

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

**XIX Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых**

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

Материалы научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 16 мая 2018 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2018

ББК 74.3
С 568

Редакционная коллегия:

О.А. Козырева, О.В. Огороднова (отв. ред.)

С 568 Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 16 мая 2018 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. О.А. Козырева, О.В. Огороднова; ред. кол.; Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-204-6

ББК 74.3

ISBN 978-5-00102-204-6
(XIX Международный форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Молодежь и наука XXI века»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Д.А. Аврамчук ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	5
А.В. Агеева ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННО-МЕЛОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	9
Е.Е. Баева ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ	12
Е.В. Боярских ИЗУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	16
Н.Н. Горчакова ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АЛАЛИЕЙ	18
М.М. Есина, А.Н. Сарафанова, М.А. Седова ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	22
Д.А. Жук РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	25
М.А. Зайцева ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	28
А.В. Кирилова ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ	31
Е.С. Ковязина ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	33
О.А. Козырева РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	37
А.О. Молданова ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	42
Ю.И. Сайфуллина ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА С ТОТАЛЬНОЙ СЛЕПОТОЙ	46
Р.Р. Сафарова ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	50
Н.В. Сергеева ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	54

Е.А. Слободян, С.Р. Слободян ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ	57
Б.С. Смагулова, О.В. Огороднова ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ЗАГОРОДНОГО ЛАГЕРЯ	62
А.Д. Усольцева ИССЛЕДОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....	66
В.Н. Фефелова ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПРАВО- И ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	69
А.В. Фрайнд ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	72
А.С. Чернышева ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ СЛУХОРЕЧЕВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	76
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	80

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

USE OF ART TECHNOLOGY IN CORRECTING SPEECH DISORDERS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Д.А. Аврамчук

D.A. Avramchuk

Научный руководитель Н.Н. Малярчук
Scientific adviser N.N. Malyarchuk

Задержка психического развития, логопедическое обследование, мышление, тонкая моторика рук детей с задержкой психического развития, арт-технологии, логопед.

В статье представлены результаты логопедических и дополнительных обследований, целью которых является выявление особенностей речевой функции, мышления и тонкой моторики рук дошкольников с задержкой психического развития. Также раскрывается роль арт-технологии в коррекции речевых нарушений детей с задержкой психического развития и прежде всего роль логопеда в коррекционной работе по исправлению расстройств речи с использованием средств и видов искусства.

Mental development delay, thinking, motor skills of children with mental retardation, art technology, speech therapist.

The article presents the results of speech and additional examinations, revealing the revealed features of speech function, thinking and fine motor skills of preschool children with a delay in mental development. Also reveals the role of art technology in correcting speech disorders of children with mental retardation and, first of all, the role of speech therapist in corrective work to correct speech disorders using means and types of art.

Показатели роста увеличения численности детей с различными видами дизонтогенеза, особенно с задержкой психического развития, заставляют задуматься о путях решения данной проблемы с помощью создания специальных условий для воспитания и обучения детей, в которых будет реализовываться система коррекционного воздействия по преодолению и/или компенсации какого-либо дефекта. Введение инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья только начало свое поэтапное становление, поэтому еще так много нерешенных вопросов, касающихся организации специальной среды для детей с особыми потребностями.

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой замедление нормального темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами. Термин был предложен Г.Е. Сухаревой в 1959 г.

Многие психологи и педагоги занимались изучением и классификацией разновидностей психического дизонтогенеза. В настоящее время для системати-

зации знаний широко используется классификация К.С. Лебединской, которая с учетом этиопатогенетического принципа выделила четыре варианта ЗПР: конституциональный; соматогенный; психогенный; церебрально-органический. Особенность классификации К.С. Лебединской заключается в учете этиологии и механизма нарушения при каждом варианте ЗПР, т.к. это имеет большое значение при построении специалистом коррекционной работы, предусматривающей применение различных по своему содержанию методов и приемов [1]. Однако существуют общие черты, которые присущи всем детям с ЗПР в зависимости от стороны изучения нарушения нормального темпа психического созревания.

Дети с задержкой психического развития имеют следующие наиболее значимые особенности: недостаточный словарный запас, пониженную познавательную активность, замедленный темп формирования высших психических функций, слабость регуляции произвольной деятельности и нарушения различных сторон речи [2]. Однако большую роль в структуре дефекта детей с задержкой психического развития играют речевые нарушения, которые характеризуются определенными чертами. Прежде всего отмечается запаздывание периода словотворчества. Речь детей с ЗПР характеризуется нарушением звукопроизводительной стороны, отмечаются трудности дифференциации речевых звуков, а также трудности в овладении звукобуквенным анализом. Словарный запас в основном содержит существительные, глаголы и качественные прилагательные, поэтому дети часто стараются заменить незнакомые слова доступными им, чтобы описать ситуацию. Также отмечаются трудности в подборе близких по значению слов, что отражается на темпе протекания мыслительных операций. Исходя из этого, пересказ произведений в виде развернутых предложений чаще всего детям недоступен. Таким образом, дети с задержкой психического развития имеют нарушения различных сторон речи, которые выражают себя с разной стороны в зависимости от степени тяжести дефекта [1; 3].

Исследовательская работа предполагала выявление особенностей речевой функции, мышления и тонкой моторики рук дошкольников с задержкой психического развития. Обследования проводились в Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 153» города Тюмени. Всего в логопедическом и дополнительном обследовании приняло участие шесть детей с выраженной и неявной задержкой психического развития от четырех до шести лет.

Для проведения исследования использовалось стандартное логопедическое обследование и такие дополнительные методики, как: беседа с ребенком; кубики «Урожай» (собери целую картинку из четырех кубиков); «Нарисуй квадрат, треугольник и круг» по типу теста В.В. Либина «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур».

Результаты логопедического обследования подтвердили наличие тех особенностей речи детей с задержкой психического развития, которые выявили в свое время ученые. Большинство детей имеет нарушение произношения свистящих, шипящих, сонорных и других звуков по отдельности. Все шесть детей имеют нарушение фонематического слуха: четыре ребенка имеют сниженный фонемати-

ческий слух, а два остальных ребенка имеют грубые нарушения фонематического слуха. Все дети испытывают трудности в определении категорий предметов и назывании детенышей животных, что также свидетельствует о нарушении способности словообразования. Задания на исследование грамматической стороны речи некоторые дети не выполнили или выполнили с трудом. Что касается связной речи, то только один ребенок смог составить полноценный рассказ с описанием. Все остальные одним словом или простыми предложениями описывали каждую картинку к одному сюжету рассказа по отдельности, не устанавливая причинно-следственных связей.

Исследование мышления и тонкой моторики рук детей с задержкой психического развития с помощью беседы с ребенком, кубиков «Урожай» и конструктивного рисунка выявило достаточно интересные результаты. Беседы с детьми были на разные темы, но самыми актуальными темами являлись «Любимая игрушка» и «Времена года». Только два ребенка дали подробные ответы на вопросы в виде описания игрушки или истории из жизни. Однако затруднение в ответах вызвало установление последовательности смены времен года и определение сезона по признакам, когда велся разговор на данную тему. Остальные четыре ребенка не смогли полным ответом описать любимые игрушки и установить последовательность времен года, что свидетельствует о выраженной интеллектуальной недостаточности.

Обследование по методике кубики «Урожай» показало, что дети, которые смогли вести беседу, используя связное речевое высказывание, испытывают трудности в сборе целой картинке из кубиков. Один ребенок собрал только часть картинке, а другой ребенок долго крутил кубики в руках, но в конце концов собрал целую картинку. Также поразил случай, когда ребенок, который вообще не смог что-либо внятно ответить на вопросы беседы, моментально собрал картинку из кубиков при обследовании логического и пространственного мышления по методике кубики «Урожай». Остальные дети не справились с данной задачей.

Суть методики конструктивного теста «Нарисуй квадрат, треугольник и круг» заключалась в том, чтобы испытуемый сначала нарисовал достаточный по размеру квадрат, потом по инструкции на верху квадрата нарисовал треугольник и в верхнем углу листа бумаги нарисовал круг. После того как ребенок смог изобразить в нужном порядке все геометрические фигуры, он должен догадаться, что нарисовал дом и солнце. Экспериментатор задает соответствующие наводящие вопросы, чтобы ребенок увидел целостную картину. У большинства детей наблюдается достаточный нажим карандаша. Однако у половины детей линии геометрических фигур кривые по направлению, прерывистые или «дрожачие» по своей форме. Почти все дети, кроме одного ребенка, имеют выраженные нарушения пространственной ориентации. Дети не сразу понимают, где верх квадрата, путают левую и правую стороны, а также верх и низ листа бумаги. Наблюдался случай, когда ребенок вообще не знал, как нарисовать такую геометрическую фигуру, как треугольник.

Таким образом, результаты обследований наводят на мысль о том, что дошкольники с ЗПР имеют выраженную интеллектуальную недостаточность и разнообразные нарушения речи.

Раскладывая термин «арт-технология» на все его составляющие, сразу видно содержательное наполнение данного понятия. Арт-визуальное искусство, технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств [3; 6].

Методы, используемые арт-технологией, универсальны и могут быть использованы для решения широкого круга учебно-воспитательных и коррекционных задач. Арт-технология обладает большими коррекционными возможностями, используя в своем арсенале различные виды работ. Например: изготовление поделок, изобразительное искусство, чтение и обсуждение сказок, музыкотерапия, танцы, театрализация и совмещенные виды этих работ. Однако самым продуктивным видом работы является изготовление поделок, который совмещает в себе возможность использования техники рисования, включения в процесс музыкального сопровождения, проигрывания сценок, чтения и анализ сказок и даже танцы, исходя из цели занятия, что в конечном счете вызовет «стимульный» интерес у ребенка (захочет потрогать, понюхать, услышать, увидеть и т.д.) и увлечет его к выполнению задания или работы в коррекционно-образовательных целях.

Логопед с помощью системы определенных знаний и своего главного инструмента коррекционного воздействия голоса может распознавать речевые нарушения, использовать методы и приемы коррекционной работы по устранению и/или компенсации расстройств речи и психической деятельности человека, а также проводить профилактическую работу по предупреждению возможных отклонений в речевом и психическом развитии, исходя из особенностей детей с речевой патологией и возрастного периода. Значит, логопед может подбирать методы и приемы согласно плану коррекционной работы по воздействию на речевые нарушения, своим индивидуальным способностям и личностным характеристикам, которые способны помочь специалисту в решении нестандартных задач и сделать каждое логопедическое занятие наиболее эффективным и качественным по результатам проделанной работы.

В итоге логопед может использовать в коррекционной работе методы и приемы, которые совмещают в себе элементы арт-технологии.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю., Абдулкин В.В. Organization of Competence-Developing Environment Among Schoolchildren with Intellectual Disabilities (by Examples of Formation of Socio-Emotional Literacy Skills) // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2013. № 6 (9). С. 1362–1373.
2. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР. М.: ГНОМ и Д, 2003. 80 с.
3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 112–115.
4. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 220 с.
5. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах: библиотека логопеда. 7 изд. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 173 с.
6. Роджерс К.Р., Фрейберг Дж. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННО-МЕЛОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FORMATION OF INTONATION AND MELODIC SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

А.В. Агеева

A.V. Ageeva

Научный руководитель А.В. Арефьева
Research advisor A.V. Arefieva

Просодика, интонационные средства выразительности, дошкольники.

В статье представлено значение интонационно-мелодической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описаны результаты исследования просодической стороны речи у детей с дизартрией.

Prosodic, intonational means of expression, preschoolers.

The article presents the meaning of intonation-melodic side of speech in preschool children with General underdevelopment of speech. The results of the study of the prosodic side of speech in dysarthria.

Роль интонации в речи огромна. Она усиливает само значение слов и выражает иногда больше, чем сами слова. Это хорошо известно всем людям, имеющим дело не только с маленькими детьми, но и с животными. Обычно к старшему дошкольному возрасту при нормальном развитии ребенка формирование просодики в основном завершается. Однако у детей с общим недоразвитием речи остаются проблемы, требующие помощи специалистов. Это совершенно необходимо, так как в противном случае это обязательно приведет к вторичным и третичным последствиям, стойким типологическим функционально просодико-интонационным ошибкам, влекущим за собой нарушения правописания, чтения, овладения математикой, навыков межличностного взаимодействия, коммуникативной деятельности.

Обычно дети с несформированностью интонационной выразительности речи (ИВР) недостаточно охватываются логопедической помощью. Это направление логопедии гораздо менее исследовано. Тем значимее становятся такие труды, как «Анализ особенностей интонационной стороны речи у детей с различными нозологическими формами речевой патологии» Е.А. Лариной, где она пишет, что диагностика нарушений в формировании интонационной системы языка у детей с различными речевыми дефектами осложняется тем, что часто носит «мозаичный» характер [2; 3].

В настоящее время периодизация основных этапов развития речи осуществлена довольно подробно. Хотя исследователи и расходятся во мнении о сроках и очередности становления основных компонентов интонации.

Развитие речи в довербальном предречевом периоде выделяют следующие стадии: – крик (или плач); – гуление; – лепет; – первые слова.

В раннем возрасте развитие определяется двумя периодами: подготовительный (до 1,5 лет), до оформления самостоятельной речи; период оформления самостоятельной речи (1,5–2 года).

Исследователи доречевой и начала ранней речевой стадии развития ребенка (Е.Н. Винарская и Р.В. Тонкова-Ямпольская) утверждают, что интонационные модели присутствуют в вокализации детей уже на этих стадиях, а усвоение интонационной системы происходит в возрасте около одного года [1; 4].

К 3-м месяцам ребенок пытается моделировать речь взрослого. Сначала интонационную, затем – ритмичную, потом – звуковую.

Отработка интонационной структуры родного языка предшествует произнесению первого слова. Н.Х. Швачкин установил, что ребенок усваивает звуковую сторону речи в следующей последовательности:

- интонация – 4–6 месяцев;
- ритм – 6–12 месяцев;
- звуковой состав слова – после года [1,5].

Исследования подтвердили, что из всех компонентов звуковой стороны языка ребенок первой усваивает именно интонацию, а потом уже сегментный состав языка, т. е. овладевает звуками родного языка (М.М. Кольцова, В.А. Артемов). При этом интонация взрослых является наиболее важным фактором, влияющим на реакцию ребенка [2; 4].

Анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что к школьному возрасту при своевременном развитии речи дети интуитивно правильно произносят ударные и безударные слоги, но выделить их по заданию взрослого пока не умеют, хотя восприятие интонации обычно опережает восприятие смысла. К 6–7 годам интонационная система в речи детей без патологий в целом сформирована, а употребление интонационных конструкций русского языка приближается к эталонным моделям у взрослых.

За основу исследований нами были взяты методики обследования интонационной стороны речи Е.Ф. Архиповой.

Методика № 1. «Методика восприятия интонации».

Методика № 2. «Методика воспроизведения интонации».

Методика № 3. «Методика восприятия логического ударения».

Методика № 4. «Методика воспроизведения логического ударения».

Методика № 5. «Обследование модуляций голоса по высоте».

Методика № 6. «Обследование модуляций голоса по силе в пределах».

Методика № 7. «Методика восприятия тембра».

Методика № 8. «Методика восприятия тембра голоса».

Диагностические обследования проводились на базе регионального социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Семья» и МА-УДОУ д/с № 153. К исследованию были привлечены 12 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с дизартрией ОНР 3 уровня.

В результате были собраны следующие данные:

Количество детей, правильно выполнивших задание (в %):

- восприятие интонации – 41;
- воспроизведение интонации – 50;
- восприятие логического ударения – 33;
- воспроизведение логического ударения – 41;
- модуляция голоса по высоте в пределах нормы – 58;
- модуляция голоса по силе в пределах нормы – 66;
- восприятие тембра голоса – 33;
- воспроизведение тембра – 33.

Исходя из полученных результатов, нами были сделаны следующие выводы.

Легче всего дети смогли справиться с пробами на изменение модуляции голоса по силе и высоте. Однако мы выяснили, что детям труднее воспринимать интонационные средства выразительности, нежели их воспроизводить. Восприятие и воспроизведение интонации, тембра и логического ударения дошкольникам дается сложнее. В дальнейшем при разработке коррекционной работы вышеуказанные выводы будут учтены.

Библиографический список

1. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1987. 159 с.
2. Верхотурова Н.Ю., Абдулкин В.В. Organization of Competence-Developing Environment Among Schoolchildren with Intellectual Disabilities (by Examples of Formation of Socio-Emotional Literacy Skills) // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. Красноярск, 2013. № 6 (9). С. 1362–1373.
3. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М.: Сов. Россия, 1973.
4. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 112–115.
5. Ларина Е.А. Анализ особенностей интонационной стороны речи у детей с различными нозологическими формами речевой патологии // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 169–172.
6. Тонкова-Ямпольская Р.В. Развитие речевой интонации у детей первых двух лет жизни // Вопросы психологии. 1968. № 3. С. 7–9.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. С. 69–70.

ОСОБЕННОСТИ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

FEATURES OF THE READINESS FOR LITERACY OF CHILDREN WITH DYSARTHRIA

Е.Е.Баева

E.E. Bayeva

Научный руководитель А.В. Спирина
Research advisor A.V. Spirina

Дизартрия, дошкольник, готовность к школе, обучение грамоте.

В статье содержатся данные об обследовании детей дошкольного возраста с дизартрией на предмет их готовности к обучению грамоте.

Dysarthria, preschooler, school readiness, literacy training.

The article contains data on the survey of preschool children with dysarthria for their readiness to learn to read and write.

Каждый учебный год школы набирают новых учеников и, как показывает статистика, количество поступивших на обучение детей с различными нарушениями речевого развития увеличивается. Имеется большая вероятность, что дети, которые приходят в начальную школу с такими нарушениями, имели недостаточную или неполную коррекцию в различные дошкольные периоды со стороны специалиста или были вовсе лишены коррекционной помощи. Также проблема могла заключаться в недоинформированности родителей об этом вопросе.

Особое значение для детей с дизартрией имеет подготовка к обучению грамоте. Благодаря этому серьезному аспекту, ребенок сможет преодолеть и разрешить многие трудности, которые встанут при поступлении в школу, при переходе на новую социальную ступень, включающую в себя обязанности, привилегии и почти всегда определенные ожидания извне [2; 5].

Главными аспектами подготовки к обучению грамоте в первую очередь являются совокупность таких свойств и качеств, как достаточный уровень речевого развития (сформированность звуковой стороны речи, грамматического строя, фонематических процессов, а также готовность к звукобуквенному анализу и синтезу звукового состава речи), эмоционально-волевой сферы (произвольность поведения, оценка себя, зрелость эмоциональной устойчивости и отсутствие импульсивных реакций) и познавательной деятельности (речь, внимание, математика, память, мышление, мелкая моторика и окружающий мир) ребенка [1; 3].

Актуальность исследования особенно выражается в статистике: 40,8 % дошкольников в возрасте от 5 до 7 лет страдают дизартрией (Н.С. Вакуленко). Соответственно, требуется применение целенаправленной коррекционно-

логопедической работы в рамках преодоления данного нарушения, чтобы в дальнейшем у ребенка не возникало трудностей на новых ступенях личностного и индивидуального развития в рамках жизни в обществе [4].

Согласно требованиям ФГОС к завершению дошкольного образования (к 7 годам), то есть на этапе подготовки к обучению грамоте, ребенок должен овладеть:

- основными культурными способами деятельности, умением проявлять инициативу и самостоятельность;
- установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, а также чувством собственного достоинства;
- развитым воображением;
- умением подчиняться разным правилам и социальным нормам;
- устной речью, выражением своих мыслей и желаний;
- развитой крупной и мелкой моторикой;
- умением применять волевые усилия;
- проявлять любознательность.

У детей старшего дошкольного возраста с дизартрией нарушены такие аспекты, как речь, эмоционально-волевая сфера и познавательная деятельность. Соответственно, уровень сформированности и развития данных элементов не соответствует требованиям ФГОС ДО. Поэтому им необходимо в рамках подготовки к обучению грамоте проводить коррекционную работу по преодолению данных нарушений и достижению вышеперечисленных целевых ориентиров [4].

Проблема подготовки к обучению грамоте дошкольников с дизартрией нашла свое отражение в трудах и исследованиях ряда авторов (Л.С. Выготский, А.И. Воскресенская, К.Д. Ушинский, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие).

Несмотря на то что логопедами и исследователями проводятся обследования готовности дошкольников с дизартрией к обучению грамоте, изучаются не все аспекты, не достаточно комплексных обследований и не полно раскрыты особенности готовности к обучению грамоте детей с дизартрией. Поэтому данный вопрос и стал предметом нашего исследования.

Целью констатирующего эксперимента стало выявление уровня сформированности основных компонентов готовности к обучению грамоте детей с дизартрией, в частности таких сфер, как эмоционально-волевая, познавательная и речевая. Используемые методики были направлены на следующие области развития: речь, оценка себя, произвольность поведения, внимание, память, математические способности, мышление, мелкая моторика, восприятие, представление об окружающем мире.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 133» (корпус № 3), г. Тюмень.

В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с дизартрией. Были использованы следующие методики:

1. Тестовая методика «Диагностика устной речи» Т.А. Фотековой (адаптированная для детей дошкольного возраста).
2. «Лесенка» (В.Г. Щур);

3. Методика «Графический диктант» по Д.Б. Эльконину.
4. «Шифровка» Д. Векслера.
5. Методика «Запоминание 10 слов» по А.Р. Лурия.
6. Методика обследования математических способностей (Т.Ю. Успенская).
7. Тест «Самое непохожее» по Л.А. Венгеру.
8. Методика обследования мелкой моторики (Т.Ю. Успенская).
9. Методика «Нелепицы» по Р.С. Немову.

Результаты проведения методики Т.А. Фотековой показали, что у 30 % детей – низкий, а у 70 % – средний уровень развития устной речи. Данное обстоятельство указывает на то, что необходима целенаправленная коррекционно-логопедическая работа по подготовке детей к обучению грамоте.

Результаты проведения методик по выявлению уровня развития у испытуемых таких аспектов, как внимание, память и произвольной сферы, показали, что основная часть группы имеет низкий и средний уровень развития, при этом незначительная часть детей способны справляться с различными заданиями на высоком уровне. Это обстоятельство мы связываем с тем, что обследование проводилось в конце года и логопедом и воспитателем проводилась работа по подготовке детей к школе и коррекционно-логопедическая работа. Но наличие детей с низкими и средними уровнями познавательных процессов указывает на необходимость разработки целенаправленной программы по подготовке детей с дизартрией к обучению грамоте.

Обследование мелкой моторики показало, что у 20 % детей – низкий; у 60 % – средний; 20 % – выше среднего уровень.

Что касается результатов уровня развития таких сфер, как математические способности, логическое мышление, мелкая моторика и элементарные образные представления об окружающем мире, то картина повторяется: основная часть испытуемых имеет средний уровень развития. Восприятие и представление об окружающем мире: 20 % – низкий; 50 % – средний; 30 % – высокий.

Также в ходе эксперимента было выявлено, что у 90 % детей завышенная самооценка, что способствует тому, что дети не замечают своих ошибок, не стараются выполнить работу лучше.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования было выявлено, что в группе преобладает средний и низкий уровень готовности к обучению грамоте, а именно 30 % – низкий, 70 % – средний, 0 % – высокий. У всех детей уровень развития речи, эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности недостаточен. Поэтому следующим этапом нашего исследования будет разработка коррекционно-развивающей программы по подготовке детей дошкольного возраста к обучению грамоте.

Библиографический список

1. Боголюбова О.Н., Панферова Е.В. Эмоционально-волевая готовность к школьному обучению детей 6–7 лет // VI Международная студенческая научно-практическая конференция «Научное сообщество студентов». Чебоксары, 2016. Т. 1. 193 с.

2. Верхотурова Н.Ю., Абдулкин В.В. Organization of Competence-Developing Environment Among Schoolchildren with Intellectual Disabilities (by Examples of Formation of Socio-Emotional Literacy Skills) // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. Красноярск, 2013. № 6 (9). С. 1362–1373.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Всеволожск: Союз, 2006. 224 с.
4. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 112–115.
5. Тетеркина Т.М. Обучение грамоте [Электронный ресурс] // Открытый урок.рф: информ.-справочный портал. М., 2017. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/101372/> (дата обращения: 04.05.2018).
6. Филичева Т.Б., Орлова О.С., Туманова Т.В. Основы дошкольной логопедии. М.: Эксмо, 2017. 320 с.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2005. 384 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ ПИСЬМЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

STUDY SPELLING SELF-MONITORING IN WRITING ACTIVITIES SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Е.В. Боярских

E.V. Boyarskikh

Научный руководитель М.С. Конакова
Research advisor M.S. Konakova

Письмо, учебная деятельность, орфографический самоконтроль.

В статье представлено значение контроля и самоконтроля письменной деятельности в учебной деятельности школьников. Описаны результаты исследования уровня сформированности орфографического самоконтроля у младших школьников.

Writing, learning activities, spelling self-control.

The article presents the importance of control and self-control of written activities in the educational activities of students. The results of research of level of formation of spelling self-control at younger schoolboys are described.

В настоящее время увеличивается количество школьников с нарушением речи, испытывающих трудности в усвоении школьной программы, и особенно в процессе овладения письменной деятельностью, поэтому актуальными вопросами деятельности логопедов и учителей начальных классов образовательных учреждений становятся вопросы своевременной и систематической помощи детям в преодолении нарушений письма. Одним из важнейших условий успешности обучения и формирования письменной деятельности выступает сформированность устной речи ребенка. Устная речь играет исключительно важную роль в формировании высших психических функций у ребенка. Выполняя функцию общения ребенка со взрослым, она является базой для развития мышления, обеспечивает возможность планирования и регуляции поведения ребенка, организации всей его психической жизни, влияет на развитие личности в целом.

В процессе овладения письменной речью существенную роль в осознанном усвоении языковых и речевых средств, в формировании языковой компетентности и речевой коммуникации играют операции самоконтроля. Несформированность произвольных видов деятельности и поведения, внимания и регуляции действий, функций планирования и самоконтроля становится одной из причин нарушений письма младшего школьника.

В работах многих авторов самоконтроль раскрывается как общая способность ребенка к обучению, целенаправленная деятельность и активность ребенка, определяющая его самодвижение, саморазвитие.

Одной из форм самоконтроля на уроках родного языка в начальной школе являются навыки орфографического самоконтроля.

Орфографический самоконтроль – смысловой анализ и синтез сложных зрительно-слуховых и кинетико-кинестетических морфологических схем, анализ лексических единиц и их частей, сопоставление их с орфографическими правилами, построение стратегии решения грамматико-орфографической задачи и оценка ее выполнения [4].

С целью выявления уровня сформированности орфографического самоконтроля младших школьников было проведено диагностическое исследование на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 60» г. Тюмени. В исследование приняли участие 12 школьников 3–4 классов (9–11 лет) с речевыми нарушениями.

За основу исследования были взяты методики «Экспериментальное формирование внимания» (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая), методика «Изучение саморегуляции» (по У.В. Ульенковой) и составлены упражнения в соответствии с выделенными М.Р. Львовым степенями решения орфографической задачи.

По данным исследования было выявлено, что у младших школьников с речевыми нарушениями плохо развит навык орфографического самоконтроля. В то время как у школьников с нормальным речевым развитием уровень сформированности самоконтроля приближается к верхней границе, учащиеся с речевыми нарушениями находятся ниже среднего уровня. Эти трудности связаны с лингвистическими особенностями состава русских орфограмм, психологическими особенностями младшего школьного возраста, сложным составом орфографического навыка и длительности его формирования.

Библиографический список

1. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания. М.: Издательство Московского университета, 1974. 102 с.
2. Криницына Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009. 240 с.
3. Львов М.Р. Методика начального обучения русскому языку. Москва, 1986.
4. Макарова М.С. Орфографический контроль и самоконтроль в преодолении дизорфографии // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-4. С. 276–281.
5. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С АЛАЛИЕЙ

FORMATION OF COMMUNICATIVE ACTIVITY PRESCHOOLERS WITH ALALIYA

Н.Н. Горчакова

N.N. Gorchakova

Научный руководитель А.В. Спирина
Research advisor A.V. Spirina

Моторная алалия, общее недоразвитие речи, коммуникация, коммуникативное развитие, коммуникативные способности.

В статье содержатся данные об исследовании особенностей общения детей с общим недоразвитием речи первого уровня. Определение направлений и приемов ее развития на начальных этапах в системе коррекционно-логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи.

Motor alalia, general hypoplasia of speech, communication, communicative development, communicative abilities.

The article contains data on the study of the peculiarities of communication of children with General underdevelopment of speech of the first level. Determination of directions and methods of its development at the initial stages in the system of correction and speech therapy to overcome the General underdevelopment of speech.

Формирование общения у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одним из главных аспектов в процессе их социальной адаптации в окружающем мире. Общение – это комплексное понятие, охватывающее все возможные типы процессов взаимосвязи и взаимодействия людей. Проблема коммуникации, непосредственно связанной с проблемами языка и речи человека, так как язык является важнейшим средством в общении людей.

Анализ психолого-педагогических исследований (Н.М. Аксарина, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев, А.Г. Рuzский, А.А. Смирнова) утверждают о значимости большинства компонентов для реализации общения в дошкольном возрасте: основание к коммуникации, развитости коммуникативных умений, наличии коммуникативных умений [1].

Коммуникация от лат. *commenicatio* – единство, передача, соединение, сообщение, связанного с глаголом лат. *communicio* – делаю общим, сообщаю, соединяю, производным от лат. *commenis* – совместный) – это процесс обмена информацией (фактами, идеями, взглядами, эмоциями и т.д.) между двумя или более лицами.

Коммуникативная деятельность – это особый, сложный процесс, в ходе которого идет обмен сообщениями (это формальная сторона дела), но и ее формирование, отправление, получение, уточнение, переработка, обсуждение, раз-

витие. То есть индивид подразумевает перед тем, как сказать, выразить сообщение, каким образом он выражает свою мысль словами, как отправляет эту мысль до собеседника, как принимает от него материал о том, идея была правильно разъяснена, как собеседник на нее рефлектирует, каким способом проявляется развитие общения [2].

Теоретики утверждают, что условием речевого развития ребенка выступает наличие необходимости к общению, желание вступать в контакт с окружающими. Как отмечает М.И. Лисина, потребность в общении является одной из ранних социальных потребностей личности. С возрастом эта потребность расширяется и углубляется по форме и содержанию. По мере оформления потребности развивающегося общения, происходит становление коммуникативных умений личности [3].

Экспериментальная база исследования – наблюдения и исследование проводилось среди воспитанников дошкольного образовательного учреждения № 92 г. Тюмени. В круг исследований вошло 10 детей в возрасте 3–4 лет с логопедическим заключением алалия с ОНР I уровня.

Экспериментальная работа проводилась по наиболее эффективным методам и приемам, диагностическим методикам, были определены следующие направления обследования:

1. Изучение анамнестических данных испытуемых – (схема обследования ребенка раннего и младшего дошкольного возраста (от 3 до 4 лет), авторы: Л.С. Соломахина, Н.В. Серебрякова).

2. Изучение импрессивной стороны речи (Е.В. Шереметьева «Неречевые средства коммуникации»).

3. Изучение экспрессивной стороны речи («Методика обследования нарушений речи у детей с алалией» Г.А. Волкова).

4. Коммуникативная деятельность (А.М. Щетинина «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу»).

В педагогических характеристиках у детей экспериментальной группы (ЭГ) отмечены различные нарушения эмоционально-волевой сферы, проявляющиеся у некоторых детей в упрямстве, у других в эйфории, в негативизме, замедленности понимания речевой инструкции.

По нашим наблюдениям, на логопедических занятиях у всех детей наблюдалась недостаточная речевая активность, 4 детей (40 %) пользовались жестами, мимикой – 5 человек (50 %). Понимание обращенной речи нарушено у 3 человек (30%), у 3 детей (30 %) понимание речи фрагментарное, в рамках обиходно-бытовой тематики. Затем проводился анализ данных наблюдений, из которых мы выяснили, что 30 % обследуемых совершенно не умеют слушать собеседника, 50 % чаще всего вслушиваются в речь говорящего, но часто не могут дослушать до конца, стремятся «перебить речь». И только лишь 20 % проявили себя как хорошие слушатели, спокойно и терпеливо дожидались окончания высказываний.

С дошкольниками с моторной алалией I уровня очень сложно найти компромисс – практически все дети спорят и скандалят по любому «несогласию». Также отметим, что большинство детей в изучаемой группе с трудом идут на кон-

такт с новыми людьми, характеризуют себя как замкнутые и закрытые, личности [4]. Экспериментальное изучение общения дошкольников младшего возраста с общим недоразвитием речи показало, что при общем недоразвитии речи первого уровня отмечаются стойкие нарушения деятельности общения, что затрудняет процесс межличностного взаимодействия детей. Нет ни одного ребенка с высоким уровнем коммуникативной деятельности. Четверо из детей – низкий уровень (40%), средний – 5 человек (50 %), 1 – нулевой уровень (10 %).

В настоящее время все чаще встречаются дети с отсутствием или недоразвитием речи, то есть алалией. Моторная алалия – одна из тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности. Как мы выяснили, многие дети с алалией не овладевают языком и остаются неговорящими или почти неговорящими даже ко времени поступления в школу [5].

Анализ экспериментального исследования позволил определить основные направления и приемы коррекционного обучения, направленного на формирование общения на начальных этапах коррекционно-логопедической работы с детьми. Исходя из поставленных задач, нами была подобрана и адаптирована коррекционная программа, которая включила в себя 6 направлений:

- 1) Развитие импрессивной речи.
- 2) Развитие экспрессивной речи.
- 3) Развитие мимико-жестикуляторной деятельности.
- 4) Формирование произносительных навыков, интонационной выразительности и понимание эмоционально-выразительных средств.
- 5) Развитие высших психических процессов.
- 6) Развитие общей, мелкой и артикуляторной моторики.

Анализ результатов коррекционного воздействия показал, что после проведения нами ряда коррекционных мероприятий в экспериментальной группе имеется положительная динамика в речевом развитии. Дети понемногу общаются друг с другом, проявляют попытки в обращении к сверстникам. Дети учатся слушать и сопереживать друг другу. Дошкольникам стало доступно произношение слов с более сложной слоговой структурой (двух, трехсложной), хотя первоначально они проговаривали односложные звуковые комплексы. Для детей экспериментальной группы стало возможным выполнение заданий на узнавании предметов и действий на картинках, с использованием стимулирующей помощи.

Дошкольники контрольной группы, с которыми занятия не проводились, подобных положительных результатов не показали.

Следовательно, при сходном стартовом состоянии речевого развития детей контрольной и экспериментальной групп после проведения коррекционного обучения развитие речи детей экспериментальной группы практически по всем исследуемым параметрам превышает соответствующие показатели речевого развития детей контрольной группы. Таким образом, предложенная нами система коррекционного воздействия в условиях дошкольного образовательного учреждения позволяет положительно повлиять на ход речевого развития младших дошкольников с ОНР I уровня с моторной алалией.

Но нельзя не отметить, что все обследуемые дошкольники нуждаются в дальнейшей коррекции коммуникативной деятельности, так как у них продолжают проявляться грубые отклонения в речевом развитии.

Библиографический список

1. Абелева И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. М., 2004.
2. Асеев В.Г. Возрастная психология. Иркутск, 1989.
3. Баженова О.В. Диагностика психического развития детей в раннем онтогенезе // Практикум по патопсихологии / под ред. Б.В. Зейгарник и др. М., 1987.
4. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 45–53.
5. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М., 1990.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЧТЕНИЯ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PSYCHOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF READING AS A SPECIES OF SPEECH ACTIVITY

М.М. Есина, А.Н. Сарафанова,
М.А. Седова

M.M. Yesina, A.N. Sarafanova,
M.A. Sedova

Научный руководитель О.А. Козырева
Research advisor O.A. Kozyreva

Чтение, речевая деятельность.

В данной статье изучается психолингвистическая характеристика чтения как вида речевой деятельности.

Reading, speech activity.

In this article, the psycholinguistic characteristic of reading as a type of speech activity is studied.

Чтение – это сложный когнитивный процесс декодирования символов, направленный на понимание текста. Одно из средств усвоения языка, обобщения, обмена информацией и идеями. Является сложным взаимодействием между текстом и читателем, которое формируется на основе предварительных знаний, опыта и отношений читателя с языковой общностью, обусловленное культурно и социально. Кроме того, чтение требует творческого подхода и критического анализа.

По мнению П.К. Анохина, Л.С. Выготского, Б.Ф. Ломова, А.Р. Лурия любая высшая психическая функция является сложной системой, работа которой обеспечивается рядом взаимосвязанных мозговых зон.

Чтение является аналитико-синтетическим интеллектуальным процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов языка. Яркий пример проявления аналитико-синтетического характера можно увидеть на ранних этапах развития чтения, когда анализируются буквы, происходит «перевод» их в звуки, затем объединение в слоги, и из слогов «синтезируется» слово. На последующих этапах процесс чтения формируется более сложно.

Единицей процесса чтения считается слово. Буквы выполняют роль ориентиров при чтении. Глазом в процессе чтения воспринимаются не все буквы, а лишь некоторые из них, наиболее информативные о слове (слоγοобразующие гласные, сочетание согласных, образующие основу слова, начальный согласный в слове). Эти буквы носят название «доминирующие».

Принцип чтения состоит в том, что читающий попеременно то забегает вперед по строке, дальнейшему тексту, на основании чего происходит узнавание, то возвращается назад к ранее прочитанному, в ходе чего происходит сверка перво-

начально возникшей гипотезы с написанным, и только после этого декодируется значение слова.

Одним из необходимых условий осуществления чтения является движение глаз. Посредством движения глаз обеспечивается (на психофизиологическом уровне) аналитико-синтетическая работа в звене зрительного восприятия.

Процесс чтения характеризуется взаимодействием сенсомоторного и семантического уровней. Сенсомоторный уровень включает в себя следующие звенья:

- звено звукобуквенного анализа;
- звено удерживания, сохранения полученной информации (в памяти);
- смысловые догадки, возникающие на основе этой информации;
- сличение, контроль.

Сенсомоторный уровень обеспечивает «технику» чтения – скорость восприятия, его точность.

Семантический уровень на основе данных сенсомоторного уровня обуславливает понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания. Сложное взаимодействие этих уровней обеспечивает реализацию процесса чтения как со стороны быстроты и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут в себе эти знаки.

Для осуществления процесса чтения необходима сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. Нейрофизиологической основой для обеспечения процесса чтения служит совместная работа заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры левого полушария головного мозга. При формировании навыков чтения у детей зрительное восприятие буквенных знаков – отдельно или в слове – обязательно сопровождается проговариванием вслух, т. е. переводом зрительного образа в его звуковой и кинестетический аналог. Точное, безошибочное восприятие – основное условие правильного понимания читаемого.

Формирование навыков чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Т.Г. Егоров выделил следующие ступени («стадии») формирования деятельности чтения:

- этап овладения звукобуквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- этап становления синтетических приемов чтения;
- этап «синтетического» («беглого», слитного) чтения.

Чтение всегда подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения. Следовательно, развитие понимания читаемого в процессе формирования навыков чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале формирования навыков чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием: оно возможно только на основе достаточно длительного (по времени) анализа и синтеза звукослоговой и морфемной структуры читаемых слов. Постепенно, по мере развития и автоматизации навыка чте-

ния, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывании смысла в пределах отдельных слов. На последующих этапах формирования чтения понимание читаемых сообщений осуществляется уже на основе схватывания смысла целых слов и предложений. Здесь чтение опирается на предвосхищение «последующей» мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу или даже ко всему тексту.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Иншакова О.А. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: В. Секачев, 2008. 230 с.
2. Верхотурова Н.Ю., Абдулкин В.В. Organization of Competence-Developing Environment Among Schoolchildren with Intellectual Disabilities (by Examples of Formation of Socio-Emotional Literacy Skills) // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. Красноярск. 2013. № 6 (9). С. 1362–1373.
3. Глаголева Е.А., Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму // Воспитание и обучение детей с нарушением в развитии. 2003. № 4. С. 52–57.
4. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 112–115.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. Диагностика, коррекция, предупреждение. СПб.: Изд. Дом «МиМ», 1997. 286 с.
6. Bardetskaya Y.V., N.Yu. Verkhoturova, V.V. Abdulkin. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. (2016): 117–122.

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

SPEECH COMMUNICATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Д.А. Жук

D.A. Zhuk

Научный руководитель Н.Н. Малярчук
Research advisor N.N. Malyarchuk

Расстройства аутистического спектра, аутизм, речевая коммуникация.

Рассматриваются проблемы развития речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Описаны основные показатели речевой коммуникации, их индикаторы и оценочные критерии.

Autism spectrum disorders, autism, speech communication.

The problems of speech communication development in children with autism spectrum disorders are considered. The main indicators of speech communication, their indicators and evaluation criteria are described.

По данным международной организации Autism Speaks («Аутизм говорит»), на планете сегодня живет более 67 млн людей с аутизмом. В США каждый 88-й ребенок рождается с таким диагнозом (в мире – каждый 68-й).

К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская определяли основной проблемой детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) нарушение общения с окружающим миром. Существуют разные подходы к проблеме развития коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Но все они основаны на анализе формирования коммуникации в онтогенезе [1].

Коммуникативная деятельность в онтогенезе раскрыта в теории общения М.И. Лисиной. В ней отражены механизмы формирования коммуникативных действий, структура коммуникаций, типы общения и этапы формирования речевых и неречевых коммуникаций [3].

Нарушение коммуникативной деятельности в дизонтогенезе раскрыты в работах К.С. Лебединской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской и др. Современные авторы объединили детей с коммуникативными нарушениями в условно называемую группу детей с расстройствами аутистического спектра [3].

Активно разрабатываются методы коррекции коммуникативных навыков у детей данной категории (E.G. Carr, P. Hunt, T. Layton, E. Schopler, L.R. Watson и др.).

Количество детей с РАС растет. В связи с этим возникла проблема их внедрения в общество.

О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, R. Jordan, L. Kanner, В.М. Prizant, M. Rutter, Н. Tager-Flusberg, A.L. Schuler считают, что

одно из главных нарушений, которое препятствует успешной адаптации при детском аутизме, является недостаток речевой коммуникации. Оно проявляется в виде отставания или отсутствия разговорной речи, неспособности инициировать или поддержать разговор, стереотипных высказываний и ряда других специфических особенностей [3].

Авторами российской школы подчеркивается, что недоразвитие вербальной коммуникации не компенсируется спонтанно формирующимся навыком использования невербальных средств (жестов, мимики) и альтернативных коммуникативных систем [4].

Авторами О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, С.А. Морозов, R. Jordan и др. дополняется, что речевая коммуникация при РАС формируется только в системе коррекционного воздействия [3].

Нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовало пять детей.

При проведении диагностики уровня речевого развития детей с расстройствами аутистического спектра были применены следующие методики и методы: наблюдение, предложенное Г.Н. Аквилевой, «Умение пользоваться жестами», под авторством С.С. Морозовой, «Определи эмоции» в модификации В.М. Минаева.

Данные методики адаптированы под индивидуальные особенности детей с РАС. Основные диагностические критерии: поза, ритм, характер движений, мимика лица, зрительный контакт, физический контакт, реакция на окружающий мир, речь, эмоциональные реакции.

На основе этих методик и рекомендаций авторов нами был разработан протокол наблюдения за коммуникативной деятельностью ребенка с РАС, в котором мы выделили такие показатели, как интерес к сверстнику, инициативность, отзывчивость, просоциальные действия, избирательность в отношении к педагогам, включенность в деятельность группы, особенности аффективного и эмоционального поведения, установление контакта.

На основе протокола наблюдения за коммуникативной деятельностью детей с РАС было выявлено, что у 100 % детей снижен интерес к коммуникативной деятельности, к собеседнику, у 40 % детей снижена отзывчивость в общении и просоциальные действия, 40 % детей проявляют избирательность к разным педагогам, 60 % детей не включены в деятельность группы, предпочитают играть в одиночестве, 20 % наблюдают за деятельностью сверстников со стороны, 20 % избирательно выбирает сверстников для игры, у 40 % детей часто сниженное настроение, эмоциональный фон агрессивный, у 40 % детей чрезмерно повышенное настроение, беспричинный смех, у 20 % эмоциональный фон ровный, чуть повышен, установление контакта у 40 % детей происходит быстро, у 40 % детей медленное установление контакта, 20 % детей имеют навязчивую манеру общения.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, который был направлен на изучение речевой деятельности детей с РАС, показал, что у всех детей данной категории:

- 1) разный уровень сформированности коммуникативных способностей;

2) нарушение гностического компонента коммуникативных способностей, выраженного в трудности понимания других людей;

3) нарушения интеракционного компонента коммуникативных способностей, который проявляется в затруднении процесса поддержания взаимодействия и обмена информацией;

4) нарушены вспомогательные компоненты коммуникативных способностей, таких как общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация, развитие речи.

Библиографический список

1. Аппе Фр. Введение в психологическую теорию аутизма. М.: Теревинф, 2012. 216 с.
2. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 2014. С. 44–48.
3. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Дети с нарушением общения. М.: Просвещение, 2014. С. 78–82.
4. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции. М.: СигналЪ, 2002. С. 63–72.
5. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 2013. 364 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FEATURES SPEECH-THINKING ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

М.А. Зайцева

M.A. Zaytseva

Научный руководитель М.В. Смирнова
Research advisor M.V. Smirnova

Общее недоразвитие речи, речемыслительная деятельность, младшие дошкольники, импрессивная речь, мыслительные операции.

В статье рассматривается проблема становления особенностей речемыслительной деятельности у младших дошкольников с общим недоразвитием речи.

General underdevelopment of speech, speech-making activity, younger preschoolers, impressive speech, mental operations.

In the article the problem of formation of features of speech-making activity at younger preschoolers with General speech underdevelopment is considered.

Адаптация ребенка в социуме обуславливается развитием речи и мыслительных операций, обеспечивающих раскрытие мысли во внешней речи с помощью знаков языка. Незрелость речемыслительной деятельности ограничивает коммуникативные потребности ребенка, а также препятствует познавательным возможностям. Несмотря на это, исследования в данной области до настоящего времени относятся к мало разработанным [2].

Речемыслительная деятельность – это процесс обобщенного отражения существенных характеристик, причинно-следственных связей между явлениями окружающей действительности, который совершается как опосредованная вербальная деятельность по овладению логическими операциями [3].

Становление речемыслительной деятельности – одна из важнейших задач подготовки дошкольника к школе. Развитие речи тесно взаимодействует с развитием интеллектуальных способностей ребенка. Для детей с ОНР характерна недостаточность всех элементов системы речи и психических процессов. Исследователи А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, И.Т. Власенко и др. посвящали свои работы изучению корреляции мышления и речи в онтогенезе [1].

При сформированности речемыслительной деятельности ребенок воспринимает, осмысливает и реструктурирует полученную им информацию извне, чтобы впоследствии использовать ее в собственной речи. Отражена особен-

ность речемыслительной деятельности в работах: П.М. Алексеева, Н.П. Антонова, Л.С. Выготского, И.Н. Горелова, Н.П. Ерастова, А.Р. Лурия, С.И. Львовой, С.Л. Рубинштейна, А.Г. Спиркина. Особенностью данной деятельности является ее отражательно-преобразующий характер. Речемыслительная деятельность может реализоваться полностью только при развитии мышления и речи в норме [2].

Интеллектуальная деятельность ребенка с ОНР в большинстве случаев требует специальной мотивации и побуждений. Большинство дошкольников упускают заключительную задачу, не могут составить план решения к этой задаче. В этих случаях можно предположить недостаточное развитие импрессивной речи и мыслительных процессов.

Описывая речемыслительную деятельность ребенка с ОНР, можно обратиться к работам И.Т. Власенко: у определенного количества дошкольников выявляется, что звено, отвечающее за операции мыслительной деятельности недостаточно сформировано; у других – несформированность целевых установок при сохранных операционных возможностях, при наличии положительной мотивации к выполнению заданий [5].

Основные определения:

Импрессивная речь – это восприятие и понимание речи.

Мышление – это неразрывно связанный с речью процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся целенаправленным, обобщенным и опосредованным отражением действительности, направленный на поиск и открытие нового.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом.

Речемыслительная деятельность – это процесс обобщенного отражения существенных характеристик, причинно-следственных связей между явлениями окружающей действительности, который совершается как опосредованная вербальная деятельность по овладению логическими операциями.

Речь – сложившаяся в процессе деятельности людей форма общения, опосредованная языком.

На основании всего вышесказанного можно констатировать, что речемыслительная деятельность – это становление двух взаимосвязанных психологических процессов (речи и мышления). Между мышлением и речью существует не тождество и не разрыв, а единство; это единство диалектическое, включающее различия, заостряющееся в противоположности. Речь и мышление возникают у ребенка в единстве на основе общественно-трудовой практики. Сформированность речемыслительной деятельности определяется освоением всеми мыслительными операциями и способностью логично излагать собственные мысли, обосновывать свои суждения и причинно-следственные связи [2].

Развитость речемыслительной деятельности является одним из основных факторов готовности ребенка к школьной жизни. Дети с общим недоразвитием речи не могут полностью овладеть речемыслительной деятельностью, а именно мыслительными операциями: сравнением, синтезом, анализом [3].

Библиографический список

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопеду и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. СПб.: Детство-Пресс, 2009. 100 с.
2. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. II: Словарный запас и грамматический строй. М.: АРКТИ, 2009. 200 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2008. 250 с.
4. Ковшиков В.А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. СПб.: КАРО, 2006. 80 с.
5. Поливара З.В. Дифференциальная диагностика двух сходных состояний при ОНР // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: сборник научных трудов. Саранск: Саранский пединститут, 1998. С. 114–119.

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

FORMATION OF PHONETIC
AND PHONEMIC SELF-CONTROL
IN PRESCHOOLERS WITH A SLIGHT DEGREE
OF PSEUDOBULBAR DYSARTHRIA

А.В. Кирилова

A.V. Kirilova

Научный руководитель Г.М. Криницына
Research advisor G.M. Krinitsyna

Легкая степень псевдобульбарной дизартрии, самоконтроль, фонетико-фонематический самоконтроль.

В статье рассматривается проблема формирования фонетико-фонематического самоконтроля у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Автор рассматривает особенности фонетико-фонематического самоконтроля у данной группы детей.

Easy degree of pseudobulbar dysarthria, self-control, phonetic-phonemic self-control.

The article deals with the problem of formation of phonetic and phonemic self-control in preschoolers with a slight degree of pseudobulbar dysarthria. The author considers the peculiarities of phonetic and phonemic self-control in this group of children.

В настоящее время в России отмечается рост количества детей дошкольного возраста с дизартрическими нарушениями (Е.А. Ярош, Л.Р. Лизунова, Г.М. Криницына, Л.В. Лопатина), но общество и государство нуждаются в гармонично развивающихся личностях детей, в том числе и дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии [2]. В своих исследованиях Л.Ф. Лопатина, Л.В. Мелихова, О.А. Токарева описывают легкую степень псевдобульбарной дизартрии как сложную структуру дефекта, в которой ведущими являются фонетико-фонематические расстройства, приводящие к отставанию в развитии речевой системы, затрудняющие коммуникативные функции ребенка и его способность к адаптации в обществе [3].

Изучением фонематических процессов речи занималось множество ученых различных направлений: в психологии – А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, нейропсихологии – А.Р. Лурия, в дефектологии – Р.Е. Левина, Н.И. Жинкин, А.Н. Гвоздев, Е.В. Кириллова, О.Н. Жовницкая и др [1,4].

Как утверждают Ю.Ю. Курбангалиева и О.А. Высокогорская, он обеспечивает и другие виды психологической деятельности дошкольника: перцептивную,

когнитивную, регуляторную. Фонематический слух формируется в процессе взаимодействия ребенка с другими людьми, на основе врожденных способностей.

На данном этапе развития логопедии самоконтроль речевой деятельности в научной литературе рассматривается в структуре произвольной деятельности [2].

Под самоконтролем многими авторами понимается процесс сопоставления своего действия или его результата с заданным эталоном, образцом, считающийся важнейшим компонентом в системе саморегуляции [2].

Для оценки состояния фонетико-фонематического самоконтроля у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии важное значение имеет концепция фактора, лежащего в основе дефекта высших психических функций. Данная концепция была предложена А.Р. Лурией [4]. Понятие фактора является одним из наиболее важных в системе «инструментов» нейропсихологических исследований нарушений или несформированности тех или иных видов психической деятельности, позволяющих уточнить представления о развитии высших психических функций у детей, об их структуре, взаимодействии и взаимообусловленности и, главное, о взаимодействии мозга и его определенных зон с психикой ребенка [4].

Согласно этой концепции, несформированность фонематического слуха возникает при незрелости или дисфункции задней трети верхней височной извилины и второй височной извилины коры левого полушария.

Р.И. Мартыновой было отмечено, что при легких формах дизартрии снижается функция внимания, саморегуляции и самоконтроля [5].

При легкой степени псевдобульбарной дизартрии наблюдаются стойкие фонетические нарушения, нарушения фонематических процессов, включая операции речевого самоконтроля [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии вторично нарушаются высшие психические функции, в том числе и процессы самоконтроля. Это вызывает трудности при формировании самоконтроля речевой деятельности и, в частности, фонетико-фонематического самоконтроля.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Развитие высших психологических функций. М.: Медицина, 1960. 170 с.
2. Криницына Г.М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Екатеринбург, 2009. 244 с.
3. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие для вузов. СПб.: РГПУ; Союз, 2001. 119 с.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Академический проект, 2000. 504 с.
5. Мартынова Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С.С. Ляпидевского. М.: Просвещение, 1967. Вып. 3. С. 98–111.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК ПИСЬМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

NEUROPSYCHOLOGICAL ASSESSMENT OF LETTER PREMISES OF CHILDREN AT THE SENIOR PRESCHOOL AGE

Е.С. Ковязина

E.S. Kovyazina

Научный руководитель М.В. Смирнова
Research advisor M.V. Smirnova

Предпосылки письма, нейропсихология, навыки письма, дети старшего дошкольного возраста, дисграфия.

Статья посвящена изучению особенностей нейропсихологических предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста, понимание которых необходимо для своевременного выявления детей группы риска по возникновению нарушений формирования письма. Актуальность проблемы исследования обусловлена увеличением количества учащихся с нарушением письма и снижением эффективности традиционных методик коррекции дисграфии. Материалы статьи могут быть полезными для педагогов при организации обучения школьников с нарушениями письма, логопедов, студентов высших учебных заведений, родителей.

Letter premises, neuropsychology, writing skills, children of senior preschool age, dysgraphia, dyslexia.

The article reveals peculiar properties of neuropsychological letter premises of children at the senior preschool age. It is necessary for the timely revealing of children at risk for dysgraphia. Today the number of students with dysgraphia is increasing and traditional methods for correcting dysgraphia are becoming ineffective. The article is addressed to the teachers, speech therapists, students and parents.

Одними из наиболее частых видов школьной дезадаптации на начальном этапе обучения являются трудности овладения письменной речью, которые в дальнейшем перерастают в стойкие нарушения письма, к которым принято относить дисграфию и дизорфографию [1; 4]. По данным исследований различных авторов, дисграфия выявляется у 10 % – 25 % учеников, обучающихся в начальной школе с сохранным интеллектом, полноценным зрением и слухом [3; 4]. Нарушение письменной речи отрицательно сказывается на всем процессе обучения ребенка, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психического развития ребенка [1].

Поэтому на сегодняшний день является актуальным вопрос раннего выявления детей группы риска по возникновению нарушения формирования письма.

Свой вклад в изучение дисграфии у младших школьников внесли такие ученые, как: Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, И.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, А.Н. Корнев, Ф.А. Рау, О.А. Токарева, и др.

В качестве важнейших предпосылок успешного овладения письмом выделяют высокий уровень развития устной речи, сформированность различных видов восприятия, высокий уровень развития внимания и памяти, способности к аналитико-синтетической деятельности, абстрактным способам деятельности, регуляции и саморегуляции, намерений и мотивов поведения [4].

Нейропсихологическими предпосылками к овладению письмом у детей дошкольного возраста являются: зрительный, слуховой, пространственный гнозис, зрительная и слухоречевая память, самоконтроль [1; 4; 5; 6; 7].

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 153» города Тюмени. Обследование проводилось с 03.04.2018 по 05.04.2018.

В исследовании принимали участие 13 детей (9 мальчиков и 4 девочки) в возрасте 5–6 лет из логопедической группы детского сада № 153.

Для определения состояния нейропсихологических предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста нами были использованы методики нейропсихологического обследования А.В. Семенович [7] и Ж.М. Глозман, А.Ю. Потаниной, А.Е. Соболевой [2]. В основе данных методик – набор специальных проб для определения степени сформированности речевых и неречевых психических функций. Выполнение каждой пробы оценивалось по трехбалльной шкале с использованием промежуточных баллов. Балловая оценка организована как система штрафов, т. е. чем балл выше, тем хуже выполнена проба у ребенка. Общее количество баллов суммируется.

Обобщая полученные данные, систематизируя характер допущенных ошибок у детей, мы выделили три подгруппы детей по состоянию их вербальных (речевых) и невербальных (гностических) психических функций, обеспечивающих процесс письма в норме. Сводные результаты обследования представлены на *рис. 1*.

Выяснилось, что 23 % детей от общего числа испытуемых (3 из 13) имеют сохранные речевые и неречевые психические функции, как следствие, низкий уровень предпосылок к возникновению нарушений письма в дальнейшем.

Вторую подгруппу составили 15 % детей от общего числа (2 из 13 детей), имеющие предрасположенность к возникновению нарушений письма из-за несформированности у них гностических процессов, но речевые функции у данной группы детей сохранены.

Третью подгруппу составили 62 % (8 из 13) детей от общего числа испытуемых, которые входят в группу риска по возникновению дисграфии. У данной категории детей не сформированы как речевые, так и неречевые (гностические) предпосылки письма.

Сравнение групп показало, что группы детей с различными речевыми нарушениями достоверно различаются по показателю «Сумма баллов».

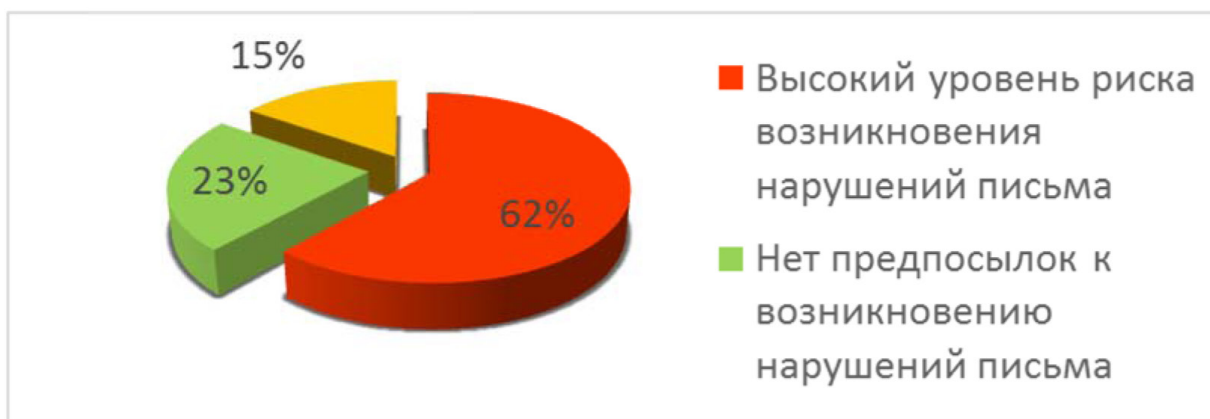


Рис. 1. Результаты обследования состояния нейropsychологических предпосылок письма у дошкольников

Под цифрой 1 – дети старшего дошкольного возраста с логопедическим диагнозом ОНР, под цифрой 0 – дети старшего дошкольного возраста с логопедическим диагнозом ФФНР или ФНР.

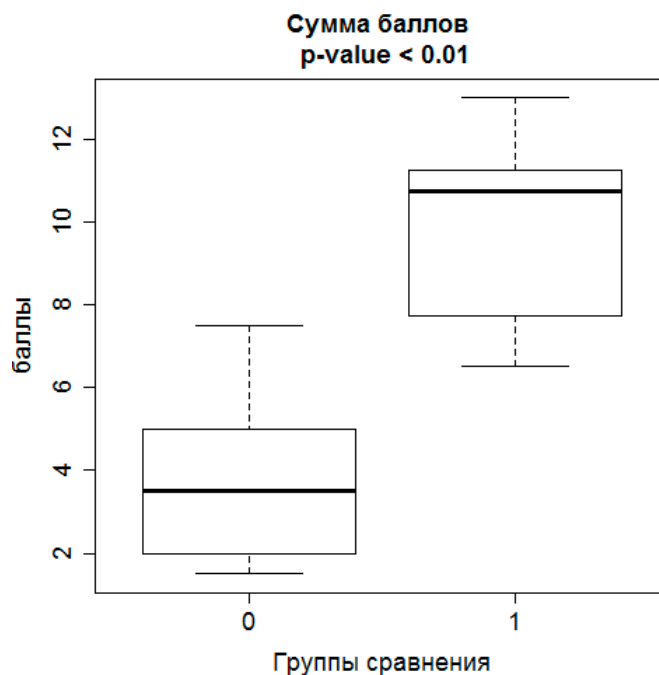


Рис. 2. Сравнение групп детей с ФНР и ФФНР, ОНР по показателю «Сумма баллов»

Таким образом, стоит отметить, что общая сумма штрафных баллов при оценке нейropsychологических предпосылок письма у детей с ОНР достоверно выше, чем у детей с ФНР и ФФНР. Исходя из полученных данных, дети с ОНР с большей вероятностью входят в группу риска по возникновению нарушений письма в период обучения грамоте.

Интересен факт, что у одного ребенка с заключением невролога: ЗПР (задержка психического развития) и логопедическим заключением: ОНР результат по показателю «Копирование» выше, чем у детей с нормальным уровнем речевого развития.

Показатели	Группа 0 ФНР, ФФНР (N=6)	Группа 1 ОНР, ЗПР (N=7)	p-value
Возраст (годы)	5,40 ± 0,55	5,38 ± 0,52	1
Общая характеристика	0,50 ± 0,87	1,06 ± 1,02	0,25
Динамический (кинетический) праксис	0,30 ± 0,27	0,81 ± 0,46	0,05
Копирование	0,60 ± 0,22	2,50 ± 0,53	<0,01
Зрительный предметный гнозис	0,50 ± 0	1,50 ± 0,46	нет данных
Слуховой гнозис	0,80 ± 1,30	1,88 ± 1,13	0,15
Пространственный гнозис	1,20 ± 0,84	2,50 ± 0,76	0,02
Сумма баллов	3,90 ± 2,43	9,88 ± 2,30	<0,01

Рис. 3. Сравнение групп детей с ФНР и ФФНР, ОНР по всем показателям

Проведенное нейропсихологическое обследование у детей старшего дошкольного возраста указывает на необходимость проведения работы по профилактике нарушений письма у детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции: учебное пособие / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. М.: Издательство МПСИ, Воронеж: МОДЭК. 2001. С. 7–20.
2. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. СПб.: Питер, 2006. 80 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
4. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма // Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002. С. 10–76.
5. Новотроицкий Денис Викторович. Комплексное обследование детей с нарушениями письменной речи с использованием технологий НЛП // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 88. С. 96–101.
6. Поливара З.В. Подготовка к обучению грамоте детей с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]: учеб. метод. пособие. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2013. 23 с.
7. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. С. 21.

РОЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

THE ROLE OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE FORMATION OF THE INCLUSIVE PREPAREDNESS OF FUTURE TEACHERS

О.А. Козырева

O.A. Kozyreva

Компетентностный подход, высшее образование, готовность, инклюзивная готовность.
Особую актуальность приобретает компетентностный подход, который предполагает формирование цели образования от результата и является ответом на вопрос о том, как повысить качество профессионального образования, способствует формированию инклюзивной готовности будущего педагога.

Competence approach, higher education, readiness, inclusive readiness.

Of particular relevance competence approach involves the formation of aims of education from the result, and is the answer to the question of how to improve the quality of professional education, contributes to the formation of the inclusive preparedness of a future teacher.

Компетентностный подход представляет собой совокупность элементов традиционных подходов: культурологического [9]; научно-образовательного; дидакто-центрического; функционально-коммуникативного и др. Он не является самостоятельной концепцией и опирается на понятийный аппарат и методологическую основу различных дисциплин. Компетентностный подход сменил знаниево-квалификационный подход в профессиональном образовании, при котором профессиональная подготовка должна была соответствовать заданным квалификационным характеристикам специальности, а выпускник должен был удовлетворять квалификационным требованиям, предъявляемым к специалистам, перестал отвечать потребностям сегодняшнего дня [7].

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности [4; 5]. Реализация компетентностного подхода принципиально изменила организацию учебного процесса, управление им и сами способы оценивания образовательных результатов студентов.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания. Он призван развить / сформировать у студентов набор ключевых компетенций, которые определяют и гарантируют освоение профессиональной деятельностью.

При компетентностном подходе основным содержанием обучения являются действия, операции, соотносящиеся не столько с объектом приложения усилий, сколько с проблемой, которую нужно разрешить. Компетентного специалиста отличает критическое мышление: способность среди множества решений выбрать оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения. Компетентность предполагает постоянное обновление знания, овладение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях [13].

Компетентностный подход призван повысить конкурентоспособность выпускников вузов. В нем упор сделан не столько на содержание, объем часов, процесс преподавания, сколько на ожидаемые результаты, которые необходимо получить на «выходе». Образование «от результата» на сегодняшний день является одной из основных стратегий модернизации высшей школы.

При компетентностном подходе развивается автономность будущего специалиста, ответственность при принятии профессиональных решений, повышается степень развитости профессионально важных личностных качеств на разных ступенях и уровнях квалификаций, формируются гуманистические ценности личности [7, с. 106].

Д.С. Ермаков определяет компетентностный подход как метод моделирования целей и результатов образования как норм его качества, отражение результата образования в целостном виде как системы признаков готовности выпускника к осуществлению той или иной деятельности [2].

По мнению О.Е. Лебедева, компетентностный подход является совокупностью общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [11].

Одной из первостепенных задач теоретического обоснования компетентностного подхода является определение используемых понятий и терминов: «компетентность» и «компетенция» [3; 8; 10; 12; 14].

Так, под профессиональной компетентностью понимается:

– способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению условий деятельности интеграции личности в общество, что достигается прежде всего за счет развития ценностных ориентаций [3].

– способность мобилизовать знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности [4; 5].

– способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется, и есть компетентность [10, с. 89].

– результат освоения специальной деятельности, методов ее критериального анализа и механизм ее развития в процессе непрерывного профессионального образования и становления профессионализма в практической деятельности [15].

В педагогическом энциклопедическом словаре содержится такое определение компетентностей: **компетентности** – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. Теоретические компетентности отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах. Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений и имеют действенный характер, их конкретизация состоит в словах-терминах, символах, знаках, иллюстрациях, примерах. Эти компетентности – целостная универсальная систематизированная совокупность обобщенных знаний – базовые компетентности, что, по нашему мнению, подчеркивает их первичность по отношению к компетенциям и метакачествам [10].

По В.В. Серикову, универсальный подход к пониманию сущности компетентности состоит в том, что данная категория однозначно не соотносится ни с общим, ни с профессиональным образованием [15, с. 35].

В теоретическом плане профессиональная компетентность характеризуется уровнем развития квалификации. В эмпирическом плане профессиональная компетентность определяется степенью готовности специалиста к решению профессиональных задач разного уровня сложности в изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, способности человека реализовать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий в определенных условиях, без которых компетенции не могут быть реализованы [13, с. 210–211].

Особого внимания заслуживают исследования И.А. Зимней. Автор понимает под компетенцией внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [6].

А.Г. Бермус подчеркивает, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а компетентность соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [1].

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональная компетенция – это совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [4; 5].

В.И. Байденко [10] отмечает, что компетенции отвечают требованиям профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей. Суть компетенции контекстная целесообразность, контекстное творчество, контекстно-ролевая самоорганизация, самоуправление, самооценивание, саморегулирование, самокоррекция, самопозиционирование.

Компетенции «встраиваются» в образовательный процесс посредством технологий, содержания, стиля жизни учебного заведения, типа взаимодействия между преподавателями и между самими обучающимися [11].

Ориентация на компетенции не отменяет квалификационных характеристик специалиста. Они носят определенный прикладной характер, их функция проявляется в общей оценке соответствия квалификации специалиста занимаемой конкретной должности. Квалификационная характеристика определяет границы знаний и умений, а профессиональные компетенции – что и как он должен делать. Они дополняют друг друга.

Компетентностный подход является императивом в ФГОС ВО и концептуальным стержнем образовательной политики, выражается в представлении результатов обучения не в виде требований к уровню подготовленности по отдельным циклам дисциплин в формате «ЗУН», а в виде компетенций как способностей выполнять профессиональную деятельность в соответствии с заданными требованиями.

Уточнения в трактовках понятий, лежащих в основе компетентностного подхода, позволяет нам утверждать, что их содержание подвижно, не синонимично и четко дифференцировано.

Компетентностный подход направлен на освоение профессиональной деятельности, определенных трудовых функций будущего специалиста. Матрица компетенций образовательной программы определяет образовательные технологии и оценочные средства, что обеспечивает формирование инклюзивной готовности будущих педагогов.

Библиографический список

1. Бермус А.Г. Российское педагогическое образование в контексте Болонского процесса // Педагогика. 2005. № 10. С. 102–109.
2. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 39 с.
3. Захарова Л.Н., Соколова В.В., Соколов В.М. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1995. 136 с.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пос. для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)»: рек. УМО вузов РФ / гл. ред. Д.И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 330 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
7. Коровин В.М. Реализация основных положений компетентностного подхода в образовательной деятельности российских вузов // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия: Проблемы высшего образования. 2010. № 1. С. 105–110.
8. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2011. № 12. С. 57–60.

9. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 256 с.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
11. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии 2004. № 5. С. 3–12.
12. Митина М.Л. Психология профессионального развития. М., 1998. 230 с.
13. Новиков А.М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. 2011. № 6. С. 9–15.
14. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских вузов // Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. 2011. Вып. №10. С. 29–33.
15. Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. 2010. № 5. С. 352.

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

А.О. Молданова

A.O. Moldanova

Научный руководитель М.В. Смирнова
Research advisor M.V. Smirnova

Общее недоразвитие речи, монолог, пересказ, коммуникация, обучение.

В статье рассматривается проблема формирования связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Автор рассказывает об особенностях связной речи у дошкольников с ОНР, о значимости ее сформированности для коммуникации и обучения детей, а также о подборе необходимых методик для ее формирования.

General underdevelopment of speech, monologue, retelling, communication, teaching.

The article deals with the problem of the formation of coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment (OGR). The author tells about the peculiarities of coherent speech in preschool children with OHR, the importance of its formation for communication and education of children, as well as the selection of necessary techniques for its formation.

В настоящее время в теории и практике логопедии поднимается вопрос о создании необходимых условий для развития связной речи детей дошкольного возраста.

У детей с общим недоразвитием речи дошкольного и младшего школьного возрастов мы можем наблюдать низкий уровень сформированности связной речи. Уровень сформированности связной речи является важным фактором формирования коммуникативных навыков и успешного обучения дошкольника. Поэтому поиски методических путей и средств формирования связной речи имеют важное значение для всего процесса обучения и воспитания дошкольников с ОНР.

Изучением проблемы формирования связной речи у дошкольников с ОНР занимались такие ученые, как К.Д. Ушинский, В.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.П. Глухов и др.

Общее недоразвитие речи (онр) – нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) у детей с нормальным интеллектом и сохранным слухом.

Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания.

Особо выраженные затруднения, как отмечает В.П. Глухов, дети испытывают в изложении элементарной последовательности событий. По его мнению, не-

сформированность связной речи при общем недоразвитии речи связана с нарушениями операций программирования, отбора и синтеза речевого материала, с несформированностью внутренней речи. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием четкости, последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц. Труднее всего дается таким детям самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого высказывания.

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка «Детский сад № 125» города Тюмени.

Респондентами выступили 10 дошкольников с общим недоразвитием речи 5 – 6 лет, посещающих логопедическую группу, и 10 дошкольников без речевых нарушений.

Методики исследования:

1. Наблюдение за детьми во время проведения фронтальных логопедических занятий.

2. Методика обследования связной речи у дошкольников с ОНР (по В.П. Глухову).

3. Методика диагностики связной речи (по Т.Б. Филичевой).

Методика обследования связной речи у дошкольников с ОНР (по В.П. Глухову).

Цель: комплексное обследование связной речи детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Задание 1. Определить способность ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

Материал: серия картинок следующего содержания:

- мальчик поливает цветы;
- девочка ловит бабочку;
- мальчик ловит рыбу;
- девочка катается на санках
- Девочка везет куклу в коляске.

При показе каждой картинке ребенку задается вопрос – инструкция: «Скажи, что здесь нарисовано?». При отсутствии фразового ответа задается второй вспомогательный вопрос, непосредственно указывающий на изображенное действие («Что делает мальчик/девочка?»).

Оценка результатов: 3 балла – полный фразовый ответ; 2 балла – ответ с вспомогательным вопросом; 1 балл – ребенок не смог самостоятельно установить смысловые предикативные отношения и передать их в виде соответствующей по структуре фразы.

Задание 2. Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы – высказывания.

Материал: три картинки «девочка», «корзинка», «лес».

Инструкция: назови картинку и составь предложение так, чтобы в нем говорилось о всех трех предметах. Если ребенок составил предложение с учетом только одной – двух картинок (например, «Девочка гуляла в лесу»), задание повторяется с указанием на пропущенную картинку.

Оценка результатов: 3 балла – ребенок справился с заданием, используя фразы, адекватные предложенному заданию; 2 балла – справился с заданием с помощью педагога; 1 балл – не смог составить предложение.

Задание 3. Выявить возможности детей с ОНР воспроизводить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

Материал: знакомые детям сказки: «Репка», «Теремок», «Курочка ряба».

Текст произведения прочитывается дважды; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа.

Инструкция: послушай и перескажи.

Оценка результатов: Особое внимание обращается на полноту передачи содержания текста, наличие смысловых пропусков, повторов, соблюдение логической последовательности изложения, а также наличие смысловой и синтаксической связи между предложениями, частями рассказа.

Методика диагностики связной речи по Т.Б. Филичевой

Т.Б. Филичева для обследования связной речи рекомендует картины из серии «Мы играем», «Домашние и дикие животные», а также картины из «Дидактического материала по исправлению недостатков произношения у детей дошкольного возраста».

При обследовании связной речи рекомендуется использовать разнообразные задания, например: рассказать от первого лица; подобрать эпитеты к определенным словам; пересказать текст, изменяя время совершаемых действий; образовать сравнительную степень прилагательных; образовать уменьшительную форму.

1. Результаты исследования группы детей с ОНР

Уровень	Рассказ по сюжетным картинкам		Пересказ	
	кол-во детей	% успешности	кол-во детей	% успешности
Высокий	2	20	1	10
Средний	5	50	5	50
Низкий	3	30	4	40

2. Результаты исследования группы детей без речевых нарушений

Уровень	Рассказ по сюжетным картинкам		Пересказ	
	кол-во детей	% успешности	кол-во детей	% успешности
Высокий	5	50	3	30
Средний	4	40	6	60
Низкий	1	10	1	10

Направления коррекционной работы:

1. Развитие коммуникативных навыков.
2. Развитие монологической речи.

Методики коррекционной работы:

1. Авторская методика по развитию связной речи (В.К. Воробьева).
2. Методика формирования связной речи детей с общим недоразвитием речи (В.П. Глухов).

Вывод. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей с общим недоразвитием речи уровень сформированности связной речи значительно ниже, чем у детей с нормой речевого развития. Это доказало необходимость проведения коррекционной работы по формированию навыков связной речи у детей с ОНР.

Библиографический список

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. М.: АСТ: Астрель, 2006. 158 с.
2. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002. 144 с.
3. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис-Пресс, 2008. 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДОШКОЛЬНИКА С ТОТАЛЬНОЙ СЛЕПОТОЙ

FORMATION OF SPEECH COMMUNICATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH TOTAL BLINDNESS

Ю.И. Сайфуллина

Yu.I. Saifullina

Научный руководитель Н.Н. Малярчук
Research advisor N.N. Malyarchuk

Речевая коммуникация, слепота, речь, социализация.

В последнее время в мире увеличивается число детей с грубой патологией зрения. Речь при отсутствии зрения развивается со специфическими особенностями, которые откладывают отпечаток на социализацию слепых. Поскольку речь при отсутствии зрения имеет еще и компенсаторную функцию, то появляется необходимость формирования речевой коммуникации для лучшей социализации слепых детей. С этой целью нами было проведено исследование речи слепого ребенка и определены направления коррекционной работы.

Speech communication, blindness, speech, socialization.

Recently, the number of children with a gross pathology of vision has increased in the world. Speech in the absence of vision develops with specific features that postpone the imprint on the socialization of the blind. And since speech in the absence of vision also has a compensatory function, it becomes necessary to form a speech communication for the better socialization of blind children. To this end, we conducted a study of the speech of a blind child and determined the direction of corrective work.

Проблемами психологии и педагогики слепых детей занимались такие ученые, как Л.И. Солнцева, А.Г. Литвак, М.И. Лисина, Л.С. Волкова и др.

В своих трудах они выявили особенности развития речи у слепых детей. При изменении темпа развития речи нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием. Не использование неязыковых средств общения также отрицательно сказывается на выразительности речи в целом: речь становится монотонной, немодулированной, малопонятной для окружающих. Также неточность в мимических проявлениях эмоций могут спровоцировать нежелание коммуникации со стороны нормально видящего собеседника. Отрицательное влияние расстройств силы голоса, мимических проявлений и задержка речи на коммуникативную функцию речи у детей с нарушением зрения обуславливает необходимость проведения специальной коррекционной работы по их устранению.

Цель: теоретическое обоснование, определение направлений работы по формированию речевой коммуникации у дошкольников с тотальной слепотой.

База исследования: МБОУ НШ-ДС № 76 города Тюмени.

В исследовании участвовал 1 ребенок в возрасте 5 лет.

Исследование проводилось с опорой на тактильное и слуховое восприятие ребенка.

Исследование осуществлялось с помощью метода наблюдения и методики логопедического исследования речи слепых дошкольников Л.С. Волковой. Данная методика исследования отражает системный подход в исследовании речи детей с глубокими нарушениями зрения. Такой подход позволяет изучить состояние фонетико-фонематической стороны речи, понимания речи, словарного запаса, самостоятельности речи, структуры предложения и его развернутости, употребления грамматических категорий, логичности, выразительности.

Схема логопедического обследования ребенка

I. Девочка В., 5 лет. В детский сад поступила в 4 года. Мама – домохозяйка, папа – инженер.

II. Анамнез:

– беременность первая, течение без патологий.

– роды срочные, без стимуляции, резус-фактор совместимый.

– первый крик сразу, вес – 3,8 кг.

– гуление – 3 м., лепет – 5 м., первое слово – 1 год, фраза – 2 года.

Анамнез отягощен черепно-мозговой травмой в раннем детском возрасте (около 2 лет).

III. Физическое и психическое развитие в пределах нормы.

IV. Условия общения до поступления в детский сад – удовлетворительные, общение педагогически направленно на взаимодействие со старшими и сверстниками.

V. Диагноз – последствия контузии тяжелой степени обоих глаз, афакия, гемифтальм, абсолютная слепота обоих глаз, атрофия зрительных нервов.

VI. Состояние слуха в норме.

VII. Состояние артикуляционного аппарата, голосовой функции.

Общее звучание речи: голос тихий; речь невнятная; темп речи ускоренный; малоразговорчива; ударения и паузы употребляет.

Тип дыхания – брюшной.

Строение артикуляционного аппарата: строение губ не нарушено; подвижность губ не нарушена; строение зубов – диастема; строение языка не нарушено; подвижность языка – испытывает трудности в удержании и переключении позы; строение твердого и мягкого неба не нарушено; прикус правильный; мимика не развита.

VIII. Общая моторика: навыки самообслуживания развиты; задания по словесному указанию (пройти вперед, назад, поднять руки, встать на носочки, присесть и т.п.) выполняет с трудом.

Объем движений – неполный; точность – неполная; самостоятельность – с помощью взрослых. Отмечаются дополнительные движения, моторная напряженность, скованность. Координация движений замедленная. Осанка правильная. Равновесие удерживает не долго.

Мелкая моторика: плохо развита; объем выполнения заданий неполный, не точный; самостоятельность – с помощью взрослых.

Речевая моторика: артикуляционные движения вялые; объем – полный, точность – неполная. Не удерживает артикуляционные позы. Последовательность перехода от одного движения к другому – есть. Самостоятельность – неполная. Оценка мимических движений, выразительность – амимичность, синкинезии.

IX. Исследование оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Ориентируется в сторонах собственного тела, напротив сидящего – нет. Ориентировка в пространстве затруднена. Пространственные понятия дифференцирует. Ориентируется на звук в замкнутом пространстве.

X. Исследование речи.

Звукопроизношение: замена шипящих [Ш], [Ж] на [СЬ], [ЗЬ]; аффрикаты на [Т]; [Р] – нулевое, отмечаются множественные смешения, замены артикуляционно близких звуков. Фонетически близкие звуки дифференцирует.

Определяет заданный звук в слове, последовательность и порядок звуков в слове нет. Фонематический анализ и синтез не сформированы. Фонематические представления не сформированы.

Словарный запас беден, понимание отдельных фраз. Связная речь состоит из нескольких слов.

В речевую коммуникацию вступает по инициативе сверстников или взрослых, отвечает несколькими словами или кивком, встречные вопросы почти не задает. Игра состоит из механических движений предметами. В процессе взаимодействия с девочкой, отмечались негативизмы.

Оценка экспрессивной речи по методике: «Неполная речь» (III уровень) – широко представлены нарушения звукопроизношения, фонематического анализа и синтеза, ограниченно представлены компоненты экспрессивной речи, т. е. чрезмерно бедный словарный запас, не соотносимость образа и слова, наличие только одно-, двухсловных предложений, западения просодической стороны речи. Отмечаются эхолалии [2].

В процессе наблюдения за ребенком было отмечено, что в речевую коммуникацию вступает по инициативе сверстников или взрослых, хорошо знакомых. Играет в основном одна, игра состоит из механических движений предметами. На занятиях с воспитателем сидит отдельно, втягивается по ходу работы сама. Ввиду своих особенностей, ребенок замкнут, в отличие от сверстников, с большей настороженностью относится к незнакомым людям. На установление контакта потребовалось несколько занятий, тогда как дети с относительной нормой зрения с интересом вступают в разговор. При обращении отмечается общая скованность, речевая пассивность, негативизм. Отсюда появляется необходимость в коррекции и развитии всех сторон речи ребенка, социализации его и устранении негативных черт личности.

Коррекционная программа направлена на устранение нарушений звукопроизношения, а также на развитие диалогической речи. Для слепого ребенка речь логопеда должна служить примером и быть выразительной и эмоционально окра-

шенной. Используемый наглядный материал необходимо подобрать так, чтобы не раздражать кожу ребенка, а также должен быть объемный, рельефный.

Работа включает в себя следующие этапы:

I. Подготовительный.

II. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков.

III. Этап формирования коммуникативных умений и навыков.

Подготовительный этап направлен на установление контакта с ребенком, создание дружелюбной атмосферы на занятии; определение направления коррекционной работы; составление индивидуального плана работы с ребенком с учетом зрительной патологии и речевого развития.

Этап формирования первичных произносительных умений и навыков.

Выработка четких координированных движений органов артикуляционного аппарата, подготовка органов артикуляции к постановке звуков; развитие и укрепление мимических мышц.

На данном этапе используются пассивная и активная артикуляционная гимнастика. Работа по постановке нарушенных звуков проводится только на индивидуальных занятиях механическим способом.

Этап формирования коммуникативных умений и навыков подразумевает собой автоматизацию поставленных звуков в спонтанной речи.

В коррекционную работу, кроме вышеперечисленных, включаются следующие составляющие:

I. Развитие слухового внимания и фонематического слуха.

II. Развитие, укрепление и стимуляция мимических мышц.

III. Развитие и совершенствование мелкой моторики.

IV. Развитие словарного запаса.

Таким образом, формирование речевой коммуникации является необходимой частью коррекционной работы. Хорошо поставленная речь, умение вступать в диалог позволят слепому ребенку успешно формироваться как личности, налаживать социальные контакты, участвовать в общественно полезной деятельности.

Опора на активное речевое общение, по словам Л.И. Солнцевой, и есть тот обходной путь, обуславливающий продвижение слепого ребенка в психическом развитии, который обеспечивает преодоление трудностей в формировании предметных действий и обуславливает продвижение в психическом развитии слепого ребенка [3].

Библиографический список

1. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие. Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ, 1998. 271 с.
2. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. 480 с.
3. Солнцева Л.И. Психология лиц с нарушением зрения [Электронный ресурс] / под ред. А.С. Синицина. URL: <http://www.psi-sintez.org/Typhlo/Solntseva/5/3>

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Р.Р. Сафарова

R.R. Safarova

Научный руководитель Н.Н. Малярчук
Research advisor N.N. Malyarchuk

Аутизм, расстройства аутистического спектра, коммуникативные навыки, речевое развитие, коррекционно-образовательный процесс.

В статье представлены результаты обследования детей с аутизмом. Автор рассматривает особенности коммуникативной функции речи у детей с расстройствами аутистического спектра.

Autism, autism spectrum disorders, communication skills, speech development, correctional and educational process.

The article presents the results of examination of children with autism. The author considers the peculiarities of communicative speech function in children with autism spectrum disorders.

По неофициальным данным, частота встречаемости аутизма в России составляет 1:150. Одним из главных признаков аутизма является нарушение коммуникативной и речевой сферы [5].

В связи с ростом числа детей, страдающих аутизмом, остро встает вопрос об их активном включении в общество. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года все обучающиеся, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования [4].

Поэтому формирование коммуникативных навыков является одним из ведущих направлений психолого-педагогической коррекции расстройств аутистического спектра.

Нами было проведено исследование с целью изучения особенностей коммуникативной функции речи у дошкольников с РАС. Задачей исследования являлось изучить коммуникативные навыки, исследовать особенности речевой сферы у дошкольников с РАС и выявить цели дальнейшей коррекционной работы по формированию коммуникативной функции речи у дошкольников с РАС.

Теоретическим фундаментом исследования послужили: исследования причин аутизма и методов общения (В.Е. Коган, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг, Е.Р. Баенская, С.А. Морозов, В.М. Баши-

ной, Е.М. Мастюкова, И.И. Мамайчук); теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев); идеи о ведущей роли общения в формировании и развитии личности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); концепция генезиса общения М.И. Лисиной.

Исследование проводилось на базе Коррекционно-развивающего центра «Софья» города Тюмени. Респондентами выступили 2 дошкольника в возрасте 5–6 лет, которые посещают занятия по подготовке к школе.

В качестве диагностического инструментария был выбран метод наблюдения за коммуникативным поведением детей с РАС в процессе подготовки к школе. Для обследования речевого развития дошкольников использовались материалы диагностической карты аутичного ребенка (авторы К.С. Лебединская и О.С. Никольская) [1]. Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с РАС и определения целей дальнейшей коррекционной работы был выбран опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002) [5].

В результате наблюдения за развитием коммуникативных навыков в процессе подготовки к школе были выявлены нарушения во взаимодействии со сверстниками и с педагогом, отвлекаемость, низкая концентрация внимания и низкая мотивация. Также наблюдались двигательные и речевые стереотипии, неспособность к диалогу. В течение всего занятия детям требовалась помощь педагога [2].

Особое место в обследовании аутичных детей занимает диагностика речевого развития, для чего были использованы материалы К.С. Лебединской и О.С. Никольской. За основу данной методики берется обследование импрессивной речи. Авторы выделяют четыре уровня понимания речи: «нулевой», «ситуативный», «номинативный», «расчлененный». Также методика включает в себя обследование экспрессивной стороны речи, лексико-грамматического строя речи, особенности речи и звукопроизношения, обследование аффективной сферы и сферы общения [1].

У обоих исследуемых детей отмечен «номинативный» уровень понимания речи. Дети хорошо ориентируются в названиях предметов, изображенных на отдельных картинках, но с трудом ориентируется в названиях действий, изображенных на сюжетных картинках. Совершенно не понимает вопросов косвенных падежей. На вопрос «Покажи мамину дочку; дочкину маму?» один ребенок ответил после подсказки. На вопрос «Где заяц идет за кошкой, а где – кошка за зайцем?» оба ребенка не смогли ответить. Не понимают сложных инструкций.

Оба исследуемых ребенка имеют фразовую речь, предложения имеют вид – простых, двусоставных предложений. У одного ребенка вызвали большие затруднения при составлении рассказа по картинке и серии сюжетных картинок. Оба ребенка затрудняются в пересказе. Нарушены диалоговые навыки. Фонематические представления также нарушены. Следует отметить, что у детей достаточно развит предметный словарь, а глагольный словарь и словарь признаков достаточно ограничен. Также присутствуют серьезные затруднения в понимании и дифференциации глаголов и признаков предметов. Понимание грамматических

категорий рода, числа и падежа также затруднено, особую трудность представляют собой пространственные предлоги.

Уровень речи исследуемых детей низкий, нарушена слоговая структура, встречаются замены, пропуски, искажения слогов (например, аквалангист – «акалангист», инструменты – «интуненты», парикмахер – «пмахер»), есть нарушения звукопроизношения (один ребенок заменяет звук [Р] на [Л], [Р'] на [Л'], [Ж] на [Ш], а второй заменяет звук [Л] на [В], [Р] на [Л], [Ж] на [З]). Артикуляционный аппарат без видимых нарушений, подвижность органов артикуляции неточная. У обоих детей наблюдается эхολалия, также присутствуют речевые и двигательные стереотипии.

Обследование аффективной сферы и сферы общения выявило, что у исследуемых детей разный эмоциональный фон, но у обоих присутствует взгляд «сквозь» объект, сосредоточенность взгляда на одном предмете, они недолго могут удерживать визуальный контакт. Со сверстниками в основном контактны. У одного из исследуемых отмечается аутоstimуляция. К новому человеку относятся по-разному, но обоим требуется время для установления контакта. У них есть реакция на словесное обращение, также присутствует негативизм и агрессивность, острая реакция на громкие звуки, есть приверженность к привычным деталям окружающей обстановки, избирательность в пище. У одного из исследуемых детей отмечаются панические страхи. У обоих детей отсутствует страх высоты. На замечания и одобрения реагируют. Отношение к неудаче резко выражено.

Следует отметить, что у исследуемых детей достаточно развиты навыки чтения и письма, один из исследуемых даже владеет английским алфавитом. Хорошо развиты зрительная память и мелкая моторика, при рисовании или лепке оба ребенка очень детально относятся к каждому элементу, например, прорисовывают глаза, мелкие детали предмета.

Опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с РАС» представляет собой перечисление коммуникативных умений и навыков, которые должны быть сформированы у ребенка. Для оценки используется бальная система: «0», «1», «2». Условно все перечисленные в программе навыки можно подразделить на три группы в зависимости от уровня сложности: низкий, средний, высокий [5].

Анализируя результаты опросника, можно сделать вывод, что у первого исследуемого ребенка выявлен низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, он умеет выразить просьбы, требования, отказ, согласие, реагировать на свое имя, отвечать на приветствия и простые вопросы, привлекать внимание окружающих людей, адекватно выражать собственные эмоции. У него совершенно не сформированы диалоговые навыки. У второго исследуемого ребенка выявлен средний уровень сформированности коммуникативных навыков, он умеет называть различные предметы, знакомых людей по имени, персонажей из книг и мультфильмов; описывать действия и местонахождение предметов; определять принадлежность собственных вещей; отвечать и задавать простые вопросы; адекватно выражать собственные эмоции. Диалоговые навыки сформированы недостаточно.

В качестве целей дальнейшей коррекционной работы по формированию коммуникативной функции речи у дошкольников с РАС будут выбраны те навыки, которые либо сформированы частично, либо не сформированы. Сначала необходимо обучить наиболее простым навыкам, соответствующим уровню развития ребенка, придерживаться принципа систематичности и принципа обучения «от простого к сложному» [5].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей с аутистическими расстройствами нарушена коммуникативная и речевая сфера, поэтому для их дальнейшей социализации необходима грамотно организованная коррекционная работа.

Библиографический список

1. Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений. СПб.: Дидактика Плюс, 2004. 80 с.
2. Малярчук Н.Н., Сафарова Р.Р., Сергеева Н.В. Опыт изучения психофизического и речевого развития младших школьников с аутизмом // Материалы II Международной заочной научно-практической конференции Современные проблемы общей и специальной педагогики. Сургут: РИО СурГПУ, 2017. С. 554–557.
3. Никольская О.С. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра: проект. М.: Просвещение, 2013. 29 с.
4. Сафарова Р.Р., Сергеева Н.В. Студенческий проект: «Понимаю – значит принимаю» // Материалы открытой городской конференции. Тюмень: «Вектор Бук», 2016. С. 30–31.
5. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие – М.: ЦПМССДиП, 2010 – 87 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

THE FORMATION OF PREDICATIVE VOCABULARY IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Н.В. Сергеева

N.V. Sergeeva

Научный руководитель Н.Н. Малярчук
Research advisor N.N. Malyarchuk

Расстройства аутистического спектра, предикативная лексика, программа обучения, коррекционно-развивающий процесс.

В статье рассматривается проблема формирования предикативной лексики у детей с расстройствами аутистического спектра, представлены результаты исследования и обозначены направления коррекционной работы по преодолению нарушений.

Autism spectrum disorders, predicative vocabulary, learning program, corrective-developing process.

The problem of the formation of predicative vocabulary in children with autism spectrum disorders is analyzed in the article. The article presents the results of the study and outlines the direction of corrective work to overcome the disorders.

По статистическим данным, в настоящее время около 1 % людей в мире имеют расстройства аутистического спектра. В последние годы специалистами в области психологии, педагогики, дефектологии, здравоохранения отмечается рост числа детей, страдающих аутизмом [5, с. 57].

В современной литературе наиболее часто встречается определение аутизма как комплексного нарушения развития головного мозга, которое характеризуется следующими признаками: нарушением контакта с окружающими и даже с близкими людьми; отсутствием интереса к внешнему миру, пассивностью, пугливостью, стереотипностью в поведении и занятиях, повышенным интересом к каким-либо объектам; задержкой развития речи, интеллектуального развития, общей и мелкой моторики; слуховой и визуальной отрешенностью; ранним проявлением (до 30-месячного возраста) патологии психического развития [1].

Нарушения речевого развития являются неизменным компонентом в структуре дефекта при аутизме. На это указывают такие зарубежные и отечественные авторы, как Л. Каннер, Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Е.Р. Баенская, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, С.А. Морозов и др. Они выделяют многочисленные отклонения в речевом развитии аутичных детей, такие как: нарушения коммуникативной функции речи, мутизм, эхолалии, задержку формирования экспрессивной стороны речи, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи.

У большинства детей с расстройствами аутистического спектра имеются нарушения в формировании предикативной лексики, проявляющиеся в преимущественном использовании глагольных инфинитивов [3]. Под предикативностью речи понимается ее сообщающая функция. Предикация (от лат. *praedicatio* – высказывание) – синтаксическая категория, формирующая предложение, которая относит содержание предложения к действительности и тем самым делает его единицей сообщения [4].

В 2017–2018 учебном году на базе МБОУ ОШ № 2 и МАОУ СОШ № 60 г. Тюмени было проведено исследование, в котором приняли участие 11 детей, обучающихся по программе 8.3 ФГОС начального общего образования детей с расстройствами аутистического спектра (вариант для обучающихся с умственной отсталостью), и 2 детей, обучающихся по программе 8.2 (вариант для обучающихся с задержкой психического развития). Целью исследования являлось выявление особенностей предикативной лексики детей с расстройствами аутистического спектра. В задачи исследования входило индивидуальное обследование психофизического и психоречевого развития каждого ребенка, а также анализ результатов исследования.

В качестве диагностического инструментария были выбраны методика проведения наблюдения за аутичным ребенком в свободной деятельности и в процессе психолого-педагогического обследования (И.И. Мамайчук) и стандартная методика обследования речи с использованием альбома О.Б. Иншаковой. Для исследования предикативной лексики использовались следующие задания: назвать характерное действие по предъявленному предмету; назвать близкие по значению слова-действия; назвать характерное для предмета действие по предъявленному предмету; составить предложения по картинкам; составить рассказ по картинке «Кот»; составить рассказ по серии картинок «Ежик».

В результате исследования были выявлены следующие особенности предикативной лексики детей с расстройствами аутистического спектра: выраженная ограниченность словаря действий и признаков; преимущественное использование глагольных инфинитивов; отсутствие или ограничение навыков словообразования и словоизменения глаголов; аграмматизм; простая одно- или двусоставная структура предложения, чаще нераспространенная; отсутствие навыков рассказывания и пересказывания текста.

Для коррекции выявленных недостатков была разработана программа логопедической работы, направленная на формирование предикативной лексики у детей с расстройствами аутистического спектра. В основу программы легли авторская методика по развитию речи у аутичных детей Л.Г. Нуриевой и стандартная методика коррекции ОНР III уровня Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной.

Среди направлений коррекционной работы были выделены: развитие высших психических функций (восприятия, внимания, памяти); расширение и уточнение словаря действий и признаков; развитие навыков словообразования и словоизменения; работа над структурой предложения; развитие диалоговой речи; формирование навыков рассказывания и пересказывания текста.

В качестве примера может быть приведено индивидуальное занятие на тему «Дифференциация глаголов» (задания взяты из методики Л.Г. Нуриевой). Его целью является формирование понятия об общности действий разных людей, животных, предметов. Задачи занятия: расширять и активизировать глагольный и предметный словарь; отрабатывать структуру простого предложения; развивать обобщающую лексику; работать над диалогической речью. В методы входит применение игровых и учебных заданий, использование наглядного дидактического материала, оказание необходимой помощи. Оборудование – игра «Кто что делает?» (игровое поле с фишками), двусторонние карточки-загадки, на которых изображены с одной стороны предмет, с другой – его действие.

Таким образом, у детей с расстройствами аутистического спектра наблюдаются ярко выраженные особенности формирования предикативной лексики, для коррекции которых необходима целенаправленная логопедическая работа.

Библиографический список

1. Кукушкин В.С. и др. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Кукушкин, В.С., Бозаджиев, В.Ю., Болдырева-Вараксина, А.В., Воронцова, М.В., Курочкин, М.Н., Понкратова, Л.Г.; под ред. Кукушкина В.С. 2-е изд., исп. и дор. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. 552 с.
2. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
3. Нуриева Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. М.: Теревинф, 2003. 160 с.
4. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997. 400 с.
5. Сергеева Н.В., Малярчук Н.Н. Отношение к обучению детей с аутизмом: западный и российский подходы // Материалы Международного научно-практического конгресса педагогов, психологов и медиков «Нестандартный конгресс молодых ученых и их наставников». Женева (Швейцария): Издательский центр Европейской ассоциации педагогов и психологов «Science», 2017. С. 56–60.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ

FEATURES OF DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF OLDER CHILDREN WITH THE NRO LEVEL 3

Е.А. Слободян, С.Р. Слободян

E.A. Slobodian, S.R. Slobodyan

Научный руководитель **О.А. Козырева**
Research advisor **O.A. Kozyreva**

Связная речь, общее недоразвитие речи, грамматический строй.

В статье освещается важность обогащения связной речи у детей с ОНР 3 уровня.

Coherent speech, General underdevelopment of speech, grammatical structure, correctional work.
This article highlights the importance of enrichment of coherent speech in children with ONR level 3.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что особенности развития связной речи детей старшего возраста с ОНР 3 уровня изучены на недостаточном уровне. Дети данной категории нуждаются в новых методиках, которые будут помогать им развиваться и в особенности помогать развивать их речь.

Цель статьи – изучить и проанализировать особенности развития связной речи детей старшего возраста с ОНР 3 уровня, найти возможные способы решения данной проблемы.

Детство – очень короткий отрезок в жизни человека, только первые 6 (7) лет. Это период, когда ребенок быстро развивается. С каждым годом он меняется физически и приобретает совершенно новые психические способности и качества. Дошкольный период является сензитивным для развития многих психических процессов, поэтому уделять внимание развитию ребенка надо начиная с раннего возраста [1, с. 22].

Одной из важных практических задач в процессе психологического сопровождения является обеспечение психолого-педагогического изучения уровня психического развития детей дошкольного возраста на соответствие возрастной норме, выявление детей с отклонениями в психофизическом развитии. Смысл такой дифференциации заключается в том, чтобы детям оказали необходимую коррекционно-развивающую помощь, наиболее актуальную именно в дошкольном возрасте.

Законом Российской Федерации «Об образовании» определено, что основной целью образования является всестороннее развитие ребенка как личности, развитие ее талантов, умственных способностей, обогащение интеллектуального, культурного потенциала народа. Важную роль на пути достижения этой цели отведено начальному звену образования. Именно на этом этапе обучения у детей

формируются основы научного мировоззрения, определяются способы учебной деятельности. Одной из основных задач коррекционного обучения детей с психофизическими нарушениями развития является подготовка их к практической социальной активности. Решение этого вопроса в специальном заведении связано с определением оптимальных условий для преодоления, коррекции и компенсации отклонений в развитии ребенка. Интенсификация учебно-воспитательного процесса детей с нарушениями речи требует проведения ряда исследований, направленных на совершенствование системы их обучения и воспитания в современных условиях развития нашего государства. Решение этой важной психолого-педагогической проблемы является чрезвычайно актуальной задачей в воспитании и обучении детей с нарушениями речи, где одним из основных является обучение русскому языку, уровень усвоения которого в значительной мере обуславливает качественное овладение другими учебными дисциплинами, обогащение знаниями об окружающей действительности. В процессе изучения родного языка детьми с нарушениями речи формируются специальные языковые знания, пополняется их словарный запас, вырабатываются навыки устной и письменной речи, реализуются важные развивающие и воспитательные задачи [2, с. 7].

Развитие связной речи – одна из приоритетных задач обучения языку детей с нарушениями речи. Эффективность коррекционного обучения детей с особыми потребностями заключается в том, что содержание образования должно быть коммуникативно-практической направленности. Это позволит подобрать такой материал, который необходим для формирования умений и навыков детей, конкретизировать в слове весь свой опыт и на словесной основе развивать познания окружающей среды.

Формирование связной речи у детей с ОНР (3 уровня) относится к числу важнейших задач логопедической работы с детьми старшего возраста. Это необходимо для преодоления речевого недоразвития и успешного обучения детей в школе.

Основная цель работы по устранению недостатков в развитии речи детей с нарушениями речи заключается в формировании предпосылок полноценного усвоения ими знаний о системности семантических полей, парадигматические и синтагматические связи слов, контекстуальные значения слов.

Весь курс обучения в специальном учреждении носит практическую речевую направленность. Это означает, что главной задачей является формирование речевых умений и навыков в процессе речевой деятельности.

С целью развития таких умений и навыков дети получают элементарные представления о средствах языка, которые необходимы для речевого общения. С этой целью детьми усваиваются языковые (лингвистические) знания, вырабатываются умения и навыки, способствующие овладению речью.

Научные данные о частотности различных нарушений речи у детей старшего возраста содержатся в исследованиях многих ученых. Достигнуты значительные успехи в изучении проблемы общего недоразвития речи, проявления которого изучались исследователями в различных аспектах: психолого-педагогическом (Р. Левина), психолого-лингвистическом (О.А. Козырева), медико-педагогическом

(А.В. Мамаева), физиологическом (Н. Траугот). Это позволило выявить характерные особенности данного речевого недостатка, проанализировать структуру и природу этого нарушения, выяснить ряд критериев и провести на их основе дифференциации аномалий развития речи, обосновать научные основы методики воздействия дошкольного учреждения на детей с различными формами речевого недоразвития (А. Винокур, Г. Никашина, Е. Собонович, Л. Спирина, Т. Филичева).

Неполноценная речевая деятельность негативно влияет на формирование у детей с нарушениями речи интеллектуальной, сенсорной и афферентно-волевой сферы, объясняется взаимосвязью речевых нарушений с другими сторонами их психического развития.

Специально организованные исследования показывают, что у детей с нарушениями речи наблюдается достаточно низкий уровень развития основных свойств внимания: недостаточная устойчивость, диффузность, ограниченность возможностей в распределении внимания. Смысловая, логическая память у детей относительно сохранена, но отмечается снижение вербальной памяти, производительности запоминания. Детям трудно запоминать сложные, многоступенчатые инструкции. Они не могут воспроизвести задачи в определенной последовательности, забывают, «теряют» элементы задач. В некоторых случаях это приводит к ограничению возможностей развития их познавательной деятельности.

Дети с нарушениями речи в целом имеют полноценные предпосылки для овладения речевыми операциями, но недоразвитие их речи обуславливает специфические особенности мышления, отставание в развитии наглядно-образного мышления. Такие дети не могут самостоятельно овладеть анализом, синтезом, сравнением, им свойственна ригидность мышления.

В ряде исследований отечественных и зарубежных авторов (Р. Левина, С. Ляпидевский, О. Мастюкова, Е. Собонович, Дж. Брунер и др.) отмечается, что у детей с нарушениями речи наряду с несформированностью языковых процессов имеет место своеобразие протекания психических процессов, что негативно влияет на формирование личности ребенка, также указывается на необходимость преодоления такого состояния во время коррекционного обучения.

Наличие речевых и психофизиологических нарушений у детей с нарушениями речи вызывает специфические затруднения, которые тормозят овладение знаниями по языку, становятся причиной неграмотности таких детей. У детей-логопатов природа дефекта определяет ослабление взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. Достаточно незначительный активный и пассивный словарный запас детей, неопределенное диффузное значение слов потребует значительной работы по формированию связи слова и понятия.

Овладение грамматическим строем языка происходит на основе сложной динамики установления грамматических стереотипов, генерализации и последующей их дифференциации. В норме дети овладевают грамматическими значениями на интуитивном уровне, бессознательно, без специально разработанных методик. Дети с нарушениями речи никогда самостоятельно, без специального учения не усвоят систему грамматической словозамены и словообразования. Поэто-

му необходимо в процессе коррекционной работы учитывать, что наиболее характерным и существенным для детей с нарушениями речи является недостаточное умение наблюдать и обобщать явления языка, его звуковые и морфологические особенности, формы словоизменения и способы словообразования [4, с. 12].

Речи детей с нарушениями речи состоит из шаблонов, используемых в определенной ситуации. Все морфемы в языке связаны между собой и организованы в морфемную систему, содержание каждой морфемы выходит из их совокупности и положения в системе. У детей с недостатками речи не формируется связь между звукокомплексом, который соответствует морфеме, и ее значением, поэтому усвоенные морфологические элементы (суффиксы, приставки) ребенок принимает хаотично, нерегулярно, а значит, ребенок с проблемами речи не усваивает правила использования морфем в соответствии с законами языка, хотя и обладает их набором. В процессе работы над грамматическим материалом у детей формируются умения и навыки образования слов с помощью различных аффиксов, а также активного и адекватного использования их с целью общения в различных учебных ситуациях, отрабатывается умение устанавливать связи между формой слова и его значением (единство содержания и функции) и пользоваться речью как средством общения.

Главным объектом изучения родного языка на занятиях является слово, его произношение, значение и употребление в речи. Реализация идеи изучения языка как целостного явления требует комплексного подхода к изучению слова. Важное практическое значение имеет работа над строением слова. Умение определять морфемный состав слова относится к числу специальных умений, которые составляют основу формирования знаний, умений и навыков по языку.

Как отмечал Л. Выготский, именно «содержание обучения является основным фактором коррекции развития аномальных и развития вообще».

Речь должна стать средством общения и познания. Определенные знания, которые получают дети с нарушениями речи, помогают корректировать негативные последствия аномального развития.

Развитие лексической системности и организация семантических полей находят свое отражение в изменении характера ассоциативных реакций. У детей старшего возраста речевые ассоциации носят понятийный, логический характер устанавливаемых связей между словами. В этот возрастной период дети овладевают образованием слов по аналогии на достаточном уровне. Так, они могут создавать по аналогии и в соответствии с языковой нормой слова, выражающие сложные, в том числе и абстрактные значения.

Таким образом, оценка лексической стороны речи проводится по следующим основным критериям: сформированность определенных уровней лексических обобщений, системы морфологического словообразования и лексической системности.

Указанные критерии позволяют объективно оценить состояние сформированности лексической стороны речи и выявить механизмы ее недоразвития, в отличие от традиционных подходов, основанных на количественной и структурно-

лингвистической оценке объема словаря импрессивной и экспрессивной лексики. Нормативным показателем развития грамматической системы языка является усвоение и владение ребенком с нормальным речевым развитием следующих грамматических форм: числовых форм существительных, глаголов, прилагательных; падежных окончаний существительных и прилагательных; личных форм глаголов; родовых форм глаголов, прилагательных; видовых категорий глаголов и тому подобное.

В указанном возрасте происходит совершенствование владения грамматической стороной речи, усвоение системы морфологических средств оформления уже сложившихся грамматических категорий, традиционных форм, дежурств в основах, постепенно усложняется структура предложения

Таким образом, словообразовательная работа детей с нарушениями речи прежде всего опирается на наблюдение явлений словообразования, которые помогут глубокому усвоению детьми лексики, способствует обострению их внимания к слову, развитию чувства языка и речевого мышления.

Библиографический список

1. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2002.
2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / под ред. Балобанова и др. СПб.: Детство-Пресс, 2002.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург; АРД ЛТФ, 1998.
4. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: методическое пособие для логопедов и воспитателей. М.: Гном и Д, 2001.
5. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. М.: Просвещение, 1987.
6. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989.
7. Филичева Т.Б., Туманова Т. . Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение: уч.-метод. пособие для логопедов и воспитателей. М., Гном и Д, 2000.

ПОДГОТОВКА ВОЖАТЫХ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ЗАГОРОДНОГО ЛАГЕРЯ

PREPARATION OF WORKING FOR WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH IN THE CONDITIONS OF THE COUNTRY CAMP

Б.С. Смагулова, О.В. Огороднова

B.S. Smagulova, O.V. Ogorodnova

В статье представлены результаты разработки и реализации авторского проекта дополнительного обучения вожатых по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, поддержанного грантом Федерального агентства по делам молодежи «Росмолодежь».

The article presents the results of the development and implementation of the author's project the additional training of counselors to work with children with disabilities, supported by a grant from the Federal Agency for Youth Affairs «Rosmolodezh».

Развитию и распространению инклюзивных практик в Российской Федерации способствуют Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 годы, введение федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и федерального государственного стандарта для детей с умственной отсталостью и интеллектуальными нарушениями.

Наряду с образованием изменения происходят и в сфере детского отдыха. Так, по данным СанПиНа 2.4.2.3286-15 был отменен запрет на отдых в загородных лагерях для детей с ограниченными возможностями здоровья. На данный момент, безусловно, некоторый опыт совместного пребывания здоровых детей и детей с ограниченными возможностями в летних лагерях есть, однако он имеет скорее эпизодический, чем системный характер. На развитие данного направления влияют несколько факторов: недостаточное техническое обеспечение лагеря; нежелание родителей здоровых детей, чтобы их ребенок отдыхал совместно с детьми с ОВЗ; недостаточная разработанность методической базы; отсутствие целенаправленной подготовки педагогов и вожатых к работе с данной категорией детей. Последний фактор стал предметом нашей работы.

Работа была выполнена при поддержке гранта Федерального агентства по делам молодежи на основании приказа Росмолодежи от 6 декабря 2017 г. № 486 «Об утверждении списка победителей заочного этапа Всероссийского конкурса молодежных проектов среди физических лиц в 2017 году».

Разработанный и реализованный проект школы дополнительного обучения вожатых по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья «Будь

с нами» направлен на работу по обеспечению готовности педагогов и вожатых к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Вопросы готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования активно разрабатываются в современных исследованиях [1; 2]. Главная цель проекта состоит в том, чтобы обеспечить освоение программы дополнительной профессиональной подготовки вожатых, членов студенческих педагогических отрядов МООО «РСО» для работы и эффективного взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями на базе оздоровительно-образовательных организаций, на основе учета особенностей работы с детьми данной категории.

Перед созданием проекта был проведен анализ инклюзивной смены в г. Ишим Тюменской области в лагере «Берендей», которая была инициирована и реализована родителями детей с расстройствами аутистического спектра. По итогам был выявлен педагогический эффект для обеих категорий детей. Для здоровых детей он заключался в распространении среди детей доброжелательного, сочувственного отношения к людям с ограниченными возможностями; создании условий для формирования ценностного отношения к жизни и своему здоровью. Для детей с ОВЗ была предоставлена возможность смены обстановки; созданы условия для осознания себя как равноправного члена детского сообщества; успешной социализации и реабилитации. Как правило, дети с ОВЗ имеют ограниченный круг общения, а в детском лагере появляется возможность расширения этого круга, причем и за счет общения с людьми с подобными заболеваниями, что помогает понять ребенку, что он не одинок в своей проблеме.

Проект стартовал 5 марта и завершился 11 мая 2018 г. Он стал новой платформой для развития профессиональных педагогических компетенций в сфере образовательной инклюзии, востребованных в работе вожатых Тюменской области в современных условиях.



Для первичной диагностики готовности и способности к взаимодействию с той или иной категорией детей, владения методами работы с ними мы использовали задание в виде кейса, который содержал реальные ситуации взаимодействия с ребенком с ограничениями здоровья в условиях загородного лагеря.

Программа проекта состояла из 14 тематических разделов, реализуемых последовательно. Обучение началось с погружающего в сферу инклюзии интерактивного занятия «Понимание инвалидности как социального явления и сокращение социальной разобщенности», где вожатые участвовали в инклюзивных играх и взаимодействовали с молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья. Последующие занятия содержали темы: «Особенности взаимодействия со слепыми и слабовидящими детьми», «Арт-педагогика в инклюзии», «Особенности взаимодействия вожатого с глухими и слабослыша-

щими детьми», «Психологические аспекты инклюзивного взаимодействия вожатого и ребенка», «Организация взаимодействия в отряде, включающего ребенка с ОВЗ», «Первая помощь детям с ОВЗ в критических ситуациях».

Также большая часть обучения включала занятия от опытных экспертов по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра: «Нарушения психического и ментального (когнитивного) развития у детей, общий обзор методологии на современном этапе», система PAWSS – как система мотивации сверстников к поддержке детей с ОВЗ», «Принципы метода АВА (прикладной поведенческий анализ) как метода с доказанной эффективностью при работе с детьми с поведенческими расстройствами», «Работа с нейротипичными детьми на принятие детей с ОВЗ в коллективе», «Опыт реализации летних лагерей для детей с аутизмом на базе лагеря “Берендей” – программа лагеря «Rising Sun» США, Техас», «План “8 стратегий” в использовании летнего лагеря для детей с РАС».

Экспертами и преподавателями выступали кандидаты психологических и педагогических наук ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», специалисты Ресурсного учебно-методического центра Тюменского государственного университета, директор Тюменской региональной автономной некоммерческой организации помощи инвалидам и лицам с тяжелыми множественными нарушениями развития, руководитель центра коррекции аутизма «Новые горизонты» г. Тюмени, тренер-педагог курса компьютерной грамотности для глухих и слабослышащих на жестовом языке по программе «Расширяя горизонты» и другие специалисты.

По окончании обучения участники прошли аттестацию также в форме решения кейсов. Экзамен состоял из трех кейсов для самостоятельного решения и одного кейса для группового (коллективного) решения.

Достоинство данного обучения заключалось в наличии у большинства участников погружения в проблемы включения детей с ОВЗ в группы сверстников в условиях загородного лагеря. Вожатые, прошедшие теоретический и практический курсы по проекту «Будь с нами» действительно понимают ограничения детей разных нозологий: слабослышащих детей, детей с расстройствами аутистического спектра, слабовидящих и слепых детей. При этом осознают всю необходимость и серьезность организации включения в нейротипичный коллектив, владеют технологичными приемами и методами подобного включения, знают, какие игры и иные виды активности можно организовать для различных категорий детей.



Большая часть успешно прошедших курс обучения организуют и реализуют очередную инклюзивную смену в лагере «Берендей» в июле 2018 г. в городе Ишим Тюменской области. Остальные участники поедут на Всероссийские проекты и в детские загородные лагеря работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы».
3. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
4. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы».
5. Шаги инклюзии ведут в лагерь. [Электр. ресурс]. URL: <http://samaradesnica.ru/chto-takoe-inklyuziya/> (дата обращения: 5.05.2018).

ИССЛЕДОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

RESEARCH OF GRAMMATICAL ASPECTS OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

А.Д. Усольцева

A.D. Usol'tseva

Научный руководитель Г.М. Криницына
Research advisor G.M. Krinitsyna

Старший дошкольный возраст, моторная алалия, общее недоразвитие речи, грамматический строй речи, аграмматизм, структура речевого дефекта.

В статье рассматривается проблема необходимости ранней диагностики отклонений в развитии грамматического строя языка у дошкольников с моторной алалией. Описываются результаты проведенных диагностических методик.

Senior preschool age, motor alalia, General underdevelopment of speech, grammatical structure of speech, agrammatism, structure defect of speech.

The article deals with the problem of the need for early diagnosis of deviations in the development of the grammatical structure of the language in preschoolers with motor alalia. The results of the conducted diagnostic techniques are described.

Особый интерес для изучения представляет собой моторная алалия, являясь на сегодняшний день одним из наиболее распространенных речевых нарушений. В соответствии с психолого-педагогической классификацией Р.Е. Левиной, в структуру речевого дефекта при моторной алалии входит общее недоразвитие речи (ОНР), характеризующееся нарушением звуковой, лексико-грамматической, семантической сторон речи. В речи детей с ОНР II – III уровня преобладают нарушения грамматического строя речи, которые впоследствии могут привести к нарушению чтения и письма в дальнейшем при обучении в школе.

В связи с этим уровень развития речи детей с моторной алалией не соответствует требованиям ФГОС дошкольного образования. Они нуждаются в логопедической помощи. Однако для того чтобы работа была проведена своевременно и успешно, логопедам необходимо уделять особое внимание диагностике и развитию грамматического строя речи детей данной группы [4].

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Р.Е. Левиной выделено три уровня речевого развития. На III уровне речевого развития разговорная речь является развернутой, отсутствуют грубые отклонения в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи [3].

Своеобразие становления и развития речи, в частности, ее грамматической стороны, при ОНР показано в исследованиях Б.М. Гриншпуна, Н.С. Жуковой, В.К. Орфинской, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской. В структуре дефекта детей с ОНР нарушение ее грамматической стороны является одним из наиболее важных, как отмечают Г.А. Волкова, Т.Н. Волковская, Н.С. Жукова, Л.Н. Ефименкова, И.Ю. Левченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская. В связи с этим проблема формирования грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР имеет большое значение в современной дефектологии.

В речи детей с моторной алалией встречаются аграмматизмы. Аграмматизм, по словам отечественного ученого М.Е. Хватцева, – это дефект, проявляющийся в нарушении правильности употребления этимологических и синтаксических конструкций родного языка (склонений, спряжений личных местоимений, согласования и управления, в пропуске предлогов, в неправильной расстановке слов в предложении, в пропуске слов и т.п.) [5].

Отечественными учеными Р.И. Лалаевой, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной выявлено, что у большинства старших дошкольников выделяется значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения, словоизменения как существительных, так и глаголов [2]. Нарушение грамматического строя речи при общем недоразвитии речи обусловлено недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированность тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц [1].

Для выявления уровня сформированности грамматического строя речи у дошкольников был проведен констатирующий эксперимент. Обследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 153» г. Тюмени. В исследовании грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи при моторной алалии приняло участие 12 детей возрастом от 5 до 6 лет.

При обследовании использованы классические методики исследования речи учеными НИИ дефектологии АПН СССР.

В результате обследования грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии выявились следующие трудности в словообразовании. Наиболее часто допускаются ошибки в согласовании имен существительных с числительными, образовании имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, неверное употребление предлогов и глаголов движения с различными приставками, образование имен прилагательных от существительных. Также у большинства детей выявлены затруднения в образовании названий детенышей животных, в образовании слов, обозначающих профессии в мужском и женском роде.

Среди форм словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи 5–6 лет наибольшие затруднения вызывают предложно-падежные конструкции существительных, падежные окончания существительных множественного числа, изменение глаголов прошедшего времени, согласование прилагательного с существительным в роде числе и падеже.

Проведение всестороннего обследования грамматической стороны речи по методикам отечественных дефектологов помогло выявить основные аграмматизмы у детей с общим недоразвитием речи при моторной алалии. Педагогам следует уделять особое внимание данным особенностям при диагностике речевого развития и коррекции речевых нарушений детей данной категории в целях предупреждения неграмотности при обучении в школе.

Библиографический список

1. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. М.: Айрис-Пресс, 2005. 96 с.;
2. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). М.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
3. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 200 с.
4. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.
5. Хватцев М.Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. М.: 1937. 299 с.

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ПРАВО- И ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

FEATURES OF VISUAL-SPATIAL REPRESENTATIONS IN RIGHT-HANDED AND LEFT-HANDED CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

В.Н. Фефелова

V.N. Fefelova

Научный руководитель А.В. Арефьева
Research advisor A.V. Arefieva

Гнозис, праксис, нейропсихологическая диагностика, речевые нарушения, общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, задержка психического развития, зрительно-пространственные представления, нейропсихологическая коррекция, латеральный фенотип, ведущая рука.

В статье рассмотрены особенности зрительно-пространственных представлений у дошкольников с речевыми нарушениями в зависимости от ведущей руки. Был определен латеральный фенотип детей и выявлены наиболее характерные типы нарушений зрительно-пространственных представлений.

Gnosis, praxis, neuropsychological diagnostics, speech disorders, delayed speech development, phonetic-phonemic speech underdevelopment, retardation of mental development, optical-spatial representations, unformed visual-spatial functions, neuropsychological correction, lateral phenotype, leading arm.

The article deals with the features of visual-spatial representations in preschool children with speech disorders, depending on the leading hand. The lateral phenotype of children was determined and the most characteristic types of violations of visual-spatial representations were revealed.

Формирование и совершенствование высших психических функций у детей тесно связано с развитием нейрофизиологических механизмов функциональной специализации левого и правого полушарий мозга, межполушарных взаимодействий. Любая сложная форма психической деятельности человека реализуется при участии обоих полушарий головного мозга, но каждое из них вносит свой вклад в ее организацию, обеспечивает свою сторону этой деятельности.

Первостепенное значение для полноценного функционирования всех высших психических функций (праксис, гнозис, устная и письменная речь, зрительно-пространственная память и мышление) имеют пространственные представления. При несформированности пространственных представлений дети испытывают трудности в обучении детей, особенно это касается чтения и письма.

Решение зрительно-пространственных задач может быть затруднено из-за недостаточного развития:

- 1) ориентировочной основы зрительного действия;
- 2) связей образа и слова;
- 3) холистической стратегии восприятия;
- 4) аналитической стратегией восприятия;
- 5) пространственных представлений.

Знание латерального профиля дошкольника с речевыми нарушениями позволит глубже понять этиологию, механизм и патогенез данного нарушения, а также описать индивидуальную траекторию развития ребенка, разработать программу нейропсихологической и логопедической помощи.

В нашей работе мы выявили и сравнили степени сформированности зрительно-пространственных представлений у право- и леворуких детей с речевыми нарушениями. Нами использованы методики нейропсихологического обследования А.В. Семенович, Ж.М. Глозман.

Результаты фиксировались в специальном протоколе для обследования детей 5–6 лет по принципу правши/левши.

Основными в нейропсихологической диагностике являются специальные нейропсихологические батареи, включающие в себя задания, направленные на исследование оптико-пространственных представлений, таких как:

1. Гнозис – узнавание (зрительный, пространственный, кинестетический).
2. Движения и действия (кинестетический, пространственный, динамический праксис).

Нами было использовано 11 нейропсихологических проб, направленных на выявление: ведущей руки, гнозиса (перечеркнутые изображения, наложенные изображения, оценка ритма, зеркальные буквы, проба Бентона), движения и действия (динамический праксис, воспроизведение ритма, проба Хэда – пространственный праксис, графическая проба, копирование геометрических фигур).

Подбор речевого и наглядного материала, который был использован в обследовании, осуществлялся с учетом следующих требований: речевой материал включал слова, хорошо знакомые дошкольникам; наглядный материал содержал реалистичные картинки, отображающие известные детям предметы. В ходе диагностики детям предлагались простые, доступные инструкции.

Экспериментальной базой было выбрано Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 153» города Тюмени.

Для участия в эксперименте было отобрано 13 детей старшего дошкольного возраста, в речевых картах которых было зафиксировано, что у 10 – общее недоразвитие речи, у 3 – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, а также у 3 детей – задержка психического развития.

По результатам эксперимента были получены следующие данные:

Среди обследованных дошкольников левшей было 30,8 %, правшей – 69,2 %, но 30,8 % из них имеют скрытое левшество (карандаш держат в правой руке, но большинство действий выполняют левой рукой).

Рассматривая успешность выполнения всех проб у левшей и правшей, нами отмечено, что левши справились с заданиями лучше, чем правши. В частности, леворукие дети делали меньше ошибок в пробе на зеркальные буквы, в пробе Бентона (на пространственный гнозис), в пробе на копирование простых фигур и в графической пробе «Заборчик».

По результатам обследования движений и действий были получены следующие данные: динамический праксис – 76,9 % детей справились с заданием отлично, а 23,1 % – единичные и корригированные ошибки, а при обследовании гнозиса: проба Бентона – 7,7 % – отлично, 92,3 % – корригированные и некорродируемые ошибки.

Таким образом, дальнейшая работа по преодолению речевых нарушений у дошкольников будет включать в себя блок нейропсихологической коррекции зрительно-пространственного гнозиса, движений и действий.

Библиографический список

1. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 272 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FORMATION OF THE PROCESS GENERATION OF SPEECH UTTERANCE IN CHILDREN WITH DELAYED LANGUAGE DEVELOPMENT

А.В. Фрайнд

A.V. Fraind

Научный руководитель З.В. Поливара
Research advisor Z.V. Polivara

Психолингвистический подход в изучении речевых нарушений, процесс порождения речевого высказывания, речевая деятельность, диалогическая речь.

В статье обоснована необходимость разработки логопедической программы по формированию процесса порождения речевого высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи. Представлены результаты исследования уровня диалогической речи у детей данной категории. Теоретически обоснованы и предложены направления коррекционной работы.

Psycholinguistic approach in the study of speech disorders, the process generation of speech utterance, speech activity, dialogical speech.

This article substantiates the need to develop a speech therapy program for the formation of the process generation of speech utterance in preschoolers with delayed language development. The results of the study of the level of dialogical speech in children of this category was present. Theoretically justified and proposed directions for corrective work.

Основная трудность, препятствующая овладению речью детей с общим недоразвитием речи, состоит в том, что у ребенка не формируются языковые операции порождения речевых высказываний. Это выражается в его неумении подобрать нужные звуки и слова для выражения своих мыслей и правильно (в соответствии с законами языка) соединить их затем в предложения и связанные высказывания. У ребенка возникают трудности при усвоении законов родного языка для построения собственных речевых высказываний.

Сегодня, наряду с традиционным подходом в изучении и устранении речевых нарушений широко используется и успешно реализуется психолингвистический подход, основывающийся на учении Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева о сложной структуре речевой деятельности, об операциях восприятия и порождения речевого высказывания [3].

В психолингвистике процесс продуцирования (порождения) речи рассматривается в общей структуре деятельности человека [4].

Порождение речевого высказывания начинается с формирования мотива высказывания. Л.С. Выготский рассматривал весь процесс порождения речевого

высказывания как движение от мотива, порождающего какую-либо мысль к развертыванию самой мысли, к опосредованию мысли во внутренней речи, а затем в значениях слов внешней речи и, наконец, в словах.

Обобщая идеи, выдвинутые в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.К. Анохина, А.Р. Лурии, А.А. Леонтьев определяет речевое высказывание как речевое действие, включенное в целостный акт деятельности в целом. В связи с этим речевому действию присущи такие признаки деятельности, как мотивированность, целенаправленность, трехчленность структуры, включающая создание плана, его реализацию и сличение, иерархическая организация.

Внешняя (устная и письменная) речь представляет собой внешний способ формирования и формулирования мысли и передачи информации. Основными формами внешней устной речи являются диалогическая, монологическая и полилогическая (групповая) речь. У детей с общим недоразвитием речи нарушается внутреннее программирование как связных, так и отдельных высказываний. Нарушены процессы порождения высказываний как при диалогической, так и при монологической связной речи [4].

В данной работе при психолингвистическом исследовании устной речи у детей с общим недоразвитием речи за основу берется исследование внутреннего программирования связных высказываний, а в частности – исследование диалогической речи.

В рамках настоящей работы было проведено экспериментальное изучение особенностей диалогической речи у дошкольников 4–5 лет с общим недоразвитием речи при моторной алалии на базе МАДОУ «Детский сад № 96» г. Тюмени.

Для участия в настоящем исследовании была выбрана группа дошкольников из 10 человек в возрасте от 4 до 5 лет с речевым заключением: общее недоразвитие речи II уровня.

При проведении исследования использовались такие методики, как:

– «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей»; автор: Р.И. Лалаева [4]. При разработке данной методики за основу был положен психолингвистический подход. По данной методике проводилось исследование внутреннего программирования связных высказываний, в частности исследование диалогической речи с опорой на серию сюжетных картинок.

– «Методика психолингвистического исследования связной монологической речи»; автор: И.Л. Баскакова, В.П. Глухов [2]. Данная методика была адаптирована под исследование связной диалогической речи. Детям было предложено задание на составление рассказа-описания в формате ответа на вопросы.

В ходе проведения исследования диалогической речи у группы детей 4–5 лет с ОНР II уровня при моторной алалии были получены следующие результаты:

По заданию № 1. Результаты по таким критериям, как: соответствие ответа ситуации (0–9 баллов); характер языкового оформления ответа (0–27 баллов). Был определен уровень выполнения задания в целом для каждого ребенка (от 1 – «самый высокий» до У – «низкий»).

По заданию № 2. Был определен уровень выполнения задания в целом для каждого ребенка (от 0 баллов – «задание не выполнено» до 5 баллов – «удовлетворительный уровень»).

Все полученные результаты были занесены в протокол исследования и математически обработаны.

Исследование показало, что по ответам на вопросы по серии сюжетных картинок 80 % исследуемых детей имеют средний уровень развития диалогической речи и 20 % детей – уровень выше среднего. По ответам на вопросы по одной картинке показатели оказались следующими: 80 % исследуемых детей имеют низкий уровень развития диалогической речи и 20 % детей – недостаточный. Таким образом, показатели уровня развития диалогической речи оказались более высокими при исследовании с опорой на серию сюжетных картинок, где ответы на вопросы чаще всего должны были даваться словами-действиями. В целом показатели по развитию диалогической речи оказались низкими. Чаще всего ответы на вопросы давались одним словом и не всегда были достаточно информативными. Отмечались ошибки в употреблении словоформ и длительные паузы с поиском нужного слова.

Можно сделать вывод о том, что диалогическое общение дошкольников с общим недоразвитием речи второго уровня затруднено, у детей нет навыков и умений связно излагать свои мысли, слушать и перерабатывать информацию таким образом, чтобы эффективно продолжать речевое взаимодействие. Словарный запас детей резко ограничен. Дети делают длительные паузы, подолгу не могут подобрать нужное слово. Это говорит о том, что процесс порождения речевого высказывания действительно затормаживается на уровне отбора лексических элементов фразы. Происходят дальнейшие затруднения в моторной реализации речи. Отсюда – трудности выражения своих мыслей, и, соответственно, затруднение диалогического общения.

Предполагается, что целенаправленная реализация программы по формированию процесса порождения речевого высказывания будет способствовать более успешному формированию умений словесно выражать свои мысли, передавать чувства и эмоции, устанавливать с партнером взаимоотношения в разнообразных коммуникативных ситуациях.

За основу коррекционной программы по развитию диалогической речи была взята методика М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, в которой разработаны дидактические игры, направленные на комплексное развитие речи детей. Задачи обучения диалогической речи решаются во взаимосвязи с задачами развития словаря, грамматической и фонетической сторон речи, что является обязательным условием речевого развития детей с ОНР [1].

Основной метод обучения диалогической речи, доступный для детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи – метод беседы. беседа выявляет то, насколько велика у детей потребность выражать свои мысли, как и по каким законам развивается их язык, учит ребенка логически мыслить, помогает думать, поднимает от конкретного способа мышления на более высокую ступень простейшего абстрагирования.

При успешной реализации программы по развитию диалогической речи с использованием метода бесед предполагается дальнейший переход к приемам обучения рассказыванию: рассказывание по игрушкам, рассказывание по картине, рассказывание из опыта, творческое рассказывание.

Библиографический список

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000.
2. Баскакова И.Л., Глухов В.П. Практикум по психолингвистике: учеб. пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов. М.: Астрель, 2009.
3. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007. 589 с.
4. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М.: АСТ, 2004. 72 с.
5. Поливарова З.В. Нейролингвистические основы нарушений речи: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2013.

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ СЛУХОРЕЧЕВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИЕЙ

PARTICULARLY VIOLATIONS OF THE VERBAL PERCEPTION IN CHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

А.С. Чернышева

A.S. Chernysheva

Научный руководитель Н.Н. Малярчук
Research advisor N.N. Malyarchuk

Кохлеарная имплантация, слухоречевое восприятие, нарушения слуха, младшие школьники.
В статье содержатся данные об исследовании особенностей слухоречевого восприятия у детей младшего школьного возраста после кохлеарной имплантации.

Cochlear implantation, auditory perception, hearing impairment, primary school children.
The article contains data on the study of the features of auditory perception in children of primary school age after cochlear implantation.

В современном обществе нарушения слуха являются актуальной проблемой среди детского населения. Эпидемиологические исследования свидетельствуют о том, что на 1000 нормальных родов 1 ребенок рождается с полной глухотой, у 2–3 глухота развивается в первые два года жизни; что касается невысоких степеней тугоухости, то последние часто остаются незамеченными не только родителями, но и специалистами. По данным различных авторов, в Российской Федерации в настоящее время количество пациентов с нарушениями слуха превышает 1 млн человек [1, с. 5, 11].

Кохлеарный имплант обеспечивает возможность слышать даже тихие звуки, но это не обозначает, что пациент будет сразу понимать речь, а ребенок будет говорить. Всем пациентам требуется послеоперационная реабилитация [2, с. 6]. С помощью кохлеарного импланта можно развить слуховое восприятие и анализ речи до уровня, максимально приближенного к нормальному восприятию. Это означает, что ребенка с кохлеарным имплантом нужно научить различать и узнавать окружающие его неречевые звуки, а главное – звуки речи, и также различать сказанное шепотной речью.

Даже незначительное снижение слуха, наступившее в раннем детстве, отрицательно сказывается на формировании речи ребенка. При тяжелой тугоухости и глухоте без специального обучения ребенок вообще не овладевает речью. Это происходит потому, что он не слышит своего голоса, не слышит речи окружающих и, следовательно, не может ей подражать. Резкое недоразвитие речи или ее

отсутствие затрудняют контакты неслышащего ребенка с окружающим миром, нарушают процесс формирования познавательной деятельности и в целом – его личности [5, с. 95].

Проблема слухоречевого восприятия всегда интересовала ученых в сфере педагогики, психологии и сурдопедагогики. Эта проблема освещается в трудах И.В. Королевой, Л.П. Назаровой и др.

Дети с кохлеарным имплантом, поступающие в школу, не имеют того уровня общего и речевого развития, которым обладают их слышащие сверстники. Им необходимо приобрести речевой опыт, научиться пользоваться словесной речью в общении с окружающими [3].

Восстановление слуха с помощью операции по кохлеарному имплантированию дает возможность детям с глухотой и тяжелыми степенями тугоухости восстановить звуковосприятие, что способствует развитию речевой функции и развитию психических процессов в целом, а также способствует лучшей адаптации к окружающему миру.

Нарушение восприятия речи окружающих препятствует успешному развитию речи и ее пониманию, а эффективное функционирование слуха зависит от уровня развития речи. Слуховое восприятие детей с нарушением слуха может быть эффективно использовано при постановке звуков речи, исправлении дефектов и предупреждении недостатков произношения [3, с. 28].

По мере развития речи возрастает слуховая способность ее восприятия, овладение речью способствует более продуктивному развитию слухового восприятия речи, в ходе специальных упражнений. Восприятие на слух речи зависит от нескольких условий: состояния слуха, уровня развития речи, контекста и ситуации, сложности речевых конструкций, объема предъявляемого материала на слух [3, с. 28].

Дети с кохлеарным имплантом слышат звуки иначе, чем дети со здоровой улиткой. Пороги слуха составляют 25–40 дБ и соответствуют I степени тугоухости, что затрудняет восприятие наиболее тихих частей слов – окончаний, предлогов, приставок, глухих согласных [3, с. 34].

Экспрессивная речь характеризуется следующими особенностями: запас слов ограничен, отличается диффузностью, расширенностью и неточностью их значений. В грамматическом строе отмечаются более или менее грубые нарушения (от однословного предложения до развернутой фразы, с ошибками в падежных согласованиях, в употреблении предлогов). В произношении слов имеется много искажений в структуре слова: интересно, что обычно сохраняется контур слов или хотя бы ударный слог, как наиболее слышимый, на этом основании могут смешиваться слова фонетически сходные [4, с. 560].

Развитие речи ребенка полностью определяется тем, как он накапливает словарный запас и овладевает грамматической системой родного языка. Но в отличие от нормально слышащего ребенка ему гораздо сложнее делать это спонтанно, слушая речь окружающих, так как сензитивный период развития этого навыка, особенно для спонтанного овладения грамматической системой, уже прошел. Ре-

бенку с КИ трудно спонтанно осваивать грамматическую систему родного языка из окружающей речи, потому что пороги его слуха соответствуют 1-й степени тугоухости. Ребенок нечетко слышит окончания, а значит, не улавливает оттенков, связанных с изменением числа, рода, падежа и т.д. [3, с. 108].

Цель: организация исследования речи у детей после кохлеарной имплантации.

База исследования: МБОУ ООШ № 77 города Тюмени.

В обследовании участвовало трое детей 8–11 лет – ученики младшей школы.

Дети посещают специализированную (коррекционную) школу для детей с нарушениями слуха. Охотно идут на контакт, доброжелательны и общительны.

Методика исследования: обследование проводилось с использованием методических рекомендаций при интерпретации материалов «Альбома для обследования произношения дошкольников с нарушенным слухом». В данном пособии представлен материал для диагностики произношения на втором этапе обучения детей после КИ, глухих и слабослышащих. Данная методика позволяет выявить максимальные возможности каждого ребенка в усвоении различных сторон речи и произношения: речевое дыхание, голос, произношение звуков артикуляции, ритмико-интонационной стороны речи, правила орфоэпии.

При исследовании речеслухового восприятия и речи у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха были выявлены общие черты. У всех детей, принимавших участие в исследовании, был снижен уровень речевого развития речи и речеслухового восприятия. Это проявлялось в ограниченности активного словарного запаса, снижении пассивного словарного запаса, также в недостаточной сформированности грамматического оформления речи. В произношении звуков наблюдаются частые замены и искажения. Стечения согласных произносятся неверно. Дети не всегда соблюдают ударение и звукослоговую состав слов.

Различия в речевом развитии детей наблюдаются следующие: речеслуховое восприятие у двоих детей лучше, чем у одного из них, ребенку это мешает в понимании речи говорящего и инструкций к заданию. У двоих детей из трех речь достаточно внятная, у одного недостаточно, голос глухой и мало модулированный. Различия наблюдаются в речевом дыхании. У одного ребенка речевой выдох короткий. Звукопроизношение в основном типичное, но наблюдается некоторое различие в нарушении звуков или наоборот их нормальном произношении. У ребенка 11 лет произношение практически соответствует норме. Присутствует различие в темпе произнесения фразы. Пассивный словарный запас у детей находится на разных уровнях развития. Так, один ребенок затрудняется в понимании сложных конструкций, требуется повторение сказанного. У ребенка, имплантированного в более позднем возрасте и впоследствии перенесшего травму головы с повторной операцией по кохлеарной имплантации, слухоречевое восприятие ниже, чем у других детей. Активный словарный запас ограничен бытовой лексикой, беден, пассивный словарь снижен, беден. Связная речь находится на уровне простого предложения.

Библиографический список

1. Балакина А.В. Усовершенствованный алгоритм слуховой реабилитации больных после кохлеарной имплантации: дис. ... канд. мед. наук. Томск, 2015. [Интернет ресурс] / Режим доступа: http://otolar-centre.ru/images/2014/dissovet/dissertations/Balakina/диссертация_Балакина2.pdf
2. Королева И.В. Развитие слухоречевого восприятия у глухих школьников и взрослых после кохлеарной имплантации: учебно-методическое пособие. М.: Санкт-Петербург. 2008. 206 с.
3. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых. М.: КАРО. 2009. С. 200.
4. Кузнецова Л.В., Переслени Л.И., Солнцева Л.И. Основы специальной психологии. М.: Академия. 2003. 480 с.
5. Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие. М.: Академия, 2002. С. 312.

Сведения об авторах

Д.А. АВРАМЧУК – студент Тюменского государственного университета

А.В. АГЕЕВА – студент Тюменского государственного университета

Е.Е. БАЕВА – студент Тюменского государственного университета

Е.В. БОЯРСКИХ – студент Тюменского государственного университета

Н.Н. ГОРЧАКОВА – педагог дополнительного образования г. Тюмень

М.М. ЕСИНА, А.Н. САРАФАНОВА, М.А. СЕДОВА – магистранты II курса кафедры коррекционной педагогики института социально – гуманитарных технологий, Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева

Д.А. ЖУК – студент Тюменского государственного университета

М.А. ЗАЙЦЕВА – студент Тюменского государственного университета

А.В. КИРИЛОВА – студент Тюменского государственного университета

Е.С. КОВЯЗИНА – студент Тюменского государственного университета

О.А. КОЗЫРЕВА – к.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева

А.О. МОЛДАНОВА – студент Тюменского государственного университета

Ю.И. САЙФУЛЛИНА – студент Тюменского государственного университета

Р.Р. САФАРОВА – студент Тюменского государственного университета

Н.В. СЕРГЕЕВА – студент Тюменского государственного университета

Е.А. СЛОБОДЯН, С.Р. СЛОБОДЯН – магистранты I курса кафедры коррекционной педагогики института социально – гуманитарных технологий, Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева

Б.С. СМАГУЛОВА, О. В. ОГОРОДНОВА – студент Тюменского государственного университета; к.п.н., зав. кафедрой психологии и педагогики детства Тюменского государственного университета

А.Д. УСОЛЬЦЕВА – студент Тюменского государственного университета

В.Н. ФЕФЕЛОВА – студент Тюменского государственного университета

А.В. ФРАЙНД – студент Тюменского государственного университета

А.С. ЧЕРНЫШЁВА – студент Тюменского государственного университета

Молодежь и наука XXI века

XIX Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

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

Материалы научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых

Красноярск, 16 мая 2018 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *М.А. Исакова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

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

Подготовлено к изданию 23.08.18.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 10,25