комментирующая фраза, понимание причинно-следственных связей и способность к прогнозированию);
- способность к разделению совместного внимания и совместных знаний;
- наличие кооперативного мышления.

Когнитивный аспект подразумевает:

- символизацию;
- абстракцию;
- анализ и синтез;
- освоение синтаксической структуры;
- усвоение процессов кодировки и раскодировки.

Сенсомоторный аспект – это:

- слуховое (фонематическое восприятие);
- оральная праксис (управление артикуляционным аппаратом и способность выстраивать успешивные схемы);
- координация слухового и моторного анализаторов;
- моторно-фонематический контроль.

При вызывании речи у неговорящего ребенка методом игровой логопедии во главу угла ставится эмоциональное вовлечение и использование опор. Опоры – это система подсказок, данных в другой модальности. Под опорой понимается предмет или действие другого человека, которое помогает ребенку лучше сориентироваться в деятельности

и удержаться в ней. Кроме того, в виде опор могут выступать ритм, мелодика и графическое изображение.

Таким образом, опоры можно отнести к паралингвистическим (неречевым) средствам. По мнению Е.Н. Винарской, «с... паралингвистических средств речи начинается ее развитие, и при этом фонационные, кинетические и графические средства оказываются синкретично слитыми в неделимые эмоционально выразительные комплексы» [2, с. 5]. Это еще не «образы предметов», а образы эмоциональных ситуаций, которые складываются на базе мотивирующих полисенсорных ощущений ребенка.

Игровая логопедия направлена именно на то, чтобы звук был прочувствован ребенком, не просто услышан, а осязаем. Например, при вызывании звука [П] используются бутылочные пробки. Ребенок с силой выплевывает из-за рта пробку, при этом раздается характерный звук [П]. Действие подкрепляется аналоговым жестом, который используется только на данный звук, – сближение большого пальца руки с остальными четырьмя сомкнутыми пальцами (имитация открывания-закрывания). По А.Л. Битовой, сенсорный опыт, приобретенный при специально организованном обучении, позволяет не заучивать речь механически, а способствует ее спонтанному формированию [1, с. 45]. Игровой логопед в своей деятельности первоначально опирается на произвольный звук, имеющийся у ребенка. Звук закрепляется на предмет, жест, игру. Например, звук [К] соотнесен с игрой в кубики, [Ш] – с надуванием воздушных шаров, [Б] – с игрой в мяч и т.д. Когда связь между предметом и звуком закрепляется, ребенок выходит на уровень произвольного звука, затем – на уровень слова, фразы. Если у ребенка отсутствуют даже произвольные звуки и их не получается вызвать путем эмоционального вовлечения, логопед прибегает к механической помощи, опять же с использованием опор. Следует отметить, что сначала вызываются согласные звуки как смыслообразующие.

Чем больше различных анализаторов задействовано в процесс запуска и производства речи, тем продуктивнее он будет. Психофизиологической основой речи является функциональная система, включающая взаимодействие большинства анализаторов, опирающаяся на согласованную работу различных областей коры головного мозга [3, с. 134].

Способ стимулирования речи у неговорящих детей включает в себя три этапа: 1) вызов и закрепление произношения произвольных согласных звуков с опорой на предмет и жест, обучение произношению отсутствующих в речи ребенка согласных звуков; 2) обучение завершению произношения слова при помощи использования эффекта тяготения безударного слога к ударному и / или неустойчивой ноты – к устойчивой и / или к завершению ритмически заданной структуры слова, а также обучение словам из двух и более открытых слогов и одного закрытого слога; 3) обучение произношению фразы с использованием одновременно ее ритмико-мелодической структуры, жестов, картинок и / или предметов, обозначающих слово целиком. При этом в качестве предметов могут использоваться приспособления, издающие звуки: детские игрушки, музыкальные инструменты и т.п. [4].

По мнению М.И. Лынской, «на практике целенаправленное формирование речевого высказывания у детей с отсутствием речи осуществляется без достаточного учета уровневой организации речевой деятельности, в частности, логопедами не учитывается необходимость формирования мотивационно-побудительного и сенсомоторного уровней высказывания, что снижает эффективность логопедического воздействия [3, с. 133].

Таким образом, остается актуальной проблема определения технологий, оптимизирующих процесс логопедической работы с безречевыми детьми. «Способ стимулирования речи у неговорящих детей», разработанной Т. Грузиновой и Е. Гуриной, можно рассматривать в качестве готовой универсальной технологии, которая увеличивает продук-

тивность и сокращает время работы по формированию речи у детей с тяжелой речевой патологией различного генеза.

Библиографический список

1. Битова А.Л. Формирование речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: науч.-практич. сб. Вып. 2. М.: Центр лечебной педагогики, 1999. С. 44–52.
2. Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Возрастная фонетика: учеб. пособие для студентов. М.: АСТ: Астрель, 2005. 207 с.
3. Лынская М.И. Значение сенсорного воспитания в работе с детьми, страдающими алалией // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 132–140.
4. Пат. РФ № 2557696. Способ стимулирования речи у неговорящих детей / Грузинова Т.В. Заявл. 30.07.2014; Опубл. 29.06.2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.findpatent.ru/patent/255/2557696.html> (дата обращения: 03.04.2016)
5. Школа игровой логопедии: сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://igrolog-school.ru> (дата обращения: 05.04.2016)

Т.В. Задорожная
Научный руководитель А.В. Мамаева,
кандидат педагогических наук, доцент

ДИАГНОСТИКА ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССОВ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Тяжелая степень умственной отсталости, альтернативная коммуникация, альтернативное чтение, пиктографические изображения, мониторинг, система оценки.

В материалах тезиса обсуждается анализ основных подходов к организации диагностики учебных достижений обучающихся с тяжелой степенью умственной отсталости в России и США. Представлены положения и требования к диагностике для объективного отслеживания минимальных учебных достижений в плане узнавания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелыми интеллектуальными нарушениями.

DIAGNOSIS UNDERSTANDING OF PICTOGRAPHIC IMAGES FROM 1 CLASS OF STUDENTS WITH SEVERE DEGREE OF MENTAL RETARDATION

Severe degree of mental retardation, alternative communication, alternative reading, pictorial images, monitoring, assessment system.

The materials of the thesis discusses the analysis of the main approaches to diagnostics of educational achievements of students with severe degree of mental retardation in Russia and the United States. Presents the provisions and requirements to diagnostics, for the objective of tracking the minimum educational achievements in terms of recognition of the pictographic images have students with severe intellectual disabilities.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту для обучающихся с умственной отсталостью (далее – Стандарт) в учебный план адаптированной основной общеобразовательной программы для детей с тяжелыми ментальными нарушениями и в специальные индивидуальные программы развития включена предметная область «Язык и речевая практика», которая реализуется через содержание предмета: «Речь и альтернативная коммуникация», а также коррекционный курс «Альтернативная коммуникация».

Одним их доступных и значимых результатов для лиц с тяжелой интеллектуальной недостаточностью данной предметной области является овладение умением понимать смысл доступных невербальных графических знаков (пиктограмм).

Занятия с использованием пиктограмм помогает становлению импрессивной речи детей и обогащению пассивного словаря; развитию когнитивных возможностей; обучению данной категории детей и дает основу для развития коммуникативных навыков с неговорящими детьми.

Область альтернативной коммуникации, предполагающая использование графических и предметных символов, еще молода. Несмотря на то, что уже опубликовано значительное количество исследований, постоянно по-

являются новые идеи и углубляется понимание этой темы. Тем не менее можно отметить недостаточность методического обеспечения процесса диагностики формирования навыка альтернативного чтения.

В Стандарте отражены основные требования к системе оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы обучающимися с интеллектуальными нарушениями [2]. Обозначено, что система оценки должна «позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений», предложены требования к текущей (полугодовой), промежуточной (годовой) и итоговой (за весь период обучения) оценке. Данный подход ориентирован на выявление эффективности обучения, но не является достаточно чувствительным, чтобы отследить минимальные достижения ребенка в течение небольших промежутков времени и обнаружить малые продвижения в развитии навыков в режиме «здесь и сейчас», что дает возможность педагогам оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов обучения.

Данная проблема актуальна и для зарубежных систем образования.

Например, анализ опыта диагностики образовательных достижений с обучающимися с ментальными нарушениями в США показывает, что, наряду с итоговыми оценками, следует применять так называемые «формирующие» оценки.

Внедрение «формирующих» оценок в практику работы с детьми, имеющими выраженные ментальные нарушения, базируется на понимании того факта, что итоговые оценки недостаточно чувствительны к тем изменениям, которые происходят в их непосредственной, ежедневной учебной деятельности.

Так, «формирующие» оценки в практике обучения детей с ограниченными возможностями здоровья США широко применяются для диагностики учебных достижений по математике, чтению и письму у обучающихся с негрубыми отклонениями.

Что касается диагностики достижений обучающихся с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, то в данном случае обычно используются особые разновидности «формирующих» оценок: «мониторинг мастерства» и портфолио [1, с. 152].

«Мониторинг мастерства» – это оценка знаний и навыков, накопленных за определенный период времени, как правило, при изучении разделов учебных программ. Цель этого вида оценки – выявление результатов освоения определенного раздела программы, того, как ребенок освоил ограниченные, конкретные навыки в течение определенного короткого периода времени (например, недели). То есть речь идет о краткосрочных результатах, оценка которых позволяет оценить актуальный уровень достижений, однако не дает представлений о том, насколько сформированные навыки прочны и могут быть применимы ребенком в дальнейшем.

Другой тип «формирующего» оценивания – портфолио, который представляет собой сборник детских работ с общей темой или целью, что ориентировано в большей мере на процесс, чем на результат.

Так же, как «мониторинг мастерства», портфолио не дает возможности последовательного и долговременного отслеживания прогресса ребенка. Кроме того, портфолио обладает еще одним недостатком – оно не стандартизовано, а потому такое оценивание не может считаться объективным и валидным.

Таким образом, на данный момент времени у педагогов, обучающихся детей с тяжелой умственной отсталостью, есть два варианта осуществления диагностики: первый – это традиционный подход, позволяющий отслеживать наличие / отсутствие динамики за определенный промежуток времени с использованием широкого спектра стандартизованных не специфических диагностических процедур, второй – применение экспериментальных технологий диагностики образовательных достижений учащихся, дающих возможность фиксировать минимальные прогрессив-

ные изменения в режиме «здесь и сейчас», которое предполагает авторский подход к адаптации их к конкретной образовательной области, конкретному предмету с одновременным соблюдением всего перечня требований к процедуре диагностики.

Таким образом, для систем образования России и других стран актуальна разработка технологии диагностики учебных достижений обучающихся с выраженными интеллектуальными.

Для того чтобы диагностика была восприимчива к продвижениям за небольшой промежуток времени и к минимальным содержательным проявлениям прогресса, необходимо учесть следующие положения, предусматривающие серии заданий:

- на понимание названий реальных предметов и действий с опорой на предметную наглядность, для выявления нарушений импрессивной речи и зрительного восприятия;

- на понимание пиктографических изображений, как с опорой на образец, так и без нее, для выявления нарушений зрительного восприятия, определяющие ошибки понимания пиктографических изображений;

- для выявления особенностей понимания слов, обозначающих предметы, действия и элементарные признаки, так как понимание пиктографических изображений зависит от лексико-грамматических категорий слов, обозначенных пиктограммами;

- для изучения различий в понимании значений часто употребляемых и мало распространенных слов, так как это влияет на узнавание пиктографических изображений;

- на понимание пиктографических изображений, имеющих смысловую и ситуационную близость по различным лексико-грамматическим категориям, так как от этого фактора также зависит узнавание пиктографических изображений.

В результате анализа научно-методической литературы по проблеме исследования и практического опыта нами выделены следующие требования к проведению диагно-

стики учебных достижений обучающихся с тяжелыми интеллектуальными нарушениями:

- предъявлять стимульный материал в количестве не более трех предметов / картинок в ряд, что обусловлено ограничением когнитивных возможностей детей и трудностями зрительного восприятия;

- при предъявлении материала формулировать простую, четкую инструкцию, что обусловлено нарушением импрессивной речи у детей с ментальными нарушениями;

- предусмотреть определенное количество заданий для обучения самой процедуре диагностики;

- использовать систему «подсказок», соотносимой с различными видами помощи, рекомендуемыми для оценки результативности обучения, что обусловлено функциональным состоянием центральной нервной системы и нарушением нейродинамики психических процессов;

- использование невербальной реакции (жеста), что позволяет оценивать достижения неговорящих учащихся.

Мы предполагаем, что вышеперечисленные положения и требования позволят объективно отслеживать минимальные учебные достижения в плане узнавания пиктографических изображений у обучающихся с тяжелой степенью умственной отсталости, что в конечном итоге будет способствовать формированию их жизненных компетенций.

Библиографический список

1. Мамаева А.В., Тича Р., Авери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. М.: АНО НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 150–155.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670> (дата обращения: 05.05.2016)

Е.А. Зайцева

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Умеренная умственная отсталость, методики обучения чтению, речь и альтернативная коммуникация.

В статье представлены различные подходы к обучению чтению обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Описана специфика обучения грамоте на основе аналитико-синтетического метода для обучающихся данной категории, а также представлены направления работы по развитию альтернативного чтения.

Е.А. Zaitseva

READING TEACHING SPECIFIC OF MODERATE RETARDED STUDENTS

Moderate retardation of students, methods of reading teaching, alternative reading, speaking and alternative communication.

Different methods of reading teaching moderate retarded students' are represented in the article. Reading and writing teaching specific based on analytical synthetic method for categories of disabled students is described in the article. Besides there are working tendencies about alternative reading development.

Обучение чтению умственно отсталых детей имеет большое значение для их развития и социализации в обществе. У данной категории учащихся имеются определенные особенности в развитии мышления и других высших психических функциях, в результате чего наблюдается низкая любознательность, отсутствие интереса к чтению, непонимание прочитанной информации, нежелание и неумение выбирать книгу для чтения, как по определенной теме, так и просто для интереса. Поэтому данная тема является актуальной для современного специального образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Стандарт) позволяет создавать с учетом особых образовательных потребностей разных групп два варианта адаптиро-

ванной общеобразовательной программы. В процессе освоения программы сохраняется возможность перехода обучающегося с одного варианта программы на другой [5].

В соответствии со Стандартом (II вариант) для обучающихся с умеренной умственной отсталостью адаптированная общеобразовательная программа должна реализовываться при учете индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся через специальные индивидуальные программы развития.

В учебном плане II варианта предусмотрена предметная область – «Язык и речевая практика». Основной целью коррекционно-педагогической работы в рамках данной области является развитие речи и альтернативной коммуникации: развитие самостоятельной активной речи и понимания окружающего мира ребенком, восприятия и осознания обращенной к нему речи, невербальных средств коммуникации, таких как жесты, изображения и т.д. При этом рекомендовано активное использование коммуникаторов, компьютеров и другой техники.

Также обучение направлено на формирование умения у ребенка с умеренной умственной отсталостью вступать в контакт с другими людьми, использовать при общении жесты, мимику, соблюдать правила общения, этикет, нормы. Ребенок учится взаимодействовать с окружающими его людьми различными способами в соответствии с его возрастом и возможностями, а также понимать обращенные к нему действия.

При этом идет обучение чтению в доступных для ребенка пределах, а именно: формирование понимания прочитанного взрослым, понимания смысла слов, копирование букв, слов, развитие предпосылок осмысленного чтения и формирование умения писать на доступном для ребенка уровне.

Но, стоит отметить, что не все обучающиеся с умеренной умственной отсталостью могут освоить синтетическое автоматизированное чтение, так как дети не в полной мере

понимают смысл того, что читают, неполно и неточно знают значения слов и предложений.

Часть детей с умеренной умственной отсталостью в результате обучения могут прочитать короткие тексты, это является самым сложным для них материалом.

Многие исследователи, занимающиеся вопросами обучения и воспитания детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др.), указывают на целесообразность и возможность обучения чтению и письму на основе звукового аналитико-синтетического метода для значительной части обучающихся с умеренной умственной отсталостью. При этом важно тщательно продумать порядок изучения букв, слов, слоговых структур, слов, предложений, коротких текстов.

Т.Н. Исаева пишет о воспитании и обучении детей с умеренной умственной отсталостью в условиях семьи. Автор значительное внимание уделяет чтению: чтение является значительной составляющей всего обучения, для того, чтобы ребенок с умеренной умственной отсталостью смог понимать и учить другие предметы, его необходимо приучать к чтению. При этом постоянно следует закреплять данный навык, если этого не делать, то ребенок разучится читать. Поэтому требуется помощь и активная работа родителей дома в данном направлении [2].

Исходя из этого, педагог также организует свою работу с учетом постоянного повтора прочитанного материала, его закрепление и запоминание.

При этом идет постоянный учет индивидуальных возможностей ребенка, учитель может увеличивать или уменьшать изучаемый материал, регулировать темп изучения.

А.Р. Маллер рекомендует родителям, воспитывающим в семье ребенка с выраженной интеллектуальной недостаточностью, пройти специальную подготовку. Каждое новое занятие должно проходить в легкой игровой форме. Не следует предупреждать ошибки и давать готовые ответы. Также автор предлагает в обучении и воспитании ис-

пользовать не только специальную литературу, но и пособия, которые рассчитаны на детей с типичным развитием, но младшего возраста. Новая проблема или задача должна находиться в зоне ближнего развития ребенка [3, с. 120].

При обучении детей грамоте широко используются такие пособия, как подвижная азбука, карточки со слогами и отдельными словами. Дети усваивают буквы, учатся слоговому и по возможности слитному чтению. Они могут научиться читать, но только медленно, с ошибками. Не стоит постоянно прерывать детей, исправлять их ошибки. Целесообразно дать детям возможность прочесть слово или небольшой текст (из 2–3 предложений), чтобы они почувствовали уверенность в своих силах. Это не значит, что им совсем не надо делать замечаний.

Обучая чтению, письму ребенка с умеренной умственной отсталостью необходимо позаботиться о практическом смысле данной работы. Если ребенок усвоил грамоту, важно научить его читать названия улиц, вывески, афиши, чтобы он мог самостоятельно ориентироваться на улице, перед кинотеатром и т.д. Желательно, чтобы он мог писать свое имя, фамилию, домашний адрес. Это пригодится в дальнейшем в различных бытовых ситуациях.

По мнению автора, ребенок должен практиковать навыки чтения и во время выполнения бытовых задач, прогулки и т.д. Это позволит закрепить результат. Также такое развитие даст возможность укрепить уверенность ребенка в своих силах.

Коллективом авторов под руководством Л.Б. Баряевой предложена программа для обучения и воспитания детей с умственной отсталостью в умеренной и тяжелой степени в школе. В данной программе сделан акцент на чтение. Выделен раздел «Альтернативное чтение», в котором учтены особенности мышления и других высших психических функций у данной группы детей [1].

Авторы отмечают, что при обучении дети с трудом запоминают буквы, их написание, путают их и заменяют на другие, похожие буквы. Даже после того, как дети на-

учатся читать, этот процесс осуществляется механически, они не понимают смысла прочитанного, не осознают значение слов.

Чтение – вид речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой, а затем осмысление воспринятой информации. Умение читать включает соотнесение зрительного образа речевой единицы (слова, словосочетания, предложения) с ее слухоречедвигательным образом, а последнего – с его значением. Таким образом, овладение чтением как «символизмом второго порядка» предполагает сформированность способности к символизации.

Процесс формирования навыка чтения у умственно отсталых учащихся сложен и своеобразен: дети медленно запоминают буквы, смешивают сходные по начертанию графемы, недостаточно быстро соотносят звук с буквой, длительное время не могут перейти от побуквенного чтения к слоговому, искажают звуковой состав слов, испытывают большие трудности в соотнесении прочитанного слова с предметом, действием, признаком.

Исходя из этого, альтернативное чтение направлено на преодоление ограничений в общении и коммуникации детей с умственной отсталостью, а также на усвоение ими приемов альтернативной работы с разной информацией:

- 1) понимание движений, как телесных, так и мимических;
- 2) понимание картинок;
- 3) понимание аудиозаписей;
- 4) понимание видеозаписей;
- 5) глобальное чтение;
- 6) понимание пиктограмм;
- 7) чтение букв.

Альтернативное чтение тесно связано с логопедической работой с обучающимися с умственной отсталостью. Основная цель работы учителя-логопеда с обучающимися данной категории – не просто заучивание слов, речевых единиц, «шаблонов», а формирование коммуникативных умений, т.е. умений использовать сформированные сред-

ства вербальной и невербальной коммуникации в процессе общения [4, с. 4].

Библиографический список

1. Баряева Л.Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб., 2011. 146 с.
2. Исаева Т.Н. Методическое пособие по обучению и воспитанию детей-инвалидов с умеренной и выраженной умственной отсталостью в условиях семьи. М., 2012. 36 с.
3. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. М.: АРКТИ, 2000. 124 с.
4. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое пособие. Красноярск, 2014. 148 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 02.03.2016)

О.А. Козырева, О.О. Куртанидзе, С.С. Тактаракова

СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КрасГМУ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Образование, инклюзивная образовательная среда, стратегии создания инклюзивной образовательной среды, адаптация студентов-инвалидов в учебной среде, проблемы и перспективы инклюзивного образования в КрасГМУ.

В материалах статьи обсуждаются аспекты современного положения инклюзивного образования в КрасГМУ. Предъявляются проблемы становления и введения общеобразовательных программ для студентов-инвалидов и профессиональной компетенции преподавателей в данном контексте. Представляются действующие вспомогательные методы и технические средства для обучения студентов-инвалидов в КрасГМУ. Описываются проблемы адаптации данных студентов в учебной среде. Обосновывается потребность усиления внимания к улучшению сферы инклюзивного образования в университете.

O.A. Kozyreva, O.O. Kurtanidze, S.S. Taktarakova

THE CREATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE KRASNOYARSK STATE MEDICAL UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

Education, inclusive educational environment, strategies for creating inclusive educational environment, adaptation of students with disabilities in the learning environment, problems and prospects of inclusive education in Krasnoyarsk state medical University.

The article discusses aspects of the current situation of inclusive education in Krasnoyarsk state medical University. Are the problems of formation and introduction of educational programs for students with disabilities and professional competences of teachers in this context. Presented existing helper methods and technical means for learning disabled students in Krasnoyarsk state medical University. Describes the problems of adaptation data of students in the learning environment. Substantiates the need for greater attention to the improvement of inclusive education at the University.

Комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию студентам-инвалидам и студентам с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) в условиях высшего образовательного учебного заведения во многом обусловлен оптимальной организацией процесса их учебной и внеучебной деятельности. В частности, создания инклюзивной образовательной среды, направленной на успешную адаптацию указанной категории студентов.

Цель статьи – осуществление краткого обзора современного состояния инклюзивного образования в Красноярском государственном университете им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (далее – в КрасГМУ).

Принятие и вступление в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ дало новый импульс привлечению в высшие учебные заведения абитуриентов из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а получение высшего профессионального образования становится наиболее эффективным

механизмом социальной интеграции названной категории лиц. Инклюзивное образование в законе «Об образовании в Российской Федерации» определено как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей». Оно вводится в учебных заведениях Российской Федерации для создания условий получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения, и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц.

Принятие Конвенции о правах инвалидов 2006 г., ратифицированной Российской Федерацией в 2008 г., поставило перед высшим образованием актуальную задачу – перейти от оказания помощи студентам с особыми образовательными потребностями во время обучения к обеспечению для них равных прав и созданию равных возможностей на получение высшего образования, добиться их полного включения в учебно-воспитательную и внеаудиторную деятельность. Для достижения этой цели в первую очередь необходимо сформировать инклюзивную безбарьерную образовательную среду, в которой студенты могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, получать всю необходимую информацию и общаться на основе инклюзивного подхода.

Определим инклюзивное образование в системе высшего образования как процесс совместного обучения, развития и воспитания лиц с инвалидностью и учащихся без ограничений. Оно подразумевает изменение образовательных условий в вузах и ориентированность под нужды каждого студента. Многие студенты-инвалиды не могут осваивать учебную программу вузов в установленные сроки и в необходимом объеме. Им требуется программа, состав-

ленная с учетом их особенностей и возможностей. Адаптированная учебная программа и индивидуальные учебные планы являются важными условиями успешного получения образования студентами-инвалидами. Необходимость этого записана в законе «Об образовании» и внедряется в высших учебных заведениях, что способствует переходу к инклюзивному образованию и дает возможность обучаться студентам-инвалидам и студентам с ОВЗ за счет увеличения сроков обучения и снижения учебной нагрузки. Такие формы обучения, как дистанционное образование, экстернат, отвечают этим требованиям и являются эффективными для студентов-инвалидов. Они включают возможность обучения по индивидуально-адаптированной программе, установке увеличенных сроков получения образования, не предусматривают единого учебного графика и не требуют создания физических условий для перемещения студентов.

В высших учебных заведениях Российской Федерации используются специальные средства обучения студентов с инвалидностью и создаются новые формы организации учебного процесса с применением новых разработок и технического фонда средств реабилитации. Так, важным фактором обучения слабовидящих студентов в КрасГМУ является выпуск учебных и методических пособий с увеличенным размером шрифта и на языке Брайля. Также представляется учебный материал на лекциях и семинарах в виде мультимедийных презентаций, что позволяет конспектировать их всем студентам, включая студентов-инвалидов с отклонениями по слуху, для которых восприятие вербальной информации только на слух затруднено. Ориентированность вузов на выпуск и размещение учебников и пособий для студентов-инвалидов является важным фактором создания совместной образовательной среды и доступности образования.

Преподаватели и сотрудники КрасГМУ оказывают поддержку и помощь студентам-инвалидам в образовательном процессе. Однако в настоящий период не все преподаватели имеют полностью сформированные компетенции для рабо-

ты со студентами, имеющими указанный статус. Для повышения квалификации разрабатываются курсы.

В настоящее время в КрасГМУ обучение в группе студента с инвалидностью является частным случаем и преподаватель адаптирует учебный процесс под его образовательные потребности и возможности.

На современном этапе внедрения инклюзивного образования в вузы важно учесть психологические особенности студентов с инвалидностью и барьеры, возникающие при совместном обучении. При поступлении в вуз абитуриента с инвалидностью очень важен процесс адаптации. Адаптация их к условиям вуза может проводиться в разных формах: включение студентов-инвалидов в культурные программы, экскурсии, многочисленные мероприятия. В настоящее время специальные условия для адаптации студентов с инвалидностью в вузе активно создаются. Получила широкое распространение просветительская работа со студентами по вопросам совместного обучения и оказания поддержки однокурсникам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Проведя анализ современного положения инклюзивного образования в КрасГМУ, можно с уверенностью заключить, что в вузе разработаны и внедрены необходимые условия для обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ, осуществлен полный охват потребностей студентов указанной категории. В вузе ведется активная работа по разработке научных аспектов инклюзивного образования и применения их на практике, проводятся международные конференции, создаются условия и растет число студентов с инвалидностью, что отвечает новой образовательной стратегии равенства всех учащихся. Для студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ реализуются адаптированные учебные программы и учебные планы, включающие индивидуальные сроки и объем освоения учебных дисциплин.

Рассмотрев условия реализации инклюзивного образования в КрасГМУ, можно сделать следующие выводы о его современном состоянии.

1. В вузе продолжается активная работа по проектированию и переустройству учебных корпусов с учетом мобильных потребностей студентов с различными патологиями, в том числе обеспечение пандусами, лифтами, расширение дверных проемов и т.д.

2. ППС систематически проходит повышение квалификации для повышения эффективности работы со студентами-инвалидами и студентами с ОВЗ, чтобы повысить готовность в оказании поддержки в образовательном процессе и реализации особых образовательных потребностей указанной категории студентов.

3. Функционирует служба психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ в образовательном процессе.

4. В вузе формируется единая система образовательной политики, реализуются механизмы инклюзии.

Библиографический список

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112-115.

О.А. Козырева, Л.Н. Субач

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

Социально-бытовые навыки, дети с ОВЗ, дом ребенка.

В статье рассматривается проблема выявления особенностей формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях дома ребенка. Анализ научной литературы позволил выявить целый ряд прикладных оснований, делающих проблему формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях дома ребенка, чрезвычайно актуальной.

FEATURES OF FORMATION SOCIAL SKILLS IN CHILDREN YOUNGER THAN PRESCHOOL AGE WITH HIA IN THE HOUSE OF THE CHILD

Social skills, children with disabilities, children's home.

The problem of identifying features of the peculiarities of social skills in children of preschool age with disabilities in a children's home. The analysis of scientific literature revealed a number of grounds for the application, making the problem of the formation of social skills at children of younger school age with disabilities in a children's home is extremely important.

На территории Красноярского края в системе образования функционирует 30 организаций для детей-сирот, в которых проживает 1 530 воспитанников (данные на 01.10.2015).

В связи с передачей полномочий по государственной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации с 01.01.2005 детские дома были переданы в государственную собственность Красноярского края. В целях определения приоритетных направлений развития организаций для детей-сирот, улучшения качества жизни детей-сирот распоряжением Совета администрации Красноярского края от 15.06.2006 № 460-р была принята «Концепция реструктуризации системы краевых государственных образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Актуальность выбранной темы обусловлена и тем, что с 1 января 2014 г. введен в действие в ФГОС ДО (приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155). В соответствии с ФГОС ДО дошкольное образование ориентировано на «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных

возможностей здоровья). Для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в ДОО должны быть созданы условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов».

Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не предметный, а личностный результат. Важна, прежде всего, личность самого ребенка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не накопленная за это время сумма знаний.

Социальный и государственный заказ в русле рассматриваемой проблемы – формирование у воспитанников дома ребенка необходимых социально-бытовых навыков, владение которыми обеспечивает им достойное существование и влияет на успешность социальной интеграции. К таким жизненно значимым относятся социально-бытовые навыки и навыки самообслуживания.

Как отмечает целый ряд ученых, дети, поступающие в детские дома, уже имеют серьезные отклонения в психическом и физическом развитии, приводящие к трудностям социализации, однако, не выявляется готовность ребенка принимать социально-педагогическую помощь, активно включаться в процесс реабилитации, что весьма значимо при определении направлений, содержания и методов социально-педагогического взаимодействия.

Об особенностях развития данной категории детей пишет и В.В. Гладкая [2, с. 33]: «У всех детей с ОВЗ страдают социально-бытовые навыки, по разным причинам: ограниченный опыт активных контактов с социальной средой, чрезмерная опека близких, низкий материальный уровень семьи, низкий педагогический уровень родителей и не достаточное внимание к ребенку».

Ж.Н. Цедякова [11, с. 23] специально исследовала проблему ранней диагностики, коррекции и социальной реабилитации детей-инвалидов в условиях детского дома-

интерната. Автор указывает, что у детей с ОВЗ, воспитывающихся в условиях дома ребенка, социально-бытовые навыки формируются с большим трудом. Поэтому очень важно вести систематическую, последовательную и целенаправленную коррекционно-развивающую работу в этом направлении в комплексе с педагогами, их помощниками и специалистами, работающими в доме ребенка. И начинать ее надо как можно раньше.

На сегодняшний день в науке раскрыто понятие «социальное сиротство», выделены категории детей-сирот; детально изучен феномен депривации, определены педагогические условия сопровождения, адаптации, поддержки, коррекции детей, оставшихся без попечения родителей, рассмотрена специфика их психического развития (А.А. Архипова, О.В. Бережная, Л.В. Байбородова, И.А. Бобылева, О.В. Брекина; С.Б. Данилюк, Л.А. Девис, Н.П. Иванова, В.И. Каверина, М.Ю. Кондратьев, Б.А. Куган, Л.Я. Олиференко, А.В. Полина, Т.В. Фуряева, Л.М. Шипицына и др.). Многие из исследователей указывают на негативное влияние психологических проблем детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, на их развитие на последующих возрастных этапах.

У дома ребенка, как и у других организаций системы образования, есть общие функции ухода, надзора, содержания детей, их воспитания, обучения и развития. С другой стороны, дом ребенка – это государственный социальный институт, призванный хоть в какой-то мере заменить ребенку семью. И основная миссия дома ребенка – помощь в социальной адаптации воспитанников. Именно в дошкольном возрасте происходят усвоение социальных норм, моральных требований и образцов поведения на основе подражания.

Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочеткова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платонова, А.М. Щербакова специально отмечают, что в детском доме у детей ограничены возможности контакта с внешним миром и они обеднены условиями для

приобретения собственного опыта. Низкий уровень социальной компетентности, присущий детям, выросшим в детских домах, впоследствии нарушает процесс включения их в жизнь общества.

Условия воспитания и обучения дома ребенка хотя и решают проблемы детей, оставшихся без попечения родителей, но только отчасти, что влечет за собой недостатки и особенности развития личности, ограничивая тем самым возможности социальной адаптации детей-сирот. Наличие различных видов депривации не позволяет своевременно и полно сформировать у детей-сирот социально-бытовые навыки. Особенно данное положение актуально для младших дошкольников, имеющих ограниченные возможности здоровья, воспитывающихся в условиях дома ребенка.

Воспитанники детских домов не имеют возможности целенаправленной подготовки по формированию социально-бытовых навыков, необходимых им в будущей самостоятельной жизни.

С первых дней жизни при формировании таких навыков идет не просто усвоение правил и норм поведения, а чрезвычайно важный процесс социализации, вхождения ребенка в мир взрослых. Период раннего и дошкольного детства наиболее благоприятный (сенситивный) для формирования культурно-гигиенических навыков [8, с. 89].

Под социально-бытовыми навыками подразумевается комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях. В своем общем смысле социально-бытовая ориентировка предполагает умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной или профессиональной (трудовой) деятельности [1, с. 194].

Физиологической основой развития навыков самообслуживания является образование условно-рефлекторных связей, выработка динамических стереотипов. Навыки са-

мообслуживания имеют выраженную социальную направленность, так как дети приучаются выполнять установленные в обществе правила, соответствующие нормам поведения. На формирование навыков и привычек оказывают влияние и специально направленные действия взрослых, и вся окружающая обстановка. Прочность, гибкость навыков и привычек, в том числе, зависит от возраста, с которого начинается эта работа, эмоционального отношения ребенка к упражнениям.

Наиболее успешно развиваются навыки самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста в ходе рациональной организации их самостоятельной деятельности. В дальнейшем приобретенные навыки закрепляются и расширяются. Важным фактором развития навыков является коллектив сверстников, где дети наблюдают положительные примеры, могут производить сравнения, получить помощь при затруднениях, необходимо уделять огромное внимание воспитанию здорового дошкольника [8, с. 112].

Дети в возрасте 6–7 лет уже овладели многими навыками самообслуживания и без напоминаний и помощи выполняют необходимые правила при одевании, раздевании и др. Воспитатель повышает требования к качеству деятельности и ее темпу, стимулирует детей к самоконтролю, подбадривает детей, показывает, как проще и лучше выполнить уже освоенные навыки без лишних движений, и побуждает детей приходить на помощь друг другу.

Основным видом труда ребенка раннего возраста является самообслуживание. Осваивая навыки самообслуживания, ребенок чувствует большую самостоятельность, меньшую зависимость от взрослых. Самообслуживание для ребенка представляет значительную трудность, так как оно требует от детей известных усилий, сосредоточенности.

При формировании социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка используются естественные бытовые ситуации, различные игровые упражнения и игры, в процессе кото-

рых решаются следующие общеразвивающие и коррекционные задачи:

- поддерживать и поощрять стремление ребенка к самостоятельности;

- формировать в процессе самообслуживания элементарные орудийные действия, учить обращаться с предметами домашнего обихода, предметами гигиены и выполнять орудийные действия с предметами бытового назначения;

- учить ребенка владеть движениями собственного тела (осторожно брать предметы со стола и т.п.);

- узнавать и называть, используя вербальные и невербальные средства, предметы бытового назначения (одежда, посуда, гигиенические средства);

- формировать представления о воде как важном средстве поддержания чистоты тела и жилища;

- накапливать опыт самостоятельных действий в бытовых процессах, способствующих развитию самоуважения, чувства собственного достоинства;

- закладывать основы будущей культуры труда, бережливости, аккуратности в процессе действий с предметами гигиены, одеждой, обувью и т.п.;

- воспитывать навыки опрятности, культуры еды;

- вызывать положительное отношение к чистому, опрятному ребенку;

- развивать общую и мелкую моторику, координацию движений обеих рук, зрительно-двигательную координацию в процессе умывания, раздевания и одевания, приема пищи;

- формировать умения выполнять последовательную цепочку игровых действий, направленных на мытье кукол, раздевание и одевание, сервировку кукольной посуды, уборку постели и т.п.;

- учить переносить реальные бытовые действия на игры с образными игрушками: укладывание куклы; усаживание куклы за стол и ее кормление; мытье рук куклы

без мыла и с мылом, вытирание рук куклы развернутым полотенцем; умывание лица куклы и вытирание развернутым полотенцем; мытье куклы-голыша губкой без мыла и с мылом, вытирание развернутым полотенцем и т.п.;

- воспитывать доброжелательное отношение друг к другу при выполнении процессов самообслуживания;

- учить помогать друг другу в процессе самообслуживания (причесывание, раздевание и одевание и т.п.), благодарить друг друга за помощь.

Процессу формирования навыков могут способствовать игры с бытовыми предметами-орудиями. Для формирования этих навыков используются также образные игрушки. Для игр, направленных на формирование навыков самообслуживания, взрослые создают разнообразные ситуации. Одни и те же образные игрушки могут использоваться в различных играх, в частности и в играх, формирующих социально-бытовые навыки, то есть в сюжетно-дидактических играх. При их развертывании и обучении им следует использовать в быту различные игрушки-аналоги: набор для уборки помещений, пылесос, кухонный комбайн, миксер и т.п. Уточняя назначение этих предметов в ходе игр, ребенок начинает постигать правила их применения и целесообразного использования.

При формировании вышеуказанных навыков основную роль выполняют дидактические игры и специальные упражнения в повседневных режимных моментах.

Занятия по формированию социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка должны включать следующие этапы:

- создание положительно-эмоционального отношения к навыку;

- игра с куклой или другими игрушками (обыгрывание навыка с персонажем);

- демонстрация действия педагогом (показ на себе и комментирование каждого действия);

- совместные действия педагога с ребенком;

- действия ребенка по подражанию действиям взрослого;
- самостоятельные действия ребенка (планирование своей деятельности, комментирование по этапам выполнения действий самим ребенком).

Для успешного формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка необходима реализация следующих условий:

1. Организация привлекательной и удобной для выполнения действий обстановка в групповом помещении (мебель, оборудование, игрушки), соответствующие возрасту, росту, психофизиологическим особенностям детей, закрепленные места хранения вещей, доступные для пользования и эстетически привлекательные.

2. Разделение осваиваемых действий, следующих в строго определенном порядке, на ряд операций.

3. Многократные упражнения детей в действиях с выделением способа и порядка их выполнения. При этом характер действий неизменный, а формы разные.

4. Индивидуальная работа с каждым ребенком, учитывая уровень его развития.

5. Активная помощь взрослого детям в осуществлении действий (на начальном этапе), т.е. взрослый практически выполняет действия за ребенка, в некоторых случаях его руками, ногами, либо ребенок просто присутствует.

6. Безукоризненное выполнение взрослыми всех гигиенических и культурных требований.

7. Организация ситуаций, обеспечивающих контроль за выполнением осваиваемых детьми в непривычной обстановке.

Методика проведения режимных процессов включает следующие приемы:

1. Создание у детей предварительной установки на определенный процесс. Например, дети играют, а их уже следует пригласить на завтрак. Воспитатель обращается к детям: «Посмотрите, Людмила Николаевна принесла

завтрак. Давайте убирать игрушки. Теперь пойдем помоем руки и сядем кушать (завтракать, обедать)».

2. Осуществление того или иного режимного процесса должно протекать без суеты, не причиняя детям неприятных ощущений. Воспитатель сопровождает все свои действия неторопливой речью, называет используемые предметы и действия.

3. При проведении любого режимного процесса у ребенка следует формировать уверенность в том, что у него все получится. Воспитатель обязательно похвалит ребенка и радуется каждому его новому достижению.

4. Если ребенок научился выполнять какое-либо действие, необходимо предоставить ему возможность выполнить это действие самостоятельно, контролируя его и отмечая успех ребенка.

5. В течение всего времени пребывания в доме ребенка воспитатель закрепляет последовательность действий, связанных с социально-бытовыми навыками в процессе сюжетной игры.

6. При проведении любого режимного момента нельзя прибегать к насильственным действиям (насильному кормлению, умыванию и т.д.).

Для эффективности процесса формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка необходимо соблюдать следующие педагогические условия:

- целенаправленная педагогическая работа по их формированию;

- достижение каждым ребенком максимально возможного для него уровня социально-бытовых навыков, т.е. осуществление дифференцированного и индивидуального подходов;

- максимальная наглядность и демонстрация всех действий и требований;

- положительная мотивация деятельности;

- игровые методы и приемы: дидактические, сюжетно-ролевые, игровые ситуации.

Таким образом, система педагогической работы представляет собой целенаправленную организацию деятельности детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ по формированию социально-бытовых навыков.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии. Красноярск, 2014. 240 с.
2. Гладкая В.В. Владение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. 2010. № 5. С. 32–41.
3. Гладкая В.В. Социально-бытовая ориентировка с легкой интеллектуальной недостаточностью (цели, задачи, особенности содержания педагогической работы) // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. 2009. № 1. С. 13–20.
4. Девяткова Т.А. и др. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя / Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платова, А.М. Щербакова; под ред. А.М. Щербаковой. М.: ВЛАДОС, 2014. 304 с.
5. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
6. Пахомова Е.С. Обучение социально-бытовым навыкам детей с ограниченными возможностями в условиях дома-интерната. СПб., 2013. 28 с.
7. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей младшего дошкольного возраста с перинатальным поражением ЦНС: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2009. 184 с.
8. Уфимцева Л.П., Сырвачева Л.А. Коррекционно-развивающая работа с детьми 3–4 лет: электронное учебно-методическое пособие для педагогов-психологов, родителей / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 304 с.
9. Уфимцева Л.П., Благодатская Е.В. Психолого-педагогическая диагностика // Специальная психология. 2007. № 1. С. 16–22.
10. Халимова Н.М., Найданова О.С. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29) С. 127–130.

11. Цедякова Ж.Н. Социальная реабилитация детей-инвалидов в условиях детского дома-интерната» // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 6 (24). 67 с.
12. Шамахова Н.Н. Педагогические условия социальной адаптации воспитанников детского дома, организованного по семейному принципу: дис. ... канд. пед. наук: Вологда, 2004. 218 с.
13. Шульженко Н.В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук. ФГБОУ ВПО УГПУ. 2012. 212 с.
14. Шульженко Н.В. Формирование социально-бытовых навыков и развитие познавательной сферы детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью младшего дошкольного возраста // Казанская наука. Казань: Казанский Издательский Дом, 2012. № 1. С. 272–275.
15. Щербакова А.М., Москоленко Н.В. Формирование социальной компетентности воспитанников специальных (коррекционных) школ-интернатов VIII вида // Дефектология. 2001. № 3. С. 12–19.

А.В. Пузырева

ОСНОВНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дисграфия, нарушения письменной речи, учащиеся младшего школьного возраста.

На современном этапе нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия) у детей являются распространенным речевым расстройством, имеющим разнообразный и сложный патогенез. Неполноценность одновременно нескольких звеньев, составляющих функциональный базис чтения и письма, приводит к избирательным тяжелым и довольно стойким их нарушениям. Сложившаяся ситуация имеет социальный эффект, который проявляется в уровне грамотности граждан, влияющий на благосостояние государства (научный и культурный потенциал). С учетом значимости данной проблемы в США, Англии, Франции, Чехии и др. разработаны и реализуются национальные программы борьбы с подобными расстройствами.

THE MAIN MANIFESTATION VIOLATIONS WRITTEN SPEECH OF STUDENTS PRIMARY SCHOOL AGE

Dysgraphia, writing disorders, pupils of primary school age.

At present, the violation of writing (dyslexia, dysgraphia) in children is a common speech disorder having varied and complex pathogenesis. Inferiority simultaneously several units that make up the functional basis of reading and writing, leads to selective heavy and rather persistent violations. This situation has a social effect, which manifests itself in the level of literacy of citizens, affecting the welfare state (scientific and cultural potential). Given the importance of this issue in the United States, Britain, France, the Czech Republic, and others. Developed and implemented national programs to combat such disorders.

Логопедическая работа по преодолению нарушений письменной речи носит дифференцированный характер, учитывающий механизм нарушения, его симптоматику, структуру дефекта, психологические особенности ребенка. В научной литературе имеется ряд работ (И.Н. Садовникова, А.Ф. Спинова, Л.Н. Ефименкова, А.В. Ястребова), посвященных коррекции нарушений письма учащихся общеобразовательных школ. Также имеются работы (О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина), в которых представлен анализ некоторых механизмов нарушения письма. В то же время многие теоретические вопросы трудностей обучения письму остаются недостаточно изученными.

В большинстве исследовательских работ по решению данной проблемы разрабатывался вопрос об усвоении учащимися моторных навыков письма, правописания и пунктуации, в то время как процесс развития письменной речи как деятельности построения семантически целостных текстов оставался недостаточно изученным: недостаточно изучены условия, влияющие на процесс усвоения письменной речи школьниками, в том числе не выделен состав действий, обеспечивающих ее функционирование как специфической формы речи. Изучение особенностей речевой деятельности учащихся младших классов обнаруживают недостаточный

уровень сформированности устной речи, который проявляется в затруднении в самостоятельном построении связного текста, адекватно выражающего их мысли и чувства.

Дисграфия – это частичное специфическое нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. По мнению многих ученых, дисграфия составляет значительный процент среди нарушений речи, встречающихся у учащихся массовых школ, которое препятствует овладению учениками грамотой на начальных этапах обучения и в усвоении грамматики родного языка на более поздних.

В конце XIX и начале XX вв. существовали две противоположные точки зрения: одни авторы считали, что нарушение чтения и письма является одним из компонентов умственной отсталости, другие указывали, что в патологии чтения и письма отсутствует связь с умственной отсталостью. Наиболее популярная стала теория о том, что в основе патологии лежит то, что у ребенка неполноценны зрительное восприятие и память из-за дефекта зрительных образов слов и отдельных букв [1].

Невропатолог Н.К. Монаков впервые связал дисграфию с нарушениями устной речи, с общим характером речевого расстройства или афазией [7].

В исследованиях Е. Иллинга отмечается ряд процессов, которые нарушаются при патологии чтения и письма:

- 1) овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука;
- 2) соотнесение звука с буквой;
- 3) синтез букв в слово;
- 4) способность расчленять слова на оптические и акустические элементы;
- 5) определение ударения, мелодии слова, гласных слова;
- 6) понимание прочитанного.

В некоторых исследованиях отмечается, что затруднения у детей при обучении грамоте отличаются от нарушений чтения и письма у взрослых при повреждениях голов-

ного мозга, так как основное затруднение у детей проявляется в том, что они не способны составлять из букв слова [6].

В работах С.С. Мнухина отмечается, что нарушения чтения и письма сопровождаются другими расстройствами, которые сопровождаются рядом наследственных факторов: (алкоголизм, психопатии, эпилепсия родителей, родовые травмы) [9].

В 30-х гг. XX столетия М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина в нарушениях чтения и письма нашли определенную зависимость между этими нарушениями, с одной стороны, и дефектами устной речи и слуха – с другой. Так, М.Е. Хватцев связывал нарушения письменной речи с нарушениями звукопроизношения.

Причины нарушения чтения и письма являются сходными. У детей с дисграфией выявлена несформированность: зрительного анализа и синтеза, звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания.

Одним из исследователей выделены следующие причины нарушений чтения и письма:

1) социально-экономического характера:

- слабая готовность ребенка к школе;
- нерегулярность школьного обучения;
- недостаточное внимание к развитию ребенка в семье;
- двуязычие в семье;
- неправильная речь окружающих, аграмматизмы;
- ослабленное здоровье;
- неблагоприятная семейная обстановка;

2) психофизического характера:

- нарушения обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе письма и чтения;

- несформированность слухового внимания и памяти; трудности во время переключения с одного вида деятельности на другой, трудности в воспроизведении предложения из 4-5 слов;

- несформированность зрительного внимания, восприятия и памяти; дети допускают большое количество ошибок при списывании несформированность пространственного восприятия;

- ошибки на письме, смешение элементов некоторых букв (б-д, т-н, и-у);

- несформированность фонематического восприятия; у детей происходит затруднение в слоговом и звукобуквенном анализе (пропуски букв, недописывание букв и слогов, наращивание слов лишними буквами и слогами, перестановки букв или слогов внутри слова, глубокое искажение слова, слитное написание слов, произвольное деление слов);

- несформированность фонематического слуха; у ребенка появляются трудности в различении звуков, на письме и при чтении начинает смешивать буквы по звонкости и глухости, по акустико-артикуляторному сходству;

- несформированность слухового восприятия; дети не могут использовать заученное правило на письме.

- при отставании в развитии лексико-грамматической стороны речи; у ребенка происходят трудности в структурном построении, не формируется умение пользоваться грамматическими связями слов в предложении, запас очень беден и ограничен обиходно бытовыми рамками; трудности в образовании новых слов.

Классификация дисграфии осуществляется с учетом нарушенных анализаторов, психических функций. О.А. Токарева выделяет три вида дисграфии:

1) акустическая дисграфия – недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Признаками нарушений являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме;

2) оптическая дисграфия – обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений (отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками). Нарушения проявляются в различном восприя-

тии букв вследствие неточности зрительного восприятия. В сложных случаях ребенок пишет только отдельные буквы. У левшей так называемое зеркальное письмо (слова, буквы элементы букв пишутся справа налево);

3) моторная дисграфия – затруднение в движении руки во время письма, нарушение связи моторных образов звуков и слов со зрительными образами [21].

Однако выделенные ранее виды дисграфии также не удовлетворяют современным характеристикам нарушений, которые описаны в научных исследованиях нарушений письма. Так,

1) дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха (при этом виде списывание сохранно);

2) дисграфия на почве нарушения произносительного ритма, по мнению М.Е. Хватцева, в результате расстройств произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний (ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звукослоговой структуры слова);

3) оптическая дисграфия вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге (ошибки могут быть обусловлены нарушением формирования зрительного образа буквы, слова);

4) дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения (ошибки могут быть на фоне распада устной речи вследствие органического поражения головного мозга);

5) распознавания (дифференциации фонем), на основе нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Признаки дисграфии проявляются в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма:

- искажения и замены букв;
- искажения звукослоговой структуры слова;
- нарушения слитности написания отдельных слов в предложении;
- аграмматизмы на письме.

Дисграфия также может сопровождаться и неречевой симптоматикой: неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти внимания, психическими нарушениями.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при коррекционно-логопедическом воздействии постепенно симптоматика нарушений письменной речи учащихся младшего школьного возраста уменьшается, в связи с этим очень важно выбрать правильные методы и приемы коррекционного воздействия.

Библиографический список

1. Кобзарева Л.Г., Кузьмина Т.И. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция: учебно-методическое пособие для психологов, учителей классов коррекционно-развивающего обучения, логопедов и методистов по КРО. Воронеж: 2000.
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТППУ. Вып. № 1. 2014. С. 112-115.
3. Козырева О.А. Развитие правового регулирования образовательных гарантий для лиц с ОВЗ // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики (Серия «Экономика и право»). 2015. № 5-6. С. 87-90.
4. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики (Серия «Гуманитарные науки»). 2015. № 5-6. С. 38-40.
5. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие. СПб.: СОЮЗ, 2001.
6. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / ред.-сост. Т.В. Чиркина, Р.Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005.
7. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2004.
8. Логопедические занятия со школьниками (1-5 класс): Книга для логопедов, психологов, социальных педагогов / Е.В. Меттус, А.В. Литвина, О.С. Турта, Е.Д. Бурина и др. СПб.: КАРО, 2006.

9. Милостивенко Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей: Из опыта работы. СПб.: Стройлеспечать, 1995.

Е.А. Робенгольд

*Научный руководитель А.В. Мамаева,
кандидат педагогических наук, доцент*

**ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ
ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ,
ИМЕЮЩИХ ОБЩЕЕ
НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ I-II УРОВНЯ**

Грамматический строй речи, моторная алалия, общее недоразвитие речи, уровень сформированности грамматического строя речи, обследование грамматического строя речи.

В материалах тезиса представляется анализ подходов различных авторов к проблемам формирования и развития грамматического строя речи детей типично развивающихся, а также детей 4-5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I-II уровня. Приводится обоснование необходимости и важности изучения грамматического строя речи детей данной категории.

E.A. Robengold

**PROBLEMS OF STUDYING GRAMMATICAL
STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN 4-5 YEARS
WITH MOTOR ALALIA HAVING GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH I-II LEVELS**

The grammatical structure of speech, motor alalia, general underdevelopment of speech, the level of formation of the grammatical structure of speech, examination of the grammatical structure of speech.

The materials of the thesis is the analysis of the approaches of different authors to the problems of formation and development of the grammatical structure of speech in children are typically developing, as well as in children 4-5 years of motor alalia having the general underdevelopment of speech I-II levels. The substantiation of the necessity and importance of the study of the grammatical structure of speech in children of this category.

Согласно современным научным представлениям, грамматический строй – это совокупность закономерностей какого-либо языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов). Только овладев определенными языковыми закономерностями, ребенок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Именно грамматический строй языка делает нашу речь организованной и понятной для окружающих.

Овладение грамматическим строем языка в норме у детей начинается на втором году жизни. В этот период ребенок от употребления отдельных слов переходит к речи фразами. Именно в связи с этим у него возникает потребность в овладении правилами связи слов друг с другом для выражения какой-то законченной мысли. Первые предложения детей очень несовершенны, слова в них еще не согласуются друг с другом, а как бы нанизываются одно на другое. В возрасте трех лет дети, пользуясь конструкцией простого распространенного предложения, употребляют категории числа существительных и глаголов, времени, лица, то есть вместе с расширением объема предложения до трех слов появляются первые случаи словоизменения, начинает устанавливаться грамматическая связь между словами, согласование между подлежащим и сказуемым, развивается подчинение глаголу. К пяти годам дети овладевают всеми типами склонения существительных, умеют использовать предлоги, верно согласовывают существительные с прилагательными и числительными. В норме к концу дошкольного периода дети овладевают грамматическим строем языка.

Если дети в норме учатся изменять слова и правильно их употреблять в словосочетаниях и предложениях в условиях постоянного общения с окружающими, то дети с моторной алалией имеют ограниченные возможности овладения грамматическими категориями и формами.

Изучив подходы различных авторов к проблемам развития и формирования грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи (М.В. Богданов-Березовский, Л.С. Волковой, Б.М. Гриншпуна, Г.И. Жаренкова, Н.С.

Жукова, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левиной, В.К. Орфинская, Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховская, М.Б. Эйденова), мы выявили, что у этих детей отмечается позднее начало речи, она долгое время остается бедной, удивляет оборотами, не свойственными родному языку. До 2–3 лет большинство детей данной категории не употребляют словесной речи, у них отмечается предельно ограниченный запас слов, которые обычно дефектны по звуковой и слоговой структуре и не вступают между собой в синтаксические связи, а если стремление к связям проявляется, то выражение их аномально. Такое состояние затягивается на длительные сроки (иногда до возраста 4–5 лет). Детям с моторной алалией свойственна не только значительная задержка в сроках развития механизма экспрессивной речи, но и его патологическое развитие [1, с. 85]. Испытывая нужду в общении, они прибегают к жестам и избегают общаться посредством речи во многих ситуациях. Нередко у них возникает речевой негативизм, когда возникают ситуации непонимания со стороны окружающих. Таким образом, у ребенка, имеющего данное нарушение, затрудняются процессы социализации, коммуникации со сверстниками. Моторная алалия лежит в основе таких речевых нарушений, как дислексия и дисграфия, что в дальнейшем может быть причиной плохой успеваемости в школе. Нарушение грамматического строя речи сохраняется дольше, чем нарушение произношения. Именно поэтому требует более тщательного рассмотрения и анализа.

На наш взгляд, большой интерес для логопедической теории и практики представляет изучение особенностей усвоения грамматического строя речи детей 4–5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I–II уровня, поскольку уже в этом возрасте, имея определенный уровень сформированности грамматического строя речи, дети «не знают», как должным образом следует оперировать с имеющимся у них инвентарем лингвистических единиц [1, с. 87]. Исходя из этого, вытекает необходимость выявления характера усвоенных грамматических навыков детей 4–5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I–II уровня.

Мы предполагаем, что формирование грамматического строя речи данной категории детей имеет специфические особенности, соответственно, требует особых подходов к выбору коррекционного воздействия, которые обеспечат эффективное преодоление грамматических нарушений. В результате исследования на основе общепринятых в логопедии методов и приемов обследования грамматического строя (Т.А. Ахутиной, Г.А Волковой, Л.Н. Ефименковой, И.Д. Коненковой, Т.В. Фотековой, Г.В. Чиркиной) нами была составлена методика диагностики сформированности грамматического строя речи детей 4–5 лет с моторной алалией, имеющих ОНР I–II уровня. Цель данной методики – выявление особенностей и уровней сформированности грамматического строя речи данной категории детей, а также особенностей употребления и понимания грамматических категорий. Следует отметить, что стратегия данной методики учитывает отдельно употребление и понимание грамматических категорий, что обусловлено выявлением умения у детей фиксировать внимание на основных грамматических оттенках фразы. Качественная характеристика часто и редко употребляемых форм по каждой серии и по каждому блоку у детей 4–5 лет с моторной алалией, имеющих общее недоразвитие речи I–II уровня, даст возможность использовать результаты исследования в коррекционной работе, направленной на преодоление дефектного употребления правил функционирования языковых операций. Сопоставительный анализ выявленных особенностей у детей с моторной алалией, имеющих ОНР I уровня, и у детей с моторной алалией, имеющих ОНР II уровня, позволит углубить и расширить представления об особенностях проявления нарушений грамматического строя речи. Тщательный и поэтапный подход данной методики обусловлен потребностью в определении прогресса в течение коротких периодов времени и обнаружении небольших продвижений в развитии навыков; что позволит педагогам оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов обучения [2, с. 150]. Данная методика позволяет просле-

дить последовательность усваиваемых детьми данной категории грамматических единиц, их форм, операций с ними, а затем, на основе выявленных данных, согласно лексико-грамматическим возможностям детей, выбрать модель поэтапного коррекционно-педагогического воздействия.

Библиографический список

1. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 96 с.
2. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: АНО НМЦ «СУВАГ», 2015. 280 с.

О.О. Русакова

*Научный руководитель А.В. Мамаева,
кандидат педагогических наук, доцент*

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ у ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА 2 ГОДУ ОБУЧЕНИЯ

Мониторинг, навыки чтения, умственная отсталость.

В статье анализируются подходы к организации диагностики учебных достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Рассматриваются требования к степени сложности стимульного материала для диагностики навыка чтения и понимания прочитанного.

О.О. Rusakova

DIAGNOSTICS OF DEVELOPMENT OF READING SKILLS OFFERS STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION IN 2 YEAR OF TRAINING

Monitoring, reading skills, intellectual disability.

The article analyzes approaches to diagnostics of educational achievements of students with moderate mental retardation. Discusses the requirements for the degree of complexity of the stimulus material in the diagnosis of reading skills and reading comprehension.

Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и дети с умеренной умственной отсталостью, имеют потенциальную способность к овладению навыками чтения. На современном этапе в отечественной коррекционной педагогике существует достаточно большое количество методик для обучения чтению детей данной категории (Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др.).

В федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19 декабря 2014 г. № 1599 (далее – Стандарт) для обучающихся с умеренной умственной отсталостью рекомендован учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация», в рамках которого предусмотрено овладение чтением в доступных для ребенка пределах: глобальное чтение в доступных ребенку пределах, понимание смысла узнаваемого слова; узнавание и различение напечатанных слов, обозначающих имена людей, названия хорошо известных предметов и действий; использование карточек с напечатанными словами как средства коммуникации; узнавание и различение образов графем (букв); начальные навыки чтения и письма [2]. В Стандарте предусмотрено, что, если обучающийся имеет готовность к освоению навыка чтения по более сложному варианту, в рамках которого предусмотрено чтение и письмо, то в специальную индивидуальную программу развития такого ребенка могут быть включены отдельные, более сложные учебные предметы (чтение и письмо).

Умение читать включает в себя соотнесение зрительного образа (слова, словосочетания, предложения) с его слухоречедвигательным образом и с его значением. Исследователи, занимающиеся проблемами обучения чтению детей с умеренной умственной отсталостью, отмечают, что дети испытывают сложности в распознавании и запоминании букв, в соединении букв в слоги, слогов в слова, а также в понимании прочитанного.

У детей с умеренной умственной отсталостью имеются нарушения всех сторон речевой системы. Умственная недостаточность и недоразвитие речи приводят к нарушению осознанности чтения. Дети с трудом понимают основную мысль произведения, плохо устанавливают временные связи, у них нарушено образное восприятие, могут понять поступки действующих лиц лишь с помощью взрослого. Нарушение наглядно-образного мышления приводит к искаженному представлению ситуации, описанной в рассказе. Непонимание слов, словосочетаний, бедность словаря еще больше затрудняет чтение и понимание прочитанного.

Несмотря на вышеперечисленные трудности, педагоги придают особую значимость обучению детей чтению. Чтение обеспечивает успешную социализацию детей с интеллектуальными нарушениями: учащиеся получают возможность самостоятельно прочитать вывеску магазина, инструкцию по выполнению задания и др.

Также в Стандарте представлены требования к полугодовой, годовой и итоговой оценке. Данные требования не позволяют отследить динамику в обучении чтению за короткий промежуток времени, что необходимо педагогам для выявления минимальных продвижений обучающихся и своевременной корректировки рабочих программ. Поэтому проблема разработки мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью, чувствительного к минимальному прогрессу в овладении навыком чтения за короткий временной интервал, но при этом охватывающего все аспекты и этапы формирования учебного навыка, приобретает особую актуальность [1, с. 155].

Один из важнейших компонентов, показывающий сформированность навыка чтения, – это умение читать и понимать смысл прочитанного предложения. Мы предполагаем, что при диагностике данного умения необходимо учесть степень сложности стимульного материала по следующим критериям:

1. Степень сложности звуко-слогового состава слов, входящих в предложение.

2. Количество слов в предложении.

3. Форма предъявления задания (закончи предложение / соотнесение предложения с картинкой).

4. Смысловая и ситуационная близость сюжетов, представленных на картинках для выбора.

По каждому из вышеперечисленных критериев нами определено содержание, значимое для диагностики навыка чтения предложений для обучающихся с умеренной умственной отсталостью, находящихся на этапе формирования навыка чтения:

1. Степень сложности звукослогового состава слов, входящих в предложения: 1–2 слога без стечения согласных; 2 слога с последним закрытым слогом; 1–2 слога с одним стечением согласных; 3 прямых слога; 3 слога с последним закрытым слогом; 3 слога со стечением согласных; 4 прямых слога; 2 слога с двумя стечениями согласных; 2 слога с одним стечением согласных и последним закрытым слогом.

2. Количество слов в предложении: 2–3 слова в предложении (где третье слово является предлогом); 3–4 слова в предложении (где четвертое слово является предлогом); 4–5 слова в предложении (где пятое слово является предлогом).

3. Форма предъявления заданий: закончи предложения (написано начало предложения, ученик подбирает из 3 ниже предложенных слов подходящее по смыслу); соотнеси предложение с подходящей картинкой (написано предложение, ученик выбирает подходящую сюжетную картинку из 3 ниже предложенных).

Процедура диагностики предполагает до 3 обучающих заданий, результаты которых не учитываются при интерпретации результатов оценивая. Основная цель обучающих заданий состоит в том, чтобы обучающийся понял инструкцию для последующего выполнения заданий. Процедура предъявления обучающих заданий четко стандартизирована. Предусмотрены различные «уровни» подсказки:

Нулевой уровень подсказки – учитель просит прочитать предложение. После прочтения предложения ученику предлагается показать, где это нарисовано (под предложением представлены три сюжетные картинки для выбора). При правильном прочтении и показе ученик переходит к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – первый уровень подсказки этого же задания.

Первый уровень подсказки – учитель повторно просит прочитать предложение и показать, где это нарисовано, далее ожидает от ученика показ. Если ученик показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – второй уровень подсказки этого же задания.

Второй уровень подсказки – учитель сам читает и показывает правильный вариант, затем ожидает от ученика повторения показа. Если ученик показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – третий уровень подсказки этого же задания.

Третий уровень подсказки – учитель берет руку ученика, совместно с ним читает и показывает правильный вариант сюжетной картинке, далее ожидает от ученика повторения показа. Если ученик показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – задание считается не выполненным даже с различными видами помощи.

Такое четырехкратное предъявление допустимо на материале обучающих заданий. При проведении диагностики допустимы лишь нулевой и первый уровень подсказки. Если на материале трех предложений ученик с заданиями не справляется (не показывает, показывает хаотично, не читает предложения, читает, но не понимает смысла прочитанного), то последующие задания не предлагаются.

На наш взгляд, при неуспешном выполнении заданий, демонстрирующем несформированность навыка чтения ученика, педагог должен моделировать ситуацию успеш-

ности. Педагог предлагает ребенку выбрать понравившуюся картинку из трех предложенных и составить по ней предложение. Либо педагог сам читает предложение и просит выбрать подходящую картинку.

Все результаты фиксируются в протоколе, каждое задание предлагается на отдельном листе формата А4. Продолжительность процедуры диагностики рассчитана на 20–30 мин. С целью снятия утомления допустимы небольшие паузы на 1–2 мин, во время которых ученик может встать, походить по классу.

Библиографический список

1. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // *Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов*. М.: АНО НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 150–155.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670> (дата обращения: 05.05.2016)

Д.В. Синельникова

*Научный руководитель А.В. Мамаева,
кандидат педагогических наук, доцент*

ДИАГНОСТИКА НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2 КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Чтение, нарушения чтения, дислексия, умеренная умственная отсталость, мониторинг, диагностика навыка чтения.

В материалах тезиса представлены этапы формирования навыка чтения, основные проявления нарушения навыка чтения у детей с умеренной умственной отсталостью. Обозначены основные подходы к оцениванию навыка чтения слов у детей данной категории.

DIAGNOSIS WORD READING ABILITY OF PUPILS 2 CLASSES WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

Reading, reading disorders, dyslexia, mild mental retardation, monitoring, diagnostics, reading skill.

The materials of the thesis presents the stages of formation of reading skills, the main manifestations of violations of reading skills in children with moderate mental retardation. Outlined the main approaches to the evaluation of the skill of reading the words of children in this category.

Чтение представляет собой сложный психофизический процесс, осуществляемый при непосредственном участии и контроле со стороны высших отделов центральной нервной системы и при совместной деятельности зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов.

Основная цель чтения – это достижение синтетического чтения и понимание прочитанного, что является смысловой стороной чтения. При достижении этих целей основную роль играет техническая сторона чтения – это узнавание букв, соотнесение зрительного образа с его звуковой формой и слитное произношение слога и слова.

Т.Г. Егоров выделял четыре этапа формирования навыка чтения:

- владение звукобуквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение.

Каждый этап характеризуется определенными задачами и приемами овладения, трудностями и психологической структурой.

Первый этап – овладение звукобуквенными обозначениями. Этот этап осуществляется в добулварный и булварный период. При овладении звукобуквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложения. Делят

слова на слоги и звуки, выделяют звуки, соотносят их с буквами и с их графическим изображением, после чего осуществляется синтез букв в слоги и слова. При овладении звукобуквенными обозначениями основные трудности вызывает слияние звуков в слоги. Для преодоления этой трудности нужен достаточный уровень фонематического развития детей, а именно умение различать и выделять звуки, иметь четкие представления о звуковом составе слога и слова.

Второй этап – слоговое чтение. При слоговом чтении предполагается безошибочное узнавание букв и слияние звуков в слоги. На этом этапе характерен аналитический способ чтения: ребенок читает слово по слогам, объединяет слоги в слово, осмысливает прочитанное. Начинает играть роль смысловая догадка. Наблюдаются трудности синтеза и трудности установления грамматических связей между словами и предложениями.

Третий этап – переход от аналитического чтения к синтетическому. Простые и знакомые слова дети читают целостно, а малознакомые и трудные – по слогам. Смысловая догадка играет важную роль, наблюдается угадывающее чтение. Появляются ошибки чтения, поскольку дети не могут быстро и точно проконтролировать смысловую догадку с помощью зрительного восприятия и часто заменяют слова и окончания слов.

Завершающий четвертый этап – синтетическое чтение. Данный этап характеризуется целостными приемами чтения: дети читают целыми словами, группами слов; техническая сторона чтения их не затрудняет, а процессы осмысления содержания превалируют над процессами восприятия.

Понимание прочитанного определяется уровнем развития познавательной деятельности ребенка и сформированностью грамматического строя его речи, объемом его словарного запаса.

Таким образом, условиями успешного овладения навыком чтения являются: сформированность устной речи,

фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, развитие пространственных представлений, зрительного мнезиса [1, с. 122–130].

Рассматривая обучение навыкам чтения детей с умеренной умственной отсталостью, первое, что следует отметить, это органические повреждения мозга. Морфологические изменения, хоть и с неодинаковой интенсивностью, захватывают многие участки коры головного мозга, нарушая их строение и функции. Также у детей с умеренной умственной отсталостью страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая, что приводит к нарушению осознанного чтения. Дети с трудом понимают основную мысль произведения, плохо устанавливают временные связи, у них нарушено образное восприятие. Непонимание слов, словосочетаний, бедность словаря еще больше затрудняет чтение и понимание прочитанного. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройства письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении.

Основные проявления нарушений чтения представлены в четырех формах:

- неусвоение букв;
- побуквенное чтение;
- искажение звуковой структуры слова;
- нарушение понимания прочитанного.

Несмотря на вышеперечисленные трудности, дети с умеренной умственной отсталостью, как и дети с типичным развитием, при обучении навыкам чтения проходят следующие этапы: распознавание букв и побуквенное чтение, распознавание слогов и послоговое чтение, чтение целыми словами и, наконец, беглое (синтетическое) чтение.

Успешное освоение навыков чтения обеспечивает успешную социализацию детей с интеллектуальными на-

рушениями: учащиеся получают возможность самостоятельно прочитать вывеску магазина, инструкцию по выполнению задания и др. Для успешного освоения навыков чтения мы предлагаем рекомендации для оценивания навыка чтения у детей с умеренной умственной отсталостью, при разработке которых мы опирались на нормативно-правовые и организационные документы последних лет, регламентирующие обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [3; 4].

В федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и примерной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представлены требования к полугодовой, годовой и итоговой оценке. Данные требования не позволяют отследить динамику в обучении чтению за короткий промежуток времени, но педагогам необходимо отслеживать эффективность в обучении, для выявления незначительных достижений учащихся или для своевременной корректировки программы. Поэтому актуальна проблема разработки такой системы оценивания навыка чтения, чувствительной к минимальному прогрессу за короткий период [2, с. 151].

Один из важнейших компонентов, показывающий сформированность навыка чтения, – это чтение слов. Процедура обследования, предложенная нами, состоит в следующем. Ученику предлагаются серии заданий последовательно от простого к сложному. Первые 5 заданий внутри каждой серии рассматриваются нами как обучающие, поэтому предлагаются следующим образом:

Первое предъявление – учитель произносит инструкцию и ожидает от ученика показа. Если ученик показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – второе предъявление этого же задания.

Второе предъявление – учитель произносит инструкцию повторно и ожидает от ученика показа. Если ученик показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – третье предъявление этого же задания.

Третье предъявление – учитель произносит инструкцию, показывает правильный вариант ответа и ожидает от ученика повторения показа. Если ученик показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – четвертое предъявление этого же задания.

Четвертое предъявление – учитель произносит инструкцию, берет руку ученика, совместно с ним показывает правильный вариант и ожидает от ученика повторения показа. Если ученик показывает правильно, то переходят к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – задание интерпретируется как невыполненное даже с различными видами помощи.

После проведения обучения на материале 5-ти заданий учитель переходит к диагностике. В диагностических заданиях допустимы лишь первые два предъявления.

Все результаты фиксируются в протоколе, каждое задание предлагается на отдельном листе формата А4, инструкция, напечатанная в протоколе, должна звучать одинаково для всех предлагаемых уровней. Продолжительность выполнения заданий рассчитана на 20–30 мин. Если ребенок утомился и ему необходим отдых, разрешается походить 1–2 мин по классу (1–2 паузы).

Мониторинг навыка чтения слов должен позволять педагогу отследить минимальные продвижения в развитии навыка, поэтому мы предлагаем учитывать сформированность навыка по ряду критериев:

- 1) порядок изучения букв по программе. Поскольку букварный период длится 3–4 года, при диагностике навыка чтения следует учитывать объем пройденного материала и степень его освоения;

2) количество слогов в слове (на начальных этапах формирования навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью целесообразно обследовать чтение слов из 1–3 слогов);

3) типы слогов, входящих в состав читаемого слова (прямые, обратные, со стечением), при этом стечения согласных предлагаются на материале слов только из 1–2 слогов, слова с 2-мя стечениями согласных не предлагаются;

4) степень симантической схожести слов. Внутри каждого задания подобраны слова, которые не схожи при написании буквенным составом.

Мы полагаем, что тщательный мониторинг позволит учителю оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов обучения навыкам чтения.

Библиографический список

1. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 303.
2. Мамаева А.В., Гича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. М.: АНО НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 150–155.
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vestnik.edu.ru/Aktualno/102.html> (дата обращения: 12.04.2016).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670> (дата обращения: 05.05.2016)

Л.П. Уфимцева, Л.Л. Шинкоренко

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Гендерные особенности, эмоциональное развитие, дети старшего дошкольного возраста, легкая степень умственной отсталости.

В материалах статьи приводится диагностический комплекс оценки эмоционального развития детей с интеллектуальными нарушениями. Представляются выявленные особенности эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости с учетом гендерного аспекта.

L.P. Ufimtseva, L.L. Shinkorenko

GENDER FEATURES OF EMOTIONAL DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD MENTAL RETARDATION

Gender features, emotional development, children preschool age, mild mental retardation.

The materials of the article is a diagnostic complex assessment of emotional development of children with intellectual disabilities. Introducing the revealed features of emotional development of senior preschool children with mild mental retardation with regard to gender mainstreaming.

На сегодняшний день изучение особенностей эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью дошкольного возраста является важной проблемой в свете комплексного исследования личности ребенка в педагогике и психологии. Большую значимость в обучении, развитии и воспитании дошкольников с умственной отсталостью несет в себе учет гендерных особенностей, как в познавательном, так и в эмоциональном развитии таких детей. В настоящий момент федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит задачу формирования в ДОО социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психоло-

гическим и физиологическим особенностям детей. На наш взгляд, осуществление задачи, обозначенной в ФГОС ДОО, будет затруднено без учета гендерных особенностей детей, поэтому учет гендерного подхода необходим для реализации стандартов нового поколения и будет способствовать повышению качества образования.

В связи с этим участился интерес к учету гендерных особенностей детей. В доступной нам литературе были встречены работы В.В. Таракановой [6], М.Ю. Ушакова [9], Г. Мустафина, Г.Ф. Шабаева [4], в которых освещались особенности познавательных процессов детей с нормой развития. Также были встречены работы Т.Н. Халецкой [8], Е.П. Ильина, Е. Маккоби и К. Джеклин [1], в которых говорилось о гендерных особенностях эмоционального развития детей с нормой.

Что касается гендерных особенностей детей с интеллектуальными нарушениями, то имеется лишь работа В.А. Садовской [5], в которой рассматривались познавательные процессы детей с умственной отсталостью. Таким образом, выявлено полное отсутствие работ по изучению гендерных различий эмоционального развития детей с умственной отсталостью, что делает эту проблему актуальной.

В этой связи цель нашего исследования – изучение гендерных особенностей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Задачи:

1) составить диагностический комплекс для оценки эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью;

2) провести констатирующий эксперимент по изучению гендерных особенностей эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Для проведения исследования гендерных особенностей эмоционального развития детей старшего дошколь-

ного возраста с легкой степенью умственной отсталости нами был разработан диагностический комплекс, состоящий из следующих методик. За основу были взяты методики: 1. «Эмоциональная идентификация. Диагностическая методика для детей дошкольного и младшего школьного возраста» Е.И. Изотовой, Е.В. Никифоровой [2]; 2. «Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека» Г.А. Урунтаевой [7].

На основании данных методик нами были сделаны модификации с учетом интеллектуальных возможностей детей.

Модифицированный вариант методики «Изучение понимания эмоциональных состояний на картинках» Е.И. Изотовой, Е.В. Никифоровой [2]

Цель: понимание и осознание мимических проявлений эмоций (радость, грусть, гнев) других людей.

Стимульный материал: 3 детских фотографии с изображением эмоций (радость, грусть, гнев).

Инструкция: «Я тебе сейчас покажу фотографии, а ты попробуй угадать, где какая девочка. В одной группе есть три девочки, одну зовут Катя, она веселая девочка, вторую зовут Таня, она грустная девочка, а третью зовут Галя, она злая девочка».

Проведение обследования: во время инструкции перед ребенком поочередно выкладываются фотографии, после окончания инструкции ребенок должен ответить на следующие вопросы по каждой из эмоций: «1. Покажи мне, где Катя? 2. Как ты определил, что она веселая? 1. Покажи мне, где Таня? 2. Как ты определил, что она грустная? 1. Покажи мне, где Галя? 2. Как ты определил, что она злая?» Для того чтобы определить, осознан ли выбор ребенка, задается уточняющий вопрос: «Она какая?» после вопроса «Покажи мне, где Таня?», и так по каждому изображению. Если ребенок не может ответить на уточняющий вопрос, ему оказывается помощь (психолог называет изображенную на картинке эмоцию).

Критерии оценки результатов:

1. Правильный выбор нужной фотографии.
2. Объяснил свой выбор, назвав основные мимические признаки.

Оценка результатов: на основании данных критериев нами были выделены три уровня сформированности понимания эмоциональных состояний на картинках.

Высокий уровень (5–6 баллов). Ребенок называет и описывает эмоциональные состояния.

Средний уровень (4–3 балла). Ребенок называет, но не описывает эмоциональные состояния.

Низкий уровень (2–0 баллов). Ребенок не называет и не описывает эмоциональные состояния.

**Модифицированный вариант методики
«Изучение понимания эмоциональных состояний
в реальной жизни» Е.И. Изотовой, Е.В. Никифоровой [2]**

Цель: определение и понимание эмоций (радость, грусть, гнев) в реальных жизненных ситуациях.

Проведение обследования: ребенку поочередно задаются вопросы по каждой из эмоций:

1. У вас в группе есть дети, которые постоянно веселые? Назови имя.
2. Как ты определил, что они всегда веселые?
3. У вас в группе есть дети, которые постоянно грустные? Назови имя.
4. Как ты определил, что они всегда грустные?
5. У вас в группе есть дети, которые постоянно злые? Назови имя.
6. Как ты определил, что они всегда злые?

Критерии оценки результатов:

1. Называют эмоциональное состояние.
2. Объяснил свой ответ, назвав эмоциональное состояние.

Оценка результатов: на основании данных критериев нами были выделены три уровня сформированности понимания детьми эмоциональных состояний в реальной жизни.

Высокий уровень (5–6 баллов). Ребенок называет и описывает эмоциональные состояния сверстников.

Средний уровень (4–3 балла). Ребенок называет, но не описывает эмоциональные состояния сверстников.

Низкий уровень (2–0 баллов). Ребенок не называет и не описывает эмоциональные состояния сверстников.

**Модифицированный вариант методики
«Изучение понимания причин
эмоциональных ситуаций» Г.А. Урунтаевой [7]**

Цель: понимание причинных оснований эмоциональных состояний других людей (радость, грусть, гнев).

Стимульный материал: 3 сюжетные картинки по каждой из эмоций (радость, грусть, гнев).

Проведение обследования: ребенку последовательно предъявляются картинки и задаются вопросы по каждой из предложенных картинок: «1. Что делают дети? Кому хорошо, а кому плохо? 2. Как ты догадался? »

Критерии оценки результатов:

1. Правильно назвал эмоциональное состояние на картинке.

2. Пояснение ответа с указанием причины эмоционального состояния на картинке.

Оценка результатов: на основании данных критериев нами были выделены три уровня сформированности понимания детьми причин эмоциональных состояний на сюжетных картинках.

Высокий уровень (5–6 баллов). Ребенок называет и описывает эмоциональные состояния героев.

Средний уровень (4–3 балла). Ребенок называет, но не описывает эмоциональные состояния героев.

Низкий уровень (2–0 баллов). Ребенок не называет и не описывает эмоциональные состояния героев.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 226 комбинированного вида». В экспериментальном исследовании принимали участие 33 ребенка с диагнозом F70 в возрасте 6–7 лет.

Ниже приведены результаты проведенного исследования.

На рис. 1 представлены результаты выполнения методики «Изучение понимания эмоциональных состояний на картинках».

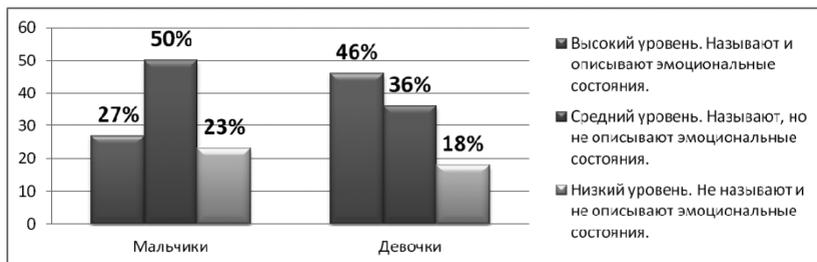


Рис. 1. Понимание эмоциональных состояний на предметных картинках мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста, имеющими интеллектуальные нарушения

Анализ представленных результатов позволяет выделить основные отличия в выполнении заданий на понимание эмоциональных состояний на предметных картинках между мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Так, у девочек в 19 % случаев преобладал высокий уровень, они называют и описывают эмоциональные состояния (радость, грусть и гнев) на предметных картинках. У мальчиков в 14 % случаев встречался уровень средний, когда они называли то или иное эмоциональное состояние, но не описывали его. Кроме того, у мальчиков показатель низкого уровня сформированности оказался на 5 % выше, чем у девочек; дети на этом уровне не называли и не описывали эмоциональные состояния на предметных картинках.

На рис. 2 представлены полученные результаты по методике «Изучение понимания эмоциональных состояний в реальной жизни».

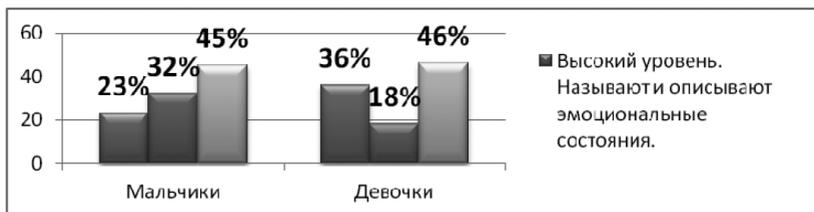


Рис. 2. Понимание эмоциональных ситуаций в реальной жизни мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста с интеллектуальным недоразвитием

На гистограмме представлены результаты, которые позволяют нам видеть отличия в выполнении заданий на понимание эмоциональных состояний сверстников между девочками и мальчиками старшего дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями

У девочек при выполнении данных заданий высокий уровень на 13 % встречался чаще, чем у мальчиков, это говорит о том, что девочки называют и описывают эмоциональные состояния сверстников. У мальчиков чаще на 14 % встречался средний уровень, по сравнению с девочками. То есть мальчики при выполнении заданий только называют эмоциональные состояния сверстников, но не описывают их. Низкий уровень встречается и у мальчиков, и у девочек с незначительной разницей (1 %), когда девочки, так же, как и мальчики, не справились с заданием (не смогли назвать и описать эмоциональные состояния сверстников).

На рис. 3 представлены полученные результаты по методике «Изучение понимания причин эмоциональных ситуаций».

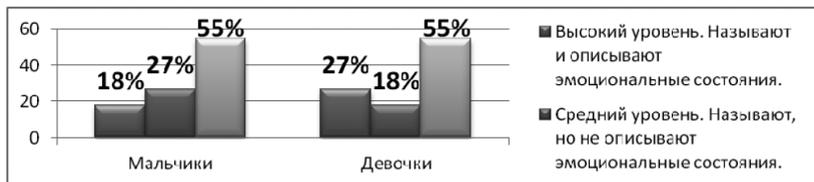


Рис. 3. Понимание причин эмоциональных ситуаций мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста с интеллектуальным недоразвитием

Из представленных результатов выполнения заданий на понимание причин эмоциональных состояний на сюжетных картинках можно выделить отличия между мальчиками и девочками с интеллектуальными нарушениями.

Девочки на 9 % чаще выявляют высокий уровень (называют эмоциональные состояния героев на сюжетных картинках и описывают причину этих эмоциональных состояний). У мальчиков чаще, чем у девочек (на 9 %) встречался средний уровень сформированности, когда они только могли назвать эмоциональные состояния героев, но не могли описать причину, их вызвавшую. И у девочек, и у мальчиков выявлены одинаковые показатели по низкому уровню, когда дети не называли и не описывали причину эмоциональных состояний героев на сюжетных картинках.

На рис. 4 представлены сравнительные результаты по трем методикам.



Рис. 4. Сравнительные результаты выполнения экспериментальных заданий на изучение эмоционального развития мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста с интеллектуальным недоразвитием

Анализ полученных результатов показал следующее. При выполнении заданий по всем тем методикам показа-

тель высокого уровня у девочек был выше, чем у мальчиков. Это говорит о том, что девочки лучше дифференцируют базовые эмоции, называют и описывают эмоциональные состояния. Сравнивая детей по результатам среднего уровня, нужно отметить, что у мальчиков показатель выше, чем у девочек, мальчики в большей степени только называют эмоциональные состояния, но не дают им описания, что указывает на то, что мальчики испытывают трудности в вербализации эмоциональных состояний. Полученные результаты по низкому уровню, как мальчиков, так и девочек, позволяют сказать, что примерно одинаковая часть детей не могут назвать эмоциональные состояния и описать их в зависимости от ситуации.

Исходя из полученных результатов, можно обозначить основные направления коррекционно-развивающей работы:

- у мальчиков необходимо формировать умения дифференцировать базовые эмоции, вербализовать эмоциональные состояния;

- у мальчиков и девочек необходимо формировать умения понимать и осознавать причинно-следственные связи между эмоциональными проявлениями и ситуацией, их вызвавшей.

Библиографический список

1. Берн Ш. Гендерная психология. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
2. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: учеб. пособие для высших учеб. зав. М.: Академия, 2004. 288 с.
3. Мустафина Г., Шабаева Г.Ф. Развитие связной речи старших дошкольников с учетом гендерных особенностей // Актуальные проблемы психолингвистики / Материалы II Всероссийской научной конференции молодых ученых. 2012. С. 160–163.
4. Новикова И.В., Прокофьева А.В., Дронова Г.Е. О гендерных особенностях речи // Теоретические и прикладные аспекты современной науки сборник научных трудов по материа-

лам VII Международной научно-практической конференции 31 января 2015 г.: в 10 ч. 2015. С. 30–33.

5. Садовская В.А. К проблеме гендерных различий сформированности познавательных процессов у детей 8–9 лет с умеренной степенью умственной отсталости / Молодежь и наука XXI века: XVI Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Актуальные проблемы социально-гуманитарного знания: материалы научно-практической конференции. Красноярск, 21–22 апреля 2015 г.
6. Тараканова В.В. Гендерные особенности развития познавательных процессов в дошкольном возрасте // Эксперимент и инновации в школе. 2013. Т. 6. С. 41–43.
7. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой. М.: Владос, 2008. 291 с.
8. Халецкая Т.Н. Организация полоролевого воспитания детей в условиях дошкольного образовательного учреждения // Детский сад. Теория и практика. 2012. № 12. С. 58.
9. Ушакова М.Ю. Гендерные особенности речи детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутский государственный педагогический университет. Иркутск, 2006.

О.Н. Фокина

*Научный руководитель О.Л. Беляева,
кандидат педагогических наук, доцент*

ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ИГРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ И СОХРАННЫМ СЛУХОМ

Технология, организация, руководство, образование, дети с нарушенным слухом, игровая деятельность, совместная игра, этапы, результаты, социализация.

В статье раскрываются элементы современной технологии организации совместной детской игры и руководства ею в контексте современных требований инклюзивного образования детей с ОВЗ, в частности детей с кохлеарным имплантом, используемые в практической работе.

TECHNOLOGY JOINT GAMES OLDER PRESCHOOLERS WITH IMPAIRED AND PRESERVED HEARING

Technology, organization, management, education, children with hearing impairments, gaming activities, cooperative play, stages, outcomes, socialization. The article describes the modern technology of the joint children's games and her leadership in the context of modern requirements of inclusive education of children with disabilities, in particular children with a cochlear implant used in practical work.

Конвенция ООН о правах ребенка, Конвенции о правах инвалидов, Конституция РФ, ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации», приказ Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 № 1014 о вступлении в силу федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155 – все перечисленные документы являются основанием для организации совместного пребывания детей с ОВЗ в группах детского сада вместе со здоровыми детьми.

Слабослышащие дети, к которым относятся и дети с кохлеарными имплантами (КИ), являются одной из групп детей, чья интеграция в комбинированные группы ДООУ является наиболее распространенной [1].

В МБДОУ № 194 комбинированного вида г. Красноярска совместное образование детей с КИ в группах со слышащими сверстниками практикуется с 2012 г. [3]. Такая форма образования, помимо образовательных положительных эффектов, приводит и к лучшим результатам в слухоречевой реабилитации ребенка с кохлеарным имплантом: естественная речевая среда стимулирует речевое развитие, развитие психических процессов, способствует быстрой и успешной социализации ребенка, дает равные шансы на дальнейшее обучение в массовом классе [2].

Для достижения этих результатов активно используется игра как ведущая форма развития детей дошкольного возраста [7].

Технология организации совместной игры строится на общепедагогических принципах в соответствии с общеизвестными этапами, предложенными ведущими педагогами отечественной дошкольной педагогики А.П. Усовой, Р.И. Жуковской, Д.В. Менджеричкой [10; 11]. При этом учитываются особенности, возможности и способности ребенка с КИ на данном этапе его слухоречевой реабилитации [8].

Этапы организации совместной игры

I. Подготовительный. Мы обогащаем впечатления детей на занятиях, экскурсиях по детскому саду, в магазин, в парикмахерскую, на почту; рассматриваем сюжетные картинки; обращаемся к личному опыту детей; рассматриваем иллюстрации к книгам и мультфильмы; создаем предметно-пространственную развивающую среду на всех занятиях с разными специалистами [6]. В ходе этих приемов обязательным условием является оречевление действий и поведения людей, животных и т.д. Для подготовки детей к ролевому взаимодействию мы предлагаем детям образцы содержательных ролевых диалогов, при которых игровые действия сведены до минимума или отсутствуют вообще.

Также на этом этапе мы обращаем внимание слышащих детей на особенности ребенка с КИ как партнера, которому может понадобиться дополнительная помощь в игре [4].

II. Основной. Используя прямые и косвенные приемы, организуем непосредственно начало игры: предлагаем детям поиграть, при этом берем на себя главную на первых порах роль. Потом можно главную роль поручать детям, способным взять на себя ведение игры, не забывая о каждом участнике игры, в том числе – ребенке с КИ. При создании воображаемой ситуации используем те, которые помогают включать в игру кохлеарно имплантированного ребенка. То есть такая ситуация должна содержать конкретное обращение к опыту воспитанника с КИ, вовлекать всех остальных детей к «погружению» в созданную игровую тематику, например: «Представим, что мы приехали к Соне домой в гости...», «Соня, представь, что ты работаешь парикмахером...».

III. Участие в игре. Участниками игры должны быть все: воспитанники и воспитатель. В одних случаях воспитатель берет на себя главную роль, что дает возможность ему выдерживать технологию включения детей с КИ в игровое общение. Как правило, активное участие воспитателя требуется тогда, когда все дети недавно начали ходить в детский сад или тогда, когда ребенку с нарушенным слухом сделали кохлеарную имплантацию недавно, а значит, он еще не научился различать речь разных людей, что не всегда могут учитывать его сверстники. В дальнейшем, при определенных успехах в слухоречевом развитии дошкольника с КИ, воспитатель переводит себя в «должность» наблюдателя, при необходимости дает советы, как можно дальше развернуть сюжет игры, какие слова и фразы при этом использовать, как формулировать свои ответы в игре. Например: «Я предлагаю вам расположиться на пикник в той части группы, где вы не будете мешать остальным детям, и вам никто не помешает...», либо напоминание «Соня, вспомни, когда вы летом ездили с семьей на пикник, какие продукты вы брали с собой? Раскладывайте эти продукты на поляне, садитесь обедать».

Организация игровой деятельности предполагает не только выполнение ролевых действий, но и коррекцию поведения ребенка, а также направление игры в конструктивное русло. Для решения этой задачи мы используем исключительно позитивные сообщения, например, если в игре ребенок с КИ не смог выполнить какое-то игровое действие правильно, педагог поддерживает его фразой «У всех бывают неудачи. Попробуй еще», «Так уже гораздо лучше» и т.п. Такие высказывания побуждают к дальнейшим действиям. Приемам организации и руководства совместной игрой воспитанников необходимо обучать и родителей детей с КИ, которые могут ошибочно и длительно считать, что их детям все еще необходима активная помощь или невербальные подсказки, тем самым замедляя ход их слухоречевого развития [5].

Таким образом, в зависимости от этапа слухоречевой реабилитации дошкольника с кохлеарным имплантом, технология игры, не меняясь в целом, меняет сюжетное и речевое содержание по принципу «от простого к сложному», от «вместе со взрослым» к полной самостоятельности.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. К вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 124–126.
2. Беляева О.Л. Психолого-педагогические рекомендации по выбору варианта интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск. 2009. № 8. С. 232–238.
3. Беляева О.Л. Правовое основание реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2011–2015 годы в Красноярском крае // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. № 1 (31). 2015. С. 19–22.
4. Беляева О.Л., Дядяева Г.В. Обеспечение доступной среды в дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха, пользующихся кохлеарными имплантами // Сибирский Вестник специального образования. 2013. № 2 (10).
5. Беляева О.Л., Пермикина В.А., Юкина Т.Л. Интерактивная площадка, обеспечивающая поддержку семей кохлеарно имплантированных детей в инклюзивном пространстве дошкольного образовательного учреждения // Сибирский Вестник специального образования. № 2 (16). 2015.
6. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОУ // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 162–164.
7. Жуковская Р.И. Воспитание ребенка в игре. Академия педагогических наук РСФСР, Институт дошкольного воспитания. М.: Изд-во Академии педагогических наук СФСР, 1963. 318 с.
8. Королева И.В. Учусь слушать и говорить играя. СПб.: Каро, 2014. 56 с.
9. Критерии оценивания игровой деятельности детей дошкольного возраста: практический материал. Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. 31 с.

10. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре: пособие для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1982. 128 с.
11. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1976. 96 с.

С.О. Фомина
Научный руководитель А.В. Мамаева,
кандидат педагогических наук, доцент

АНАЛИЗ МЕТОДИК ПО ВЫЯВЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Нейропсихологический подход, психолого-педагогический подход, дети с общим недоразвитием речи, дисграфия.

В статье рассматривается комплексный подход к исследованию письменной речи младших школьников с общим недоразвитием речи. Автор проводит анализ методик обследования дисграфии с позиции нейропсихологического и психолого-педагогического подходов. Раскрывает основные цели и задачи методик и находит наиболее продуктивный путь изучения письма детей с общим недоразвитием речи на данный момент.

S.O. Fomina

THE ANALYSIS OF METHODS OF IDENTIFICATION OF VIOLATIONS OF WRITTEN LANGUAGE OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF THE SPEECH

Neuropsychological approach, psychology and pedagogical approach, children with the general underdevelopment of the speech, a dysgraphia.

In article the integrated approach to research of written language at younger school students with the general underdevelopment of the speech is considered. The author carries out the analysis of techniques of inspection of a dysgraphia from a position of neuropsychological and psychology and pedagogical approaches. Opens main objectives and problems of techniques and finds the most productive way of studying of the letter of children with the general underdevelopment of the speech at the moment.

На данный момент в отечественной и зарубежной литературе представлено множество методик для диагностики трудностей в усвоении родного языка. Отдельную проблему составляют исследования письменной речи. В литературе описаны многочисленные группы методов выявления нарушений письменной речи. Проанализируем некоторые из них.

На современном этапе в диагностике очень широко применяются нейропсихологические методы. Исследователи этого направления изучают структурные компоненты, входящие в состав высших психических функций (в том числе письма), основываясь на новейших представлениях о генезисе и структуре высших психических функций как сложнейших функциональных систем, их динамической и системной локализации. Эти методы могут быть продуктивны и в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Нарушения в развитии у таких детей неоднородны и не ограничиваются речевыми механизмами. У многих из них отмечена несформированность неречевых процессов.

Использование нейропсихологических методов при обследовании детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи является необходимым и актуальным, так как у детей данной категории страдают не только речевые, но неречевые механизмы, которые требуют своевременно оказанной коррекционной помощи. По исследованиям некоторых авторов подтверждается, что показатели невербальных функций детей с общим недоразвитием речи не компенсируются даже к старшему школьному возрасту.

На это указывает Т.А. Фотекова. Она утверждает, что детям с общим недоразвитием речи характерна устойчивая несформированность вербальных характеристик, которая не компенсируется к старшему школьному возрасту. Автор, сравнивая динамику развития невербальных процессов школьников с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития, отметила, что детям с речевой патологией характерна более прогрессивная динамика развития высших психических функций на про-

тяжении всего периода школьного обучения. Однако недостаточность невербальных процессов школьников с общим недоразвитием речи в полной мере не компенсируется к старшему школьному возрасту [6, с. 198].

Рассмотрим некоторые из существующих методик данного подхода.

Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева предлагают методику для диагностики речи в целом у детей, которая совмещает в себе классические для логопедии приемы с некоторыми нейропсихологическими методами. Методика представлена в виде теста, процедура ее проведения и система оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представить картину речевой патологии, а также оценить, насколько выражены нарушения разных сторон речи. К тому же стандартизованность удобна тем, что можно отследить динамику развития речи ребенка и эффективность коррекционного воздействия [1].

Не менее информативна методика Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной. Методика представлена в виде теста, создана для диагностики нарушений речи детей школьного возраста. Задания достаточно сложные и информативные. Авторская методика дает возможность выявить речевой профиль школьника, а также понять психологические механизмы выявленных трудностей. Методика позволяет проанализировать речевую недостаточность на нейропсихологическом уровне, выявить психологические механизмы дефекта, определить сформированность и уровень развития речевых операций языковых связей. Но серия на обследование навыков чтения и письма недостаточно объемная, сжатая, следовательно, не может включить все аспекты письменной речи детей, где могут быть допущены ошибки. К тому же при оценивании результатов не достаточно конкретизирован анализ ошибок [5].

Методика обследования А.Н. Корнева позволяет уже более детально исследовать письменную речь школьников. В каждом разделе А.Н. Корнев приводит серию заданий, которые соответствуют задаче определенного раз-

дела. В методике показана авторская группировка типов ошибок. Следует отметить, что А.Н. Корнев советует обратить особое внимание на соотнесение характера и распределения ошибок при выполнении заданий ребенком. Еще одной особенностью методики является наличие очень интересного и информативного теста на выявление дисграфических нарушений – списывание и исправление деформированного текста, и тест Кортиса для диагностики нарушений моторного компонента письма [2].

К изучению механизмов нарушения письменной речи школьников с общим недоразвитием речи с точки зрения психолого-педагогического подхода обращались многие авторы.

По мнению И.А. Шурыгиной, представители данного подхода в основе нарушений письменной речи видели нарушение или недостаточную сформированность некоторых высших психических функций, но аспекты взаимосвязи нарушения устной речи и недоразвития психической деятельности, системный характер их недоразвития остаются недостаточно изученным. Более глубокое изучение этой проблемы расширило бы представления о механизмах дисграфии [7, с. 26–27].

Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова составили свой план дифференциальной диагностики расстройств чтения и письма школьников. Обследование проводится в два этапа. На первом этапе ставится задачей выявление детей с нарушением чтения и письма, на втором этапе задачей обследования служит выявление симптоматики, механизмов и вида дислексии и дисграфии, степени их выраженности. В методике к каждому заданию подобран качественный речевой материал, который имеет доступную форму. Но описанный авторами языковой материал не дифференцирован по возрастам, так как предназначен только для обучающихся вторых классов общеобразовательной школы. К тому же в методике не указан точный способ выявления и учета ошибок в работах детей. Однако авторы разработали примерные конспекты занятий, которые могут быть по-

лезны при планировании коррекционной работы, что может помочь начинающим логопедам [3].

Такие исследователи, как Л.Ф. Спирина и Е.Н. Российская, советуют начинать диагностику письменной речи с обследования процесса анализа и синтеза звукового состава слова. Авторы детально описали приемы определения различных трудностей ребенка в процессе письма в своих методических рекомендациях к диагностике письменной речи детей. Детально на каждом этапе диагностики описан анализ и учет ошибок, которые возникают на письме. К каждой из проб составлены задачи. У авторов также прописан анализ результатов диагностики и выбора путей коррекционного воздействия [8].

И.Н. Садовникова предложила свой способ проверки уровня сформированности письменной речи. В методике имеется доступный речевой материал, который представлен в нескольких вариантах для каждого класса начальной школы, и подобраны задания для проверки навыков письма. На основе того, что И.Н. Садовникова разработала классификацию специфических ошибок письменной речи, у нее качественно описана система выявления и учета специфических ошибок для последующего определения вида дисграфии у детей. К тому же у автора имеется и образец таблицы учета ошибок [4].

Таким образом, анализ изученной литературы показал, что для раскрытия истинного механизма нарушения письма детей с общим недоразвитием речи и построения качественной коррекционной работы необходимо комплексное исследование с использованием методик психолого-педагогического и нейропсихологического подходов. Психолого-педагогические методы предполагают, прежде всего, определение уровня сформированности устной речи и языковых способностей детей, развитие операционально-технологических средств, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма. Нейропсихологическое обследование охватывает как речевые, так и неречевые возможности

ребенка, что позволяет провести качественную функциональную диагностику и разработать стратегию эффективной, направленной коррекции.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
3. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие. СПб.: СОЮЗ, 2003. 224 с.
4. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1997. 256 с.
5. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: Айрис-пресс, 2007. 176 с.
6. Фотекова Т.А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический анализ: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 302 с.
7. Шурыгина И.А. Коррекция нарушений письма у учащихся младших классов с недоразвитием произвольной психической деятельности в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 168 с.
8. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. М.: АРКТИ, 1996. 176 с.

*В.В. Шакалина
Научный руководитель А.В. Мамаева,
кандидат педагогических наук, доцент*

ДИСГРАФИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, КЛАССИФИКАЦИИ

Дисграфия, нарушения письма, механизмы нарушений письма, симптомокомплекс нарушений письма, операции процесса письма, нейропсихология.

В материалах тезиса обсуждаются различные подходы к пониманию проблемы нарушений письма у детей. Представлены класси-

фикация дисграфии на основе нарушенных анализаторов, классификация дисграфии на основе нарушенных операций процесса письма, полифакторная модель дисграфии. Представлены варианты дисграфий с точки зрения нейропсихологического подхода. Обозначены этапы диагностического обследования для выявления механизмов данного нарушения.

V.V. Shakalina

DYSGRAPHIA: DEFINITIONS, CLASSIFICATIONS

Dysgraphia, writing disorders, mechanisms of writing disorders, symptom letters violations, operation of the writing process, neuropsychology.

The materials of the thesis discusses different approaches to understanding the problems of writing disorders in children. The classification of dysgraphia based disturbed analyzers based on, the classification of dysgraphia disturbed operation of the writing process, multifactor model of dysgraphia. Variants of dysgraphia in terms of neuropsychological approach. Presented the steps of the diagnostic surveys to identify the mechanisms of violations.

Среди множества определений термина «дисграфия» все авторы сходятся в том, что дисграфия является частичным нарушением процесса письма, проявляющимся в стойких специфических ошибках (не связанных с применением правил орфографии), причина которых – несформированность высших психических функций, задействованных в процессе письма. Подобные нарушения не являются следствием незнания ребенком грамматических правил или его невнимательности на уроке. Кроме того, они не исчезают сами по себе, со взрослением, а наоборот, закрепляются и приумножаются без соответствующей и своевременной коррекции.

Разное понимание механизмов дисграфии в соответствии с состоянием науки на момент исследований отражено в различных классификациях данного расстройства (М.Е. Хватцев, в 50-е гг. прошлого века; О.А. Токарева, в 60-е гг.; Р.И. Лалаева и кафедра логопедии РГПУ им А.И. Герцена,

в 70–80-е гг.; А.Н. Корнев, в 90-е гг., Т.В. Ахутина, в начале нашего века).

С точки зрения психофизиологии дисграфия считается следствием нарушения аналитико-синтетической деятельности анализаторов (С.С. Ляпидевский, О.А. Токарева). Так, недостаточность межанализаторных связей способствует трудностям в освоении процесса письма. Таким образом, в соответствии с тем, какой анализатор оказывается нарушен, исследователи выделяют виды дисграфии: акустическую, моторную и оптическую [5, с. 190].

На данном этапе в отечественной логопедии общепринятой является классификация, разработанная сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена (70–80 гг. XX в). В создание этой классификации внесли свой вклад следующие ученые: Г.А. Волкова, Л.С. Волкова, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова и др. Критерием классификации была взята несформированность операций процесса письма. С этой позиции дисграфия рассматривается как нарушение языковых способностей, которое нуждается в коррекции специальными педагогическими методами. Причины дисграфии видятся в недостаточности высших психических функций (зрительно-пространственных и речевых), которые должны обеспечивать процесс письма, а механизм данного нарушения – в неполноценности операций письма, в основном лингвистических.

Нарушения функционирования речевой системы и неполноценность речевого развития нашло свое отражение в выделенных по данной классификации видах дисграфии [4].

1. Дисграфия артикуляторно-акустическая.
2. Дисграфия на почве нарушений дифференциации фонем.
3. Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза.
4. Дисграфия аграмматическая.
5. Дисграфия оптическая.

С точки зрения медико-психологического (клинико-психологического) подхода дисграфия рассматривается чаще не как отдельное расстройство, а как один из симптомов в комплексе других нарушений, в основном энцефалопатических или неврологических (А.Н. Корнев, С.С. Мнухин). В этой связи многие ученые указывают на то, что наиболее часто нарушения письменной речи проявляются при нарушениях психического развития.

Так, например, А.Н. Корнев рассматривает полифакторную модель возникновения дисграфии [3]. Автор дал свою классификацию, в которой особые нарушения письма разделяются на следующие формы:

1. Дисграфии дисфонологические:

а) дисграфии параличические («Косноязычие в письме»);

б) дисграфии фонематические.

2. Дисграфии метаязыковые:

а) дисграфии вследствие нарушений языкового анализа и синтеза;

б) дисграфии диспраксические (моторные).

3. Дисорфография:

а) морфологическая;

б) синтаксическая.

Все большее внимание в последние годы в изучении механизмов дисграфии у детей уделяется не только недостаткам устной речи, но и неполной сформированности неречевых психических процессов и функций, которые обеспечивают процесс письма (Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Левина, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Ф.Н. Юдович). В исследованиях вышеперечисленных авторов нарушения письма связаны достаточно часто с иными нарушениями у детей, причина которых в недоразвитии функций регуляции, программирования и контроля психической деятельности.

В этом аспекте определенный интерес представляет нейропсихологический подход к проблеме. Впервые

именно нейропсихологический анализ письма был сделан А.Р. Лурия в середине XX в. Ряд ученых в дальнейшем доказали перспективность этого подхода в своих исследованиях (Л.С. Цветкова, 1972; С.А. Дорофеева, Н.Н. Трауготт, 1994; А.Н. Корнев, 1997; Т.В. Ахутина, Э.В. Золотарева, 1997).

Для овладения письмом, как отмечает Т.В. Ахутина, важна сформированность функций трех блоков мозга. Автор выделяет наиболее распространенные с точки зрения нейропсихологического подхода к проблеме варианты дисграфии [1]:

1. Дисграфия регуляторная – вызванная несформированностью произвольной регуляции действий (3 блок мозга – функции регулирования, программирования и контроля).

2. Фонематическая или акустико-артикуляционная дисграфия – результат задержки развития функции переработки слуховой и кинестетической информации (отставание в развитии 2 блока мозга – блока приема, хранения, переработки информации).

3. Дисграфия зрительно-пространственная по правополушарному типу (2 блок мозга).

4. Дисграфия, вызванная трудностями поддержания активного тонуса коры, рабочего состояния (как результат нарушений работы 1 блока мозга).

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что для понимания механизма дисграфии необходимы следующие этапы обследования: во-первых, провести анализ специфических ошибок разных типов, их соотношения; во-вторых, изучить взаимосвязи нарушений письма с устной речью и неречевыми психическими процессами (восприятие, внимание, память, мышление).

На первом этапе целесообразно использовать метод анализа письменных работ учащихся с классификацией ошибок (ошибки дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза, грамматические, оптические). На втором этапе оптимальным будет сочетание общепринятых в ло-

гопедии методов обследования компонентов речевой системы (звукопроизношения, слоговой структуры слова, дифференциации фонем, языкового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи) и методов нейропсихологической диагностики.

Сочетание этих методов представляется действительно важным, т.к., как подчеркивает Г.В. Чиркина, «раскрытие связей между речевыми нарушениями и др. сторонами психической деятельности ребенка помогает найти пути воздействия на психические процессы, которые участвуют в образовании дефекта» [6, с. 123].

О значимости применения нейропсихологических методов в диагностике и коррекции сейчас пишут специалисты разных областей: физиологи, психологи, педагоги, нейропсихологи. В настоящее время, по мнению Л.С. Волковой, весьма актуально «создание комплексных нейропсихологических, психолого-педагогических и нейролингвистических методик, что поможет вскрывать... ведущее ядро и истинные механизмы речевого дефекта» [2, с. 27].

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход. М.: Академия, 2015. 288 с.
2. Волкова Л.С. Вопросы дифференциальной комплексной диагностики и коррекции аномального речевого развития // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление: Межвуз. сб. науч. тр. / РГПУ им. А.И. Герцена. СПб.: Образование, 1992. С. 27–29.
3. Корнев А.М. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
4. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: ВЛАДОС, 1999. 224 с.
5. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / под. ред. С.С. Ляпидевского. М.: Медицина, 1969. С. 190–212.
6. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1989. 223 с.

А.В. Шевцова, Л.А. Сырвачева

**ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ
МЕЖДУ ФОРМОЙ ОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА
СО ВЗРОСЛЫМ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
НАПРАВЛЕННОСТЬЮ НА НЕГО ВЗРОСЛОГО**

Формы общения, эмоциональная направленность, общение со взрослыми, дети с общим недоразвитием речи.

В статье раскрывается актуальность изучения особенностей общения детей с общим недоразвитием речи со взрослыми. Представляются результаты экспериментального исследования по изучению взаимосвязи между формой общения ребенка со взрослым и эмоциональной направленностью взрослого на него.

A. V. Shevtsova, L. A. Syrvacheva

**THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
THE CHILD'S FORM OF COMMUNICATION
WITH AN ADULT AND EMOTIONAL ORIENTATION
TOWARD HIS ADULT**

Forms of communication, emotional orientation, communication with adults, children with the general underdevelopment of speech.

In this article the relevance of studying the characteristics of communication of children with the general underdevelopment of speech with adults. Presents the results of an experimental study on the relationship between the form of communication with an adult child and adult emotional orientation to it.

Общение является необходимым условием всестороннего формирования личности, и каждая форма общения вносит свой вклад в психическое развитие ребенка. В процессе общения ребенка со взрослыми у него формируется эмоциональная составляющая направленности на других людей, стремление к одобрению взрослого и общению с ним, и, в свою очередь, эмоциональное состояние ребенка оказывает влияние на развитие форм общения.

В психологии возрастной нормой эмоциональной жизни детей старшего дошкольного возраста считают оптимистичное настроение, что способствует стремлению к обще-

нию со взрослыми и развитию познавательных процессов ребенка в целом.

Эмоциональная сфера ребенка влияет на направленность мотивов общения и сказывается на восприятии, мышлении и поведении [4]. Эмоциональное восприятие ребенком взрослого, представление об отношении к нему значимого взрослого и его оценка действий ребенка является первостепенным фактором для развития потребности в общении и деятельности. Находящиеся в эмоционально благоприятных условиях дети стремятся к активному сотрудничеству со взрослым, положительно воспринимают его установки, испытывают симпатию к взрослому и готовы к общению с ним [5].

При депривации потребности в общении у детей проявляются задержки в развитии речи, моторики, нарушается процесс формирования произвольности, самосознания; ребенок становится малоконтактен, тревожен, испытывает разнообразные стойкие страхи, либо наоборот, становится агрессивен и вспыльчив.

В настоящее время дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития [3, с. 51]. В трудах И.Ю. Левченко, А.И. Захарова, Г.Х. Юсуповой, Е.В. Устиновой подчеркивается значение эмоционального состояния детей с речевыми недостатками для их полноценного общения и развития личности. Речевая недостаточность может быть главной причиной неблагоприятных взаимоотношений с окружающими, в силу несформированности средств общения и осознания своего дефекта [6, с. 62].

При изучении психолого-педагогической литературы нам не удалось найти работ по изучению взаимосвязи общения со взрослыми детей с ОНР II-III уровня и эмоциональной направленностью на ребенка взрослого. Имеются исследования, касающиеся лишь детей младшего дошкольного возраста без конкретизации уровня ОНР. Однако данная тема имеет большое значение для понимания особен-

ностей развития форм общения дошкольников с ОНР и обуславливает актуальность проведенного исследования.

Экспериментальная работа по данной теме проводилась на базе детского сада комбинированного вида № 226 «Золотой ключик» Кировского района г. Красноярска. В исследовании принимало участие 14 дошкольников в возрасте 7 лет с ОНР II-III уровня.

Для изучения взаимосвязи между формой общения ребенка со взрослым и эмоциональной направленностью взрослого на дошкольника с ОНР II-III уровня использовались методики М.И. Лисиной «Изучение типа общения ребенка со взрослыми» [2, с. 48] и Г.А. Урунтаевой «Проективный вербальный тест на интерпретацию детьми воображаемых ситуаций» [1, с. 10].

Исследование форм общения дошкольников со взрослыми проводилось по методике «Изучение типа общения ребенка со взрослыми», цель которой – определить ведущие тип и форму общения ребенка со взрослым. Фиксируются выборы ситуаций, особенности поведения ребенка, высказывания, продолжительность контактов, проявления активности.

В результате проведенного исследования было установлено, что у 12 дошкольников практическая форма общения со взрослыми и по одному ребенку – с познавательной и личностной формой общения со взрослым.

По данным литературных источников, практическая форма общения характерна для детей младшего дошкольного возраста, для детей же 7 лет в норме личностная форма общения. В связи с этим мы можем сделать вывод о том, что тип общения детей с ОНР не соответствует их возрасту.

Исследование представлений дошкольника об эмоциональной направленности взрослого на него проводилось по второй методике, цель которой – изучение представлений дошкольников об отношении к ним взрослого. Методика позволяет увидеть своеобразие эмоциональных про-

явлений детей ко взрослому, выявить проблемы взаимоотношений.

Результаты изучения представлений дошкольника об эмоциональной направленности взрослого на него показали:

- у 6 детей - положительная эмоциональная направленность на взрослого, они эмоционально восприимчивы, очень чувствительны к изменениям в поведении взрослого;

- у 2 детей - негативная эмоциональная направленность, для них характерна отрицательная установка на педагогические воздействия взрослого, неадекватность откликов в общении с ним, они убеждены в плохом отношении к ним со стороны взрослого;

- у 6 детей - безразличное отношение к взрослому и его требованиям, они не проявляют активности и инициативности в общении с ним, не ждут оценки или похвалы.

Для выявления взаимосвязи между типом общения ребенка с взрослым и эмоциональной направленностью взрослого на него проведен сравнительный анализ данных.

Результаты сравнительного анализа полученных в ходе проведения исследования данных представлены на рис.

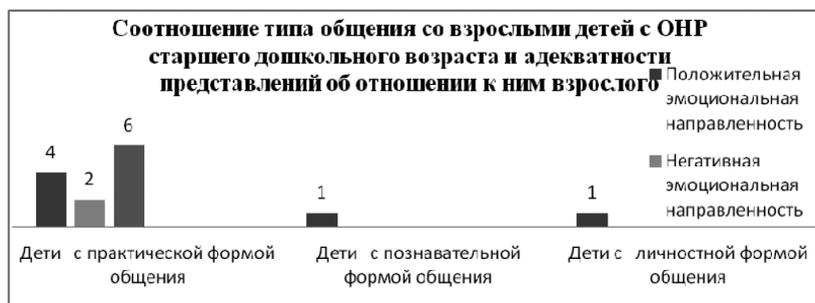


Рис. Соотношение типа общения со взрослыми детей с ОНР старшего дошкольного возраста и адекватности представлений об отношении к ним взрослого

Установлено: из 12 детей с практической формой общения у 4 дошкольников положительная эмоциональная

направленность на взрослого, у 2 дошкольников преобладает негативная эмоциональная направленность, у 6 детей выявлено безразличное отношение к взрослому. У детей с познавательной и личностной формой общения только положительная эмоциональная направленность на взрослого.

В результате проведенного исследования выявлено:

1) у 86 % детей 7 лет с ОНР II–III уровня практическая форма общения со взрослым, характерная для детей младшего дошкольного возраста.

2) у 66 % дошкольников с практической формой общения негативная эмоциональная направленность на взрослого или безразличное отношение к нему. Дети убеждены в плохом отношении к ним взрослого, не проявляют активности и инициативности в общении с ним, не ждут оценки или похвалы.

Результаты проведенного исследования позволяют нам сделать вывод о взаимосвязи между формой общения ребенка со взрослым и эмоциональной направленностью взрослого на дошкольника 7 лет с ОНР II–III уровня.

Библиографический список

1. Гаркуша Ю.Ф. Возможности изучения динамики развития дошкольника с нарушением речи // Логопед. 2004. № 1. С. 10–17.
2. Диагностика развития дошкольников: психологические тесты / сост. Т.Г. Макеева. Ростов-н/Д: Феникс, 2008. С. 48–49.
3. Калягин В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2007. 320 с.
4. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений. М.: Академия, 2003. 176 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
6. Слинко О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. 1992. № 1. С. 62–67.

Л.А. Брюховских, О.В. Щербакова

**ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДА «СЛОВЕСНОЕ РИСОВАНИЕ»
В КОРРЕКЦИИ СВЯЗНОГО
ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Словесное рисование, связная речь, высказывание, коррекция, дошкольный возраст, методические рекомендации, общее недоразвитие речи.

В материалах представлены результаты проведенного экспериментального исследования связной монологической речи детей с общим недоразвитием речи. Представлены методические рекомендации по использованию элементов метода «Словесное рисование» в коррекции общего недоразвития речи дошкольников 5–6 лет. Метод словесного рисования способствует развитию связной речи детей, обогащению словарного запаса, развитию воображения и фантазии.

L.A. Bryuhovskih, O.V. Shcherbakova

**ELEMENT METHOD «WORD DRAWING»
THE CORRECTION OF COHERENT EXPRESSION
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

Verbal drawing, connected speech, saying, correction, preschool age, guidelines, general underdevelopment of speech.

The materials are presented the results of an experimental study of coherent monologic speech of children with the general underdevelopment of speech. Methodical recommendations on the use of elements of the «verbal drawing» method for the correction of the general underdevelopment of speech in preschool children 5–6 years old. verbal drawing method contributes to the development of coherent speech of children, enrich vocabulary, develop imagination and fantasy.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей со сложными нарушениями речевого развития. Среди них большую группу занимают дети с общим недоразвитием речи.

При общем недоразвитии речи наблюдаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Такие дети испытывают трудности в построении связных высказываний.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что уровень сформированности развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР находится в диапазоне хорошего и низкого уровня, также мы выявили две группы особенностей связной монологической речи детей с ОНР III уровня. К смысловым особенностям мы относим: нарушение связности и последовательности изложения, низкая информативность, пропуски смысловых звеньев и ошибки, незаконченность смыслового выражения мысли. К речевым особенностям: бедность и стереотипность лексико-грамматических средств языка, повторы слов, паузы по тексту, трудности в языковой реализации замысла. Кроме того, все дети при выполнении заданий эксперимента нуждались в стимулирующей помощи педагога.

На основе проведенного анализа данных экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации по развитию умений составлять связное высказывание детьми дошкольного возраста с ОНР III уровня (на примере пересказа). При разработке мы опирались на таких авторов, как Н.С. Карпинская [1], Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко [2], Л.Б. Фесюкова [3]. Данный метод, широко применяемый в начальной школе, нами был модифицирован с учетом возраста детей и их речевого развития.

Словесное рисование – это способность человека выражать свои мысли и чувства на основе прочитанной сказки, басни, рассказа, стихотворения [1].

Метод словесного рисования способствует развитию смысловой составляющей связной речи: развитие смыслового и структурного единства высказывания, развитию речевых возможностей: связности и последовательности изложения, коррекции лексико-грамматических недостатков, развитию возможности языковой реализации замысла

высказывания, обогащению словарного запаса, а также развитию воображения и фантазии. Детей дошкольного возраста необходимо учить словесному рисованию постепенно, потому что их психические процессы еще не совершенны и они не обладают развитым воссоздающим воображением. Они обычно упускают эмоциональные детали, ограничиваясь лишь перечислением событий и героев.

Для того чтобы дошкольники активно принимали участие в занятиях с элементами словесного рисования, их нужно заинтересовать, дать им точку отправления, затем, чтобы у них могли возникать свободные ассоциации, необходимые для развития умения словесного рисования.

*Задания для детей
с низким уровнем развития связной речи*

С детьми с низким уровнем развития связной речи необходимо проводить подготовительную работу, направленную на активизацию и развитие воображения и фантазии детей.

1. Сопровождаем чтение сказок иллюстрациями.

2. После прочтения сказки рассматриваем каждую иллюстрацию и обсуждаем сюжет, внешний вид и поступки отдельных героев. Обстановку, погодные условия, в которых происходит развитие сюжета сказки (осень, поспел урожай, тепло, солнечно, голубое небо, тучи, дождь и т.д.).

3. Учим озаглавливать иллюстрации.

4. Уточняем у детей, какие формы и цвета нужно использовать при изображении сказки (например, репка – желтая, колобок – круглый).

5. Читаем небольшие отрывки из знакомых сказок и предлагаем детям представить, что им нужно нарисовать картинку к этому тексту. Просим их подумать, какие краски необходимо использовать, чтобы нарисовать небо, облака, зелень, землю и т.д.

6. Рассматриваем с детьми картинки-нелепицы по знакомым сказкам, просим ребенка не просто перечислить неправильные места, но и доказать, почему данное изображение ошибочное. Тогда получится полное описание картины, да еще и с элементами рассуждения.

Задания для детей

с недостаточным уровнем развития связной речи

1. Перед детьми находятся картинки с изображением героев прочитанной сказки, которые им предстоит описывать. Ребенок выбирает любую картинку и называет его. Играющий должен описать героя, выбирая только существенные признаки, отличающие его от остальных.

2. После прочтения ребенку сказки предлагаем ему рассказать, что бы он сделал, если бы попал в данную сказку и стал бы одним из главных персонажей.

3. Нарисовать на бумаге главного героя и рассказать о нем, описать его.

4. Читаем детям текст сказки и предлагаем ее записать с помощью рисунков. Таким образом, ребенок сам изготавливает серию последовательных картинок, по которым потом рассказывает сказку. Сказка должна быть краткой. Можно предложить ребенку уже готовые схемы.

Для развития речевых возможностей на данном этапе можно использовать вопросы. Вопросы по своей сути должны быть разнообразными и направлены на три сферы – сферу эмоций, сферу воображения и сферу содержания [2].

Задания для детей

с удовлетворительным уровнем развития связной речи

На данном этапе мы предлагаем проводить основную работу по обучению элементам словесного рисования:

1. Читаем сказку детям, выбираем фрагмент и предлагаем подобрать к нему словесную иллюстрацию.

2. Читаем сказку детям и предлагаем самостоятельно подобрать словесную иллюстрацию ко всему тексту или к выбранному ими отрывку.

3. Предлагаем рассказать, какие строки сказки подходят к иллюстрации детей.

Задания для детей с хорошим уровнем развития связной речи

На данном этапе можно предлагать различные модификации пересказа сказки с использованием элементов словесного рисования:

1. Совместное рисование одной сказки по цепочке (каждый ребенок говорит по одному предложению). Начинает педагог, дети продолжают.

2. Один ребенок, используя элементы словесного рисования, представляет небольшой фрагмент из сказки, а другой пересказывает начало этой сказки или ее конец.

3. Один ребенок описывает одного из героев любимой сказки, остальные угадывают, что это за сказка.

4. Педагог читает знакомую сказку и останавливается, ребенок должен описать героя или событие сказки, соответствующей остановке учителя.

Библиографический список

1. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании детей. М.: Педагогика, 2002.
2. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников (методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений). М.: Академия, 2004.
3. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. Харьков: Фолио, 1997.

Е.М. Юдина

*Научный руководитель А.В. Мамаева,
кандидат педагогических наук, доцент*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОР РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

Видеомоделирование, диагностика, общее недоразвитие речи, связная речь, наглядные опоры, методика.

В материалах тезиса рассматривается проблема формирования связной речи детей с общим недоразвитием речи. Предлагается методика диагностики уровня сформированности связной речи детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня с использованием наглядных опор различных типов, в частности с использованием метода видеомоделирования.

**THE USE OF SUPPORTS OF VARIOUS TYPES
FOR THE FORMATION OF COHERENT SPEECH
IN CHILDREN 4-5 YEARS WITH GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL II**

Video modeling, diagnostics, general underdevelopment of speech, coherent speech, visual supports, methodology.

The materials of the thesis deals with the problem of formation of coherent speech in children with general speech underdevelopment. The methods of diagnosis of the level of formation of coherent speech in children 4-5 years with the general underdevelopment of speech Level II using visual supports of various types, in particular using the method videomodelirovaniya.

Коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии воспитанников с ограниченными возможностями здоровья является одной из основных задач образовательного учреждения, реализующего программу дошкольного образования в группах компенсирующей и комбинированной направленности [3].

В Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» отмечено, что дети с тяжелыми нарушениями речи относятся к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Рост числа детей с общим недоразвитием речи является устойчивой тенденцией последних лет.

Исследователи, изучающие проблему общего недоразвития речи (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), отмечают, что для детей с общим недоразвитием речи, имеющих сохраненный слух и интеллект, характерно нарушение формирования всех компонентов речевой системы, что, несомненно, отражается на развитии связной речи.

Сформированная связная речь – одно из важнейших условий успешного обучения ребенка в школе. В логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи фор-

мирование связной речи является основной целью коррекционного процесса, требующего длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и ребенка.

Своевременное выявление особенностей связной речи детей с общим недоразвитием речи и коррекция недостатков позволят детям данной категории успешно подготовиться к обучению в школе, а также к социализации в обществе.

Подготовку к овладению связной речью рекомендовано начинать со второго уровня общего недоразвития речи.

Авторы общепринятых в логопедии методик по формированию фразовой и связной речи опираются на теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий и считают целесообразным использование вспомогательных средств различной сложности.

Т.А. Ткаченко при работе над формированием связной речи детей с общим недоразвитием речи предлагает использовать наглядные средства, к которым относятся наглядность и моделирование плана высказывания. [4, с. 124]. Упражнения данный автор рекомендует проводить в порядке возрастающей сложности, параллельно этому постепенно уменьшается наглядность и сокращается план высказывания. Т.А. Ткаченко рекомендует следующий порядок работы:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;
- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- рассказ по сюжетной картине.

Особенность системы данного автора заключается в том, что последовательно изменяя этапы обучения, удается сформировать связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями.

Н.А. Чевелева предлагает систему по развитию связной речи в процессе ручной деятельности, включающую в себя четыре периода: период сопровождающей речи; пе-

риод завершающей речи; период предваряющей речи; период закрепления навыков самостоятельной речи [6, с. 7].

Период сопровождающей речи

На занятиях этого периода дети отвечают на вопросы учителя о том, что они делают в данный момент, говорят по поводу совершаемого ими какого-то отдельного элемента работы. Такая речь носит название сопровождающей речи.

Период завершающей речи

Во второй период следует перейти к более сложному виду речи – завершающей действие речи. Дети описывают уже выполненную работу или какую-то ее часть.

Период предваряющей речи

В этот период дети начинают пользоваться еще более сложной формой речи. Переход к ней становится возможным после того, как ребенок начинает свободно пользоваться сопровождающей и завершающей речью. На этой основе в третьем периоде вводится новая, наиболее сложная форма речи – предваряющая. В этом случае ребенок рассказывает о том, что он намеревается сделать.

Период закрепления навыков самостоятельной речи

На протяжении четвертого периода Н.А. Чевелева рекомендует проводить свободную речевую практику. Дети на занятиях должны отвечать на всевозможные вопросы, сами задавать вопросы учителю и товарищам, разговаривать по любому поводу, пояснять, советоваться. В этот период речь детей приближается к свободным формам, какими ребенок пользуется в повседневном общении.

В.П. Глухов предлагает поэтапную систему обучения рассказыванию, в результате которой предполагается овладение детьми навыками монологической речи в следующих формах: составление высказывания по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества [1, с. 37].

А.В. Мамаева, описывая приемы направленного воздействия на развитие лексико-грамматической стороны речи детей с церебральным параличом, имеющих зачатки общепотребительной речи, указывает на эффективность использования внешних опор различных типов: сюжетные картинки, демонстрации действий, схемы и пиктограммы [2, с. 30].

В зарубежной практике работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья активно применяется метод видеомоделирования. Videомоделирование – это создание коротких видео, на которых демонстрируется сам ребенок, снятый в процессе определенной деятельности. После работы с данным ребенком видеоролики используются в качестве наглядных опор и моделей. Этот подход имеет широкое применение и подходит для учеников разных возрастов и способностей, способствует независимому функционированию и может быть направлен на многочисленные цели учащегося, включая поведенческие, самопомощь, общение и социальные цели [7].

Мы не встретили специальных разработок, которые бы объединяли эти подходы, что является целесообразным, так как детям с общим недоразвитием речи второго уровня для составления рассказов требуется значительная развернутая помощь.

Опираясь на рекомендации Н.А. Чевелевой по развитию речи в процессе ручной деятельности, Т.А. Ткаченко по использованию предметно-схематических моделей предложений и рассказов, а также на опыт зарубежных коллег по использованию метода видеомоделирования, нами была предложена методика диагностики уровня сформированности связной речи у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи II уровня.

При разработке диагностики мы опирались на положения общей и специальной педагогики и психологии:

– о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Р.М. Власова);

- о поэтапном формировании умственных действий (П.Я. Гальперин);

- о развитии речи в процессе ручной деятельности и возможности использовать опору на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний (Н.А. Чевелева).

Цель диагностики – выявить особенности и уровни сформированности умения составлять повествовательный рассказ с опорой на вспомогательные средства различной сложности у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи II уровня.

При проведении диагностики использовались общепринятые в логопедии методы и приемы по обследованию связной речи (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), которые были адаптированы нами с целями исследования и особенностями испытуемых. Во время обследования соблюдался принцип: от сложного к простому (О.Е. Грибова). Использовалась балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой.

Предлагаем включить в обследование пять серий заданий:

1. Составление рассказа по представлению.
2. Составление рассказа с опорой на наглядность (серия схематических картинок).
3. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт.
4. Составление рассказа с опорой на наглядность (фото, демонстрирующие процесс изготовления поделки) и недавно пережитый опыт.
5. Составление рассказа с опорой на наглядность (видеофрагменты, демонстрирующие процесс изготовления поделки) и недавно пережитый опыт.

1. Составление рассказа по представлению.

Стимульный материал: поделка из пластилина (мишка).

Процесс обследования: ребенку предлагается рассмотреть поделку и рассказать по порядку, как она делается.

1. Составление рассказа с опорой на наглядность (серия схематических картинок).

Стимульный материал: серия схематических картинок.

Процесс обследования: ребенку предлагается рассмотреть картинки, разложить их по порядку и рассказать, как делается поделка. При затруднении, помимо наводящих вопросов, применяется жестовое указание на соответствующую картинку или конкретную деталь.

2. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт.

Стимульный материал: пластилин, видеокамера.

Процесс обследования: ребенку предлагается сделать поделку из пластилина, проговаривая все свои действия (сопровождающая речь). Весь процесс фиксируется на видеокамеру (для проведения следующего задания). После изготовления поделки ребенка просят рассказать, как он ее делал.

3. Составление рассказа с опорой на наглядность (фото, демонстрирующие процесс изготовления поделки) и недавно пережитый опыт.

Стимульный материал: фотографии, демонстрирующие процесс изготовления поделки.

Процесс обследования: ребенку предлагается рассмотреть фотографии, разложить их по порядку. После разбора содержания каждой фотографии ребенку предлагается составить рассказ.

4. Составление рассказа с опорой на наглядность (видеофрагменты, демонстрирующие процесс изготовления поделки) и недавно пережитый опыт.

Стимульный материал: видеофрагменты, демонстрирующие процесс изготовления поделки.

Процесс обследования: ребенку предлагается рассмотреть стоп-кадры видеофрагментов, определить их последовательность. После просмотра и обсуждения каждого видеофрагмента ребенку предлагается составить рассказ.

Оценка проводилась по трем критериям:

- критерий смысловой целостности;
- критерий лексико-грамматического оформления высказывания;
- критерий самостоятельности выполнения задания [5].

Баллы, начисленные по каждому критерию (0–3), суммируются, затем высчитывается количество баллов за всю серию. Максимальное количество баллов за каждую серию равно 9.

Мы предполагаем, что предложенная нами методика позволит более качественно проводить диагностику сформированности связной речи детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи II уровня, получить более точные данные о зоне ближайшего развития, а также улучшить качество коррекционной работы по развитию связной речи, используя вспомогательные средства различной сложности.

Библиографический список

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.
2. Мамаева А.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 5. С. 24–32.
3. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) [Электронный ресурс]. URL: http://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fxn-80abucjiihbv9a.xn-p1ai%2Fdocuments%2F922%2Ffile%2F227%2Fpoop_noo_reestr.doc&name=poop_noo_reestr.doc&lang=ru&c=5730aedc58cd&page=9 (дата обращения 07.05.2016)
4. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6 лет. М.: Гном и Д, 2004. 144 с.
5. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: методическое пособие. М.: АЙРИС-пресс, 2007. 85 с.
6. Чевелева Н.А. Исправление речи у заикающихся школьников. М.: Просвещение, 1966. 96 с.
7. Ogilvie С. R. Шаг за шагом // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью [Электронный ресурс]. URL: isp.conference.kspu.ru/ru/articles/methods/67-cccc (дата обращения: 02.05.2016)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАДАРХАНОВА Татьяна Александровна – учитель-дефектолог, КГБОУ «Дивногорская общеобразовательная школа»;
e-mail: 671a@mail.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: lada@kspu.ru

ВОРОБЬЕВА Альбина Владимировна – магистрант I курса, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед МБДОУ № 99 г. Красноярска; e-mail: mdou_99@mail.ru

ВОРОНОВА Татьяна Викторовна – студентка магистратуры института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tany1985.06@mail.ru

ГОЛОСКОКОВА Неля Николаевна – студентка I курса кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nell71@list.ru

ГРАНЬКО Анастасия Сергеевна – студентка IV курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: anastasiya.granko@mail.ru

ДАВЫДОВА Ольга Геннадьевна – заведующая, МБДОУ № 194 комбинированного вида г. Красноярска

ЕРШОВА Оксана Григорьевна – учитель-дефектолог, КГБОУ «Дивногорская общеобразовательная школа»;
e-mail: OKS-WORD16@yandex.ru

ЗАДОРЖНАЯ Татьяна Владимировна – магистрант I курса, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед, Краевой центр психолого-медико-социального сопровождения г. Красноярска; e-mail: zadorozhnayatanya@yandex.ru

ЗАЙЦЕВА Елмира Асифовна – учитель-логопед, МБОУ СОШ № 4 г. Боготола; e-mail: ehl1581936@yandex.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; доцент кафедры педагогики и психологии с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: kozurevaoa@mail.ru

КУРТАНИДЗЕ Ольга Олеговна – студентка III курса факультета клинической психологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: olya-kurtanidze@mail.ru

ЛОМАКИНА Маргарита Владимировна – учитель-логопед, МБДОУ № 194 комбинированного типа

ПУЗЫРЕВА Анна Витальевна – учитель-логопед, педагог-дефектолог, МБОУ СШ № 2 Советского района г. Красноярска

РОБЕНГОЛЬД Екатерина Андреевна – магистрант II курса, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед, МБДОУ № 303 г. Красноярска; e-mail: katrinz7@mail.ru

РУСАКОВА Олеся Олеговна – магистрант I курса, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: rusakova-olesya@mail.ru

СИНЕЛЬНИКОВА Дарья Валерьевна – магистрант I курса, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sinelnikova.d@bk.ru

СУБАЧ Людмила Николаевна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: t.subach@mail.ru

СЫРВАЧЕВА Лариса Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: SyrvachevaLA@yandex.ru

ТАКТАРАКОВА Софья Сергеевна – студентка III курса факультета клинической психологии, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: Taktarakovas@mail.ru

УФИМЦЕВА Людмила Петровна – доктор психологических наук, профессор, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ludaprofi@mail.ru

ФЕДОСЕЕВА Наталья Прокопьевна – учитель-дефектолог, МБДОУ № 194 комбинированного вида

ФОКИНА Оксана Николаевна – воспитатель, МБДОУ № 194 комбинированного вида г. Красноярска, базовой инновационной площадки КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: fokina.ok.sana@mail.ru

ФОМИНА Снежанна Олеговна – магистрант I курса, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед, учитель-дефектолог, МБОУ СШ № 30 г. Красноярск; e-mail: snegana_91@mail.ru

ШАКАЛИНА Вероника Володаровна – магистрант I курса, КГПУ им. В.П. Астафьева, учитель-логопед, СШ № 115 г. Красноярск; e-mail: 4veronika@mail.ru

ШЕВЦОВА Анастасия Викторовна – магистрант II курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Strifykai@yandex.ru

ШИНКОРЕНКО Людмила Леонидовна – студентка II курса; e-mail: lyudmila.shinkorenko@mail.ru

ЩЕРБАКОВА Оксана Владимировна – студентка IV курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: okse1994@mail.ru

ЮДИНА Елена Михайловна – магистрант II курса, КГПУ им. В.П. Астафьева, e-mail: yudina4318@mail.ru

ЮКИНА Татьяна Леонидовна – магистрант I курса кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

XVII Международный научно-практический форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ
С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ
ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Сборник материалов
научно-практической конференции студентов,
магистрантов, аспирантов

Красноярск, 27 апреля 2016 г.

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 10.10.16. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 8,25. Бумага офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ № 08-РИО-001

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,
т. 295-03-40