

**МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

**XX Международный научно-практический  
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, 13 мая 2019 г.

*Электронное издание*

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**

**XX 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, 13 мая 2019 г.

*Электронное издание*

КРАСНОЯРСК  
2019

ББК 74.00  
С 56

**Редакционная коллегия:**

*И.Ю. Жуковин (отв. ред.),  
И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, О.А. Дмитриева, Л.А. Брюховских,  
О.А. Козырева, А.В. Мамаева, Г.А. Проглядова, В.И. Петроченко*

**С 56 Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья:** материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 13 мая 2019 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 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 978-5-00102-325-8

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-325-8  
(XX Международный форум  
студентов, аспирантов и молодых ученых  
«Молодежь и наука XXI века»)

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2019

## ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ

---

### КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖАННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

#### CORRECTIONAL-PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF CHILDREN WITH A DETAINED SPEECH DEVELOPMENT

И.Б. Агаева

I.B. Agayeva

*Задержка речевого развития, артикуляция, фонематическое восприятие, перинатальное поражение центральной нервной системы, дизонтогенез.*

Автором представлены педагогические подходы развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

*Delayed speech development, articulation, phonemic perception, perinatal damage of the central nervous system, diontogenesis.*

The author presents pedagogical approaches to the development of young children with delayed speech development.

**К**ак в отечественных, так и зарубежных исследованиях детской речи отмечается достаточно индивидуальный характер овладения детьми языком: лексическим, грамматическим и семантическим его уровнями. Встречаются как рано заговорившие дети, так и достаточно поздно, но при этом, однако, не имеющие речевых нарушений [1, с. 43]. Кроме того, учеными выделены группы детей с различными типами овладения языком и речью (*референтный и экспрессивный стили овладения речью, геистальтный и аналитический типы*) [2, с. 263], [1, с. 44]. Общеизвестен факт, что процессы фонематического восприятия формируются раньше, а развитие артикуляции несколько отстает во взаимодействии речеслухового и речедвигательного анализаторов, что порождает явления субституции, сокращения групп согласных и другие особенности детской речи [1, с. 44].

Кроме того, для детей раннего возраста характерна неустойчивость умений и навыков. Известно, что при отсутствии достаточного объема сенсорной и моторной стимуляции, большого числа повторений опыт, только что приобретенный, может быстро разрушаться, поскольку речь и мышление только начинает формироваться [1, с. 43], [3, с. 69]. С другой стороны, среди детей с задержкой речевого развития (далее – ЗРР) часто оказывается группа детей с *задержкой церебрально-органического генеза*.

Большой процент составляют дети с наличием перинатального поражения центральной нервной системы (далее – ПП ЦНС) в анамнезе. «Перинатальная энцефалопатия – общее название различных по этиологии или неуточненных по происхождению поражений головного мозга, возникающих в перинатальном периоде» (термин предложен Ю.А. Якуниным) [цит. по 3, с. 58]. У таких детей, помимо собственно речевых нарушений также отмечаются «дефицит концентрации памяти и внимания, низкая работоспособность, быстрая утомляемость, снижение уровня познавательной активности, расстройства в эмоционально-волевой сфере, которые проявляются в нарушениях коммуникативной функции, повышенной возбудимости, невротических реакциях» [там же, с. 60].

Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина замечают, что «психическая деятельность, как и ее материальная основа – ЦНС, является целостным образованием, сложной системой <...> выпадение или недостаточность одной из функций неизбежно сказываются на деятельности других» [4, с. 23]. Таким образом, ЗРР может сопровождаться различными отклонениями в других сферах.

К числу общеспецифических закономерностей дизонтогенеза таких детей относят: социальный дефект – трудности взаимодействия с окружающей средой, социальная дезадаптированность ребенка; дефект познавательной деятельности – меньшая скорость приема и обработки информации; недостатки словесного опосредования; замедленный темп психического развития; несформированность мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы, низкая работоспособность, быстрая истощаемость [там же]. У многих детей отмечаются бедность сюжетно-ролевой игры, недостатки общей и тонкой моторики, несформированность пространственной ориентировки. Проявляются явления дизонтогенеза в различных вариантах и в разной степени выраженности. На трудности, возникающие в различных сферах у детей с задержанным речевым развитием (коммуникативное и эмоциональное поведение, познавательная сфера, игровая деятельность), обращают также внимание О.В. Шемякина, Т.А. Датешидзе, А.Н. Корнев и др.

Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева выделяют три области, которые «нуждаются в системном подходе при организации коррекционно-педагогической поддержки, оказываемой проблемному ребенку и членам его семьи: характер взаимодействия взрослого и ребенка; предметно-развивающая среда; организация систематической и комплексной коррекционно-педагогической работы с ребенком в среде его сверстников» [4, с. 33 – 34].

Логопедическая работа с детьми раннего возраста должна опираться как на общедидактические, так и логопедические принципы работы с детьми раннего возраста. Принципы *комплексности и системности* предполагают тесное взаимодействие специалистов медицинского, психолого-педагогического профиля и родителей в ходе коррекционно-развивающей работы. Поскольку в группу детей с заключением задержка речевого развития (далее – ЗРР) могут включаться дети с различной нозологией, особое место отводится *диагностическому* направлению, взаимодействию логопеда и других специалистов (воспитатель, музыкальный руководитель, учитель-дефектолог, психолог), которые выстраивают воспитательно-

образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей и потребностей детей с ЗРР. О.В. Шемякина, Ф.Ю. Гаркуша, О.Е. Грибова, Н.В. Серебрякова, О.А. Реуцкая и др. указывают на тот факт, что данные логопедом рекомендации должны быть многократно отработаны не только в ходе режимных моментов, но также реализованы родителями в совместной практической деятельности с ребенком. Л.Н. Павлова обращает внимание на тот факт, что для ребенка после полутора – двух лет наиболее благоприятным является «интегрированный тип воспитания, органично сочетающий семейную и общественную форму» [5].

Таким образом, логопеду отводится роль специалиста, направляющего и координирующего деятельность всех участников коррекционно-педагогического процесса.

*Онтогенетический принцип* предполагает, что коррекционная работа с ребенком ведется с учетом его коммуникативных и речевых возможностей и начинается с того уровня (наличие / отсутствие коммуникативной интенции, уровень импрессивной и уровень экспрессивной речи), на котором находится данный ребенок вне зависимости от возраста, и осуществляется с учетом развития речи в онтогенезе. Работа с детьми раннего возраста с ЗРР также должна опираться на принципы *обходного пути* и *максимальной опоры на полимодальные афферентации*. Так, в коррекционно-образовательном процессе, как правило, выделяются этапы и направления работы, где на каждом реализуются все направления, но меняется их процентное соотношение, в зависимости от целей и задач, поставленных в работе с определенным ребенком. Поскольку ведущий вид деятельности в раннем возрасте – предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками, экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение со взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого – коррекционная работа с детьми с задержкой речевого развития должна стимулировать моторное, сенсорное, перцептивное развитие ребенка, позволяя постепенно, естественно пройти все ступени речевого развития.

*Принцип коммуникативно-деятельностного (когнитивно-поведенческого)* подхода предполагает формирование речевых и коммуникативных умений в ходе осуществления различных видов детской деятельности – общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности – как сквозных механизмах развития ребенка.

*Коммуникативно-деятельностный* подход наиболее полно может быть реализован в игре, поскольку она является особой формой общественной жизни дошкольников. В ней они по желанию объединяются, самостоятельно действуют, осуществляют свои замыслы, познают мир. Одним из ведущих направлений в современной педагогике является *театрализованная игра*. Современный педагогический процесс предлагает такую форму организации занятия, как создание образовательной ситуации, когда предполагается «втягивание» детей в игровой сюжет исподволь, не в виде прямого обучения, а путем создания определенной эмоциональной ситуации. На основании анализа различной педагогической литературы и мониторинга детской деятельности можно сделать вывод, что ин-

терес к игре с различными видами театрализации просыпается уже у детей 2 – 2,5 лет. Малышей впечатляют небольшие сюжеты, разыгранные на основе потешек, коротких стихотворений и сказок. Они с удовольствием перевоплощаются в различных диких и домашних животных и любимых героев, с большим удовольствием могут разыгрывать различные небольшие сюжеты, отображающие повседневные интересы детей. Таким образом, театрализованная игра, собственно, возникает из предметной и является ее неотъемлемой частью и продолжением. Дети максимально активны на этапах и подготовки, и проведения игр и получают возможность сотрудничества и общения как со взрослыми, так и друг с другом. Последовательность и усложнение содержания тем и сюжетов, избранных для игр, способствует как накоплению социального опыта и развитию коммуникации, так и дает мощный толчок речевому и познавательному развитию ребенка. Театрализованные игры могут быть разыграны не только на основе литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки), но и на основе различных бытовых игр-ситуаций. Н.Ф Губанова [6] и другие исследователи указывают на тот факт, что дети раннего и дошкольного возраста гораздо лучше усваивают тот речевой материал, который эмоционально их затрагивает, вызывает интерес, не оставляет равнодушными.

Занятия необходимо проводить в едином игровом сюжете, по одной лексической теме, что способствует лучшему закреплению навыков и умений, усвоению коммуникативных умений и речевого материала. Кроме того, конечно, используются *дидактические, предметные, пальчиковые и подвижные игры*, посредством которых можно объединить несколько направлений коррекционной работы. С учетом возраста детей и их минимального игрового и социального опыта на начальных этапах рекомендуется использовать игры на основе бытовых ситуаций и реализовать их в свободной предметной игре, включающей элементы театрализации.

Игровой сюжет позволяет не только привлечь внимание малыша, но побуждают его действовать, подражать любимому герою, общаться с ним, что создает коммуникативно-значимую для ребенка ситуацию, заставляет многократно повторять одни и те же речевые и неречевые движения.

Таким образом, современные технологии обучения и воспитания детей раннего возраста предполагают:

1) проведение диагностики детей раннего возраста с ЗРР с использованием игровых моментов;

2) разработку технологии игрового обучения, посредством создания образовательной ситуации как альтернативы традиционному занятию;

3) создание игровой среды (достаточность игровых и дидактических материалов, вариативность, доступность), способствующей самостоятельной детской активности внутри группы. Это позволяет проводить пропедевтику нарушений речевого слуха, слоговой структуры, проводить работу по улучшению подвижности органов артикуляции и выработку четких кинестезий, помогает развитию мелкой моторики пальцев рук, которая способствует скорейшему созреванию ЦНС и, следовательно, благоприятно сказывается на развитии речи;

4) включение элементов игровых технологий во все виды режимных моментов: физ. минутки, продуктивные виды деятельности, прогулки, что обеспечивает непрерывность и наибольшую эффективность работы;

5) применение игровых и театрализованных элементов для укрепления здоровья детей в различных здоровьесберегающих технологиях;

6) включение элементов театрализованной игры в план взаимодействия со специалистами (педагог-психолог, музыкальный руководитель и др.) [7].

### **Библиографический список**

1. Титова Т.А. Речевое и психическое развитие детей раннего возраста: учебно-методическое пособие / Т.А. Титова, О.В. Елецкая, М.И. Матвеева, Н.С. Куликова. М.: ФОРУМ: ИНФРА – М, 2016. 192 с.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2017. 940 с.
3. Бенилова С.Ю., Давидович Л.Р. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика): монография. М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: МОДЭК, 2014. 536 с.
4. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего возраста и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. «Тифлопедагогика». М.: Просвещение, 2005. 143 с.
5. Павлова Л.Н. Организация жизни и культуры воспитания детей в группах раннего возраста: практ. пособие. 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2007. 208 с. (Дошкольное воспитание и развитие)
6. Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности: Вторая группа раннего возраста. М.: Мозаика – синтез, 2016. 128 с.
7. Агаева И.Б., Вяземская Л.В. Интегрированное воспитание и обучение детей раннего возраста с задержанным и нормативным речевым развитием (из опыта работы) // Журнал РИНЦ. Защита детей – приоритет России. The Newman in Foreign Policy. 2017. № 37 (81). Июнь–июль.

# ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ СЛЕПОГЛУХИХ ДЕТЕЙ В КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА

## ACTIVITIES OF THE RESOURCE CENTER FOR SUPPORTING PLEASURE CHILDREN IN KGPU IM. V.P. ASTAFIEVA

О.Л. Беляева, Г.А. Проглядова

OL. Belyaeva, G.A. Proglyadova

*Ресурсный центр, дети с тяжелыми множественными нарушениями, профессиональная деятельность, трудоустройство, подготовка специалистов.*

В статье описана начинающаяся деятельность ресурсного центра на территории Красноярского края, организованная в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева и на базовых площадках университета.

*Resource center, children with severe multiple disorders, professional activity, employment, training of specialists.*

The article describes the beginning activities of the resource center in the Krasnoyarsk Territory, organized in the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva and on the basic sites of the university.

**В** октябре 2018 г. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева заключил соглашение о сотрудничестве с благотворительным фондом «Со-единение» о создании на территории Красноярского края ресурсного центра поддержки слепоглухих детей и обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, их семей и педагогов, работающих с ними. Ресурсный центр начал свое функционирование на базе кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий университета.

На первом этапе деятельности ресурсного центра предполагалось обучение его представителей (преподавателей кафедры коррекционной педагогики) и сотрудников практических базовых площадок ресурсного центра. Базовыми площадками ресурсного центра на данный момент являются муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 194 комбинированного вида» г. Красноярска и муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 «Сознание» г. Красноярска, а также краевой центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Обучение представителей ресурсного центра проводится при финансовой поддержке БФ «Со-единение» специалистами «Perkins School for the Blind».

Преподавателями кафедры коррекционной педагогики начаты также исследования с аспирантами и магистрантами по темам «Формирование предпосылок для обучения шрифту Брайля у детей с одновременным нарушением зрения и слуха» на базе МАДОУ № 220 комбинированного вида и «Сравнительное изучение подхо-

дов к педагогическому сопровождению слепоглухих детей в России и за рубежом». Сформирована рабочая группа из 11 педагогов городских и краевых учреждений.

Также ведется активное применение полученных в рамках обучающего онлайн-курса профессиональных знаний в практике деятельности выше упомянутых организаций.

Большой трудностью для учителей-дефектологов является выбор подхода к организации малыша, имеющего нарушения слуха и зрения, на занятие, поиск мотивирующих к познанию окружающих моментов и удержание его внимания на этом процессе. Для решения данных трудностей специалистами базовых площадок ресурсного центра применены простые, но, как оказалось, очень действенные приемы. В случаях, когда ребенок является пользователем системой кохлеарной имплантации, вопрос использования невербальной коммуникации рассматривается индивидуально [5, с. 59]. Разработка подходов к работе с этими детьми – приоритетная задача ресурсного центра [6].

В перспективе двух ближайших лет ресурсный центр сопровождения слепоглухих детей, детей с ТМНР и их семей предполагает проведение на территории Красноярска и Красноярского края обучение специалистов образовательных и иных организаций [2, с. 113]. В рамках обучения будут рассматриваться индивидуальные кейсы с описанием методов и приемов, приводящих к успешному продвижению детей данной группы в развитии.

Благодарим Благотворительный фонд «Фонд поддержки слепоглухих «Соединение» за обучение, поддержку и возможность участия в программе регионального развития сети ресурсных центров по сопровождению людей со слепоглухотой и тяжелыми множественными нарушениями развития [1, с. 64].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. Проблемы формирования компонента жизненной компетенции у школьников с нарушениями слуха и интеллекта // В сборнике: Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью: материалы Международной конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева; отв. ред. А.В. Мамаева. Красноярск, 2013. С. 63–67.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 111–114.
3. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное).
4. Беляева О.Л., Пермикина В.А., Юкина Т.Л. Интерактивная площадка, обеспечивающая поддержку семей кохлеарно имплантированных детей в инклюзивном пространстве дошкольного образовательного учреждения // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 2 (15). С. 9–12.
5. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей // В сборнике: Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка: сборник статей / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.
6. Перкинс Школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. 2-е издание / Кэти Хайдт и др. М.: Теревинф, 2018. 560 с.

# ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

## EDUCATION FOR PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE UNIVERSITY

И.Ю. Жуковин

I.Yu. Zhukovin

*Становление, развитие, высшие учебные заведения, инклюзивное образование, «Индекс инклюзии».*

В статье делается краткий исторический обзор становления высшего инклюзивного образования в России и зарубежных странах. Анализируется опыт различных образовательных учреждений и научных коллективов по созданию условий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования в вузах.

*Formation, development, higher education institutions, inclusive education, «index of inclusion».*

The article provides a brief historical overview of the formation of higher inclusive education in Russia and foreign countries. The article analyzes the experience of various educational institutions and research teams to create conditions for the training of persons with special educational needs in an inclusive education in universities.

**П**о данным Всемирной организации здравоохранения на 2015 г., около 15 % населения в мире имеет какие-либо формы инвалидности, из них 2–4 % людей испытывают значительные трудности в функционировании и остро нуждаются в многоплановой социальной поддержке. Одним из ключевых аспектов социальной поддержки является создание оптимальных условий для получения профессионального образования.

Мировая практика насчитывает около 300 лет истории образования людей с инвалидностью [Современная зарубежная психология. № 1 / 2014]. При этом история специализированного профессионального образования насчитывает полтора века.

В ту или иную историческую эпоху отношение общества к вопросам образования лиц с ОВЗ определялось тем, какая модель инвалидности главенствовала в социуме. Условно можно выделить три принципиально отличительные модели. Это религиозная, медицинская и социальная.

Переход от религиозной модели к медицинской можно сказать произошел в 1755 г., в Германии, когда состоялось открытие первой в мире школы для глухонемых детей.

В рамках медицинской модели инвалидность рассматривается как неспособность человека выполнять те или иные функции в силу наличия определенных заболеваний и нарушений. При данном подходе делается большой акцент на социальную защиту и социальное обеспечение людей с инвалидностью. Поэтому инвалиды зачастую фактически изолировались от общества в особых медицинских центрах, специализированных интернатах и коррекционных школах [3, с. 10]. Разви-

тие образования для инвалидов началось именно с создания специальных учреждений для учащихся с определенным типом ограничений.

Первопроходцами в разворачивании интеграционных процессов, в современном их понимании, стали скандинавские страны, где была предложена концепция «нормализации» (Н.Э. Бенк-Миккельсен – 1959; Б. Нирье – 1968), которая была законодательно закреплена в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Возможность получать высшее образование первыми в мире получили инвалиды США в 1864 г., когда указом президента Авраама Линкольна школе-интернату для глухонемых в Колумбии присвоили статус колледжа [15].

В отечественной истории начало организации профессионального обучения инвалидов связано с Московским высшим техническим училищем им. Н.Э. Баумана, на факультет пищевого машиностроения которого в 30-е гг. было принято 11 инвалидов по слуху.

Феноменальный эксперимент по обучению слепоглухонемых студентов был апробирован на психологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова в 70-е гг. XX в. Подобный эксперимент стал возможен благодаря энтузиазму доктора психологических наук А.И. Мещерякова, доктора философских наук Э.В. Ильенкова, академика АПН СССР А.Н. Леонтьева и их друзей. Разработанная ими система обучения позволила Александру Васильевичу Суворову получить высшее образование и стать единственным в мире доктором психологических наук с сочетанным дефектом слуха и зрения.

Принятие ряда таких важных документов, как Всеобщая декларация прав человека (1948), Декларация о правах умственно отсталых лиц (1971), Декларация о правах инвалидов (1975), Конвенция о правах ребенка (1989), Декларация, принятая в 1994 г. в Саламанке, о развитии инклюзивного образования, способствовали постепенному переходу развитых стран к социальной модели инвалидности.

Для многих стран, в том числе для России, толчком к совершенствованию системы среднего образования и реформированию высшего стало принятие Стандартных правил обеспечения равных возможностей для людей с инвалидностью (1993). Стала утверждаться социальная модель инвалидности, в рамках которой общество должно было обеспечить инвалидам возможности реализации своих способностей и интеграции в общество.

Особо активно развитие профессионального образования лиц с инвалидностью начинается в 80–90-е гг. прошлого столетия. В 80-е – 90-е гг. студенты-инвалиды принимаются на групповое и индивидуальное обучение в ряде вузов страны (Мухинское высшее училище, Ленинградский государственный педагогический институт им. А.И. Герцена, Ленинградский государственный университет и др.).

В ноябре 1991 г. была открыта Российская государственная специализированная академия искусств. Это единственное в мире учебное заведение, в котором получают высшее образование в сфере искусства (музыка, театр, живопись) люди с ограниченными физическими возможностями.

Однако, несмотря на рост числа студентов с инвалидностью, отсутствие в России нормативной базы препятствовало развитию процесса включения инвалидов в систему профессионального обучения и образования.

Генеральная Ассамблея ООН 13 декабря 2006 г. одобрила Конвенцию о правах инвалидов. Каждая статья Конвенции направлена на защиту от дискриминации и на включение лиц с инвалидностью в общество. Статья 24 прямо соотносит право лиц с инвалидностью на образование с обеспечением этого права через инклюзивное образование на всех уровнях.

В 2012 г. Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, тем самым заявив всему миру о готовности ее исполнять на всех уровнях образования. Так определилась образовательная политика нашей страны в сфере инклюзивного образования. Россия была обязана законодательно закрепить инклюзивное образование, что она и продемонстрировала в Законе об образовании 2012 г. (№ 273-ФЗ).

Социальная модель во многом связана с философией независимой жизни, из которой вытекает необходимость создания для студентов-инвалидов равных с остальными студентами возможностей для обучения в вузе и последующего встраивания в социум. Данный подход является теоретической основой технологии высшего инклюзивного образования, например, в США. «Методология технологии высшего инклюзивного образования инвалидов построена на идее, что равные возможности обеспечиваются путем создания специальных условий, компенсирующих ограничения жизнедеятельности инвалида (например, участие глухого в семинаре обеспечивается путем предоставления ему сурдопереводчика)» [2, с. 14].

Известный специалист в области инклюзивного профессионального образования Митчелл Дэвид отмечает, что одним из основных принципов данного образования является непрерывное и разноуровневое профессиональное образование и комплексное реабилитационное сопровождение учебного процесса. Организационная форма системы – комплекс, состоящий из учебного заведения или учебного центра, медико-реабилитационного отделения и центра профессиональной адаптации.

Подобная структура может эффективно координировать усилия федеральных, региональных и городских организаций и ведомств, решающих задачи образования инвалидов.

Им рекомендуются следующие направления развития инклюзивного образования:

- развитие системы мониторинга, при котором все инвалиды из школьных учреждений формируют базу абитуриентов;
- подготовка международных экспертов в области образовательных программ по инклюзивному образованию и создание института профессиональной и общественной экспертизы по инклюзивному образованию в широком социальном понимании;
- усиление мер информационной, научно-методической и социально-педагогической поддержки инклюзивного образования;
- инклюзивное образование должно стать приоритетным направлением образовательной политики и подготовки кадров;
- актуальный уровень кадрового обеспечения инклюзивного образования должен соответствовать современным требованиям образовательной политики;
- выделение целевых грантов на вузовскую подготовку, квалификации педагогических кадров для инклюзивного повышения образования, а также внедрение

в образовательные программы педагогических вузов образовательных модулей, курсов по выбору или факультативов по вопросам инклюзивного образования;

- повышение компьютерной грамотности, внедрение и обучение с помощью таких информационных технологий, как видеотекст (текстовые и графические данные), мультимедиа (одновременное представление информации – звуковой ряд, видеоряд, трехмерная графика и т.д.);

- увеличение финансирования системы инклюзивного профессионального образования с целью подготовки самих учебных заведений и их инфраструктуры к приему инвалидов;

- создание большего количества профессионально-реабилитационных служб с широким спектром преподаваемых специальностей;

- работа по активизации лиц с ограниченными возможностями.

Великобритания – одна из первых стран, в которой получила развитие социальная модель инвалидности и инклюзивный подход к образованию инвалидов. На данный момент вопросы перехода учащихся с ОВЗ из школы в вуз, а из вуза на работу являются одними из ключевых в политике страны. Среди ключевых задач, которые должны быть решены для реализации прав инвалидов и обеспечения им доступа к высшему образованию, должна стоять помощь в подготовке к поступлению.

Интересным является опыт КГМУ в области реализации инклюзивного образования. Первая часть организационной работы включает в себя предпрофильную подготовку. Она включает: предпрофильное тестирование, знакомство с работой кафедр, участие в медицинских волонтерских отрядах, подготовительные курсы. Также ими разработана специальная дополнительная образовательно-реабилитационная программа для абитуриентов-инвалидов (Центр довузовской подготовки).

Помимо этого, по мнению студентов с ОВЗ, к основным задачам также относятся разработка и внедрение в вузах безбарьерных учебных программ, консультирование студентов с инвалидностью, организация служб поддержки данной группы учащихся и внедрение планов персонального развития [5, с. 29].

Например, в Германии развитая законодательная база обеспечивает доступ студентов и поступающих к различным социальным службам. На время обучения в вузе студенты с инвалидностью имеют право выбрать себе личного помощника, либо получить денежные средства для самостоятельного выбора ассистента [9]. Для того чтобы желающим продолжать образование, лучше ориентироваться в законодательном обеспечении их прав и возможностей, в Германии предусмотрены специальные обучающие курсы для людей с инвалидностью.

Для успешной реализации инклюзивного образования в вузе принципиально важным является сопровождение студентов-инвалидов в период обучения и подготовка их к трудоустройству.

Подобная работа на примере КГМУ может осуществляться в следующих ключевых направлениях.

- 1. Психологическое сопровождение** включает в себя адаптационные программы по социокультурной реабилитации, программы по коррекции нарушений коммуникативных и учебных умений, а также индивидуальная работа со студентами (Психологический центр и Социальный центр КГМУ).

2. **Социальное сопровождение** включает в себя социальную защиту, материальную помощь, специальные компенсаторные программы по развитию компенсационных механизмов адаптации к социокультурной среде вуза. Например, участие в волонтерской деятельности, занятия на факультете дополнительного образования (Социальный центр, Профком студентов).

3. **Сопровождение трудоустройства** выпускников-инвалидов включает в себя информирование по нормативно-правовой базе трудоустройства и поиск вакансий для абитуриентов-инвалидов.

С целью самоанализа создания условий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования в вузе, который реализует инклюзивную практику, необходимо использовать так называемый «индекс инклюзии».

«Индекс инклюзии» широко используется в международной практике, и предоставляет возможность проанализировать сильные и слабые стороны в организации инклюзивного обучения и на основе полученных результатов исследования разработать план развития (трансформации) учебного заведения. «Индекс инклюзии» включает в себя анкетирование педагогов и руководителей учебных заведений, которые работают с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

«Индекс инклюзии» является тем индикатором, который позволяет выявить проблему готовности самих педагогов к работе с особым студентом. Он актуализирует вопрос подготовки (переподготовки) профессорско-преподавательского состава образовательных организаций к работе в системе инклюзивного профессионального образования.

## **Библиографический список**

1. Психологопедагогические основы инклюзивного образования: монография / отв. ред. Алехина С.В. М.: МГППУ, Буки Веди. 2013.
2. Гуркина О.А., Новикова Е.М. Современная зарубежная психология. 2014. № 1. Зарубежный опыт социальной и образовательной инклюзии людей с ОВЗ на примере исследования высшего образования.
3. Видмер Т. Работа с инвалидами в Великобритании. Трудоустройство и система прямых выплат // Социальная работа. 2009. № 4. С. 16–18.
4. Жаворонков Р.Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2010/n5/Zhavoronkov.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Zhavoronkov.shtml) (дата обращения: 15.04.2014).
5. Тарасенко Е.А. Социальная политика в области инвалидности: кросскультурный анализ и поиск оптимальной концепции для России // Журнал исследований социальной политики. 2004. Т. 2. № 1. С. 7–28.
6. Первоначальный доклад Российской Федерации о выполнении Конвенции о правах инвалидов «О мерах, принятых для осуществления обязательств по Конвенции о правах инвалидов, и о прогрессе, достигнутом в соблюдении прав инвалидов в течение двух лет после ее вступления в силу [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/handicapped/74> (дата обращения: 13.10.2014).

# Раздел I.

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

### КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

#### COGNITIVE-BEHAVIORAL PSYCHOTHERAPY AS A METHOD OF WORKING WITH CHILDREN

М.А. Абрамов, Е.Н. Родина

M.A. Abramov, E.N. Rodina

*Оппозиционно-вызывающее расстройство, ограниченные возможности здоровья, когнитивно-поведенческая терапия, СМЭР, агрессия.*

В статье приведены выводы об эффективности работы методов когнитивно-поведенческой терапии с детьми с оппозиционно-вызывающим расстройством.

*Oppositional defiant disorder, children with disabilities, cognitive behavioral therapy, SMER, aggression.*

The article draws conclusions about the effectiveness of the methods of cognitive-behavioral therapy with children with oppositional defiant disorder.

**З**абота о здоровье детей во всем мире стала занимать приоритетные позиции, поскольку в любой стране нужны личности активные, здоровые, творческие, гармонично развитые. Распространение в нашей стране процесса интеграции детей с ограниченными возможностями психического или физического здоровья (ОВЗ) в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с «Законом об образовании» Российской Федерации. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) неоднородная группа, основную категорию учащихся общеобразовательных школ составляют дети с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития [1].

Среди данной категории детей часто встречаются дети с проблемами в поведении. Особую обеспокоенность вызывает состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, а именно: оппозиционно-вызывающее расстройство. Расстройство поведения представляет собой психическое расстройство у детей и подростков, характеризующееся стойким и повторяющимся паттерным поведением, нарушающим основные права окружающих или основные соответствующие возрасту социальные нормы или правила.

По статистике Министерства здравоохранения такое нарушение зафиксировано у 15–20 % детей школьного возраста. Такие дети нарушают общественный порядок, у них часто возникают серьезные проблемы в школе. Они могут драться, лгать, воровать. Трудности обучения вызваны и отказом от помощи окружающих в решении проблем. Низкая успеваемость в школе обычно сопряжена со сниженной самооценкой, хотя чувства вины ребенок никогда не испытывает, проецируя ее на окружающих. Состояние стресса в связи с расстройством ощущается скорее окружающими, чем самим ребенком. Страдает и социальное приспособление, у этих учащихся часто нет друзей, они не удовлетворены отношениями с окружающими. Личностные и коммуникативные компетентности у такого ребенка не формируются и школа как институт развития личности не выполняет задачу стандартов в образовании. У педагогического сообщества школы возникает ряд проблем с обучением таких детей, эффективная помощь возможна при включении педагога-психолога школы.

В 2018–2019 учебном году в нашей школе обозначилась тенденция увеличения количества первоклассников с ОВЗ, имеющих особенности в психическом развитии, с выявленным оппозиционно-вызывающим расстройством поведения.

При проведении психологического обследования были использованы следующие методы: тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), протокол «СМЭР», Тест руки Вагнера (HandTest) [2; 3]. Всего в исследовании приняли участие 12 детей из 1 класса в возрасте 7–8 лет.

По результатам обследования у 9 детей (75 %) выявлен высокий уровень тревожности, у 3 детей (25 %) – средний уровень тревожности; 8 детей (66,6 %) – высокий уровень агрессии, 4 ребенка (33,4 %) – средний уровень агрессии.

В процессе работы с детьми с проблемами в поведении была использована когнитивно-поведенческая психотерапия.

Когнитивно-поведенческая психотерапия основана на принципах теории обучения, которая предполагает, что разные типы поведения и те признаки, которые им сопутствуют, развиваются из-за привычной реакции человека, как реагирование на создавшуюся ситуацию [3].

Когнитивно-поведенческая психотерапия использует в своей работе ряд протоколов, один из которых в русскоязычной версии называется СМЭР (таблица из четырех столбцов: Ситуация, Мысли, Эмоции, Реакция). Данный протокол использовался психологом, для выявления автоматических мыслей и когнитивных убеждений (которые часто являются ошибочными). В ходе беседы с детьми были выявлены следующие мысли: «Меня не понимали в детском саду», «Меня часто обзывают дети», «Воспитатель/учитель ругается на меня», «Мои родители строгие», «Мне не нравится школа», «Класс меня не любит» и другие. У большинства детей выявлены такие эмоции как агрессия (60 % детей), злость (70 % детей), раздражение (50 % детей).

После терапевтической работы, тщательного разбора проблемных ситуаций и выявления мыслей и чувств отмечается положительная динамика: у 10 детей (83,3 %) – средний уровень тревожности, у 2 детей (16,7 %) – низкий

уровень тревожности; 10 детей (83,3 %) – средний уровень агрессии, 2 ребенка (16,7 %) – низкий уровень агрессии. Наблюдаются такие мысли как «Мне нравится делать задания с ребятами», «Я могу помогать учителю на уроке», «У меня много интересных дел в школе», «Родители любят меня» и другие. В плане эмоций можно выделить такие, как интерес (55 % детей), доверие (60 % детей), дружелюбие (70 % детей).

Таким образом, работа с мыслями и чувствами ребенка помогает снизить уровень тревожности, расширить поведенческий репертуар, улучшить уровень обучения и адаптации в коллективе. Также следует отметить, что данным методом работы могут пользоваться как психологи общего профиля, так и специалисты данного направления.

### **Библиографический список**

1. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2001. 208 с.
2. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб., 2002. 120 с.
3. Бек Д. «Когнитивная терапия. Полное руководство». СПб., 2006. 300 с.

# К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## TO THE PROBLEM OF THE FORMATION OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Ю.С. Бакулина

Y.S. Bakulina

*Научный руководитель* **О.А. Козырева**  
*Scientific adviser* **O.A. Kozyreva**

*Задержка психического развития, учебная мотивация, младшие школьники, ограниченные возможности здоровья, ФГОС, инклюзивное образование.*

В статье освещены особенности учебной мотивации младших школьников с задержкой психического развития. Отражены требования, предъявляемые ФГОС к освоению начального основного образования детьми с задержкой развития. Выявлены проблемные аспекты формирования учебной мотивации учащихся с ЗПР в инклюзивном образовании.

*Mental retardation, learning motivation, younger students, limited health opportunities, GEF, inclusive education.*

The article highlights the features of educational motivation of younger students with mental retardation. Reflects the requirements imposed by the GEF for the development of primary basic education for children with developmental delays. Revealed the problematic aspects of the formation of educational motivation of students with SPD in inclusive education.

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является основой объективной оценки качества образования обучающихся. В требованиях к адаптированным основным общеобразовательным программам начального общего образования младших школьников с задержкой психического развития заложена совокупность обязательных результатов освоения программ, где личностные результаты также включают «сформированность мотивации к обучению и познанию» [1].

Кроме того, современное образование предусматривает получение инклюзивного образования и создание в образовательных организациях специально организованной среды, учитывающей особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития.

По мнению ряда авторов, дети с ЗПР часто оказываются не готовы к школьному обучению, у них отмечаются недостатки в мотивационно-целевой основе организации деятельности, несформированность способов самоконтроля, планиро-

вания, ситуативность интересов, интеллектуальная пассивность, незрелость иерархии мотивов, неспособность к устойчивой целенаправленной деятельности.

Как отмечает Д.Б. Эльконин, для того чтобы учебная деятельность проходила успешно, необходима положительная мотивация. При этом внутренняя позиция школьника у ребенка с ЗПР недостаточно сформирована. Основную мотивационную роль в их учебной деятельности играют внешние мотивы: отметки, одобрение взрослого и сверстников. Важнейшей задачей является проведение психолого-педагогической работы по формированию учебной мотивации, придающей значимость учебной деятельности.

Как отмечает ряд исследователей: Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова, период обучения с первого до третьего класса является наиболее чувствительным к педагогическому воздействию для формирования адекватной учебной мотивации учащихся с задержкой психического развития [4].

С учетом особенностей младшего школьного возраста и специфических характеристик развития этой категории обучающихся необходим поиск и разработка средств обучения, способствующих повышению учебной мотивации учащихся с задержкой психического развития в инклюзивной образовательной среде.

Планомерная и целенаправленная коррекционно-развивающая работа по формированию смысловой составляющей учебной деятельности, развитие познавательных процессов и творческой активности, учет принципов формирования мотивации учебной деятельности, нормированная учебная нагрузка, разработка рекомендаций для родителей, а также создание ситуации успеха в учебной и внеучебной деятельности будет способствовать формированию положительной учебной мотивации у детей с ЗПР [2; 3].

## **Библиографический список**

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132> (дата обращения: 18.10.2018)
2. Чаркина Н.В. Особенности мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2015. № 8-5. С. 136–138.
3. Черенева Е.А., Черенев Д.В. Формирование мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Красноярск, 2015. 144 с.
4. Ялпаева Н.В., Буданова А.А. Формирование положительной мотивации учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2016. Т. 4. С. 118–121.

# ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ ЗРЕНИЯ

## FEATURES OF COGNITIVE MOTIVATION OF CHILDREN WITH FUNCTIONAL DISORDERS OF VISION

М.В. Быкова

M.V. Bykova

Научный руководитель Г.А. Проглядова  
Scientific adviser G.A. Proglyadova

*Познавательная мотивация, познавательная активность, дошкольники, функциональные расстройства зрения.*

Статья посвящена проблеме познавательной мотивации у детей с функциональными расстройствами зрения. Приведены выводы констатирующего эксперимента по исследованию сформированности познавательной мотивации у старшего дошкольного возраста с ФРЗ.

*Cognitive motivation, cognitive activity, preschoolers, functional visual impairment.*

The article is devoted to the problem of cognitive motivation in children with functional disorders of vision. The conclusions of a conforming experiment to study the formation of cognitive motivation in older preschool age with HFR are presented.

**В** соответствии с ФГОС ДО в центре внимания педагогов должна быть ориентация образовательного процесса на познавательные возможности ребенка и развитие познавательной мотивации.

Анализ литературы дает возможность охарактеризовать познавательную мотивацию как внутреннюю направленность человека на познание нового. В основе ее лежит мотив познания, который побуждает к приобретению новых знаний об окружающем мире, формирует познавательную активность и является внутренним мотивом личности.

Особую актуальность познавательная мотивация приобретает в плане ее изучения у детей с особыми образовательными потребностями.

Для проведения эксперимента нами были выбраны следующие методики:

- «Столкновение мотивов» Н.И. Гуткиной, направленная на определение доминирования мотивов [1];
- «Выбор сюжетно-тематических картинок» Н.В. Пророк для выявления любознательности, направленности интересов и мотивов [1];
- «Вопрошайка» Н.Б. Шумаковой для изучения познавательного интереса и познавательной активности [1];
- «Древо желаний» В.С. Юркевич для определения познавательной активности и познавательной потребности.

Так как данные методики ориентированы на детей без нарушений в развитии, нами были адаптированы задания, наглядный демонстрационный материал и порядок его предъявления, в соответствии с офтальмо-гигиеническими требованиями и со зрительными возможностями каждого ребенка с функциональными нарушениями зрения.

В нашем исследовании приняли участие две группы детей старшего дошкольного возраста 6–7 лет в количестве 20 человек. В экспериментальную группу вошли 10 детей с функциональными нарушениями зрения, имеющие сходный диагноз косоглазие и амблиопию и остроту зрения в пределах от 1,0 до 0,4 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией, с первично сохраненным интеллектом. В результате нашего исследования мы получили как количественные, так и качественные данные об уровне и характере познавательной мотивации детей старшего дошкольного возраста с функциональными расстройствами зрения. Результаты исследования наглядно отражены на рис. 1.

Подводя итоги констатирующего этапа исследования (рис. 1), сделаем общий вывод о том, что дети из экспериментальной группы показали средний уровень познавательной мотивации (50 %). В процессе познавательной деятельности дети с функциональными нарушениями зрения могут руководствоваться как внутренними, так и внешними мотивами, охотно откликаются на приглашение педагога к познавательной деятельности, редко сами проявляют инициативу, в ходе познавательного процесса проявляют активность, стремятся выполнить задание самостоятельно, но часто прибегают к помощи педагога.

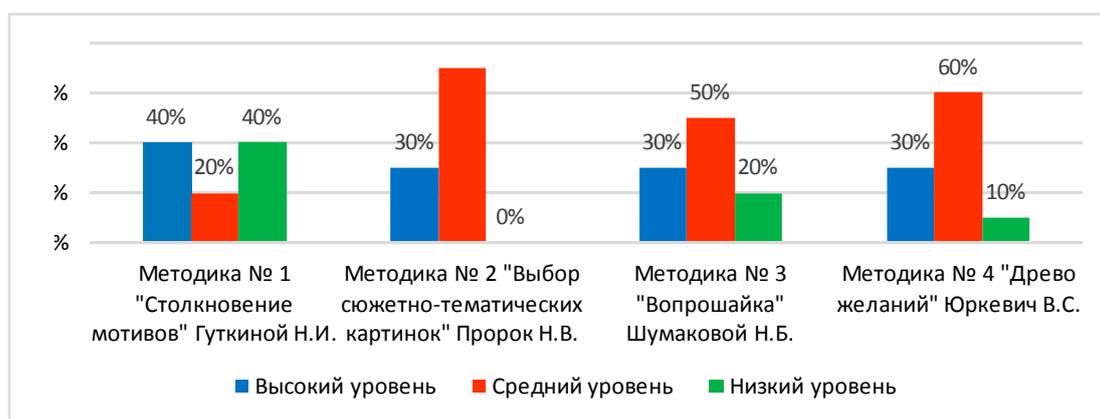


Рис. 1. Констатирующий эксперимент: уровень сформированности познавательной мотивации у дошкольников с функциональными расстройствами зрения

Таким образом, проведенное нами исследование, направленное на выявление особенностей познавательной мотивации у старших дошкольников с функциональными нарушениями зрения, подтвердило наше предположение, что у детей с нарушениями органов зрения наблюдается более низкий уровень сформированности познавательной мотивации. В связи с этим возникает необходимость в организации и проведении целенаправленной коррекционно-педагогической работы по развитию познавательной мотивации у детей с нарушениями органов зрения с учетом выявленных особенностей.

### Библиографический список

1. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб.: Речь, 2005. 128 с.
2. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография. Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. 290 с.

# ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

## FEATURES OF TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES IN MATHEMATICS LESSONS

А.О. Варыгина, О.С. Гуленцова

A.O. Varygina, O.S. Gulentsova

Научный руководитель **И.Ю. Жуковин**  
Scientific adviser **I.Yu. Zhukovin**

*ОВЗ, математика, особенности обучения, подходы и методы обучения.*

В статье рассматриваются способы работы по математике с детьми с ОВЗ. Приводятся методы и подходы, рекомендуемые для составления урока, предназначенного для детей с ОВЗ.

*OVZ, mathematics, teaching features, approaches and teaching methods.*

The article discusses ways to work in mathematics with children with disabilities. The methods and approaches recommended for compiling a lesson for children with disabilities are given.

**М**атематика, являясь одним из важных общеобразовательных предметов, готовит учащихся с ограниченными возможностями здоровья к жизни и овладению доступными профессионально-трудовыми навыками. Обучение математике должно носить практическую направленность и быть тесно связано с другими учебными предметами, жизнью, готовить учащихся к овладению профессионально-трудовыми знаниями и навыками, учить использованию математических знаний в нестандартных ситуациях.

*Цели обучения математике для детей с ОВЗ следующие:*

– *развитие зрительного восприятия и узнавания* – например, при обучении выполнять действия с выражениями, содержащими буквы, можно обозначать буквы через какие-либо предметы, находящиеся в классе и спрашивать, можно ли сложить, например, книгу и ручку и т.д.;

– *развитие пространственных представлений и ориентации* – работа по формированию пространственных представлений у детей включает ориентировку в трехмерном (основных пространственных направлениях) и двумерном (на листе бумаги) пространстве;

– *развитие основных мыслительных операций*- используются игры на умение анализировать, сравнивать, обобщать;

– *развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления*;

– *коррекция нарушений эмоционально-личностной сферы.*

При обучении детей с ОВЗ нужно вооружиться огромным терпением, доброжелательностью к ученику, признавать его, как личность. Только при этих условиях будет достигнуто взаимопонимание и будет результат. Конечно, сейчас, ког-

да учащихся готовят к сдаче ОГЭ и ЕГЭ, это оказывается непосильной работой. И то, что есть ГВЭ для таких детей, очень помогает в работе учителей.

При организации учебно-воспитательного процесса нужно использовать *следующие подходы*:

- замедленный темп обучения;
- предупреждение умственных и физических перегрузок (структурное упрощение содержания обучения);
- дозировка нагрузок и смена видов деятельности, например, одним видом деятельности учащиеся могут заниматься не более 10 – 15 минут;
- соблюдение охранительного режима, например, смена умственной и двигательной активности;
- использование разнообразных методов, приемов, форм и средств обучения, правильное их сочетание – это методы сравнения, демонстрации, беседы, работы с книгой;
- организация многократных вариативных повторений и упражнений по применению знаний и умений в разных учебных и жизненных ситуациях;
- наглядно-практический характер обучения;
- опора на знания и жизненный опыт учащихся;
- установление логических связей в изучаемом материале через внутрипредметные и межпредметные связи.

Специфика применения словесных, наглядных и практических методов обучения диктуется особенностями познавательной деятельности умственно отсталых детей. Ученики, например, не могут одновременно усвоить большой объем материала, значит необходимо членение его на небольшие части. Кроме того, материал, сообщаемый только в словесной форме, не подкрепленный наглядностью или практическими действиями, плохо понимается школьниками, не запоминается, а, следовательно, важно сочетать эти методы.

Большое значение имеет сочетание разных методов. В зависимости от характера учебного материала и особенностей его усвоения школьниками выбираются те или иные методы для конкретного урока.

1. *Метод сравнения* – большинство математических представлений и понятий носит взаимообратный характер. Их усвоение возможно только при условии овладения способами нахождения сходства и различия, выделения существенных признаков и отвлечения от несущественных.

2. На этапах сообщения новых знаний, при закреплении, повторении и самоконтроле выполненной работы применяется *метод демонстрации*. Он, как правило, применяется в сочетании с другими методами. Демонстрируются реальные объекты, все виды учебно-наглядных пособий. К наглядности относятся также технические демонстрационные средства.

3. *Беседа* – это вопросно-ответный метод обучения. Он используется на всех этапах процесса обучения. Применяются беседы для сообщения новых знаний, закрепления, повторения, а также контроля знаний учащихся.

4. *Работа с книгой* используется как метод получения новых знаний, а также как метод закрепления и повторения, систематизации и обобщения знаний. Главная цель обучения работе с книгой – это приобретение знаний и в некоторой мере – подготовка к самообразованию.

Таким образом, учителя сознательно формируют не только образовательную дидактическую цель, но и коррекционную и воспитательную задачи, вытекающие из содержания материала, возможностей детей, уровня их интеллектуальной, эмоциональной и волевой подготовки, не дожидаясь, пока психические функции полностью созреют, а соответствующими приемами и методами, упражнениями, игровыми заданиями ускоряют качественный скачок на новый уровень развития.

# ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

## PROBLEMS OF FOMATION OF BASIC EDUCATIONAL ACTIONS IN STUDENTS WITH INTELEKTUALNYMI VIOLATIONS

А.В. Девятиярова

A.V. Deviatiarova

Научный руководитель И.Б. Агаева  
Scientific adviser I.B. Agaeва

*Федеральный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС ОВЗ), легкая умственная отсталость, деятельностный подход, адаптированная основная общеобразовательная программа (АООП), базовые учебные действия.*

Статья посвящена особенностям формирования базовых учебных действий у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Проведен анализ федерального образовательного стандарта и психолого-педагогической литературы.

*Federal educational standard of students with disabilities (GEF HIA), mild mental retardation, operational approach, adapted secondary program (OOP), Basic learning activities.*

This article is devoted to the peculiarities of the formation of basic educational activities in students with intellectual disabilities. This article analyzes the Federal educational standard and psychological and pedagogical literature.

**В**ведение с 1 сентября 2016 г. ФГОС начального образования обучающихся с ОВЗ и ФГОС, обучающихся с умственной отсталостью обуславливает определенные изменения в организации и содержании специального образования. Эти изменения во многом связаны с провозглашением в качестве основной методологической составляющей стандартов деятельностного подхода, в соответствии с которым развитие личности обучающихся с ОВЗ (в том числе обучающихся с умственной отсталостью) зависит от характера организации доступной им деятельности, в первую очередь, учебной. При этом основные структурные компоненты деятельности (личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные) рассматриваются как предмет целенаправленного формирования и представляются в стандартах как образовательные результаты. В соответствии с деятельностным подходом, являющимся общеметодологической основой современного отечественного образования, группой авторов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.) была разработана концепция развития универсальных учебных действий, согласно которой содержание учебных предметов и образовательных технологий должны выстраиваться с ориентацией на формирование системы общеучебных умений, обеспечивающих успеш-

ность обучения школьников [1]. По мнению авторов этой концепции, учебная деятельность представляет собой целостную систему, в которой формирование каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и особенностями психического развития детей. Следует отметить, что указанные положения концепции развития универсальных учебных действий во многом совпадают с принципами коррекционно-развивающего обучения. Поэтому содержание, технологии и специальные условия образования обучающихся с ОВЗ должны обеспечить формирование у них способностей к дальнейшей социализации и социальной адаптации. В соответствии с деятельностным подходом требованиями стандартов предусмотрено включение в содержательный раздел цензовых вариантов (т. е. соответствующих по итоговым образовательным результатам ФГОС начального общего образования) адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП) программы формирования универсальных учебных действий, а для нецензовых (предусмотренных для обучающихся с разной степенью выраженности умственной отсталости) – программы формирования базовых учебных действий. Таким образом, разработка программы формирования базовых учебных действий предусматривается стандартами для следующих вариантов АООП:

- 1) 1.3 и 1.4 АООП глухих обучающихся;
- 2) 2.3 АООП слабослышащих обучающихся;
- 3) 6.3 и 6.4 АООП обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 4) 8.3 и 8.4 АООП обучающихся с расстройствами аутистического спектра;
- 5) варианты 1 и 2 АООП обучающихся с умственной отсталостью (ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью).

Реализация программы формирования базовых учебных действий направлена на достижение личностных и предметных результатов. *Под базовыми учебными действиями (далее – БУД) в примерных АООП понимаются элементарные и необходимые единицы учебной деятельности, формирование которых обеспечивает овладение содержанием образования обучающимися с умственной отсталостью [2].*

В отличие от универсальных учебных действий БУД не обладают той степенью обобщенности, которая обеспечивает самостоятельность учебной деятельности и ее реализацию в изменяющихся учебных условиях. Кроме того, они формируются и реализуются только в совместной деятельности педагога и обучающегося. Формирование БУД у школьника с умственной отсталостью направлено на становление его как субъекта учебной деятельности, которая обеспечивает одно из направлений его подготовки к самостоятельной жизни в обществе и овладения доступными видами профильного труда [1]. К функциям базовых учебных действий относятся:

- 1) обеспечение успешности (эффективности) изучения содержания любой предметной области;
- 2) реализация преемственности обучения на всех ступенях образования;

3) формирование готовности обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к дальнейшей трудовой деятельности;

4) обеспечение целостности развития личности обучающегося.

С учетом этих функций БУД могут рассматриваться как условие и как предпосылка формирования различных жизненных компетенций, конкретных способов поведения, обеспечивающих социальную (в т. ч. социально-бытовую) ориентировку и социальную адаптацию [2]. Следовательно, от степени их сформированности у выпускника коррекционной школы зависит успешность овладения в дальнейшем новыми видами деятельности и необходимыми для социальной адаптации компетенциями.

*Структура базовых учебных действий включает:*

- мотивационный компонент учебной деятельности;
- операционный компонент учебной деятельности, состоящий из комплекса БУД, обеспечивающих реализацию различных видов учебной деятельности;
- регулятивный компонент учебной деятельности, включающий умения принимать цель и готовый план деятельности, планировать знакомую деятельность, контролировать и оценивать ее результаты в опоре на организационную помощь педагога [3].

Таким образом, следует отметить, что проблема формирования учебной деятельности, особенно ее операционного и регулятивного компонентов, составляющих ядро общеучебных и общетрудовых умений, достаточно давно находится в центре внимания олигофренопедагогики. В исследованиях Е.Г. Еременко и его сотрудников было показано, что в условиях специально организованного обучения познавательные и регулятивные способности школьников с легкой умственной отсталостью развиваются. Следовательно, учитывая потенциал возможностей детей с умственной отсталостью, на протяжении всего обучения должна проводиться целенаправленная работа по формированию учебной деятельности, в которой особое внимание уделяется развитию и коррекции мотивационного и операционного компонентов учебной деятельности, т.к. они во многом определяют уровень ее сформированности и успешность обучения школьника.

### **Библиографический список**

1. Баутина Е.В., А.Н. Белова. Формирование и развитие универсальных учебных действий у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие. Абакан: ГАОУ РХ ДПО «ХакИРОиПК» «РОСА», 2017. 72 с.
2. Федеральный образовательный стандарт от 01.09.2016.
3. Агаева И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 148 с.

# ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8–10 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## FORMATION PECULIARITY OF MATHEMATICAL CONCEPTS AMONG 8–10 YEAR STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

О.А. Дроняева

O.A. Dronyaeva

Научный руководитель И.Б. Агаева  
Scientific adviser I.B. Agaeva

*Математические представления, умеренная умственная отсталость, сформированность, временные представления, геометрические представления, счетные операции.*

Данная статья посвящена проблеме сформированности математических представлений у детей с умеренной умственной отсталостью 8–10 лет. Проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Приводятся серии заданий, направленных на исследование сформированности счетных операций, временных и геометрических представлений.

*Mathematical concepts, moderate mental retardation, formation, temporary representations, geometrical representations, accounting transactions.*

This article is devoted to the problem of formation peculiarity of mathematical concepts among 8–10 year students with moderate mental retardation. The analysis of the psychological and pedagogical literature on the research problem is carried out. Series of tasks making for formation of accounting transactions, temporary and geometrical representations are given.

**М**атематические представления играют весомую роль в жизни обучающихся с умственной отсталостью, о чем свидетельствуют большинство образовательных систем. Развитие математических представлений важно для всех звеньев школы, но особенно актуально для системы начального обучения, где закладывается фундамент школьной успеваемости, формируются основные стереотипы учебной деятельности, воспитывается отношение к учебному труду.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью обучения математике обучающихся с умеренной умственной отсталостью, формированию у них элементарных математических представлений и умению применить их в повседневной жизни. В процессе изучения программного материала по математике умственно отсталые обучающиеся приобретают знания, умения, навыки, необходимые им для ориентировки в окружающей действительности, а именно, во временных, количественных, пространственных, отношениях, а также для решения повседневных практических задач. Без специально организованного обучения освоить элементарные математические представления обучающимся рассматриваемой категории затруднительно.

В процессе анализа литературных источников мы выявили несколько определений математических представлений, данных разными авторами. По мнению В. Бетц, «Математические представления – способность ясного осознания внутренней связи математических отношений и способность точно мыслить математическими понятиями [4]. По мнению А.А. Столяр, «Под математическим развитием следует понимать сдвиги и изменения в познавательной деятельности личности, которые происходят в результате формирования элементарных математических представлений и связанных с ними логических операций» [6]. А. Венцл определял математические представления как «способность к установлению смысловых связей в математическом материале» [1].

За основу нами взята формулировка, данная В.А. Крутецким: «Математические представления как учебные способности – способности к усвоению математики, быстрому и успешному овладению соответствующими знаниями, умениями, навыками» [5].

Цель нашего эксперимента – изучение особенностей сформированности математических представлений у обучающихся 8–10 лет с умеренной умственной отсталостью.

Нами были использованы общепринятые методы и приемы диагностики математических представлений обучающихся, применяемые в коррекционной педагогике. Для реализации эксперимента за основу были взяты методики авторов: Е.В. Колесниковой, С.Д. Забрамной, Л.Ф. Фатиховой, С.Ю. Кондратьевой. Авторский вклад заключается в разработке общей стратегии обследования по блокам и разделам, в адаптации заданий в соответствии с интеллектуальными особенностями испытуемых, целями и задачами констатирующего эксперимента, разработке критерий оценивания заданий.

Параметры адаптированных нами методик отражают основные показатели особенности сформированности математических представлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Результаты обследования заносились в протоколы индивидуально на каждого ребенка.

Эксперимент проводился с обучающимися с умеренной умственной отсталостью 8–10 лет на базе Красноярского государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Дивногорская школа» г. Дивногорска.

Констатирующий эксперимент состоял из нескольких взаимосвязанных блоков диагностических заданий, включающих разделы:

***I блок – исследование уровня сформированности счетных операций в пределах 10.***

Серии заданий:

*1 раздел* – исследование принципа прямого и обратного счета;

*2 раздел* – исследование умения соотносить количество предметов с цифрой;

*3 раздел* – исследование умения выполнять арифметические действия на сложение и вычитание.

***II блок – исследование уровня сформированности временных представлений***

Серии заданий:

*1 раздел* – исследование навыка различения времен года;

*2 раздел* – исследование навыка различения частей суток;

*3 раздел* – исследование навыка различения дней недели.

**III блок – исследование уровня сформированности геометрических представлений.**

Серии заданий:

*1 раздел* – исследование навыка различения и соотнесения геометрических фигур;

*2 раздел* – исследование умения графически изобразить геометрическую фигуру.

*3 раздел* – исследование умения выбирать фигуру по инструкции.

Критериями оценки являлись: правильность выполнения задания, принятие и понимание инструкции, принятие и использование помощи. Оценивание производилось по 3-балльной системе, что позволяло нам не только изучить сформированные математические представления, но и выявить у обучающихся специфические особенности.

Гипотетически мы предполагали, что особенности сформированности математических представлений обучающихся 8–10 лет с умеренной умственной отсталостью связаны со спецификой их интеллектуального и речевого развития. У таких детей не возникает подлинного понятия о числе и о составе числа, они механически заучивают порядковый счет и с большим трудом овладевают конкретным счетом. У них нарушено формирование и обобщение сенсорно-перцептивного опыта, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, служащие предпосылками для выделения пространственно-количественных признаков и оперирования математическими представлениями.

Таким образом, специфические особенности сформированности математических представлений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью характеризуются трудностями в формировании навыков порядкового счета, соотнесении количества предметов с цифрой, выполнении арифметических действий на сложение и вычитание, формировании временных и геометрических представлений.

### **Библиографический список**

1. Wenzl A. Theorie der Begabung. Leipzig, 1934.
2. Агаева И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: практико-ориентированная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 148 с.
3. Баряева Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2002. 479 с.
4. Бетц В. Проблема корреляции в психологии. О соотношении психических способностей, гл. V «Способность к математике» (пер. с нем.). М.: Русская книжка, 1923.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Издат. Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 416 с.
6. Столяр А.А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников. М., 1988. С. 7.

# МОНИТОРИНГ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## MONITORING OF COGNITIVE DEVELOPMENT IN VISUALLY IMPAIRED PRESCHOOL CHILDREN

О.Ю. Ивченко

O.Yu. Ivchenko

*Мониторинг, познавательная деятельность, дошкольный возраст, сохранное зрение, нарушенное зрение.*

Данная статья посвящена особенностям содержания и процедуры мониторинга познавательной деятельности у слабовидящих детей.

*Monitoring, cognitive activity, preschool age, safe sight, the broken sight.*

This article is devoted to features of contents and procedure of monitoring of cognitive activity at children with the safe and broken sight.



ГОС ДО предусматривает и предоставляет образовательной организации право самостоятельного выбора инструментов педагогической и психологической диагностики развития детей, в том числе его динамики.

В связи с этим разработка процедуры мониторинга познавательного развития слабовидящих детей старшего дошкольного возраста для образовательной организации остается актуальной.

Методики для предъявления слабовидящим детям должны быть адаптированы и / или изменены. В связи с этим будет меняться и инструкция предъявляемых заданий (особенно детям с тяжелой степенью слабовидения), так как у них наблюдается формальное усвоение знаний, неумение применить эти знания в повседневной деятельности.

Развитие познавательной деятельности у слабовидящих детей происходит по законам формирования психики детей с соранным зрением, однако недостатки зрения изменяют его динамику и вносят некоторое своеобразие. При зрительном восприятии мелкие детали изображений или плохо воспринимаются, или не различаются совсем. Вследствие неточного и неполного восприятия рисунков и картин у слабовидящих формируются неправильные представления, что в свою очередь отражается в описаниях изображенного. Осмысление содержания картины вызывает у них затруднения, так как рассматривание ее велось по частям. Все это свидетельствует о том, что восприятие сюжетных картин у слабовидящих детей находится на низком по сравнению с нормой уровне: чаще всего это стадия перечисления или стадия описания. Особенности зрительного восприятия проявляются при письме в тетрадях, если они специально не приспособлены для слабовидящих детей [1].

Адаптация и модификация выбранных нами методик коснется:

1) иллюстративно-графических пособий. При этом нам нужно определить категорию детей, которым будут предъявляться данные пособия: только иллюстра-

тивные пособия, пособия, выполненные и в цвете, и рельефе, пособия в виде муляжей, игрушек и т.п.;

2) выбора цветоконтрастности и цветонасыщенности.

По рекомендации тифлопедагогов пособия должны иметь: четкое выделение общего контура изображения; усиление цветового контраста изображения; выделение контуром, разными линиями, штрихами, цветом главного в изображении; уменьшение количества второстепенных деталей; в многоплановых сюжетных изображениях – выделение переднего, среднего и заднего планов;

3) включение в процедуру мониторинга элементов тифлокомментирования, при этом заданная инструкция позволит ребенку самостоятельно принять решение, сделать умозаключение [2].

Таким образом, для объективных результатов психологического мониторинга познавательного развития слабовидящих детей дошкольного возраста необходимо учитывать особые образовательные потребности данной категории детей в процессе обучения и воспитания, вести поиск наиболее эффективных методов и приемов психологического мониторинга. В том числе для получения объективных результатов адаптировать уже имеющиеся методики психологического мониторинга. Сохраняя при этом надежность психологического метода и его валидность, которая позволит получать стабильные результаты при повторном использовании этого метода при аналогичных условиях (ретестовая надежность) или же при использовании взаимозаменяемых, эквивалентных форм.

### **Библиографический список**

1. Ивченко О.Ю. Психологический мониторинг как способ познания и выявления трудностей при личностно ориентированном обучении детей с сенсорными нарушениями // Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции для студентов, магистрантов и аспирантов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 49–51.
2. Проглядова Г.А. Подготовка образовательных организаций к переходу на новый федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с нарушением зрения // Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 95–148.

# **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

FORMATION OF REPRESENTATIONS  
ABOUT A HEALTHY WAY OF LIFE,  
THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN  
WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Ю.В. Мусина

Yu.V. Musina

*Научный руководитель И.Ю. Жуковин*  
*Scientific adviser I.Yu. Zhukovin*

*Дошкольники, нарушения опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА), здоровый образ жизни (ЗОЖ), мотивация к ЗОЖ*

**В статье проводится сравнительный анализ мотивации к ЗОЖ детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их здоровых сверстников в условиях инклюзивного образования дошкольного образовательного учреждения.**

*Preschoolers, disorders of the musculoskeletal system (hereinafter NODA), a healthy lifestyle (HLS), motivation for HLS*

**The article presents a comparative analysis of motivation to healthy lifestyle of children with disorders of the musculoskeletal system and their healthy peers in an inclusive education of preschool educational institutions.**

**Д**ети с нарушением опорно-двигательного аппарата (далее – НОДА) уже несколько десятилетий являются объектом пристального внимания специальных педагогов. Развитие этих детей происходит на фоне уже выявленных расстройств здоровья и заболеваний, поэтому навыки здоровье-сбережения являются для них особенно важными. Особенности психофизического развития и состояния здоровья дошкольников с НОДА определяют необходимость сравнительного исследования представлений и мотивации к здоровому образу жизни детей старшего дошкольного возраста.

Нами была выдвинута гипотеза, что мотивация к ЗОЖ у детей с НОДА будет выше по сравнению с нормально развивающимися детьми. Эксперимент проводился на базе МБДОУ № 268 г. Красноярска. Это детский сад комбинированного вида. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата посещают здесь инклюзивную группу и участвуют в образовательном процессе совместно с нормально развивающимися сверстниками. В связи с этим была поставлена цель провести исследование и экспериментальным путем выявить уровень сформиро-

ванности представлений и мотивации к ЗОЖ у старших дошкольников с НОДА и у их сверстников с нормой в развитии.

Задачи исследования: провести теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; изучить и сравнить уровень сформированности представлений и мотивации к ЗОЖ у старших дошкольников с НОДА и у нормально развивающихся детей; исследовать социально-педагогические условия формирования представлений о ЗОЖ у дошкольников в семье; предложить методические рекомендации по формированию представлений и мотивации к ЗОЖ у старших дошкольников в условиях инклюзивного образования.

Для проведения эксперимента мы использовали диагностический комплекс, состоящий из двух блоков. Комплекс был составлен с опорой на материалы Е.Н. Васильевой, Л.Г. Касьяновой и разработки И.М. Новиковой.

В первом блоке исследовался уровень представлений детей о ЗОЖ, включающий беседу, диагностические задания, проблемные ситуации, рисуночный тест, вербальный тест, наблюдения за детьми в специально организованной игровой деятельности, в режимные моменты и в свободном общении.

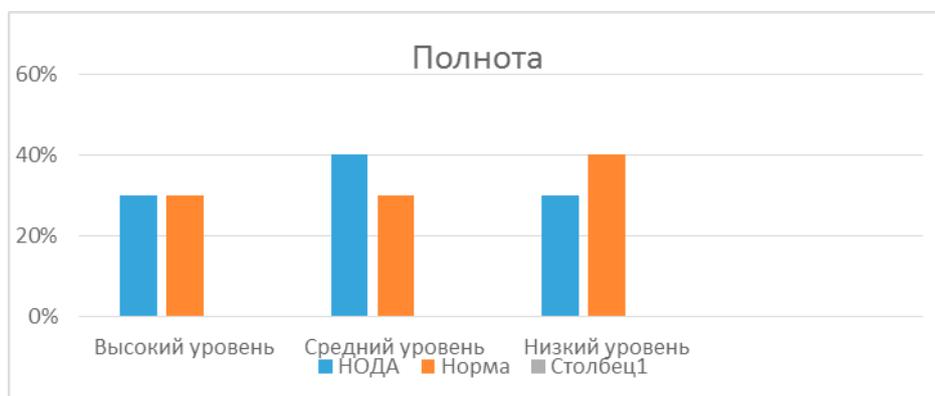
Второй блок диагностической программы направлен на исследование социально-педагогических условий формирования представлений о ЗОЖ у дошкольников в семье; при этом нами было проведено анкетирование родителей.

В эксперименте принимали участие две группы детей по 10 человек. Контрольную группу составили нормально развивающиеся дети, а в экспериментальную группу вошли дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Все дети посещают инклюзивную группу детского сада.

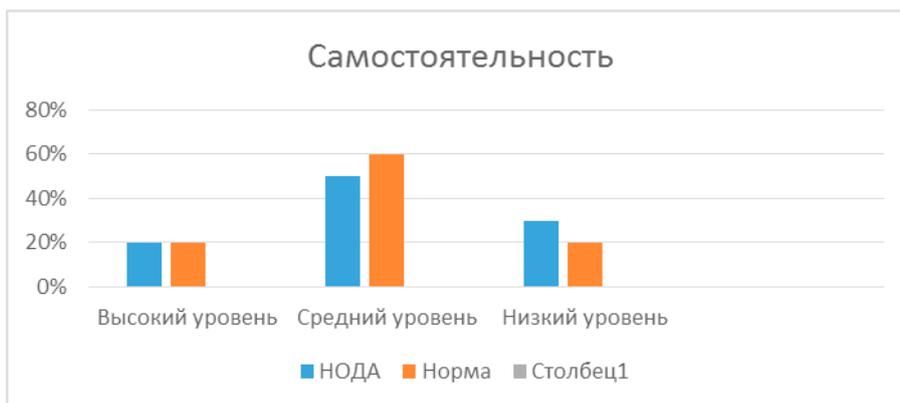
Анализ представлений детей о ЗОЖ осуществлялся по следующим показателям: полнота, осознанность, обобщенность, системность, инициативность, самостоятельность.

Нами были получены следующие результаты.

– По показателю *полнота представлений о ЗОЖ* результаты не сильно отличались у исследуемых категорий детей, немного выше были у детей с НОДА: в – 30 %, с – 40 %; у нормы в – 30 %, с – 30 %;



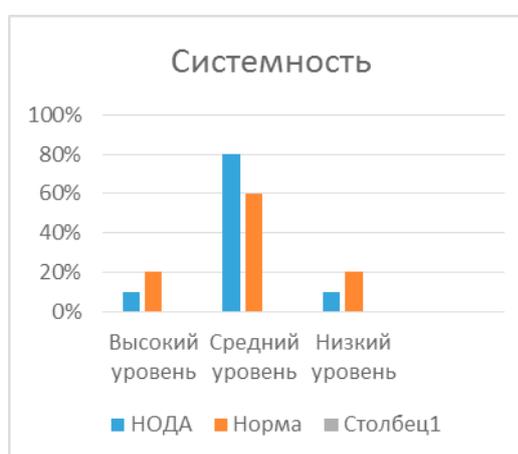
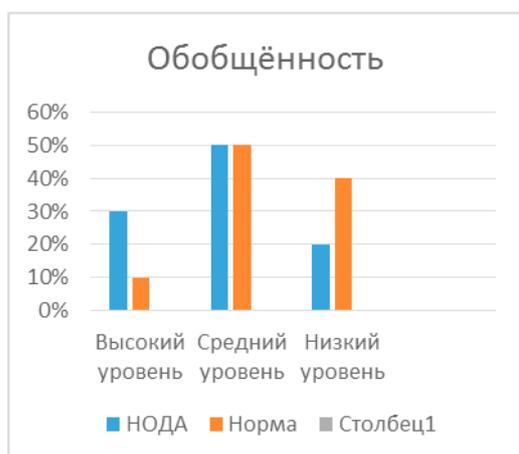
– Показатель *самостоятельность при проведении оздоровительных мероприятий* у детей с НОДА оказался ниже, чем у детей с нормой развития; НОДА: в – 20 %, с – 50 %; у нормы в – 20 %, с – 60 %;



– По показателям *обобщенность и системность* дети с НОДА показали лучшие результаты, чем дети с нормой;

Обобщенность: НОДА: в – 30 %, с – 50 %; у нормы в – 10 %, с – 50 %;

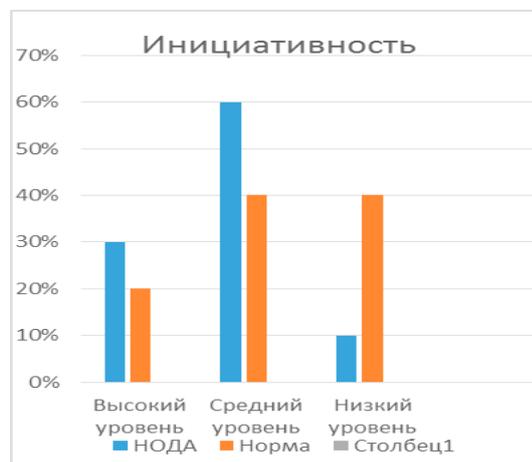
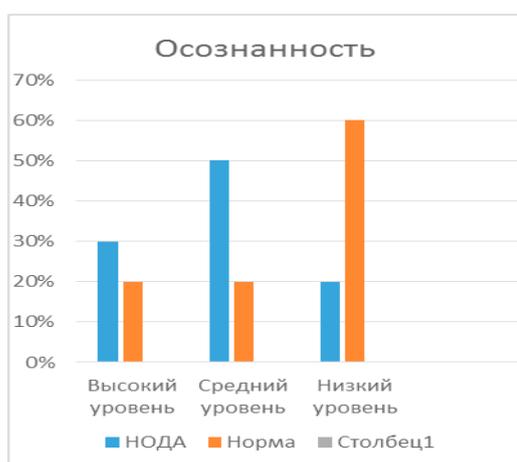
Системность: НОДА: в – 10 %, с – 80 %; у нормы в – 20 %, с – 60 %;



– Наиболее выраженные результаты показали дети с НОДА по показателям *осознанность значения ЗОЖ и инициативность при проведении оздоровительных мероприятий*. Они были значительно выше, чем у детей с нормой.

Инициативность: НОДА: в – 30 %, с – 60 %; у нормы в – 20 %, с – 40 %;

Осознанность: НОДА: в – 30 %, с – 50 %; у нормы в – 20 %, с – 20 %;



В результате проведенного эксперимента в первом блоке было выявлено, что уровень сформированности представлений о ЗОЖ оказался выше в группе детей с НОДА (56,7 %), а в группе детей с нормой ниже (51,1 %).

Интерпретация полученных данных представлена в табл..

**Уровни сформированности знаний о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста с НОДА и у детей с нормой в развитии**

Экспериментальная группа			Контрольная группа		
Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
11,6 %	45,1 %	43,3 %	13,3 %	37,8 %	48,9 %
56,7 %		43,3 %	51,1 %		48,9 %

Во втором блоке эксперимента анализ результатов анкетирования родителей показал, что заинтересованность в формировании ЗОЖ у своего ребенка выше у родителей, имеющих детей с НОДА (70 %), чем у родителей, имеющих здоровых детей (50 %).

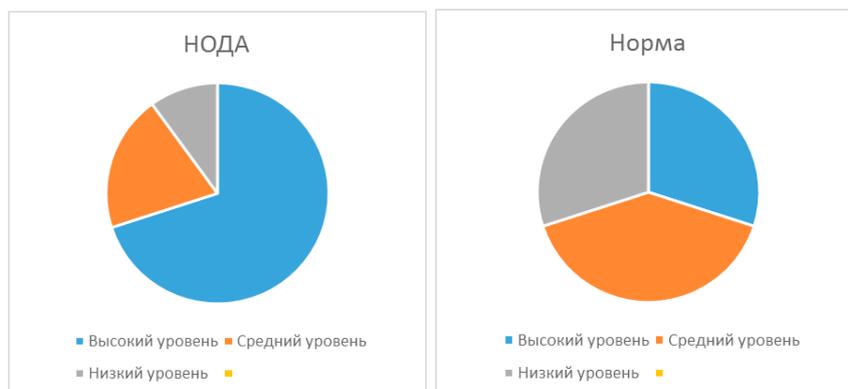


Нами была проведена диагностика уровня сформированности мотивации к здоровому образу жизни детей старшего дошкольного возраста. Диагностика представляет собой опросник, включающий в себя вопросы по трем разделам: «Здоровый человек», «Знания о человеческом организме», «Я и другие люди». Ведущий диагностический метод – индивидуальная беседа с ребенком.

Ее результаты оказались таковы:

НОДА в – 70 % с – 20 % н – 10 %

Норма в – 30 % с – 40 % н – 30 %



*Диаграмма. Уровни сформированности мотивации к ЗОЖ детей старшего дошкольного возраста с НОДА и нормально развивающихся детей*

Из диаграммы хорошо видно, что дети с НОДА сильнее мотивированы к здоровому образу жизни, чем дети с нормой в развитии.

Таким образом, в результате проведенного эксперимента была подтверждена выдвинутая нами гипотеза. Мы доказали, что уровень представлений и мотивация к ЗОЖ у детей с НОДА выше, чем у детей с нормой в развитии.

Полученные результаты позволяют убедиться в том, что совместное обучение детей в условиях инклюзии в области ЗОЖ необходимо не только детям с НОДА, но и нормально развивающимся детям.

### **Библиографический список**

1. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении: метод. рекомендации / под ред. И.Ю. Левченко. СПб.: Нестор-История, 2012. 216 с.
2. Формирование здорового образа жизни дошкольников: учебно-метод. пособие к изучению курса «Теория и методика физического воспитания и развития ребенка» / авт.-сост. А.А. Ошкина. Тольятти: ТГУ, 2007. 52 с.
3. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 96 с.

# ПРОБЛЕМА ДЕТСКИХ СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

## THE PROBLEM OF CHILDREN'S FEARS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Н.В. Паланская

N.V. Palyanskaya

Научный руководитель О.Л. Беляева  
Scientific adviser O.L. Belyaeva

*Дети с нарушениями слуха, эмоциональное реагирование, тревожащие факторы, тревожные состояния, эмоциональное напряжение.*

Статья посвящена проблеме тревожности и страхов у детей дошкольного возраста с нарушением слуха. Проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Поставлен ряд задач, направленных на выявление и определение причин возникновения страхов.

*Children with hearing impairment, emotional response, disturbing factors, anxiety, emotional stress.*

This article is devoted to the problem of anxiety and fears in preschool children with hearing impairment. The analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of research is carried out. Set a number of tasks aimed at identifying and determining the causes of fears.

**В** исследованиях отечественных и зарубежных ученых проблема детских страхов занимает особое место и является достаточно затруднительной. Страх считается очень сильной эмоцией, которая оказывает существенное воздействие на последующее развитие ребенка дошкольного возраста. Современные дети дошкольного возраста испытывают различного рода страхи, вызванные ежедневными сообщениями из средств массовой информации, просмотром мультипликационных фильмов со сценами насилия, диспропорциональными частями тел главных героев и т.д. [1].

Особую группу детей составляют дети с нарушениями деятельности слуховой функции в связи с депривацией полноценного общения [2].

На наш взгляд, изучение данного вопроса является одним из актуальных направлений, которое требует глубокого научного анализа, в силу физиологических различий рассматриваемого контингента детей. Дошкольники обеднены возможностями полноценного общения с окружающими людьми в связи со спецификой их аудиального мира. Развитие детей дошкольного возраста с нарушениями слуха осуществляется под влиянием разнообразных факторов, начиная с позиции родителей и заканчивая фрустрацией из-за невозможности добиться понимания [3].

По мнению ряда авторов (И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, А.П. Воронова, О.В. Защиринская, С.Ю. Кондратьева, Т.А. Нилова, Л.М. Шипицына) личность ребенка с ограниченными возможностями здоровья формируется в ходе усвоения социального опыта, а также в процессе общения со взрослыми и сверстниками [4; 5; 6].

Повышение уровня тревожности и страхов у детей с нарушениями слуха обусловлено сложившимися социальными и экономическими условиями в окружающем мире. Особенно к этому чувствительны дети с нарушениями в развитии, в том числе дети с нарушениями слуха. Частичная сенсорная изоляция сказывается на их эмоциональном развитии.

Изучение личностных особенностей детей с нарушениями слуха происходит на основе наблюдения за их эмоциональным реагированием на те или иные объекты и поведение в смоделированных ситуациях.

Существуют разные технологии выявления тревожных состояний, страхов у детей, в том числе и детей с нарушениями слуха, в работе с которыми можно использовать игрушки-поддержки, представляющие собой положительных персонажей хорошо знакомых детям мультфильмов, либо героев фольклорных произведений. Их применение позволит выявить предпочтения ребенка, может использоваться педагогом для снятия эмоционального напряжения, установления контакта с тревожными детьми. Выбор персонажа (предпочитаемые игрушки) позволяет специалисту получить необходимую информацию для последующего анализа. Рассказ ребенка об игрушке дает возможность педагогу построить с ребенком доверительные отношения и определить тревожащие его факторы. Игрушки, вызывающие страх или испуг, могут быть также использованы в качестве определения причины зарождения отдельных видов страха. В ряд устрашающих игрушек могут быть включены фигуры таких сказочных персонажей, как Баба Яга, Кощей Бессмертный, Леший и др. Также устрашающими для ребенка могут выступать фигурки реальных объектов: насекомых, животных, людей, занимающихся разными видами профессиональной деятельности (например, врачей, парикмахеров, полицейских).

При выборе игрушки внимание специалиста должно быть направлено и на изучение невербальной реакции (мимика, жесты, пантомимика), кожно-гальванические реакции (бледность или покраснение кожи лица, влажные ладони, потливость), а также на дыхание (задержка или поверхностное дыхание).

Таким образом, рассматриваемая проблема исследования детских страхов требует более глубокого научного изучения и анализа, что обусловлено особенностями психофизического развития дошкольников с нарушениями слуха.

### **Библиографический список**

1. Ekman P. Expression and the nature of Emotion. In: Approaches to Emotion. Lawrence Erlbaum Associates: Publishers, 1984.
2. Леонгард Э.И. Реальность и перспективы жизни детей с нарушенным слухом // Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью // Институт педагогических инноваций РАО, М., 1998.
3. Матвеев В.Ф. Психические нарушения при дефектах зрения и слуха. М., 1987.
4. Староверова М.С., Кузнецова О.И. Комплексная коррекция невротических расстройств у детей старшего дошкольного возраста // Развитие региональной сети образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи в городе Москве. М., 2009.
5. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллективная монография / Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Мамаева А.В., Проглядова Г.А., Черенева Е.А., Шандыбо С.В.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2016. 304 с.
6. Шипицына Л.М., Защиринская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А., Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. СПб., 2010.

# **ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА «ОГОРОД – КРУГЛЫЙ ГОД»**

## **LABOUR EDUCATING AND PROFESSIONAL PREPARATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL VIOLATIONS THROUGH REALIZATION OF PROJECT «VEGETABLE GARDEN – THE WHOLE YEAR ROUND»**

**А.В. Шалаева, Е.С. Штефанова**

**A.V.Shalaeva, E.S. Shtefaanova**

*Умственная отсталость, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная подготовка, трудовое обучение.*

Данная статья раскрывает актуальность проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки детей и подростков с интеллектуальными нарушениями в условиях общеобразовательных учреждений. Представлен проект «Огород – круглый год».

*Mental backwardness, student with limit possibilities of health, professional preparation, labour educating.*

This article exposes actuality of problem of the labour educating and professional preparation of children and teenagers with intellectual violations in the conditions of general establishments. A project “Vegetable Garden – the whole year round” is presented.

**В** настоящее время проблема профессионального самоопределения и профориентации обучающихся с умственной отсталостью является достаточно актуальной.

Различные авторы [1; 2; 3], рассматривая вопросы профессионально-трудовой социализации лиц с интеллектуальными отклонениями, отмечают, что в последние годы родители детей данной категории по разным причинам настаивают на их обучении совместно с нормативно развивающимися сверстниками. Практика работы современной общеобразовательной организации показывает, что по окончании обучения далеко не все выпускники учреждения с умственной отсталостью могут успешно самостоятельно трудоустроиться даже на доступные им рабочие места. Проблемы организации трудового и профессионального обучения связаны:

- повышением темпа и качества производительного труда;
- сокращением не сложных видов работ в общественном производстве;
- наличием значительных трудностей в создании условий и содержания трудовой подготовки детей с интеллектуальными нарушениями в условиях общеобразовательного учреждения;

Нами был выбран доступный для данной категории детей вид трудовой деятельности и разработан проект «Огород – круглый год» для учащихся с интеллектуальными нарушениями 5–9 классов.

Цель проекта – успешная профориентация, социальная адаптация и интеграция в общество детей с умственной отсталостью.

Проект способствует решению следующих задач:

1. Создание вариативного развивающего пространства, доступного для детей с нарушением интеллекта.

2. Разработка комплекса учебно-методических материалов, рабочей программы коррекционного курса внеурочной деятельности [4] и учебных планов для внедрения в учебный процесс школ занятий по развитию школьного тепличного хозяйства для детей с умственной отсталостью.

3. Развитие коммуникативной сферы через совместную деятельность с педагогическим коллективом, родителями и старшим поколением.

4. Организация пространства для совместной проектной и исследовательской деятельности детей разных нозологических групп.

5. Привлечение пожилых людей микрорайона для совместных мероприятий с детьми.

В рамках данного проекта осуществляется работа с пожилыми людьми микрорайона в форме совместных познавательных, трудовых и досуговых мероприятий, на которых старшее поколение может поделиться своими знаниями и умениями по выращиванию и уходу за растениями. У обучающихся формируется уважение к старшим и сохранение исторической преемственности поколений, происходит развитие духовно-эмоциональной связи между детьми и пожилыми людьми.

Результатом такого двухстороннего взаимодействия является появление у пожилых людей уверенности в будущем своих внуков, ощущение своей социальной значимости, а у детей формирование истинных идеалов.

Проект реализуется с января 2019 г. За данное время можно отметить первые промежуточные результаты.

– Активное включение обучающихся в совместную деятельность в более широком социальном пространстве.

– Развитие коммуникативных умений.

– Положительная динамика в плане сформированности перцептивно-интерактивной стороны общения.

– Получение учащимися более глубоких знаний и умений по уходу за растениями.

– Содействие нравственному, экологическому и трудовому воспитанию обучающихся, формированию чувства личной ответственности за состояние окружающей среды.

– Улучшение психологической атмосферы в детско-взрослом коллективе школы.

На основании первых результатов мы полагаем, что данный проект может быть рекомендован для общеобразовательных учреждений города и края.

Таким образом, предложенный нами проект «Огород – круглый год» для детей с интеллектуальными нарушениями способствует решению задач их социально-трудовой адаптации.

### **Библиографический список**

1. Дианова В.И. Проблемы интегрированного обучения и предпосылки их решения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 4. С. 19–24.
2. Лобанова А.В., Никитина М.А. Изучение профессиональной ориентации детей старшего школьного возраста с умственной отсталостью. // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 59–64.
3. Лазарева М.В., Анисимова И.А. Обучение ремеслу учащихся с умеренной степенью умственной отсталости // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 4. С. 78–80.
4. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Красноярск, 2018. 123 с. URL: [http:// elib.kspu.ru/document/33497](http://elib.kspu.ru/document/33497)

## Раздел II. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

---

### ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

### THE FEATURES OF MONOLOGIC SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE NRO LEVEL 3

Т.С. Болоненкова

T.S. Bolonenkova

Научный руководитель **О.Л. Дмитриева**  
Scientific adviser **O.A. Dmitrieva**

*Дети старшего дошкольного возраста, дошкольники, ОНР III уровня, монологическая речь, графические иллюстрации, экспериментальное исследование, речевое развитие, формирование, анализ, результаты.*

В статье дается характеристика монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, краткая характеристика занятий с применением графических иллюстраций для формирования монологической речи. Мы предполагаем, что при использовании графических иллюстраций формирование связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня будет эффективней.

*The children of senior preschool age, preschool children, the NRO level III, monologue speech, graphic illustration, experimental study, speech development, formation, analysis, and results.*

The article describes the characteristics of monologic speech of children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech of level III, a brief description of classes using graphic illustrations to form monologic speech. We assume that when using graphic illustrations, the formation of a coherent monologue speech of children of senior preschool age with OHP level III will be more effective.

**П**онятие «общее недоразвитие речи» применяется к детям с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики [1].

Старший дошкольный возраст характеризуется восприятием материала через зрительные анализаторы. Графические рисунки являются одним из таких средств. В связи с этим коррекционную работу по развитию навыков монологической речи мы предлагаем проводить с применением графических иллюстраций. Цель нашего исследования – разработка и апробация использования графиче-

ческих иллюстраций для формирования монологической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня [5].

Апробация графических иллюстраций проводилась на базе МАДОУ ДСКН № 1 города Сосновоборска. В исследовании принимали участие 12 детей старшего дошкольного возраста, имеющие по итогам диагностики, проведенной в дошкольном учреждении, заключение – ОНР III уровня и 12 детей с нормальным речевым развитием.

Формирование связной монологической речи проводилось в три этапа.

1 этап – подготовительный (формирование представлений о связном высказывании, знакомство с правилами построения рассказа, формирование первоначального навыка связного говорения). На данном этапе использовались графические иллюстрации. Перед началом работы детей обучали способам и практическим навыкам использования графических иллюстраций. Для этого дети знакомились с видами сюжетов, определялась последовательность происходящих действий и их оречевление. Графические сюжетные картинки располагались в определенном порядке и соединялись между собой знаками последовательности. Ребенку предлагалась схема, на которой изображен ряд картинок, означающих определенное событие, действие. Последовательность расположения событий устанавливалась с помощью указателей последовательности-стрелок. Специфика составления схем заключалась в том, что слово, служащее концом первого предложения, являлось началом второго, конец второго, началом третьего и т.д. В итоге у ребенка получалось составить связный последовательный рассказ. Благодаря таким схемам мы подготавливали ребенка к более сложной работе по составлению рассказа [6].

На втором этапе (основном) – происходило формирование навыков монологической речи с опорой на картинки. После того как ребенок научился строить последовательные рассказы по картинкам, проводится работа над построением сюжетной линии. Ребенку выдавался кубик, на гранях которого изображена серия картинок, имеющая одну общую сюжетную линию. Сначала ребенок должен был проследить и установить правильную сюжетную линию, последовательность между определенными действиями, после начиналась работа по анализу изображенного. Дети по одному рассказывали, что изображено на картинках каждой стороны куба (в той последовательности, которую они раньше установили). И только после этого они рассказывали текст полностью.

Третий этап – закрепление навыков составления рассказа. На этом этапе дошкольники обучались умению самостоятельно пристраивать связную речь, учились думать, выстраивать логические цепочки между действиями и устно составлять рассказ без какой-либо опоры. Перед детьми выстраивался последовательный ряд из серии сюжетных картинок (4 картинки), в центре этого ряда убиралась одна картинка, и ребенку необходимо было самостоятельно придумать пропущенный фрагмент, так чтобы получился логически завершённый рассказ [4]. Для более продуктивной работы предлагали ребенку поработать с теми картинками, которые остались, ответив на вопросы. Ребенку необ-

ходимо простроить сюжетную линию, чтобы понять смысл рассказа. И только потом он самостоятельно составлял рассказ, заполняя фрагмент в тексте, где картинка отсутствовала.

В ходе проведенной работы дети успешнее стали составлять предложения, словосочетания, рассказы. Часть детей стали самостоятельно составлять планы рассказов, правильно строить предложения. Число детей, не справившихся с заданиями, значительно уменьшилось.

Полученные результаты позволяют нам говорить об эффективности применения графических иллюстраций в формировании связной монологической речи.

### **Библиографический список**

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Теория и методика развития речи детей. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Academia, 2013. 448 с.
2. Бизикова О.А. Развитие монологической речи у дошкольников: учебное пособие для студ. высших учебных заведений. Нижневартовск: Изд-во Нижне-варт. гос. ун-та, 2014. 235 с.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ, 2006. 160 с.
4. Исаева Т.И. Особенности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях // Школьный логопед. 2006. № 4.
5. Левшина Н.И., Градусова Л.В. Современные подходы к методике развития связной речи дошкольников // Фундаментальные исследования. 2015. № 2.
6. Шаховская С.Н., Лалаева Р.И. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов. М.: ВЛА-ДОС, 2011. 285 с.

# ИЗУЧЕНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

## STUDY VERBAL MEMORY IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III LEVEL

Л.И. Дубицкая

L.I. Dubitska

*Научный руководитель Л.А. Брюховских  
Scientific adviser L.A. Bryukhovskikh*

*Речь, память, слухоречевая память, дошкольный возраст.*

Статья посвящена особенностям развития слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Представлен комплекс диагностических методик по изучению слухоречевой памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи.

*Speech, memory, auditory memory, preschool age.*

The article is devoted to the peculiarities of the development of auditory memory in older preschoolers with General underdevelopment of speech level III. The complex of diagnostic techniques for the study of auditory memory in preschool children with General underdevelopment of speech is presented.

**Н**а современном этапе дети с общим недоразвитием речи представляют самую распространенную группу детей с ограниченными возможностями здоровья. В структуре дефекта при общем недоразвитии речи выявляются нарушения развития слухоречевой памяти. Освоение речью связано с возможностями обработки информации и дальнейшего ее хранения и воспроизведения. Исследователи указывают на низкий объем слухового запоминания, быстрое забывание и стирание полученной речевой информации, различные ошибки воспроизведения (И.Т. Власенко, Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо и др.) [1].

Выбранная тема исследования представляется нам актуальной. Своевременное распознавание недостатков речеслуховой памяти и последующая их коррекция позволяет достигнуть большей результативности в системе логопедической работы, способствует преодолению общего недоразвития речи, успешной подготовке детей к дальнейшему школьному обучению [2].

Цель нашего экспериментального исследования – выявить уровень развития и особенности слухоречевой памяти, определить компенсаторные механизмы для ее коррекции у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Мы использовали как традиционные в специальной педагогике и психологии методики изучения слухоречевой памяти А.Р. Лурии [3], так и разработали авторские приемы, методики. Авторский вклад заключался в разработ-

ке методики «Тактильные ладошки», подборе критериев оценивания, балльной оценки, стимульного материала. Данная методика основывается на ассоциативном методе запоминания.

Были подобраны следующие методики: методика «10 слов»; «Запоминание двух фраз»; «Пересказ»; методика «Тактильные ладошки».

Базой экспериментального исследования был МБДОУ «Детский сад № 30» г. Красноярска. В экспериментальную группу вошли 10 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и 10 детей с общей физиологической группы.

**Методика «10 слов».** Цель методики – диагностика общего объема слухоречевой памяти.

Стимульным материалом теста «10 слов» являлся ряд по смыслу не связанных между собой слов, который представлялся детям для запоминания [2].

*Организация исследования.* Работа проводится в паре испытуемый и экспериментатор. Инструкция: «Сейчас я назову тебе слова. Слушай их внимательно и постарайся запомнить. Когда я закончу читать, сразу же их повтори, что запомнил. Повторять слова можно в любом порядке».

После сообщения инструкции зачитываются слова испытуемому четко, не спеша и предлагается повторить слова, которые ребенок запомнил.

#### *Оценка и интерпретация результатов*

Первый уровень. 8–10 баллов (высокий уровень) получает ребенок, если его кратковременная память обладает объемом в 8–10 единиц. Данный уровень характерен для детей с большим объемом произвольной слуховой памяти, способностью сохранять информацию при установке на запоминание.

Второй уровень. В 4–8 баллов (средний уровень) оценивается объем кратковременной памяти ребенка, если он запомнил 5–6 слов из предоставленного стимульного материала, то это 2 уровень, который характеризуется достаточно большим объемом произвольной слуховой памяти, способностью сохранять информацию при установке на запоминание.

Третий уровень. 2–4 балла (низкий уровень) получает ребенок, у которого объем кратковременной памяти составляет 2–4 единицы. Объем произвольной слуховой памяти – недостаточный, при установке на запоминание сохраняется небольшое количество информации.

**Методика «запоминание двух фраз».** Цель этой методики – исследование влияния смысловой организации материала на объем его запоминания.

*Организация исследования.* Инструкция: «Сейчас я два раза скажу тебе два предложения. Слушай их внимательно и постарайся запомнить. Когда я закончу говорить, сразу же их повтори по очереди, как ты их услышал».

1. В саду за высоким забором росла малина.
2. На опушке леса охотник догонял волка.

Анализ результатов выполнения методики проводится по следующим показателям: различие между объемом запоминаемого материала, организованного по смыслу и слов, запоминаемых ранее; количество повторов фраз, необходимых

для правильного воспроизведения, полнота воспроизведения; наличие слов, привнесенных из другой фразы; замена содержащихся в предложении слов словами, близкими по звучанию или по смыслу.

Первый уровень – 5 баллов. Второй уровень – 2–4 балла. Третий уровень – 1 балл.

**Методика «Пересказ».** Цель – определение возможностей детей запомнить небольшой по объему и простой по структуре литературный текст.

*Организация исследования.* Инструкция: «Сейчас я два раза прочитаю тебе рассказ. Слушай его внимательно и постарайся запомнить. Потом ты мне расскажешь то, что запомнил».

Критерии интерпретации результатов пересказа. 1. Понимание содержания излагаемого. 2. Самостоятельность пересказа (нуждался ли ребенок в помощи взрослого в виде вопросов, мотивации и т.п.). 3. Полнота передачи содержания текста: пересказывает близко к авторскому, опускает важные детали, начинает фантазировать. 4. Последовательность изложения: передает содержание поочередно, точно; переставляет части текста; добавляет отсутствующие в тексте смысловые единицы. 5. Плавность изложения: воспроизводит содержание без остановок, длительных пауз, дополнительных слов.

*Оценки уровня выполнения задания*

Первый уровень – 6–7 баллов. Пересказ составлен с помощью (побуждения, стимулирующие вопросы). Полностью воспроизводится содержание текста. Выделяются отдельные нарушения связного воспроизведения текста, отсутствие художественно-стилистических элементов; единичные нарушения структуры предложений.

Второй уровень – 3–5 баллов. Используются повторные подходящие вопросы. Выделяются пропуски некоторых моментов действия или целого фрагмента, многократные нарушения связности изложения, единичные смысловые различия.

Первый уровень – 1–2 балла. Пересказ составлен по наводящим вопросам, связность изложения значительно нарушена. Выделяются пропуски по тексту, смысловые ошибки. Нарушается последовательность изложения. Отмечается недостаточность и однообразие употребляемых языковых средств.

**Методика «Тактильные ладошки».** Цель – установление ассоциативных отношений между словом и тактильными ощущениями ребенка.

*Организация исследования.* Оборудование и материалы: силуэты ладошек из пяти разновидностей материала (фольга, фетр, наждачная бумага, ребристый картон, дерево). К каждому материалу подобрано ассоциативное слово, например: фольга – «зеркало», фетр – «кошка», наждачная бумага – «дорога», дерево – «стул», ребристый картон – «крессовки».

Инструкция: «Трогай ладошки и слушай меня внимательно, запомни слова, которые я буду говорить. (Предъявление стимульного ряда). Сейчас ты снова будешь трогать эти ладошки по очереди и постарайся вспомнить, какие слова я тебе говорила сначала».

Первый уровень – 5 баллов (высокий).

Второй уровень – 2–4 балла (средний).

Третий уровень – 1 балл (низкий).

Все вышеперечисленные методики можно применить для определения уровня слухоречевой памяти детей дошкольников как кратковременной, так и долговременной (с опорой на картинки).

Таким образом, используя данные методики диагностики, мы выявим объем слухоречевой памяти: кратковременной, долговременной; выявим особенности запоминания с опорами: зрительными, тактильными; выявим особенности слухоречевой памяти на уровне слов, предложений, текстов.

### **Библиографический список**

1. Белякова Л.И., Гаркуша Ю.Ф., Усанова О.Н., Фигерето Э.Л. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. М., 1991.
2. Брюховских Л.А. Дмитриева О.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 129–135.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003.
3. Белова-Давид Р.А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи // Нарушения речи у дошкольников. М., 1969.- С. 32–81.

# ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ИНТОНАЦИИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

## FEATURES OF REPRESENTATION AND REPRODUCTION OF INTONATION IN YOUNGER PRESCHOOL CHILDREN WITH A DISARTER

О.Г. Дьяченко

O.G. Dyachenko

*Научный руководитель Л.А. Брюховских*  
*Scientific adviser L.A. Bryukhovsky*

*Младший дошкольный возраст, дизартрия, просодические компоненты, интонация, интонационные структуры.*

В статье представлены результаты экспериментального исследования восприятия и воспроизведения интонационных структур детьми младшего дошкольного возраста с дизартрией, обозначена необходимость логопедической работы по развитию восприятия и воспроизведения интонации детьми с дизартрией на ранних этапах становления личности ребенка, его коммуникативной деятельности.

*Younger preschool age, dysarthria, prosodic components, intonation, intonation structures.*

The article presents the results of an experimental study of the perception and reproduction of intonation structures by young children of preschool age with dysarthria, the need for logopedical work on the development of perception and reproduction of intonation by children with dysarthria at the early stages of the child's personality and communication activities.

Одной из важнейших функций речи является ее коммуникативная функция. Для точной передачи своей мысли человеку необходимо не только владеть средствами вербальной и невербальной коммуникации, но и уметь использовать просодические компоненты речи. Интонация представляет собой совокупность просодических компонентов, принимающих участие в разделении и организации речевого потока. Интонация позволяет выразить различные синтаксические значения и категории, а также передать эмоциональную составляющую сообщения. Интонационная выразительность речи улучшает ее восприятие другими людьми [1].

Одним из признаков дизартрии является нарушение просодической стороны речи. Как отмечает А.Е. Элеусова, при наличии дефектов просодических компонентов речи у детей дошкольного возраста возникают проблемы в становлении коммуникативной деятельности, снижается качество речевого общения, степень его важности для ребенка, что часто приводит к снижению качества обучения, делает его неполноценным и неэффективным [2].

Особенности развития просодической стороны речи детей с дизартрией освещены в работах Л.И. Беляковой, Л.А. Брюховских, Е.Н. Винарской, М.В. Ипполитовой, Л.В. Лопатиной, Ю.И. Филатовой и других ученых. В имеющихся исследованиях преимущественно освещаются особенности детей с дизартрией старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Нам не встретились научные исследования, в которых достаточно полно были описаны особенности просодической стороны речи детей с дизартрией младшего дошкольного возраста, что говорит о необходимости дальнейшего изучения данной проблемы, поскольку большое значение в преодолении дефекта играет принцип ранней диагностики и коррекции нарушений в развитии [3].

С целью изучения особенностей восприятия и воспроизведения интонации у младших дошкольников с дизартрией нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором приняло участие 10 младших дошкольников с дизартрией. Для достижения цели исследования нами была использована методика Е.Ф. Архиповой «Обследование просодической стороны речи у старших дошкольников и младших школьников» [4]. Данная методика была адаптирована нами с учетом возрастных особенностей детей. Адаптация заключалась в упрощении инструкции, заданий методики, а также подборе более простого речевого и иллюстративного материала, соответствующего возрасту детей. Подбор диагностического материала к заданиям методики констатирующего эксперимента осуществлялся с опорой на рекомендации к логопедическому обследованию детей младшего дошкольного возраста, представленные в работах О.Е. Громовой, А.В. Мамаевой, Л.В. Новиковой.

Для изучения способности детей различать разнообразные интонационные структуры на слух дошкольникам предлагалось прослушать предложения, произнесенные с повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией, и поднять соответствующую карточку. На карточках были изображены схематичные рисунки лиц с различными эмоциями, символизирующими вопросительную, восклицательную и вопросительную интонации.

С данным заданием справилось на среднем уровне 40 % детей, принявших участие в эксперименте. Дошкольники различали на слух повествовательную и восклицательную интонации, показывая правильно соответствующее изображение. Восприятие вопросительной интонации было затруднено, дети показывали правильную картинку только после многократного повторения взрослым. 60 % младших дошкольников с дизартрией показали низкий уровень способности к восприятию различных типов интонации. Дети хаотично показывали картинки, иногда угадывая правильный ответ. При повторном проговаривании экспериментатором фразы с такой же интонацией дети показывали неверное изображение.

С целью выявления способности детей воспроизводить различные типы интонаций младшим дошкольникам с дизартрией предлагалось выполнить два задания: повторить за экспериментатором фразу, произнесенную с различной интонацией (грустно, радостно, удивленно); произнести самостоятельно заданную фразу с различной интонационной окраской.

Все дети, принявшие участие в эксперименте, показали низкий уровень способности воспроизводить различные типы интонаций. При этом дошкольники были более успешны при повторении фраз за взрослым. Дети воспроизводили не все типы интонаций после многократного демонстрирования образца. При этом голос детей был недостаточно модулированным, тихим, хрипловатым. Нарушения звукопроизношения и слоговой структуры у дошкольников существенно влияли на разборчивость речи и передачу эмоциональной окраски голосом. Интонацию удивления не удалось воспроизвести по образцу ни одному ребенку. Самостоятельно по инструкции взрослого дети не смогли произнести заданную фразу с различной интонационной окраской.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования было выявлено, что у младших дошкольников с дизартрией страдает как воспроизведение, так и восприятие интонационных структур. Данный факт говорит о необходимости организации планомерного, целенаправленного логопедического воздействия с целью формирования умения воспринимать и воспроизводить различные типы интонации у детей младшего дошкольного возраста с дизартрией как залогом их успешного коммуникативного развития.

### **Библиографический список**

1. Артемова Е.Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: монография. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008. 123 с.
2. Елеусова А.Е. Влияние компонентов просодики на речь при дизартрии // Научный журнал. 2016. № 3 (4). С. 54–56.
3. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии. Изд-е 2, перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015.
4. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: Астрель, 2007. 331 с.

# МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## METHODS OF FORMING SPATIAL REPRESENTATIONS OF JUNIOR PUPILS

М.А. Ербягина

M.A. Erbyagina

Научный руководитель Л.А. Брюховских  
Scientific adviser L.A. Briukhovskikh

*Нарушение речи, представление о предлоге, коррекция и компенсация недостатков в развитии, пространственные представления, программа, речевая конструкция.*

В статье описан метод коррекционно-развивающей работы по формированию пространственных представлений для коррекции речевого развития у детей с тяжелыми нарушениями речи с целью формирования у них пространственных представлений.

*Slurring of speech, the preposition, correction of and compensation for shortcomings in development, spatial representation, program, speech design.*

The article describes the method of correctional and developmental work on the formation of spatial representations for the correction of speech development in children with severe speech disorders in order to form their spatial representations.

**З**адача формирования грамматической стороны речи у детей является одной из наиболее значимых в педагогике, дефектологии и логопедии.

Несмотря на то, что теоретические основы формирования грамматических конструкций в речи детей с нарушениями речевого развития определены, специфика усвоения ими предлогов с пространственным значением исследована достаточно подробно, но все же вопрос о наиболее продуктивных приемах формирования предложно-падежных конструкций, обусловленных недоразвитием оптико-пространственных представлений и других пространственных функций, еще остается открытым, а научные поиски в этом направлении продолжаются.

Вместе с тем общая схема коррекционно-развивающей работы по формированию предложно-падежных конструкций у детей с тяжелыми нарушениями речи может быть определена.

Она базируется на формировании у детей представлений о лексическом и синтаксическом значении предлога как средстве выражения связи между словами в высказывании.

Важнейшей задачей коррекционно-развивающего обучения является постепенный и последовательный перевод зоны ближайшего развития в зону актуального развития ребенка.

Кроме того, коррекция речевого развития у детей с тяжелыми нарушениями речи немыслима без работы по формированию у них пространственных представлений.

Если говорить о комплексной программе по формированию пространственных представлений, то ее можно представить в виде системы, состоящей из ряда последовательных этапов, каждый из которых – это самостоятельная часть в развитии пространственных представлений ребенка, повторяющая нормативное овладение им пространственными и пространственно-временными представлениями в онтогенезе.

Вначале следует сконцентрироваться на формировании собственно пространственных представлений, которое проходит в три этапа [4].

На первом этапе с детьми проводится работа по формированию представлений о собственном теле: вначале над схемой тела по его вертикальной оси; затем – на объектах, расположенных по отношению к телу в «вертикальной организации» пространства.

На втором этапе с детьми продолжается работа по формированию представлений о собственном теле, объектах, расположенных по отношению к телу, и взаимоотношениях внешних объектов с точки зрения «горизонтальной организации» пространства (по горизонтальной оси) – вначале только по формированию пространства «вперед». Анализ расположения объектов в горизонтальном пространстве проводится только по отношению к себе (отсчет ведется от собственного тела).

Третий этап – продолжение работы над дальнейшим совершенствованием схемы тела с упором на «право-левую» ориентировку (относительно основной вертикальной оси ребенка, то есть позвоночника) с последующим анализом взаиморасположения объектов в пространстве с точки зрения «сторонности» по отношению к собственному телу. Работу на этом этапе необходимо начинать с маркировки левой руки ребенка.

После того как собственно пространственные представления сформированы, можно переходить к формированию квазипространственных представлений.

Эта работа осуществляется в четыре этапа:

I. Формирование числовых порядковых, временных и через них иных квазипространственных и собственно лингвистических представлений.

II. Формирование навыков анализа времени на циферблате стрелочных часов.

III. Формирование сравнительных степеней прилагательных.

IV. Выполнение серии заданий, где необходимо не только понимание, но и использование, формирование ребенком сложных речевых конструкций.

Следует отметить, что реализация подобных программ обычно рассчитана не менее чем на два года.

Помимо упражнений на развитие пространственных представлений, каждое занятие обязательно включает в себя двигательные и телесные упражнения, а также игры и упражнения для развития коммуникативной и эмоционально-волевой сфер.

Критериями эффективности коррекционной работы по формированию пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи являются:

- сформированность схемы собственного тела;
- развитие произвольной регуляции в овладении своим телом;
- развитие целостных структурно-топологических представлений;
- сформированность понятия о множественном числе и овладение им последовательностью времен года, дней недели;
- возможности понимания ребенком сложных речевых конструкций и причинно-следственных связей различных явлений.

Таким образом, коррекционная работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи представляет собой систему специальных психолого-педагогических мероприятий, фундамент которой – это мероприятия на преодоление или ослабление недостаточной сформированности пространственных и квазипространственных представлений. Сущность коррекционной работы состоит в формировании пространственных представлений ребенка и обогащении его практического опыта наряду с преодолением или ослаблением, сглаживанием имеющихся у него нарушений [5].

Доказательством эффективности реализации коррекционной программы являются успехи ребенка в формировании целостной картины мира, в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом, в речевом и когнитивном развитии.

### **Библиографический список**

1. Бурачевская О.В. Дидактическое обеспечение образовательного и коррекционного процесса в специальных группах для детей с тяжелыми нарушениями речи // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 11 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 2 (6). С. 95–97.
2. Владимирова И.Д., Скрипкина Н.В. К вопросу формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Молодой ученый. 2016. № 12. С. 764–768. URL: <https://moluch.ru/archive/116/31752/>
3. Еливанова М.А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. СПб.: Златоуст, 2006.
4. Рудакова Н.П. Проблемы овладения предложно-падежными конструкциями детьми дошкольного возраста в норме и с речевой патологией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 6. С. 7–12.
5. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 150–154.

# ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

## THE PECULIARITIES OF COHERENT SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Т.В. Иванкова

T.V. Ivankova

Научный руководитель Л.А. Брюховских  
Scientific adviser L.A. Bryukhovsky

*Монологическая речь, дети старшего дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.  
В статье представлены результаты исследований связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.*

*Monologue speech, preschool children, General underdevelopment of speech.*

**The article presents the results of studying of the coherent monological speech the senior preschool children with General underdevelopment of speech.**

**О**бщее недоразвитие речи (далее – ОНР) как вид речевого нарушения у детей дошкольного возраста был впервые обоснован с научной позиции Р.Е. Левиной [3] и коллективом ученых: Г.И. Жаренковой, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б. Филичевой, А.В. Ястребовой и др. [4].

«Под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой стороне речи при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте» [6].

К настоящему времени данный вид нарушений речи достаточно хорошо исследован с различных научных позиций, поэтому существует множество его определений. В данной статье мы будем отталкиваться от следующего определения:

Связная речь – это высшая форма речи, как мыследеятельности, определяющей речевое и умственное развитие дошкольника. «Связность как один из самых значительных категориальных признаков текста характеризуется взаимодействием нескольких факторов: содержания текста, его смысла, логики изложения, особой организации языковых средств, коммуникативной направленности и композиционной структуры» [2].

Связная речь носит характер последовательного развернутого изложения. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух формах – диалогической и монологической.

«Монолог – это наиболее сложная форма речи, которая, прежде всего, служит для целенаправленной передачи информации. Особенностью данной формы речи является то, что ее смысл и содержание задано и планируется заранее» [6].

«А.А. Леонтьев выделяет такие качества монологической речи, как развернутость, большая произвольность и программированность» [1].

В психолого-педагогической литературе проблемой формирования монологической речи у детей с ОНР занимались А.А. Леонтьев, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, В.К. Воробьева, Т.Б. Филичева, В.П. Глухов.

А.К. Аксенова также считает монолог наиболее сложным видом речевой деятельности, чем диалог. В отличие от диалога, монолог не поддерживается репликами, поэтому требует сильных внутренних мотивов для продолжения речи. Чтобы быть понятым, монологическое высказывание должно быть логичным, развернутым, последовательным [2]. Этот вид речи предполагает четкость и взаимосвязь отдельных частей повествования. «Монолог, рассказ или объяснение предполагают у рассказчика умения сконцентрировать свою мысль на главном, не отвлекаясь на детали, но в то же время говорить образно и эмоционально» [1].

А.К. Болотова, Т.К. Мухина и А.В. Мудрик рассматривают данные о дидактических возможностях диалога, с позиции психологической науки диалог или диалогическое общение определяется как воздействие его участников друг на друга (К.Г. Митрофанов, Л.А. Петровская), а также как «процесс совместного разрешения мыслительной задачи» (Г.М. Кучинский) [6].

«Успешность ребенка в школе напрямую зависит от уровня овладения им связной, в том числе монологической речью. Восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи» [3].

Т.В. Ахутина, В.К. Воробьева в своих исследованиях отмечают, «что в высказываниях детей с ОНР (пересказ, рассказы из опыта, по серии картинок) присутствуют нарушения последовательности и связности изложения, низкий уровень информативности, смысловые пропуски и ошибки, низкий уровень используемой фразовой речи, трудности в языковой реализации замысла. Отмечаемые в рассказах этих детей пропуски смысловых звеньев, незавершенность фрагментов, нарушения логической последовательности повествования, длительные паузы на границах фраз, отсутствие самостоятельности при выполнении задания могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых высказываний» [2].

Указанные недостатки в сфере фонетики, лексики, грамматического строя с наибольшей отчетливостью проявляются в различных формах монологической речи (пересказ, рассказ по картинке, серии картин, рассказ-описание).

Также вне ситуации организованного внимания к речи дети малоактивны, практически не являются инициаторами общения, не обращаются с вопросами, не оречевляют игровые ситуации.

Анализируя речевое развитие детей с ОНР, Н.А. Капышева выделяет основные ошибки.

1. Нарушена связность и последовательность изложения.

2. Низкая информативность высказывания, смысловые ошибки и пропуски.

3. Трудности в языковой реализации замысла [2].

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей познавательной, аффективно-волевой и личностной сферы (Н.В. Нищева, О.В. Солодянкина, М.Ф. Фомичева, М.Е. Хватцев) [7].

«В результате исследования установлено, что детям с ОНР свойственен низкий уровень используемой фразовой речи (короткие, простые по структуре фразы); неоднократные ошибки при построении предложений (неправильно оформлена связь слов в предложении, пропущенные слова, дублирование элементов фразы, ошибки при образовании глагольных форм), нарушение синтаксической связи между последовательными фразами.

Исследования показывают ограниченность словарного запаса у детей с ОНР, выявляют затруднения при выполнении заданий на подбор обобщающих слов, понятий на определение пространственного расположения предметов и др». [3].

«У ряда детей большие затруднения возникают при составлении отдельных предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания» [6].

«Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов-микротем, длительные паузы на границе фраз или их частей (несущие смысловые нагрузки) могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых монологических высказываний» [6].

У дошкольников с ОНР процесс развития связной речи протекает более медленно, в поздние сроки и имеет качественные особенности, по сравнению с нормой.

Т.А. Ткаченко отмечает, что дети с ОНР в своей речи делают акцент на внешние, поверхностные впечатления, часто не придавая значения взаимоотношениям действующих лиц и причинно следственным связям в истории. Также для них характерны отсутствие четкости в развернутых высказываниях, отсутствие последовательности изложения, отрывочность в построении фраз.

Н.А. Капышева отмечает и психологические особенности таких детей: «неустойчивость внимания, трудности в запоминании вербального материала, недостаточная сформированность операций сравнения, обобщения; нарушения в эмоционально-волевой сфере (вялость, инертность, эмоциональная возбудимость)», а также речевая инактивность [6].

Подводя итог вышесказанному, у детей дошкольного возраста с ОНР выделяются особенности формирования их связной речи:

- 1) нарушения логической последовательности, излишнее внимание второстепенным деталям в беседе, «застревание» на них, упускание из виду главной мысли, частые повторы;
- 2) использование в речи чаще всего простых малоинформативных предложений;
- 3) трудности в планировании собственных высказываний и выборе выразительных языковых средств.

## Библиографический список

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.
2. Выготский Л.С. Детская речь. М.: Педагогика, 2006. 420 с.
3. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. М., 2007. 68 с.
4. Жукова Н.С. Преодоление ОНР у детей. М.: Союз, 2008. 142 с.
5. Коротовских Т.В. Экспериментальная работа по изучению готовности старших дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению грамоте // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб. ст. по матер. LXIV междунар. науч.-практ. конф. № 5(62). Новосибирск: СибАК, 2016. С. 50–57.
6. Зотева О.С. Изучение особенностей связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // *Наука вчера, сегодня, завтра*: сб. ст. по матер. XLII междунар. науч.-практ. конф. № 1(35). Новосибирск: СибАК, 2017. С. 36–47.

# ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## EXPRESSIONS OF A MEANING WORD PROCESSING DISORDERS OF THE PRIMARY-SCHOOL PUPILS WITH MENTAL RETARDATION

Ю.В. Козлова

Y.V. Kozlova

*Научный руководитель Л.А. Брюховских*  
*Scientific adviser L.A. Bryukhovskikh*

*Смысловая обработка текста, задержка психического развития, понимание прочитанного, антиципация, школьный возраст.*

В статье рассматривается проблема понимания прочитанного текста, указываются возможные трудности при смысловой обработке текста школьниками с задержкой психического развития. Автор выделяет группы ошибок в процессе смыслового анализа текста, характерных для школьников с задержкой психического развития, иллюстрирует их на примере ответов школьников.

*Meaningful word processing, mental retardation, reading comprehension, anticipating, school age.*  
The problem of a reading comprehension is concerned; some possible difficulties of the meaning word processing of pupils with mental retardation are highlighted. The groups of mistakes in meaningful text analysis, specific for the schoolchildren with mental retardation are described, and are illustrated by particular examples (schoolchildren's answers).

Согласно современным стандартам начального образования под смысловым чтением понимается универсальное учебное действие, позволяющее использовать информацию, извлеченную в процессе чтения для решения предметных и метапредметных учебных задач [1, с. 1]. Овладение чтением подразумевает как технический, так и смысловой аспект. На начальных этапах обучения (дошкольный период – 1-й класс) понимание прочитанного облегчается ребенку насыщенностью визуальных опор (многочисленные цветные иллюстрации к предложениям и словосочетаниям), подписи к изображениям, доступный по лексике речевой материал. По мере перехода ребенка из класса в класс сложность текстов увеличивается, опоры уходят, навык понимания прочитанного переходит во внутренний план, а точнее, осуществляется одновременно с восприятием текста. Дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР), – одна из самых многочисленных категорий общей численности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, – испытывают вполне объяснимые трудности в процессе извлечения смысла из прочитанного. И тем не менее в соответствии с вариантом обучения, предусмотренным ФГОС НОО ОВЗ, должны освоить ту

же текстовую информацию и по тем же учебникам, что их типично развивающиеся сверстники, на фоне имеющихся дефицитов психических процессов, которые могут компенсироваться лишь к окончанию начальной школы. Навыку работы с текстом, а конкретно его смысловой обработке уделяется некоторое внимание на уроках русского языка и литературного чтения, коррекционных занятиях учителя-логопеда и учителя-дефектолога, но его явно недостаточно для данной категории детей [2, с. 25–27].

Проанализировав теоретические источники, под смысловой обработкой будем понимать такую переработку текстовой информации, которая создает мысленный полный представление-образ, соответствующий реальности, и осознанием отношения к данной информации самого источника.

В соответствии с аналитическими выводами Г.Н. Васильевой [3, с. 51] выделяются следующие компоненты, относящиеся к смысловой обработке текста:

- ориентирование в тексте с позиции темы и ремы (т. е. актуализация имеющихся знаний по теме и поиск новой фактуальной информации по той же теме);
- чувство языка, что выражается в языковой, смысловой и контекстуальной догадке как форме вероятностного прогнозирования;
- ориентирование в тексте с позиции логики изложения и семантики предложений;
- понимание контекста.

Мы остановимся на исследовании механизма антиципации как форме вероятностного прогнозирования, которое проведено с участием 10 детей 3-го класса, имеющих нарушение речи системного характера при ЗПР. Диагностику семантической дислексии начали с традиционной методики А.Н. Корнева, О.Н. Ишиевой [4, с. 10–16], которая предусматривает ответы на вопросы по части прочитанного текста. В соответствии с количеством правильных ответов определяется уровень понимания текста (А – высокий, Б, В, Г – низкий). Однако формулировка вопросов в некоторой степени служила в качестве опоры для актуализации информации из рассказа, т.к. предполагала краткие ответы и наводила на ответ, т.к. уже содержала в себе его часть. Результаты обследования оказались вполне обнадеживающими: при коэффициенте техники чтения (КТЧ) в пределах возрастной нормы никто из обследуемых не показал грубого непонимания текста, уровень понимания с неточностями, но приближен к возрастной норме (уровень Б – 7 человек, уровень В – 3 человека). Необходимо также принять во внимание, что правильные ответы на вопросы не могут гарантировать актуализацию соответствующих представлений-образов и точное мысленное отображение прочитанного содержания, т.к. запас об окружающем беден и неточен. Иначе говоря, «чтобы правильно ответить на вопрос, не обязательно знать ... смысл ответа» [5, с. 115]. Так, трое из десяти детей затруднились объяснить значение слово «пруд» и по наводящим вопросам высказались, что «это что-то похожее на луг»; «овраг» один ребенок интерпретировал как «что-то типа горы».

Далее обучающимся с ЗПР был предложен материал С.А. Суцевской из ее методики вдумчивого чтения «Тексты с дырками и хвостами» [6, с. 49–50]. Тек-

сты рассчитаны на начальный период обучения чтению и содержат максимально легкий для восприятия текст с серией сюжетных картинок. Первое задание было дописать пропущенные слоги в словах (по одному слогу в синтагме). Несмотря на кажущуюся простоту, большинство детей допускали типичные ошибки (в основном в одних и тех же местах текста):

- ошибки программирования и контроля (потеря инструкции – дописывание не одного слога, а целого слова, пропуски в тексте);

- грамматические («Пруд за ночь покрылось льдом», «по **крайнему** оврага» вместо «по **краю** оврага»);

- семантические («Гриша набрал \_\_ней и стал бро\_\_ на лед». Варианты детей: «Гриша набрал **саней** и стал **бродить** на лед», «Гриша набрал **иней** и стал бросать на лед»). В качестве направляющей помощи детям было предложено дочитать до конца, чтобы догадаться по смыслу, о чем шла речь (далее по тексту «Получилась в пруду водяная дорожка. По этой дорожке гуси и выплыли на берег»), задавались наводящие вопросы. Но этот вид помощи результата не дал. Восстановить логику рассказа и понять ядерное по смыслу предложение (ответ на ключевой вопрос: «Как Гриша помог гусям?») помогли только сюжетные картинки к тексту.

Второе задание по текстам «с дырками» заключалось в дописывании слов или словосочетаний в предложения. Как и предполагалось, это задание вызовет больше затруднений, поэтому предварительно была проведена работы с текстом (текст Л.Н. Толстого «Гроза», адаптирован С.А. Суцевской). В результате выявлены следующие ошибки:

- трудности в актуализации глагольной лексики (оставляют эти места пропущенными: «Молния (...). Гроза (...). Дуб затрещал, ветки (...);

- рассогласованность в числе имен существительных и глаголов в предложениях с инверсией («Захотел они ...);

- недописывание словосочетания для придания предложению законченности («Я набрал **полную**», «Я от страха **закрыл**»);

- добавление словосочетаний, искажающих смысл содержания («На голове у ...» – вариант с добавлением слов «На голове у **дуба была шишка**»). Примечательно, что при зачитывании своих уже готовых предложений дети не слышат их абсурдное звучание, самостоятельно ошибку не исправляют.

Недостаточное представление ребенком с ЗПР прочитанного текста также становится очевидным при заданиях на поиск ошибок в предложениях:

- ошибки согласования и управления слов («Карниз важно ходил по голубю»);

- ошибки на поиск на преобразование несоответствующего слова в предложения в нужное по смыслу («Прозвенел звонок на курок»);

- ошибки на поиск слова, которое не согласуется по семантике, но по акустическим признакам похоже на подходящее по значению («Искусственный мастер соткал ковер»).

Обычно такие упражнения нравятся типично развивающимся учащимся, так как подобные ошибки вызывают у них смех. Для обучающихся с ЗПР они представляют сложность, ставят их в тупик и требуют предварительной словарной работы (с обязательным наглядным изображением), схематического изображения связи между субъектом и объектом высказывания, многочисленные примеры, близкие по значению, короткие драматизации описываемой ситуации.

При таких трудностях понимания фактуальной информации текста поиск концептуального содержания (ответы на вопросы: «Почему и с какой целью?») становится для педагога учащихся с ЗПР комплексной задачей, которой необходимо пошаговое и дифференцированное решение.

Таким образом, предварительный анализ выполнения заданий на смысловое чтение обучающимися начальной школы с ЗПР показал несформированность механизма антиципации или вероятностного прогнозирования, что существенно тормозит процесс освоения смысловой стороны чтения, следовательно, негативно отражается на успеваемости по основным предметам образовательной программы. Для получения более подробной картины состояния умений, необходимых для полноценного чтения, требуется осуществить дополнительные исследования.

### **Библиографический список**

1. Хомякова И.С. Смысловое чтение как универсальное учебное действие // Корпорация «Российский учебник». URL: [URL://https://rosuchebnik.ru](https://rosuchebnik.ru).
2. Брюховских Л.А. Некоторые подходы к разработке алгоритма комплексной диагностики как основы психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией в процессе инклюзии // Современная наука. Актуальные проблемы науки и образования: Серия «Гуманитарные науки». 2014. № 11- 12. С. 25–27.
3. Васильева Г.Н. Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук / Моск. пед. гос. ун-т. 2004. 146 с.
4. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей: методическое пособие. СПб.: Изд-во Политех. ун-та. 2010. 72 с.
5. Крылова О.В., Формирование читательской грамотности учащихся // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. Т. 2. № 2 (6). С. 114–119.
6. Сущевская С.А. Тексты с дырками и хвостами: учебно-методическое пособие. М.: Издательский дом «Карпуз», 2012. 66 с.

# ОСОБЕННОСТИ МОДУЛЯЦИИ ГОЛОСА ПО ВЫСОТЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

## PECULIARITIES OF VOICE MODULATION AT THE HEIGHT OF YOUNGER SCHOOLBOYS WITH DISARTER

К.В. Мигунова

K.V. Migunova

Научный руководитель Л.А. Брюховских  
Scientific adviser L.A. Bryukhovskiy

*Дизартрия, младшие школьники, высота голоса, нарушения голоса, модуляции голоса.*

Описаны результаты экспериментального исследования особенностей модуляции голоса по высоте у обучающихся первых классов с дизартрией. В процессе обследования были использованы логопедические методики обследования просодической стороны речи у детей, изучение акустических характеристик голоса. Полученные в результате исследования данные указывают на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию умения изменять голос по высоте в системе логопедической работы, проводимой с младшими школьниками с дизартрией.

*Dysarthria, younger schoolchildren, voice height, voice disorders, voice modulation*

Annotation. The results of an experimental study of the features of voice modulation in height in students of the first classes with dysarthria are described. In the course of the examination, logopedic methods of examination of the prosodic side of speech in children, the study of the acoustic characteristics of the voice were used. The results of the study indicate the need for targeted corrective work to develop the ability to change the voice height in the system of speech therapy work carried out with younger students with dysarthria.

Голос играет важную роль в процессе общения человека с другими людьми. Он обеспечивает слышимость речи, ее выразительность и эмоциональную насыщенность, поэтому любые голосовые нарушения проявляются как в информационной, так и в аффективной составляющей коммуникативной деятельности ребенка. Изменение высоты основного тона влияет на выразительность речи. Отсутствие заметной, меняющейся мелодики голоса делает человеческую речь монотонной, маловыразительной и обычно свидетельствует о каком-либо нарушении.

Нарушение просодических компонентов является основным и наиболее стойким признаком речевых нарушений у детей с дизартрией. При этом одним из первостепенных симптомов дизартрии является нарушение голоса как одного из компонентов просодической стороны речи, что обусловлено парезами мышц губ, языка, мягкого неба, гортани, голосовых складок, нарушениями их мышечного тонуса и ограничением их подвижности [1].

Нарушения голоса у детей с дизартрией оказывают весьма существенное влияние на общее развитие детей, их нервно-психическое состояние, формиро-

вание речи. Е.Н. Винарская, Л.В. Лопатина отмечают, что при осознании нарушений голоса у детей с дизартрией снижается потребность в коммуникации, вследствие чего они в более длительные сроки накапливают словарный запас и овладевают языковой системой в целом. Степень отрицательного влияния нарушений голоса на личность в целом и отдельные ее проявления зависит от характера и глубины расстройства [2; 3]. В связи с этим возникает необходимость изучения особенностей голосовых нарушений у детей с дизартрией с целью их коррекции, поскольку голос имеет важное значение в коммуникативной деятельности ребенка, становлении его личности. Особого внимания в этом аспекте требуют дети дошкольного и младшего школьного возраста с дизартрией.

С целью изучения особенностей модуляции голоса по высоте у младших школьников с дизартрией нами было проведено экспериментальное исследование. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 10 обучающихся первого класса с дизартрией.

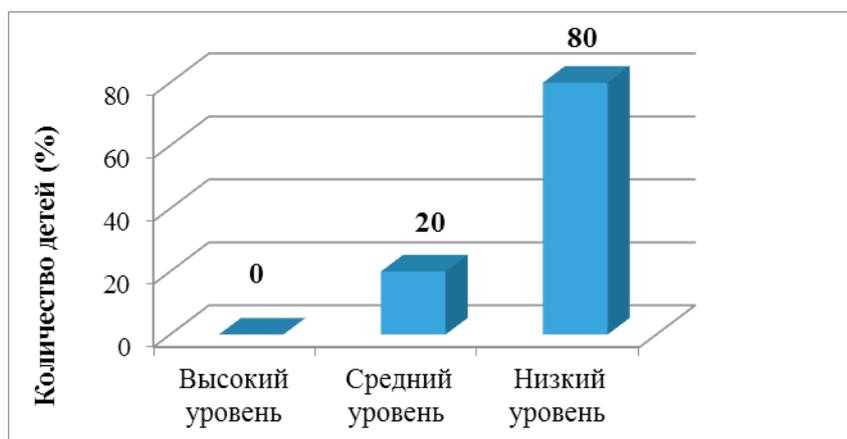
Обследование модуляции голоса по высоте у младших школьников с дизартрией осуществлялось с помощью заданий следующих методик.

1. Методика обследования просодической стороны речи у старших дошкольников и младших школьников (Е.Ф. Архипова) [4].

2. Методика экспериментального изучения акустических характеристик голоса и интонационной стороны речи детей (В.И. Филлимонова) [5].

Детям было предложено три задания: разложить картинки с изображением животных от самого высокого голоса к самому низкому; произнести автоматизированные ряды слов с разной высотой голоса по инструкции (посчитать до пяти); голосом «подняться» по ступенькам (с опорой на схему), а потом «спуститься» вниз, пропевая гласный звук.

По результатам обследования были получены следующие результаты, представленные на рис.



*Рис. Уровни сформированности умения модулировать голос по высоте у обучающихся первых классов с дизартрией*

Как видно из рис., большинство первоклассников с дизартрией (80 %) показали низкий уровень сформированности умения модулировать голос по высоте.

Ни один ребенок не продемонстрировал способность выполнять задания с достаточными модуляциями по высоте. Перейдем к описанию особенностей модуляции голоса по высоте у обучающихся первых классов с дизартрией, показавших средний и низкий уровни.

20 % обучающихся первых классов с дизартрией показали средний уровень сформированности умения модулировать голос по высоте. Задание, в котором требовалось разложить картинки с изображением животных от самого высокого голоса к самому низкому, дети выполнил с одной ошибкой (перепутали местами мышь и зайца, либо волка и лису). Произношение автоматизированных рядов с разной высотой голоса осуществлялось детьми с недостаточными модуляциями голоса по высоте. Младшие школьники с дизартрией начинали счет с недостаточно высокого голоса, затем произносили последующие одну-две цифры, снижая высоту голоса. Остальные две-три цифры произносились детьми с той же высотой голоса. Воспроизведение поступательного повышения и понижения голоса на гласных звуках с опорой на графическое изображение также осуществлялось с недостаточными модуляциями по высоте, однако при выполнении данного задания дети были более успешными, нежели при счете с понижением высоты голоса, поскольку в данном случае нужно было произносить только один гласный звук. Стоит отметить, что дети при выполнении заданий часто не меняли высоту голоса, но самостоятельно останавливались и начинали проговаривать речевой материал заново.

80 % обучающихся первых классов с дизартрией показали низкий уровень сформированности умения модулировать голос по высоте. Дети раскладывали картинки животных, допуская 2–3 ошибки. Выполнение двух последующих заданий вызвало у детей значительные трудности. Дети проговаривали речевой материал без модуляций голоса по высоте. При этом голос детей был хриплым, сдавленным, монотонным. 20 % детей имели назальный оттенок голоса.

Выявленные в ходе констатирующего эксперимента особенности говорят о необходимости планомерной работы по развитию модуляции голоса по высоте у младших школьников с дизартрией с целью их успешной социальной адаптации.

### **Библиографический список**

1. Брюховских Л.А. Дизартрия: учебно-методическое пособие по логопедии. Изд-е 2, перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015.
2. Лопатина Л.В. Нарушения голоса в синдроме стертой дизартрии у детей // Современная педагогика: теория, методика, практика. 2014. С. 65–73.
3. Винарская Е.Н. Дизартрия. М.: АСТ, 2006. 141 с.
4. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: Астрель, 2007. 331 с.
5. Филимонова В.И. Состояние голоса у дошкольников с речевой патологией: дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 159 с.

# СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## MODERN APPROACHES TO THE CORRECTION OF STUTTERING IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

О.И. Нефедова

O.I. Nefedova

*Научный руководитель Л.А. Брюховских*  
*Scientific adviser L.A. Bruchovsky*

*Дошкольники, речь, заикание, темпо-ритмическая сторона речи, логопедическая помощь, коррекция.*

Статья посвящена актуальной проблеме заикания у детей старшего дошкольного возраста. В работе отмечена актуальность проблемы устранения заикания у детей, а также представлены отдельные методы и приемы работы по коррекции заикания у дошкольников.

*Preschoolers, speech, stuttering, tempo-rhythmic side of speech, speech therapy, correction.*

The article is dedicated to the actual problem of stuttering in the senior preschool age group of children. The paper notes the urgency of the problem of eliminating stuttering in children, and also presents some methods and techniques of work on the correction of stuttering in preschoolers.

**З**аикание является одним из тяжелых расстройств речи. Проблема заикания возникает чаще всего с 3–5 лет и без существенной коррекционной работы дефект может сохраняться у человека долгое время и во взрослой жизни. Основные симптомы заикания – это нарушение плавности, темпа и ритма речи вследствие судорог мышц речевого аппарата. Данные нарушения сопровождаются изменением и нарушениями дыхания, просодической стороны речи.

Заикание в любом возрасте приносит массу неудобств: способствует появлению застенчивости, отверженности, провоцирует появление комплексов, замыкания человека в себе. В дошкольном возрасте заикающиеся дети характеризуются такими особенностями поведения, как тревожность, мнительность, боязливость. С возрастом появляется неуверенность в своих силах, а позже развивается низкая самооценка и боязнь речевого общения. Все эти особенности развития личности заикающихся приводят к нарушению социальной адаптации, в особенности при обучении в школе.

Существует много методов коррекции заикания, однако не существует универсального. Один из главных приемов коррекции заикания – переход к замедленной, либо к ритмизированной речи. Используется как шепотная, так и громкая речь; как плавная, так и скандированная, послоговая речь или речь с выделением ударных гласных и прочее. Также в основу метода коррекции заи-

кания включена и логопедическая ритмика, с помощью которой развивается двигательная сфера ребенка в сочетании со словом и музыкой. (Г.А. Волкова, В.И. Дресвяников, З.Е. Лунина, Е.В. Оганесян, А.И. Павлова, В.И. Рождественская, Н.С. Самойленко, Е.В. Чайнова, В.А. Эркман и др.). По мнению зарубежных авторов, программа Лидкомба (Lidcombe Program) успешна при работе над заиканием у дошкольников. В основе программы заложена видоизмененная речь.

Существуют еще подходы в лечении заикания – психотерапия (Левина Р.Е., 1963; Чевелева Н.А., 1965; Миронова С.А., 1975; Мещерская Л.Н., 1988; Арутюнян Л.З., 1993; Шкловский В.М., 1994; Георгиевская Л.А., 1999; Лохов М.И., Фесенко Ю.А., 2000; Селиверстов В.И., 2000 и др.) Фундаментом психотерапевтического влияния выступает представление о том, что процесс заикания выступает формой выученного поведения человека, которое можно трансформировать. [Буянов, 2014, с. 141]. Основная цель этого подхода заключается в том, чтобы убедить заикающихся говорить ровно, свободно, без страха. Для этого используются такие приемы, как расслабление, гипноз.

В комплекс по исправлению заикания часто используют дыхательную гимнастику А.Н. Стрельниковой, которая формирует устойчивое диафрагмальное дыхание.

В последние годы в методической литературе представлены новые методы и приемы работы с заикающимися дошкольниками. Этому посвящены труды О.В. Колягиной, Н.А. Рычковой, М.Ю. Картушиной, М.Ю. Кистяковской.

О.В. Колягиной предложена арт-терапевтическая программа психокоррекционной работы по нормализации эмоционально-личностной сферы заикающихся дошкольников [5, с. 98–114]. Е.Г. Карасева разработала педагогическую технологию коррекции заикания у детей в процессе изобразительной деятельности [6]. А.С. Гузовской рассмотрены возможности коррекции заикания у детей средствами вокального искусства [4, с. 215–221]. Л.А. Брюховских предложила в комплексном воздействии для нормализации темпо-ритмической стороны речи при заикании использовать «логопедические четки» [6, с. 46–55]. Комплексный метод направлен на реализацию трех задач, которые решаются одновременно: формирование навыка плавной речи, воздействие на личность заикающегося, профилактика рецидивов и хронификации заикания.

Решение этих задачи связано с применением целого ряда логопедических техник: торможение патологических речедвигательных стереотипов, формирование правильных речедвигательных стереотипов, развитие координации и ритмизации движений, формирование навыков рациональной голосоподачи и голосоведения, формирование речевого дыхания, регуляция эмоционального состояния, развитие просодической стороны речи [2]. «Логопедические четки» успешно можно использовать в рамках этих техник. Проговаривание сопровождается передвижением бусины «логопедических четок» пальцами ведущей руки. В результате выравниваются все слоги во времени произнесения, что в целом является основой для ритмизации речевого процесса и формирования плавной речи. Постепенно движения руки становятся ритмоводителем речевых артикуляций, за-

тем пословный ритм проговаривания. Усвоив технику послоговой речи, дети легко переходят на синхронизацию движений руки со словом, синтагмой. На этом этапе легче и интересней работать над интонацией. Корреляция речи с движением руки как метод используется достаточно давно. Н.И. Жинкин рекомендовал применять движение рук для раскрепощения и отвлечения от акта речи, ответственность за темпо-ритмическую организацию речи перекладывается.

Использование «логопедических четок» будет полезно в комплексном преодолении заикания. При невротической форме у заикающихся, используя «логопедические четки», легко можно снять фиксированность на речевом акте. При неврозоподобной форме заикания этот способ позволяет восполнить физиологический дефицит, включая ряд сохранных анализаторов в альтернативные цепочки обратной связи» [2].

Развитие чувства темпо-ритма должно происходить с помощью зрительных, слуховых и двигательных координаций, необходимо использовать компенсаторные возможности всего организма, что окажет благотворное влияние на речь и на ритмику организма в целом.

Одним из эффективных способов нормализации темпа и ритма заикающихся дошкольников является использование арт-технологий, логоритмики, игровых приемов. В преодолении нарушений темпо-ритмической стороны речи при заикании требуется долгая и усиленная работа со стороны специалистов, всех членов семьи и самих заикающихся детей.

Таким образом, на результат устранения заикания влияет подбор методов и приемов, систематичность работы, продолжительный период коррекции.

## **Библиографический список**

1. Арутюнян Л.З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи. М.: Эребус, 1993. 160 с.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия: заикание: учебное пособие для дефектологических факультетов педагогических вузов. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Издатель В. Секачев: ЭКСМО-Пресс, 2001. 320 с.
3. Брюховских Л.А. Использование «Логопедических четок» в преодолении заикания у детей // Логопед в детском саду. 2016. №1 (74). С. 46–55.
4. Гузовская А.С. Возможности коррекции дефектов (заикания) у детей средствами вокального искусства // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве, 2016. № 3. С. 215–221.
5. Колягина В.Г. Арт-терапевтическая программа психокоррекционной работы по нормализации эмоционально-личностной сферы заикающихся дошкольников // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. № 2 (14). С. 98–114.
6. Карасева Е. Г. Формирование произвольной регуляции речевой деятельности дошкольников с заиканием в процессе рисования // Специальное образование. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-proizvolnoy-regulyatsii-rechevoy-deyatelnosti-doshkolnikov-s-zaikaniem-v-protssesse-risovaniya> (дата обращения: 10.01.2019).

# СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ПСИХОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

## MODERN VIEWS ON THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF PSYCHOLOGY, LINGUISTICS AND PSYCHOLINGUISTICS

Н.В. Потапова

N.V. Potarova

Научный руководитель Л.А. Брюховских  
Scientific adviser L.A. Briukhovskikh

*Психология, лингвистика, психолингвистика, связная речь, формирование.*

В статье рассматриваются современные представления и взгляды психологии, лингвистики и психолингвистики на развитие связной речи. Раскрывается психологическая составляющая формирования связной речи, особенностями ее становления и развития.

*Psychology, linguistics, psycholinguistics, connected speech, formation.*

The article considers the modern views and views of psychology, linguistics and psycholinguistics on the development of coherent speech. The psychological component of the formation of a coherent speech, the features of its formation and development is revealed.

**В** настоящее время на этапе глобальных изменений российской системы образования важным путем формирования нового социокультурного пространства является гуманитаризация образовательной практики, что напрямую связано с формированием речи и речевой культуры подрастающего поколения.

Самой важной и ключевой задачей развития дошкольников является овладение связной речью. Связность речи выражается единым смыслом высказывания и понятна независимо от конкретной ситуации, в которой она произносится [1; 2]. Связное речевое высказывание рассматривалось во многих трудах современной психологии, лингвистики и психолингвистики. Развитие связной речи рассматривалось в психологическом (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский), лингвистическом (В.П. Глухов, А.В. Ястребова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, В.К. Воробьева и др.) и психолингвистическом (А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина и др.) аспектах. Понятие «связная речь» (монологическая, или контекстная) впервые выделил в своих трудах Л.П. Якубинский, при этом он дает характеристики связанности, обусловленную длительностью говорения, «построенность речевого ряда; односторонний характер высказывания, не рассчитанный на немедленную реплику партнера; наличие заданности, предварительного обдумывания». На эти характеристики в дальнейшем опираются психологические и лингвистические исследования.

Согласно представлениям психологов Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева, Е.С. Кубряковой, И.Н. Горелова и др. существует неоспоримая связь между мышлением и речью. Поскольку в психологии связную речь рассматривают как яркий показатель мышления ребенка, то изучая современные представления и взгляды с позиции психологии, на связное речевое высказывание мы пытаемся определить, какие показатели связной речи будут наиболее точно характеризовать интеллектуальное развитие ребенка, а какие нет. Так С.Л. Рубинштейн определяет в контекстной речи два основных плана – мыслительный и речевой, при этом указывает, что «развитие словаря и овладение грамматическими формами включаются в связную речь в качестве частных моментов» и не определяют ее психологической сущности. Подтверждением того, что связная речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий сложное иерархическое строение, является существование в лингвистической и психолингвистической науке моделей порождения речевого высказывания, которые основаны на концепции Л.С. Выготского [3] о наличии трех уровней производства речевого высказывания:

1. Мысль или синтаксис словесных значений.
2. Словесный синтаксис и грамматика слов.
3. Физически звучащая речь.

Та же трехэтапная структура в дальнейшем поддерживается и в трудах А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной. Такое огромное внимание со стороны различных наук обусловлено сложным строением и иерархически высоким уровнем организации речи. В лингвистике в понятие «связная речь» вкладывается следующий смысл: высказывание или сообщение, акт коммуникации, единица сообщения, функциональная единица. Понимание высказывания лингвистами неоднозначно, от предложения, до разных по длине или объему высказываний, но отмечают при этом его смысловую и формальную законченность [4; 5].

В современных лингвистических исследованиях рассматривается процесс порождения речевого высказывания как иерархически сложную речевую деятельность, находящуюся в тесной связи с работой сознания. Исследователь выделяет три ступени порождения речевого высказывания: речемыслительную (или семантическую), лексико-грамматическую и фонологическую. Связное речевое высказывание рассматривается как продукт речевой деятельности, которому свойственны как все языковые явления, так и психологические особенности личности.

С позиции лингвистики связная речь (текст) представляет собой единство содержания и структуры, объединенные смыслом, грамматически и лексически оформленное. Следовательно, рассматривать связную речь необходимо с двух сторон: как процесс мышления и как процесс, не являющийся выразительным показателем состояния мышления индивида. В результате нужно анализировать два плана речевого высказывания: план содержания (внутренний, семантический план) и план выражения (внешний, языковой), что позволит определить характер и степень нарушения связной речи и наметить наиболее эффективные приемы коррекционно-логопедической работы.

## Библиографический список

1. Башмакова С.Б., Кошкина О.Н. Психолингвистические основы формирования связной речи у детей // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. LV междунар. науч.-практ. конф. № 12(55). Новосибирск: СибАК, 2015. URL <https://sibac.info/conf/philolog/lv/43863>
2. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.
3. Выготский Л.С. Психология / предисл. Н.Е. Веракс. М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-пресс, 2002. 1007 с. (Мир психологии).
4. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. труды. М.: Изд-во Российская академия образования; МПСИ, 2004. 536 с.
5. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Изд-во Российская академия образования; МПСИ, 2008. 64 с. URL: <http://childpsy.ru/lib/books/id/8250.php>

# ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

STUDY OF THE FORMATION SINTAKSICESKICH ABILITIES  
AT PUPILS OF 5-6 CLASS WITH MILD MENTAL RETARDATION

Т.С. Рафейчик

T.S. Rafeichic

Научный руководитель Л.А. Брюховских  
Scientific adviser L.A. Bryukhovskikh

*Умственная отсталость, грамматический строй речи, синтаксические умения, синтаксическое оформление, морфологическое оформление, речевое развитие.*

В статье представлены результаты анализа сформированности синтаксических умений у учащихся 5–6 классов с легкой степенью умственной отсталости.

*Mental retardation, grammatical structure of speech, syntactic skills, syntactic design, morphological design, speech development.*

The article presents the results of the analysis of the formation of syntactic skills in students of grades 5–6 with a mild degree of mental retardation.

**Н**е подлежит сомнению тот факт, что ни одна из моделей социализации и интеграции учеников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с умственной отсталостью, не могут быть успешно реализованы, если ребенок не овладеет таким важным социальным инструментом, как речь. Вопрос о необходимости развития речевых способностей ребенка является ключевым в системе школьного воспитания и обучения. Одним из направлений по развитию речи умственно отсталых школьников является обучение учащихся построению разных по сложности предложений в устной и письменной форме [1].

Исследования таких авторов, как В.Г. Петрова, М.Ф. Гнездилов, М.Ф. Феофанов, Р.И. Лалаева, А.П. Федченко, Е.Ф. Собонович показали, что у школьников с интеллектуальными нарушениями возникают трудности в построении предложений, так как у детей данной категории недостаточно сформированы синтаксические умения. Под синтаксическими умениями понимают умение составлять простые и сложные предложения всех изученных типов и уместно употреблять их в собственной речи, а также оценивать собственный и чужой текст с точки зрения синтаксической сложности, разнообразия, правильности, с точки зрения коммуникативной целесообразности выбора синтаксических средств языка [2].

Следует отметить и тот факт, что составление даже простых синтаксических конструкций, но осложненных не простыми (скрытыми) логико-грамматическими отношениями, остаются для школьников данной категории достаточно трудными. Данные конструкции требуют не только полноценной языковой системы, но

и сформированности пространственных представлений. Особенно несформированными оказываются предложные конструкции [3].

С целью изучения уровня сформированности синтаксических умений у учащихся 5–6 класса с легкой степенью умственной отсталости нами было проведено экспериментальное исследование на базе КГБОУ «Дивногорская школа» г. Дивногорска. В эксперименте принимали участие пятнадцать обучающихся 5–6-х классов с умственной отсталостью легкой степени 11–12-летнего возраста.

Для отбора диагностических заданий при проведении констатирующего эксперимента мы использовали общепринятые в логопедии методы и приемы обследования грамматического строя речи (О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой и др.) [4].

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 блока заданий.

1. Исследование синтаксического и морфологического оформления предложения (восстановление предложений из деформированного текста).

2. Исследование умения строить сложные предложения (составление предложений по картинкам).

3. Исследование умения строить сложноподчиненные предложения, выражающие конкретное и абстрактное содержание. Данный блок включал в себя 2 серии заданий: 1 серия – исследование умения составлять сложноподчиненные предложения по данному главному, 2 серия – ответы на вопросы по картинкам.

Результаты выполнения заданий оцениваются нами в баллах: высокий уровень (7,5–6 баллов) – правильное выполнение заданий, допускаются единичные ошибки при составлении предложений. Средний уровень (5,5–4 балла) – систематические ошибки при составлении предложений. Низкий уровень (3,5 – 0 баллов) – многочисленные ошибки при составлении предложений или отказ от выполнения задания.

По результатам никто из испытуемых не показал высокий уровень сформированности синтаксических умений. Средний уровень показали 40 % обучающихся, низкий уровень продемонстрировало наибольшее количество испытуемых – 60 %. Таким образом, данные задания оказались сложными для всех учащихся 5–6 класса с легкой степенью умственной отсталости. Ни один ребенок не выполнил все задания правильно. Характерны следующие ошибки при выполнении заданий.

1. Пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы, аморфность структуры предложения: («Мы поедим на море, когда лето», «Цветок завял, потому что солнце»).

2. Пропуск союзов и союзных слов (Мальчик надел шапку холодно).

3. Нарушение порядка слов в предложении (На огороде напали гусеницы в капусту).

4. Нарушение связи слов в предложении: а) при согласовании подлежащего и сказуемого (Мальчик услышать фырканье зверя), б) неправильное использование предложного управления (В огороде гусеницы напали на капуста).

5. Опускание предлога (Водитель наехал гвоздь).

6. Смешение окончаний родительного падежа множественного числа (Мальчик услышал фырканье зверев).

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о среднем и низком уровне сформированности синтаксических умений у учащихся 5–6 классов с легкой степенью умственной отсталости и нацеливают на дифференцированное содержание логопедической работы по формированию навыков построения предложений у учащихся данной категории.

### **Библиографический список**

1. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку: состояние, проблемы и перспективы // Специальное образование. 2012. № 3. С. 39–48.
2. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: пособие для учителей, студентов педвузов и колледжей. М.: РОСТ, 1997. 253 с.
3. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33) С. 150–154.
4. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.

# АГРАММАТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

AGRAMMATICHESKAYA DYSGRAPHIA HAVE SCHOOL-AGE  
WITH MENTAL RETARDATION

Ж.А. Ростовцева

Zh.A. Rostovtseva

*Научный руководитель Л.А. Брюховских*  
*Scientific adviser L.A. Briukhovskikh*

*Речевое нарушение, дисграфия, аграмматическая дисграфия, слоговой анализ и синтез, аграмматизмы, задержка психического развития.*

Статья посвящена проблеме аграмматической дисграфии, рассмотрены основные признаки данного нарушения письменной речи. Автором проанализированы наиболее типичные ошибки, проявляющиеся при аграмматической дисграфии у детей с задержкой психического развития, классификация таких ошибок и причины их возникновения.

*Peech disorders, dysgraphia, agrammaticheskaya dysgraphia, syllabic analysis and synthesis, agrammatism, mental retardation.*

The article is devoted to the problem of dysgraphia grammaticheskoi, the main features of this violation of written speech are considered. The author analyzes the most common errors, manifested in grammaticheskoi of digraphia in children with mental retardation, classification of such errors and their causes.

**Д**исграфия – это частичное нарушение процесса письма, характеризующееся наличием стойких специфических ошибок. Аграмматическую дисграфию как отдельный вид дисграфии выделяют Р.Е. Левина, И.К. Колпаковская, Л.Ф. Спирина, Р.И. Лалаева, С.Б. Яковлева. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Данная форма дисграфии встречается у школьников, имеющих недоразвитие речи, среди которых школьники с задержкой психического развития представляют наиболее многочисленную группу. Знание, правильное использование закономерностей грамматики требует от школьников не только полноценного речевого опыта, но и активной мыслительной деятельности, умений анализировать, сравнивать, сопоставлять, выделять и обобщать морфологические и синтаксические закономерности, полноценной работы всех психических процессов, которые у детей с задержкой психического развития не сформированы в полной мере [1].

По мнению вышеуказанных авторов, аграмматическая дисграфия может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Для этой формы дисграфии характерны следующие ошибки:

- падежные окончания в словах («много носковов»);

- искажения морфологической структуры слова, замена приставок, суффиксов (коровы – «коровенки»);
- неправильное употребление предлогов (подойти к памятнику – «подойти на памятник»);
- изменение падежа местоимений (около нее – «около ней»);
- определение числа существительных (люди идут – «люди идет»);
- нарушение согласования («черный кошка») [2; 3].

И.П. Садовникова проанализировала симптоматику дисграфии (типологию и механизмы специфических ошибок письма), выделила три группы. К типичным ошибкам аграмматической дисграфии мы отнесли две из трех групп: на уровне слова и на уровне предложения (словосочетания).

Дети с задержкой психического развития к моменту начала школьного обучения не приобретают знаний, навыков и умений, которыми самостоятельно овладевают нормально развивающиеся школьники, что выражается:

- в необходимости более длительного периода времени и переработки полученной информации;
- в трудностях при пространственном анализе и синтезе ситуации;
- в наличии неустойчивости, рассеянности, низкой концентрации внимания, трудности переключения [4].

У детей данной группы аграмматизмы в письменной речи проявляются в следующих случаях:

- в раздельном написании частей слова;
- в слитном написании служебных частей речи со словами;
- в смешении границ слов;
- в трудностях анализа и синтеза частей слов, что проявляется в ошибках при написании;
- при образовании слов приставочным, суффиксальным, приставочно-суффиксальным способами;
- в трудностях при определении у существительных склонения; у глаголов спряжения; что приводит к несформированности языковых обобщений, проявляющихся в нарушении согласования, например: «корова пошел к речке».

На уровне предложения присутствуют ошибки синтаксического характера: нарушение границ предложений; порядок слов в предложениях; пропуск слов в предложениях; трудности при составлении предложений с однородными членами; ошибки в употреблении норм управления. Особенно многочисленными оказываются ошибки на употребление предложных конструкций. Данные конструкции являются сложными, так как требуют сформированности пространственной лексики, пространственных представлений. При их формировании требуются дополнительные методы и приемы объективизации отношений, выраженных в грамматических формах: окончаниях, суффиксах, приставках, предлогах [5].

Таким образом, у детей с задержкой психического развития ошибки при аграмматической дисграфии носят стойкий характер и могут повлечь за собой сниже-

ние качества не только письма, но и чтения. Их не следует принимать за обыкновенные «описки». Для предупреждения и коррекции данного вида специфических ошибок необходима плановая и последовательная коррекционная работа.

### **Библиографический список**

1. Колпаковская И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения // Хрестоматия по логопедии. 1997. № 1. С. 439–450.
2. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: кн. логопеда. М.: ВЛАДОС, 1999. С. 165–166.
3. Лебедева П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: пособие для учителей и логопедов. СПб.:КАРО, 2004. С. 3–10.
4. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1997. С. 25–40.
5. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 150–154.

## Раздел III.

# СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

---

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

### USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING AND LOGOPEDIC PRACTICE

Р.С. Ардамина

R.S. Ardamina

*Научный руководитель А.В. Мамаева*  
*Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Информационно-коммуникационные технологии, компьютерные развивающие программы, логопедия.*

В статье представлен обзор компьютерных программ, используемых в коррекционно-развивающей работе учителей-логопедов.

*Information and communication technologies, developing computer programs, speech therapy.*

The article presents an overview of the computer programs used in the correctional-developing work of speech therapists.

**П**од воздействием быстроразвивающейся компьютеризации общества значительные изменения претерпевает образовательное пространство. В последние десятилетия компьютерные технологии активно используются в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Информационные и коммуникационные технологии – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации [1, с. 195].

Применение специализированных компьютерных технологий при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья позволяет активизировать компенсаторные механизмы и достичь оптимальной коррекции нарушенных функций [2, с. 41].

Развитие компьютерных технологий в специальном образовании началось в 1987–1989 гг. корпорацией IBM, которая разработала в США настольную систему «Speech Viewer» – «Видимая речь» на базе персонального компьютера. Ав-

торы программы предложили новый подход к визуализации основных акустических компонентов речи, создав достаточно информативные даже для маленьких детей графические образы с элементами мультипликации.

В 1991 г. в Институте коррекционной педагогики РАО была русифицирована первая версия программы «Видимая речь».

В 1992 г. кафедрой сурдопедагогики РГПК им. А.И. Герцена под руководством доцента Л.П. Назаровой был разработан компьютерный комплекс для логопедии «Речевой калейдоскоп», созданный на основе методики постановки и автоматизации звуков, работы над дыханием, голосообразованием.

Одной из отечественных разработок в области технической поддержки процесса формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей является созданный в 1994 г. программно-аппаратный комплекс «Дельфа-130» (Москва).

Компьютерные технологии обучения нашли свое применение и при коррекции произносительной стороны речи у детей с заиканием. С этой целью была создана специализированная компьютерная программа развития речи при заикании «Демосфен» (Москва).

Специалистами Лаборатории компьютерных технологий Института коррекционной педагогики РАО разработан пакет специализированных компьютерных программ, направленных на коррекцию нарушений в развитии: «Лента времени», «Мир за твоим окном» (1997), «В городском дворе», а также комплекс компьютерных программ для начального обучения детей грамотному письму и чтению «Грамотей» (2001).

В 2004 г. была выпущена специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для тигры», которая представляет собой единый программно-методический комплекс, главным достоинством программы является системный подход к коррекции функциональной системы речи.

В 2005–2010 гг. появляется целый ряд отечественных компьютерных программ для работы с дошкольниками и младшими школьниками с ОВЗ: «Говорим с пеленок», «Домашний логопед. Практический курс», «Развитие речи. Учимся говорить правильно», «Солнечный замок», «Ребятам о зверятах» [3, с. 64].

Разработаны ряд программ для реализации в интерактивной среде. Учебно-методический комплекс по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития позволяет составить программу работы с обучающимся с умеренной умственной отсталостью в онлайн-режиме и оценить результативность работы [4]. На сайте «Говорящие уроки» представлена программа для мониторинга навыка чтения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с использованием сенсорного экрана и разработке индивидуальной программы коррекционной работы на основе результатов мониторинга [5, с. 271].

При разработке и использовании компьютерных программ в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья необходимо учитывать специфические особенности конкретных возрастных и нозологических групп [6, с. 42; 7, с. 30].

## Библиографический список

1. Покровская Ю.А., Виноградная О.В. Анализ современных компьютерных технологий (программ), используемых в логопедии // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии: материалы научно-практических конференций студентов, аспирантов, соискателей и практических работников «Дни науки МГПУ – 2010». М., 2010. С. 195-196.
2. Лежнева М.В., Пьянова О.В. Применение информационных компьютерных технологий в обучении детей с особыми образовательными возможностями // Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии: материалы международной научно-практической конференции. Прага, 2013. С. 41–43.
3. Электронный тренажер «Ребятам о зверятах» как средство развития вербальных и невербальных средств коммуникации у детей с нарушениями речи различного патогенеза / А.В. Мамаева, И.С. Мамонтова, М.М. Суркова // Логопед в детском саду: научно-методический журнал. 2016. № 1 (74). С. 64–71.
4. Учебно-методический комплекс по разработке и реализации специальной индивидуальной программы развития (СИПР) [Электронный ресурс]. URL: <http://умксиипр.рф>
5. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. М., 2017. С. 271–277.
6. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2013. 104 с.
7. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое пособие. Красноярск: КК ИПК ППРО, 2014. 148 с.

# ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

THE FORMATION OF PHONETIC-PHONEMATIC  
REPRESENTATIONS IN CHILDREN  
WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES

Е.С. Бульenkova, О.Б. Хмельницкая

E.S. Bulienkova, O.B. Khmelnitskaia

*Научный руководитель А.В. Мамаева*  
*Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Дошкольник, дети с ограниченными возможностями здоровья, фонетико-фонематическая сторона речи.*

В статье представлен комплекс коррекционно-развивающих игр и упражнений для преодоления фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста.

*Preschooler, children with disabilities, phonetic and phonemic side of speech.*

This article presents a complex of correctional and educational games and exercises for overcoming the phonetic-phonemic speech underdevelopment in preschool children.

**В** настоящее время количество детей с ограниченными возможностями здоровья неуклонно растет, что свидетельствует о необходимости постоянного поиска новых технологий по интеграции детей данной категории в образовательную среду. Дети с ограниченными возможностями здоровья – неоднородная и полиморфная группа: дети с нарушением слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи [1, с. 9].

В данной статье наглядно представлен фрагмент (на примере гласных звуков) работы из цикла практических занятий по развитию фонетико-фонематической стороны речи в условиях дошкольной образовательной организации (комплекс был апробирован в ДОО № 120 комбинированного вида г. Красноярск).

Цель комплекса – формирование у детей фонетико-фонематического строя речи. Для повышения мотивации мы широко используем интерактивные, мультимедийные, анимационные технологии. При составлении комплекса мы опирались на последовательность, предложенную Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, для преодоления нарушений, связанных с фонетико-фонематическим недоразвитием у детей [2].

Фонематическое восприятие и звуковой анализ является одним из ключевых звеньев речевого развития. Важно именно в дошкольном возрасте помочь ребен-

ку сформировать необходимый уровень фонематических представлений, который лежит в основе грамотного чтения и письма.

Дети располагаются перед экраном, на котором транслируются слайды, с одновременным обсуждением и выполнением предлагаемых упражнений.

Логопед демонстрирует первый слайд, на котором изображен красный замок с гласными буквами. «Звуки бывают гласные, их принято обозначать красным цветом. Гласные звуки – это звуки, которые можно тянуть голосом (выше – ниже), при этом воздух, выходящий изо рта, не встречает преграды». Педагог предлагает детям поставить свою ладонь напротив рта и протянуть звук [А], воздушная струя, при этом как бы гладит ладонь. Для закрепления материала предлагаем игры на длительное произношение гласных звуков: на слайде изображены воздушные шары красного цвета, детям предлагается протянуть звук [А] пока летит шар; на экране движется кораблик, дошкольники тянут гласные звуки.

Далее знакомим детей с артикуляционным укладом гласных звуков. «Угадай звук по артикуляции», «Кто дольше пропоет».

Для создания яркого образа предлагаем на каждый звук картинку-ассоциацию. ([А] – изображение плачущей девочки, [У] – паровоз, и т.д.)

Важным навыком в работе с гласными звуками является определение ударного гласного звука в начале слова. На слайде игра «Силач», изображение мальчика, который поднимает штангу, с картинками на заданный звук. Не менее важным навыком является выделение гласного звука из односложных слов мак, кот, бык и т.д. Ребенок произносит слово и определяет гласный звук. На слайде воздушные шары, на них картинки с изображениями. При правильном ответе шар перемещается к нужной букве.

Необходимо сформировать навык синтеза гласных звуков, элементарное чтение слогов. Инструкция: давайте «подружим» звуки. На слайде [А] «движется» к звуку [У], образуется [АУ]. На экране картинка-символ: «девочка заблудилась в лесу». Аналогично [УА] – плачет малыш, [ИА] – ослик.

При данной форме взаимодействия дети чувствуют свою успешность, повышается мотивация.

## **Библиографический список**

1. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми младшего дошкольного возраста группы риска по отклонениям развития: учебное пособие / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 244.
2. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2010. 271 с.

# **АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ОСОЗНАННОМУ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

## **ANALYSIS OF EXISTING APPROACHES TO THE PROBLEM OF LEARNING THE REALIZED READING OF PUPILS OF THE YOUNGER CLASSES WITH DISTURBANCE OF INTELLIGENCE**

**Т.И. Васильева, Е.О. Коренева**

**T. I. Vasileva, E.O. Koreneva**

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

*Младшие школьники, осознанное чтение, нарушение интеллекта.*

**В статье рассматривается вопрос о необходимости формирования навыков осознанного чтения у младших школьников с нарушением интеллекта. Описываются существующие методики по развитию осознанного чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.**

*Younger students, conscious reading, intellectual disabilities.*

**This article discusses the need for the formation of conscious reading skills in younger students with intellectual disabilities. The existing methods for the development of conscious reading in younger students with intellectual disabilities are described.**

**В** настоящее время специальная педагогика находится на этапе внедрения федерального государственного образовательного стандарта специального образования, совершенствования стандарта начального образования. Раннее выявление и коррекция речевых нарушений у детей является важнейшей коррекционной задачей, так как речевые нарушения воздействуют на формирование и совершенствование психических функций, становление личности ребенка, подготовки его к обучению в школе и дальнейшему освоению школьной программы, а также социальной адаптации ребенка в целом. Учеными фиксируется повышение требований к начальному образованию, актуальным становится целый ряд психолого-педагогических проблем, которые связаны с подготовкой детей дальнейшего обучения в школе. Особенно это актуально для обучающихся с умственно отсталостью. Успешность школьного обучения такого ребенка во многом определена особенностями его овладения чтением.

Овладение полноценным навыком осознанного чтения для учащихся является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам. Исследования ученых, занимающихся проблемой обучения чтению детей с нарушени-

ем интеллекта (А.К. Аксенова, В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева и др.), указывают на то, что на протяжении всего времени обучения в школе основное внимание уделяется осознанию читаемого. Они сходятся во мнении, что достигнуть достаточного уровня осознанности чтения спонтанно невозможно, этим умениям и навыкам необходимо обучать специально.

В связи с этим отрабатывается умение выделять в прочитанном тексте главную мысль, выявлять свое отношение к поступкам действующих лиц, давать им характеристику, находить средства языковой выразительности, пересказывать текст полно и кратко, с изменением лица рассказчика, делить произведение на части, озаглавливать их. Однако не все ученики даже к концу обучения овладевают полноценным навыком чтения.

А.Н. Корнев очень подробно занимался проблемой нарушений чтения и письма у детей и в результате предложил свои методы по коррекции и развитию навыков чтения. По его мнению, прежде всего у детей должен быть сформирован функциональный базис навыков чтения и письма.

Для развития способности полноценного понимания печатных текстов представляются следующие виды работ:

- обязательный контроль прочитанного путем пересказа или подбора сюжетных картинок, соответствующих фрагменту текста или предложению;
- система проверки и выработки навыков самоконтроля понимания прочитанного при чтении «про себя».

В.Г. Петрова считает, что детям с нарушением интеллекта наиболее доступны рассказы, не заключающие в себе сложных смысловых связей. Большую сложность представляют собой тексты с пропущенными звеньями, которые читающий должен самостоятельно восстановить на основе общего смысла рассказа (В.Г. Петрова, 2001).

Р.И. Лалаева предлагает следующие методы работы над пониманием прочитанных слов, предложений, текста:

- после того как ребенок или педагог прочитают слово, предложение или текст, учащемуся нужно показать соответствующую картинку, попросить выполнить указанное действие или ответить на вопрос;
- ребенку предлагается выбрать недостающие сюжетные картинки в соответствии с прочитанным текстом) или убрать лишние, также можно попросить ученика расположить их в нужной последовательности;
- упражнения на коррекцию деформированного текста (прочитав изолированные предложения, необходимо составить связный текст; придумать начало или конец текста);
- составление плана текста и пересказа по нему.

По мнению автора, понимание смысла читаемого текста предполагает установление логических связей, причины, следствия, временных отношений, выделение главной мысли, определение оценочных характеристик действий действующих лиц.

М.А. Воронина на основе опыта работы с учащимися с нормально развитым интеллектом, страдающими дислексией, предлагает следующие виды работ, способствующих лучшему восприятию текста:

– составление пересказа текста, но другими речевыми средствами, чем в тексте;

- восстановление текста, опираясь на план;
- составление рассказа по его началу и концу;
- изложение текста от другого лица;
- введение в рассказ элементов описания;
- выборочное пересказывание;

Также рекомендуются задания:

- разделение текста на предложения;
- составление текста из деформированных предложений;
- преставление предложений, чтобы получился связный текст.

Г.Ф. Чиркина разработала следующие приемы формирования готовности к овладению письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи:

- работа с деформированным текстом;
- текст с подчеркнутыми словами, которые нужно заменить синонимами;
- составление текстов с опорой на вербальный алгоритм.

По мнению А.К. Аксеновой, осознанность чтения – это основное качество, при овладении которым достигается наиболее полное понимание информационной, смысловой и идейной сторон текста.

В развитии этого навыка огромную роль играют те виды занятий, которые проводятся и в массовой школе. Однако в специальной (коррекционной школе) эти виды работы приобретают ряд специфических черт:

– подготовка учащихся к восприятию текста проводится более углубленно, с использованием целого ряда приемов и методов. Экскурсии на природу, на производство, демонстрации предметов, картинок, изготовление макетов, анализ возможной ситуации имеют первостепенное значение.

На наш взгляд, учитывая сложность этой работы для детей с нарушением интеллекта, быструю потерю интереса к ней, необходимо использовать дополнительные приемы, активизирующие речь школьников и их заинтересованность.

В существующих методиках по коррекции чтения у учащихся младшего звена с нарушением интеллекта уделяется много внимания развитию беглости и правильности чтения, однако сведений о специфике обучения умениям осознанного чтения недостаточно, и эта проблема остается до сих пор не полностью разработанной. В связи с этим практикующие логопеды испытывают затруднения в подборе текстов и иллюстративной наглядности при планировании работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с нарушением интеллекта.

Таким образом, можно смело говорить о том, что коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями может быть ориентирова-

на на индивидуально-психологические особенности ребенка и построена с их учетом. Это одно из ведущих направлений в комплексном сопровождении обучающихся с умственной отсталостью. Решение данной проблемы обеспечивает подготовку данной категории школьников к успешной социальной адаптации в обществе.

### **Библиографический список**

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 2002. 320 с.
2. Василевская В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми. М.: Изд. АНП РСФСР, 1961. 189 с.
3. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
4. Козырева О.А. Актуальное нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 58–64.
5. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2013.

# ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

## SYMPTOMS OF LETTERS FROM STUDENTS OF THE SECOND GRADE OF SECONDARY SCHOOL

С.С. Веселова

S.S. Veselova

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

*Нарушение письма, дисграфия, младший школьный возраст.*

В статье описаны этапы диагностического обследования нарушений письма младших школьников, особенности проявления дисграфии. Представлены первичные результаты изучения данных особенностей у обучающихся второго класса общеобразовательной школы.

*Violation of the letter, dysgraphia, primary school age.*

The article describes the stages of diagnostic examination of violations of the letter of younger schoolchildren, especially the manifestation of dysgraphia. The primary results of the study of these features in second-grade students of secondary schools are presented.

Ежегодно учителя начальных классов и школьные логопеды отмечают увеличение числа обучающихся, испытывающих трудности в овладении письмом. Дисграфия является частичным нарушением процесса письма, проявляющимся в стойких специфических ошибках (не связанных с применением правил орфографии), причина которой – несформированность высших психических функций, задействованных в процессе письма. Нарушения письма (какую бы их классификацию не использовал в своей работе логопед) оказывают непосредственное влияние на успеваемость обучающегося, снижение которой по основным предметам программы начальной школы приводит к ослаблению социализации обучающегося [1].

В настоящее время вопросы диагностики и коррекции дисграфии остаются актуальными, что связано с большой распространенностью дисграфии и трудностями ее преодоления.

С целью определения особенностей нарушений письма у обучающихся второго класса общеобразовательной школы было проведено экспериментальное исследование на базе МАОУ «Средняя школа № 115». В эксперименте приняло участие 10 обучающихся.

Для диагностики нами была подобрана методика на основе методических рекомендаций кандидата педагогических наук, доцента А.В. Мамаевой: «Обследование речи младших школьников» [2].

Выбранные нами методические рекомендации были адаптированы для нашего исследования. К диагностическому обследованию был добавлен текст для списывания, рукописного варианта, оформленный по всем правилам каллиграфии. К выбранному нами диагностическому обследованию были составлены критерии оценки уровня письма для II этапа исследования, с опорой на Нейропсихологическую диагностику речевой патологии у детей Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной [3].

*Цель методики:* выявление у младших школьников специфических ошибок нарушений письма.

*Задачи методики*

1. Выявить специфические ошибки нарушения письма.
2. Сгруппировать выявленные специфические ошибки по характеру их проявления на письме.

Констатирующий эксперимент проводился по предложенному, адаптированному для нашего обследования протоколу обследования письменной речи для учащихся 2 класса [2, с. 39] и включал в себя этапы.

*I. Этап – предварительный.*

*AI. Этап – исследование письма.*

1. Запись самостоятельно составленных предложений.
2. Диктант.
3. Списывание с печатного текста.
4. Списывание с рукописного текста.
5. Дополнительный материал для обследования письма под диктовку.

*II. Этап – сформированность фонематических процессов.*

1. Повторение слогов с оппозиционными звуками.
2. Выбери картинки, в названиях которых есть звук...
3. Фонематические представления.
4. Сформированность навыков языкового анализа.

В ходе анализа письменных работ нами был сделан вывод о стойкости повторяющихся специфических ошибок у данного контингента обучающихся, что говорит о проявлении смешанного вида дисграфии.

В результате исследования 10 письменных работ обучающихся второго класса, имеющих дисграфию, мы установили, что у 6 школьников наблюдается дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза, 2 человека имеют акустическую дисграфию, 1 человек – аграмматическую, 1 человек – оптическую.

Следует отметить, что у большинства школьников прослеживаются ошибки звукового анализа и синтеза, что говорит о недостаточной сформированности различных форм языкового анализа и синтеза.

Таким образом, специфические ошибки нарушения письма являются достаточно распространенными у младших школьников. Поэтому учителю-логопеду необходимо своевременно выявить данные нарушения и правильно спланировать коррекционную работу по преодолению дисграфии.

## **Библиографический список**

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
2. Мамаева А.В. Обследование речи младших школьников: метод. рекомендации / А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.; под ред. А.В. Мамаевой; Красноярск, гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 118 с.
3. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: Айрис-пресс, 2007. 172 с.

# ПРОЦЕДУРА МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОГО ЭКРАНА

## MONITORING PROCEDURE OF MODERATE MENTAL RETARDATION CHILDREN'S READING SKILLS USING TOUCH SCREEN

П.А. Волошина

P.A. Voloshina

*Научный руководитель А.В. Мамаева*  
*Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Умеренная умственная отсталость, навык чтения, чтение слов, образовательный мониторинг, технология GOMS, интерактивные технологии.*

В статье рассмотрена процедура мониторинга навыка чтения слов у детей с умеренной степенью умственной отсталости в единой интерактивной среде.

*Moderate mental retardation, reading skills, reading words, educational monitoring, GOMS technology, interactive technology.*

This article deals with monitoring procedure of moderate mental retardation children's reading skills in the united interactive environment.

**В** настоящее время лица с умеренной умственной отсталостью включены в общую систему образования. У детей с умственной отсталостью вследствие ряда психолого-педагогических особенностей прогресс в овладении чтением за короткий промежуток времени может быть минимален и незаметен при непосредственном наблюдении, но учителям необходимо отслеживать эффективность в обучении, для выявления даже незначительных достижений учащихся, что позволит оперативно корректировать программу. Поэтому актуальна проблема разработки системы оценивания навыка чтения, чувствительной к минимальному прогрессу за короткий период [1, с. 130].

В данном аспекте представляет интерес одна из зарубежных технологий – новый генеральный формат оценки (GOMS), которая предложена сотрудниками Университета Миннесоты для мониторинга учебных достижений детей с когнитивными расстройствами. Данная технология объективна, надежна, валидна и чувствительна к минимальным продвижениям обучающихся за короткие периоды [2, с. 166].

Данная технология была значительно модифицирована для мониторинга навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью с учетом специфики обучения чтению детей данной категории в России. Разработана интерак-

тивная среда для реализации мониторинга учебных достижений обучающихся с выраженными трудностями в овладении навыком чтения – программа «Говорящие уроки», что значительно облегчило практическое применение технологии и оптимизировало временные затраты [3].

Одним из важнейших компонентов, показывающих сформированность навыка чтения, является чтение слов. Процедура обследования навыка чтения слов с использованием сенсорного экрана состоит в следующем: обучающемуся предлагается показать правильный вариант ответа из трех предложенных слов, появляющихся на экране планшетного компьютера. Причем для получения более достоверных данных, чтобы исключить момент угадывания, внутри одного задания используются слова с одинаковой первой буквой [4, с. 52]. Использование метода показа (указательный жест) правильного варианта ответа позволяет включить в процесс мониторинга детей с отсутствием общеупотребительной речи.

Задания предлагаются не более 3 минут, что обусловлено повышенной утомляемостью умственно отсталых детей. Внутри серии задания структурированы по уровням сложности. В компьютерной программе предусмотрено предъявление заданий внутри каждой серии в течение 3 минут так, чтобы они равномерно распределялись по уровням сложности, что обеспечивает одинаковую сложность наборов заданий, предъявляемых при каждом включении [5, с. 271].

Процесс фиксации и обработки результатов автоматизированы. После работы с обучающимся педагог имеет возможность увидеть результаты мониторинга, где количество правильных ответов по каждой серии наглядно представлено в виде гистограммы. Используя полученные данные, педагог может оперативно вносить изменения в коррекционную программу каждого конкретного обучающегося.

## Библиографический список

1. Нетрадиционные подходы к оцениванию навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью / А.В. Мамаева, Е.А. Орлова, Л.Ф. Шушарина // Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск. 2018. С. 130–131.
2. Постникова Н.Н., Мамаева А.В. Целесообразность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых – третьих классов с умеренной умственной отсталостью // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников. Красноярск. 2017. С. 166–168.
3. Программа «Говорящие уроки» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.talking-lessons.com/>
4. Мамаева А.В., Синельникова Д.В., Артемьева Н.В. Валидность метода оценивания навыка чтения слов через показ правильного варианта ответа из трех предложенных у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // The Newman in foreign policy. 2017. № 37 (81). С. 52–54.
5. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. М.: 2017. С. 271–277.

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ ДЛЯ ОТГРАНИЧЕНИЯ ОШИБОК ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ОТ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК

## COMPARATIVE ANALYSIS OF THE RUSSIAN AND UZBEK LANGUAGES TO LIMIT INTERFERENCE ERRORS FROM SPEECH ERRORS

О.В. Волчек

O.V. Volchek

Научный руководитель А.В. Мамаева  
Scientific adviser A.V. Mamaeva

*Логопедия, билингвизм, двуязычие, устная и письменная речь, логопедическое обследование, явление интерференции.*

Статья содержит выводы относительно особенностей модификации традиционных технологий логопедического обследования обучающихся – инофонов с родным узбекским языком.

*Speech therapy, bilingualism, bilingualism, oral and written speech, speech therapy examination, the phenomenon of interference.*

The article contains conclusions on the peculiarities of the modification of traditional technologies of speech therapy with students who study ing foreign languages with native Uzbek language.

**З**а последние десятилетия отмечается тенденция увеличения количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, для которых русский язык не является родным. Многим из них рекомендовано сопровождение учителя – логопеда, что предполагает разработку индивидуального плана логопедической работы на основе углубленного обследования, в результате которого направления работы специалистов, рекомендованные психолого-медико-педагогической комиссией, уточняются и конкретизируются специалистами образовательной организации [1].

При проведении логопедического обследования обучающихся с неродным русским языком важно учитывать особенности их родного языка, так как в этом случае нарушения в различных языковых подсистемах русского языка (лексической, синтаксической, морфологической, фонематической) могут быть вызваны интерференцией (переносом языковых явлений одного языка на другой) и не являться проявлениями речевой патологии. Продемонстрируем на примере узбекского языка [2; 3].

Русский язык входит в группу славянских индоевропейских, а узбекский – тюркскую группу алтайских языков. Оба они относятся, в соответствии с морфологической классификацией, к языкам, имеющим аффиксы. Однако при этом

русский является флективным (т. е. «гибким», лат.), тогда как узбекский – агглютинативным (что в переводе с латыни означает «склеивающий»). Как это понимать? В узбекском языке каждое отдельно взятое морфологическое значение слова выражается отдельным аффиксом, причем аффиксы добавляются к основе в определенной последовательности (если их несколько). В итоге каждое слово довольно просто разбирается на части.

В русском и узбекском языках различается словообразование существительных, например, в узбекском языке названия профессий обозначаются одним суффиксом.

Обучающиеся с родным узбекским языком испытывают выраженные трудности при образовании притяжательных прилагательных, так как в узбекском языке используется притяжательный падеж, который выражается отдельным аффиксом, ставится перед словом и является определением. Для узбекских учащихся сложность представляет употребление постфикса –ся (как и множества русских приставок).

В узбекском языке предлоги практически отсутствуют – их успешно заменяют разновидности суффиксов либо дополнительные слова, размещаемые после основного слова, что влечет затруднения в использовании предложно-падежных конструкций из-за интерференции.

Синтаксис узбекского языка имеет жесткий порядок слов в предложении. При этом глагол стабильно занимает последнее место в предложении.

В русском языке присутствуют такие грамматические категории, которых нет и никогда не было в узбекском, например, грамматической категории рода. Как следствие, отсутствует согласование в роде. Обязательным является согласование подлежащего и сказуемого в лице, но не обязательно в числе. Также отсутствует категория одушевленности – неодушевленности.

Множественное число образуется не окончанием, а отдельным словом. Нет слов, которые имеют только форму множественного числа. Числительные не склоняются.

Звуковой состав языков также значительно отличается. В русском языке шесть гласных звуков: [а], [э], [о], [у], [и], [ы]. В узбекском языке их тоже шесть: [а], [э], [о], [у], [и], [o`] (средний между звуками [о] и [у]). В русском языке два лабиализованных гласных звука: [о], [у], в узбекском три – [о], [u], [o`]. В некоторых случаях пишется И, а произносится между [ы –э]. В ряде диалектов а-о усреднены. Присутствует звук, более закрытый, чем [а], но более открытый, чем [о].

В русском языке 36 согласных звуков, в узбекском 25. Согласные имеют признаки глухости и звонкости, однако, такое явление, как мягкость согласных, отсутствует. Большинство звуков звучат чуть смягченно. Нет согласных, соответствующих русским [ц] и [щ], нет соответствующих букв. Зато есть два согласных звука, отсутствующих в других языках – [q], [g«]. Имеются две разновидности звука [x], один из них – гортанный. Звуки [к], [г] произносятся как смягченные среднеязычные звуки.

В узбекском языке ударение, как правило, падает на последний слог и подобные акцентологические ошибки являются проявлениями фонетической интерференции со стороны учащих-инофонов. Повышение голоса производится к концу фразы, по этой причине могут наблюдаться стойкие трудности определения границ предложения на письме.

Кроме того, с 90-х гг. в Узбекистане чаще используется алфавит на основе латинских букв, что обуславливает трудности письма и чтения у прибывающих в Россию обучающихся.

В целом при выборе стратегии логопедического обследования (от экспрессивной языковой компетентности либо наоборот) рекомендуется учитывать факт наличия либо отсутствия самостоятельной активной речи [4, с. 64].

Таким образом, речевая карта и протокол обследования ребенка должны содержать сведения об уровне владения русским языком и позволять учитывать ошибки интерференции, а предлагаемый при обследовании материал должен оптимальным образом соответствовать не только возрасту ребенка, но и особенностям его родного языка.

### **Библиографический список**

1. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Красноярск, 2018. 123 с. URL: [http:// elibr.kspu.ru/document/33497](http://elibr.kspu.ru/document/33497)
2. Бабаходжаев А.Б., Барсикьян С.А. Сравнительно-сопоставительная типология русского и узбекского языков. Самарканд: СамГУ, 2013. 150 с.
3. Томчани Л. В. Типологические контрасты русского и узбекского языков в методическом аспекте // Молодой ученый. 2017. № 14. С. 736–738.
4. Мамаева А.В. Проявления коммуникативных нарушений у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием. Красноярск, 2010. 196 с.

# ДИАГНОСТИКА ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ

## TESTING OF SEVERE MENTAL RETARDATION CHILDREN'S PICTURE SYMBOLS UNDERSTANDING IN THE INTERACTIVE ENVIRONMENT

Ю.А. Деревяшкина

Y.A. Dereviashkina

Научный руководитель А.В. Мамаева  
*Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Тяжелая умственная отсталость, пиктограммы, альтернативная коммуникация, технология GOM, компьютерные технологии.*

В статье описывается диагностика понимания пиктографических изображений у детей с тяжелой степенью умственной отсталости в интерактивной среде. Раскрыты проблема, цель и задачи исследования.

*Severe mental retardation, picture symbol, alternative communication, GOMS technology, computer technology.*

This article deals with testing of severe mental retardation children's picture symbols understanding in the interactive environment. It describes investigation's issue, task and goal.

**В**ведение в практику новых федеральных государственных образовательных стандартов требует от педагога своевременно и качественно диагностировать минимальные учебные достижения. Обучающиеся с тяжелой степенью умственной отсталости испытывают трудности при освоении навыка чтения, а понимание смысла доступных невербальных графических навыков (пиктограмм) является доступным и значимым при освоении предмета «Речь и альтернативная коммуникация», а также коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» [1]. Для изучения данного навыка нами использовалась инновационная технология «Мониторинг навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью в единой интерактивной среде», разработанная в рамках реализации сетевого проекта сотрудниками КГПУ им. В.П. Астафьева совместно с образовательными организациями г. Красноярска и края, а именно программа «Говорящие уроки» [2]. Данная программа является адаптированным вариантом технологии GOMS, разработанной сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами [3, с. 271].

Максимально эффективное использование результатов диагностики обеспечено тем, что они представлены в понятном широкому кругу технически не подготовленных пользователей. Процесс фиксации и обработки результатов автоматизирован, что сводит временные затраты к минимуму.

После проведения процедуры педагогу доступны результаты диагностики, на страничке ученика представлен перечень показателей, по каждому из них можно проследить динамику в овладении диагностируемым навыком (положительную, отрицательную или отсутствие динамики). На основе полученных данных педагог составляет рабочую программу коррекционных занятий.

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос: целесообразно ли использовать технологию GOMS в единой интерактивной среде для диагностики понимания пиктографических изображений с русскоговорящими детьми, имеющими тяжелую степень умственной отсталости?

С целью уточнения требований к содержанию и процедуре диагностики нами было организовано экспериментальное исследование.

В соответствии с целью нам предстоит решить следующие задачи.

1. Определить валидность наборов заданий, предъявляемых для диагностики в интерактивной среде.
2. Определить правомерность правила трех ошибок.
3. Уточнить целесообразность организующей помощи.

Констатирующий эксперимент проводился в период апреля – мая 2019 г. на базе КГБУ СО «Психоневрологический интернат для детей „Подсолнух“». При диагностике использованы задания и требования, апробированные ранее на бумажном носителе [4, с. 168; 5, с. 166; 6, с. 91].

В заключение хотелось бы сказать, что данная программа обеспечивает отслеживание минимальных учебных достижений обучающихся, что повышает качество образования путем своевременного использования полученных данных для принятия адресных решений, помогающих учителям совершенствовать образовательный процесс.

## Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
2. Программа «Говорящие уроки» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.talking-lessons.com/>
3. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. М., 2017. С. 271–272. Мониторинг сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся 1–2 классов с тяжелой умственной отсталостью / Н.В. Артемьева, Т.В. Задорожная, А.В. Мамаева А.В. // Гуманитарные науки. Научно-практический журнал. Ялта. 2018. 2 (42). С. 168–172.
4. Целесообразность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых – третьих классов с умеренной умственной отсталостью / Н.Н. Постникова, А.В. Мамаева // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников. Красноярск, 2017. С. 166–168.
5. Мониторинг навыка чтения слогов у обучающихся 2-3 классов с умеренной умственной отсталостью / Н.В. Артемьева, К.В. Кардашова, А.В. Мамаева // The Newman in foreign policy. № 37 (81). 2017. С. 91–95.

# ОСОБЕННОСТИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

## FEATURES OF PHRASAL SPEECH IN THE PROCESS OF PLAYING ACTIVITIES IN CHILDREN 4–5 YEARS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL II SPEECH

М.В. Егорова

M.V. Egorova

*Научный руководитель А.В. Мамаева*  
*Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Фразовая речь, дошкольники, игровая деятельность, общее недоразвитие речи.*

В статье представлены блоки констатирующего эксперимента по обследованию фразовой речи у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи II уровня. Описаны результаты наблюдений за особенностями фразовой речи в процессе игровой деятельности.

*Phrasal speech, preschoolers, game activity, general underdevelopment of speech*

The article presents the blocks of ascertaining experiment on examination of phrasal speech in children 4–5 years with General underdevelopment of speech level II. The results of observations of the features of phrasal speech in the game activity are described.

**Н**а значимость игровой деятельности в речевом развитии дошкольников указывали Р.И. Жуковская, Е.В. Зворыгина, Д.В. Менджерицкая, С.Л. Новоселова, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, Ф.И. Фрадкина и др. Установлено, что в игре создаются благоприятные условия для развития основных стадий эгоцентрической речи: сопровождающей, констатирующей, планирующей [1]. Отмечаются богатые возможности игровой деятельности для обогащения и активизации словарного запаса (А.Д. Саар, Д.В. Менджерицкая), развития инициативной речи (М.И. Попова), для формирования форм и функций речи (А.К. Маркова, М.А. Степанова).

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования на этапе завершения дошкольного образования одним из ведущих целевых ориентиров выделено хорошее владение устной речью, построение речевого высказывания в игровой ситуации общения. Но на практике фразовый материал, усвоенный детьми на занятиях, не всегда актуализируется и используется в повседневном речевом общении [2]. Осуществление обучения без опоры на действенный опыт, практическую деятельность, употребление фраз в строго заданных условиях по требованию взрослого приводит к тому, что в итоге многократных занятий уровень развития фразовой речи детей продолжает оставаться низким.

Вышеобозначенное противоречие позволяет сформулировать проблему исследования, которая заключается в ответе на вопрос: каковы особенности фразовой речи в процессе игровой деятельности детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи II уровня?

Для решения этой проблемы нами проведен констатирующий эксперимент, в рамках которого были созданы условия речевой коммуникации в процессе разных видов игровой деятельности. Цель эксперимента: выявить особенности фразовой речи в процессе игровой деятельности у детей дошкольного возраста 4–5 лет с общим недоразвитием речи II уровня.

Констатирующий эксперимент включал два блока заданий.

В первом блоке заданий констатирующего эксперимента была организована сюжетно-ролевая игра «Семья»: испытуемым предлагалось свободно взаимодействовать в игре между собой, принимая на себя игровую ситуацию и активно оречевляя ее. Детские высказывания отличались большой эмоциональной окрашенностью, преобладали побудительные и вопросительные высказывания, чаще использовались двусоставные фразы. Например, Максим у каждого ребенка интересовался – кем тот будет, тут же предлагал ему присоединиться к своей роли («Ти кто? Синок? Я папа и ти папа»). Некоторые дети активно использовали жесты, подкрепляя свои ролевые диалоги.

Кира, показывая Ане рукой на красную подушку: «Дай». Аня берет рядом лежащую желтую подушку и подает ее Кире: «На». Кира сердится и уже обращается к Вике с тем же жестом: «Касну хатю». Вика подает красную подушку.

Второй блок заданий констатирующего эксперимента был направлен на выявление особенностей фразовой речи в процессе парной игровой деятельности. В этой части эксперимента была предложена игра «Гараж», партнера по игре дети выбирали самостоятельно. Анализ полученных высказываний показал низкую эмоциональную окрашенность, малое использование высказываний в игре, бедность их функционального содержания, значительный перевес побудительных и повествовательных высказываний, заметный недостаток вопросительных высказываний. Например, игра Вадима и Саши носила молчаливый характер. Мальчики играли не «вместе», а «рядом». Каждый разговаривал со своими игрушками, комментируя свои действия. Вадим, строя свою стену общего гаража, обращался к кубикам: «Той. Не упади». Саша, заметив, что Вадим построил стену выше, чем требуется, молча убрал лишние кубики Вадима. Вадим, молча посмотрел на манипуляции Саши, ничего не сказал. Небольшое речевое взаимодействие наблюдалось к концу игры, когда ребята начали строить крышу гаража. Так как кубиков не хватило, Вадим молча положил наверх крышку от коробки. Саша выразил протест отрицательным жестом: «Не надо». Вадим, вступая в диалог: «Надо кысю делать».

В ходе эксперимента наблюдалась связь речевой активности детей в игре от их игровой активности; функциональное единство игровых и речевых действий в конкретной ситуации деятельности; влияние характера игрового действия на структуру высказываний.

Исходя из выявленных в игре особенностей фразовой речи, мы предлагаем в процессе логопедического воздействия делать акцент на формирование эмоциональной основы высказываний, сопровождающих сюжетно-ролевые и парные игры. На наш взгляд, целесообразно организовывать «игры активизирующего общения». приемы направленного и опосредованного воздействия на речь [3, с. 33; 4, с. 24]. Необходимо последовательное усложнение как лексико-грамматического оформления высказывания, так и коммуникативных ситуаций, моделей и форм общения. Последовательное усложнение содержания должно быть запланировано заранее, при разработке рабочей программы коррекционного курса «Развитие речи» [5, с. 94].

### **Библиографический список**

1. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Национальный книжный центр. 2015. 221 с.
2. Кудыкина Н.В. Формирование словаря детей в сюжетно-ролевой игре (старший дошкольный возраст): дис. .. канд. пед. наук. Киев, 1999. 121 с.
3. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9 лет с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 4. С. 33–40.
4. Мамаева А.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 5. С. 24–32.
5. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Красноярск, 2018. 123 с. URL: [http:// elibr.kspu.ru/document/33497](http://elibr.kspu.ru/document/33497)

# **ОВЛАДЕНИЕ ЧТЕНИЕМ ОБУЧАЮЩИМСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (ОПИСАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА)**

MASTERING READING FOR STUDENTS  
WITH MENTAL RETARDATION  
AND AUTISM SPECTRUM DISORDER  
(DESCRIPTION OF PRACTICAL EXPERIENCE)

**Н.М. Зарубина, Т.П. Федотова**

**N.M. Zarubina, T.P. Fedotova**

*Научный руководитель А.В. Мамаева  
Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Чтение, нарушение чтения, умственная отсталость, диагностика навыка чтения, расстройства аутистического спектра.*

**В статье представлен опыт апробации инновационной технологии мониторинга навыка чтения в единой интерактивной среде в работе с учеником с тяжелой умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра.**

*Reading, reading disorder, mental retardation, reading skill diagnostics, autism spectrum disorders.*  
**The article presents the experience of testing innovative technology for monitoring reading skills in a single interactive environment in working with a student with severe mental retardation and autism spectrum disorder.**

**В**следствие ряда специфических психолого-педагогических особенностей детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью их прогресс в течение коротких периодов минимален и незаметен при непосредственном наблюдении, поэтому для его выявления требуется инновационная технология, точная и максимально удобная для систематического отслеживания учебных достижений в условиях школьного обучения [1, с. 271; 2, с. 130].

С 2016 г. педагоги КГ БОУ «Железногорская школа-интернат» принимают участие в реализации проекта КГПУ им. В.П. Астафьева «Технология мониторинга навыка чтения учебных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в единой интерактивной среде». Проведение мониторинга в интерактивной среде оптимизирует временные затраты педагогов, обеспечивает достоверность и «прозрачность» результатов мониторинга (доступность для родителя конкретного ученика, учителя, руководителей образовательных организаций и отделов управления образования).

В 2016–2018 гг апробированы ряд требований к содержанию и процедуре мониторинга: распределение заданий на уровни сложности, оказание организую-

щей помощи, использование невербальной реакции в качестве ответа (показа варианта ответа из трех предложенных), применение «правила трех ошибок» и др. [3, с. 52; 4, с. 91; 5, с. 168].

В данной публикации представлены результаты включения в проект одного из обучающихся класса-комплекта (4–5 классы). В классе учатся дети с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, грубыми нарушениями речевого развития. В работе с детьми используются элементы философско-педагогической системы М. Монтессори: создана специальная развивающая среда, проводятся групповые занятия «В круге», индивидуальные упражнения с монтессори-материалами.

Илья А. Наблюдения на начало обучения. У мальчика тяжелая умственная отсталость, расстройство аутистического спектра. Общение с детьми и взрослыми отсутствовало. Общеупотребительной речью не владел, редко наблюдались вокализации. Слабо ориентировался в окружающем пространстве. Круг интересов мальчика ограничивался рассматриванием книги с фотографиями родного города и рекламных проспектов с изображениями продуктов питания и надписей к ним; отдыхом на диване; просмотром мультфильмов.

В процессе выполнения заданий для мониторинга с использованием сенсорного экрана обучающийся прошел путь от отказа от деятельности при первых предъявлениях, до демонстрации заинтересованности на 3-м году использования данной технологии.

Проведенная диагностика позволила выявить у Ильи А. скрытые возможности: интерес к буквам, способность «читать» пиктограммы, слоги и слова по буквенно и глобально. Учитывая полученные результаты обследования, обучающемуся стали активно предъявляться монтессори-упражнения: «один предмет – одно слово», «одно изображение – одно слово», с постепенным усложнением речевого материала. В результате данных упражнений у мальчика появилось понимание смысла слов, обозначающих предметы ближайшего окружения.

В процессе исследования способности к чтению предложений обучающийся показал, что он способен понимать смысл некоторых предложений. Мальчик находил к отдельным предложениям подходящие по смыслу картинки, подбирал к некоторым словосочетаниям нужные слова.

В связи с этой способностью Ильи А. была активизирована работа по использованию развивающей среды класса с включением в «визуальное расписание» карточек с названиями всех монтессори-материалов, находящихся в классе.

Овладение чтением на данный период характеризуется стабильной положительной динамикой.

Обучающийся ориентируется в названиях материалов, написанных на карточках, в пределах 40. Работа с карточкой по поиску материала предшествует работе с материалом. Параллельно деятельность Ильи с карточками используется как прием, способствующий коррекции общения: с помощью учителя Мальчик помогает одноклассникам находить нужные материалы на полках, убирать их на место.

На коллективных занятиях «В круге» Илья стал более спокоен, внимателен, выполняет по инструкции задания учителя: находит глазами, показывает жестом себя и других детей, называет некоторых детей по имени. Работая с «визуальным расписанием», узнает детей по фотографиям, читает имена детей на карточках, находит ребенка по надписи на карточке, находит материал для работы по надписи на карточке (с визуальной подсказкой).

С помощью учителя печатает слова, иногда сливает буквы в слоги, «читает» некоторые слова (доступные для произношения). В специально созданной учебной среде понимает смысл многих слов, некоторых словосочетаний, предложений. Работает со стендом «Мои потребности, мое настроение»: «я хочу пить», «я радуюсь» и т.д. В общении с мамой использует телефон: набирает слова для смс-сообщений. Например, на вопрос мамы: «Поедем на автобусе или такси?» набирает слово «машина».

Таким образом, работа в проекте «Мониторинг навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью в единой интерактивной среде» помогла увидеть «зону ближайшего развития» обучающегося, выстроить траекторию его продвижения, получить положительный результат.

Выявленная динамика в развитии ребенка позволяет предположить гипердиагностику степени выраженности интеллектуального дефекта. Мы полагаем, что относительно сохранный интеллектуальный потенциал (умеренная умственная отсталость) маскируется выраженными расстройствами аутистического спектра.

### **Библиографический список**

1. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов. М., 2017. С. 271–277.
2. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Нетрадиционные подходы к оцениванию навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск. 2018. С. 130–131.
3. Мамаева А.В., Синельникова Д.В., Артемьева Н.В. Валидность метода оценивания навыка чтения слов через показ правильного варианта из трех предложенных у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // The Newman in foreign policy. № 37 (81). 2017. С. 52–54.
4. Артемьева Н.В., Кардашова К.В., Мамаева А.В. Мониторинг навыка чтения слогов у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // The Newman in foreign policy. № 37 (81). 2017. С. 91–95.
5. Артемьева Н.В., Задорожная Т.В., Мамаева А.В. Мониторинг сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся 1–2 классов с тяжелой умственной отсталостью // Гуманитарные науки. Научно-практический журнал. Ялта. 2018. 2 (42). С. 168–172.

# **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ИГРОДУМ»**

## **FORMING A PREDICATIVE CHILDREN'S DICTIONARY OF PRESCHOOL AGE WITH A GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH BY MEANS OF DIDACTIC MANUAL «IGRODUM»**

**Е.О. Коренева, Н.Ю. Ходюкова**

**E. O. Koreneva, N.Y. Hodyukova**

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

*Старшие дошкольники, формирование словаря, общее недоразвитие речи.*

**В данной статье рассматривается вопрос о необходимости формирования предикативного словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описывается устройство «Игродум» и его возможности в аспекте данной проблемы.**

*Older preschoolers, dictionary formation, underdevelopment of speech.*

**This article discusses the need for the formation a predicative children's dictionary of preschool age with a general underdevelopment of speech. It describes the device «Igroдум» and its capabilities in the aspect of this problem.**

**В** последнее десятилетие все большее внимание исследователей обращено на общие языковые категории, основное среди которых занимает развитие семантико-синтаксических конструкций.

Лингвистические исследования подтверждают, что из основных категорий синтаксического развития детской речи является психологическая предикативность.

Анализ речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) различной этиологии свидетельствует о проблемах в использовании лексических единиц, это выражается в заменах, не отвечающих смысловому содержанию, стереотипности ответов, аграмматизмах, носящих стойкий характер.

Не вызывает сомнений, что нарушение речи, дефект речевой структуры зависит и от возраста ребенка, и от социального окружения, от культурных особенностей и многих других факторов, которые весьма подробно освещены в современной литературе.

Мнения многих специалистов сходятся в том, что основа коррекционной работы с детьми, имеющих общее недоразвитие речи, является развитие лексико-грамматической стороны речи. Об этом в своих работах говорят Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и многие другие представители, как отечественной науки, так и зарубежные специалисты.

Мы не вправе говорить о том, что на данный момент в логопедии отсутствует система работы с детьми с ОНР. Однако эта система направлена в основном на ра-

боту с детьми, имеющими более высокий уровень речевого развития. Однако совокупность коррекционной работы, направленной на развитие речи и формирование предикативного словаря у детей с более низким речевым потенциалом, представлен в современной научно-исследовательской литературе не достаточно.

Дети, имеющие второй уровень ОНР, исходя из характеристики Р.Е. Левиной, имеют уже общеупотребительную речь только как «начатки». Специалистам предстоит сложная, кропотливая работа по формированию и развитию семантически целых высказываний, основу которых, несомненно, составляет предикативный словарь, насколько он образован и развит.

Недостаточность исследований по данному вопросу приводит к тому, что педагоги, понимая важность развития предикативного словаря, пытаются самостоятельно, используя на практике доступные им методы (наблюдения, сравнения), искать формы и способы развития глагольного словаря, основываясь при этом лишь на общих сведениях о дизонтогенетической организации высказываний различной сложности.

Изучение темы «Особенности развития предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и ОНР 2–3 уровня», анализ научной литературы по проблеме усвоения синтаксических структур детьми с нормой речевого развития и патологией совмещался с поиском новых приемов работы с детьми данного сегмента речевых нарушений.

Широко известно, что приемы практической работы приносят наибольший эффект в плане коррекционной работы с детьми с ОВЗ. Исходя из практической деятельности с детьми, имеющими тяжелое нарушение речи, нами был разработан ряд практических приемов по развитию предикативного словаря.

Один из первых практических приемов, применяемых нами, были действия с водой. В своей практической деятельности мы часто проводили опыты с водой, дети очень эмоционально реагировали на них. Это не только развивает их познавательный интерес, коммуникативные способности, но и позволяет социализироваться в детской среде. Дети во время проводимых опытов начинали активно общаться между собой. Проводимые опыты с водой также продемонстрировали и бедность предикативного словаря, неточность его использования.

Не менее ценным инструментом в расширении знаний по различным темам являются дидактические пособия. Это уникальный вспомогательный материал для развития мыслительной деятельности, игровой активности, любознательности и творческой индивидуальности.

С учетом этого мы предложили творческой группе педагогов нашей дошкольной организации разработать такое пособие. Его название должно было соответствовать направленности на природу детей с тяжелыми нарушениями речи, совершенствованию ее лексико-грамматического строя, развитию зрительного восприятия и мыслительных процессов.

Также предназначение прибора – в реализации основных принципов федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Важным условием и методической ценностью пособия было применение его как в совместной деятельности детей и взрослых (учебных занятиях, режимных моментах, групповой и индивидуальной работе), так и в самостоятель-

ной деятельности воспитанников. В задачи нашего устройства входили «проверка», уточнение и расширение знаний детей по различным темам в соответствии с комплексно-тематическим планированием, а также формирование активного словаря детей в целом и предикативного словаря в частности.

«Игродум» – это экран размером с альбомный лист, где помещена светодиодная лента, в нем меняются цвета с помощью пульта. В него помещается картинка, и дети отвечают на вопросы, если правильный ответ, то загорается, например, зеленый цвет, если не правильно, то красный (обговаривается с детьми). Цвета переключает либо воспитатель, либо ребенок.

Процесс освоения «Игродума» проходил постепенно. Сначала дети активно (а некоторые и настороженно) реагировали на яркость и смену и цветов на экране. Затем интерес стал проявляться более спокойно и выдержанно. У воспитанников появилось понимание роли устройства: оно помогает решать задачи и узнавать что-то новое в интересном формате.

Так, «Игродум» стал добрым другом и советчиком детей в сюжетно-ролевых играх, круг которых заметно расширился. Возникли интеллектуальные игры типа «Что? Где? Когда?», «Брейн ринг», «Лучше всех!». Более сложные, разнообразные и современные сюжетные линии приобрели традиционные проекты: «Школа», «Библиотека», «Магазин», «Больница».

С появлением «Игродума» создалась особая доверительная атмосфера среди детей и взрослых, появилась групповая команда.

Для нас, как для педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, такое методическое пособие бесценно. Оно помогает сохранить устойчивый интерес детей к образовательной и воспитательной деятельности в различные промежутки времени: скрасит грусть утреннего расставания с родителями, привлечет внимание к новой теме. Для нашего замечательного устройства мы разработала серию интеллектуальных заданий из различных областей программы. Среди них: «Вопрос от Игродума» (познание), «Ты скажи наоборот» (речевое развитие), «Юлайкины загадки» (физическая культура, приобщение к событиям Универсиады), «Волшебная палитра» (художественно-эстетическое развитие), «Без маски» (социально-коммуникативное). Особое внимание было направлено на создание картотеки дидактических игр на развитие предикативного словаря, куда вошли игры: «Кто как разговаривает?», «Кто как передвигается?», «Подскажи словечко», «Скажи правильно» и т.д.

### **Библиографический список**

1. Алиева Т., Урадовских Г., Арнаутова Е., Нехорошкина О. «Живые» практики поддержки детской инициативы // Учительская газета Москва, №29 от 22 июля 2014 г. М., 2014.
2. Альтшуллер Г.С. Найти идею: введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательских задач. М.: Альпина. Пабришерз, 2012.
3. Коновалова С.Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 224 с.
5. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.

# ОБЗОР МЕТОДИК КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

## OVERVIEW OF METHODS FOR CORRECTION OF DISGRAPHY BASED ON LANGUAGE ANALYSIS AND SYNTHESIS

В.В. Кузнецов

V.V. Kuznetsov

Научный руководитель А.В. Мамаева  
Scientific adviser A.V. Mamaeva

*Нарушение письма, дисграфия, нарушения языкового анализа.*

В статье представлен обзор методик коррекции нарушения письма и этапы работы по устранению дисграфии, выделенные различными отечественными исследователями.

*Writing disorder, writing, language analysis violations.*

The article provides an overview of the methods for correcting violations of the letter and the stages of work on the elimination of dysgraphies, highlighted by various domestic researchers.

**В** настоящее время в отечественной и зарубежной литературе представлено множество методик для коррекции нарушений в усвоении родного языка. Отдельную проблему составляют исследования письменной речи у обучающихся.

Решение этой проблемы интересовало много ученых, таких как Р.Е. Левина, А.В. Ястребова, Р.И. Лалаева и многих других. В литературе описаны многочисленные методики для коррекции нарушений письменной речи. Проанализируем некоторые из них.

Основные направления, этапы, методы и приемы коррекции у многих авторов сходны, однако не существует единой точки зрения на выделение этапов и направлений. Рассмотрим различные подходы к преодолению дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза [1].

Р.Е. Левина определяет такие следующие направления работы.

1. Работа над формированием правильного звукопроизношения в речи.
2. Отработка и уточнение артикуляции сходных звуков.
3. Отработка навыков звукового анализа на слух.
4. Развитие фонематического восприятия и слухового запоминания.
5. Формирование сложных форм фонематического анализа.

А.В. Ястребова предлагает начинать работу с упорядочения представлений у учащихся в области фонетики (включая формирование фонематического представления на базе развития фонематического восприятия) [2].

Отдельного внимания, на наш взгляд, заслуживают принципы логопедической работы, выделенные Л.Н. Ефименковой [3].

1. Принцип системного подхода к коррекционной работе (развитие фонематической стороны речи должно осуществляться параллельно с развитием лексико-грамматической стороны речи и связной речи).

2. Принцип поэтапного подхода к коррекции нарушений (логопедическая работа проводится в 2 этапа, различающиеся на первом и втором году обучения).

3. Принцип индивидуального подхода (методический материал необходимо подбирать и использовать с учетом конкретных речевых нарушений обучающегося).

4. Уделение внимания индивидуальной подборке заданий по развитию неречевых процессов (мышления, слухового и зрительного внимания и памяти).

При этом Л.Н. Ефименкова не учитывает сложность материала при развитии операций фонематического анализа и синтеза, а именно частоту употребления слов и слоговую структуру слов.

А.Н. Корнев предлагает комплексный подход к коррекционной работе для преодоления нарушений письма. Автор делает акцент на следующие моменты в коррекционной работе с обучающимися [4, с. 26].

1. Работа над фонетико-фонематическими нарушениями.

2. Подбор индивидуальных темпов и методов обучения письму.

3. Развитие функциональной базы речевых навыков и функций, зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления, формирование способности концентрировать, распределять и переключать внимание.

Р.И. Лалаева определяет следующие этапы в коррекционной работе над развитием навыка письма [5].

1. Формирование навыков языкового анализа и синтеза:

– умение определять количество, последовательность и место слов в предложении.

2. Формирование слогового анализа и синтеза:

– умение выделять гласные звуки в слове.

3. Формирование фонематического анализа и синтеза:

– выделение звука на фоне слова;

– вычленение звука в начале, в середине, в конце слова;

– определение последовательности, количества и места звука в слове.

И.Н. Садовникова предлагает следующие направления [6]:

– развитие пространственно-временных представлений;

– развитие фонематического восприятия и звукового анализа слов;

– количественное и качественное обогащение активного словарного запаса;

– повышение качества слогового и морфемного анализа и синтеза слов;

– овладение навыком сочетаемости слов и осознанного построения предложений;

– улучшение фразовой речи учащихся путем знакомства их с явлениями многозначности, синонимии, антонимии, синтаксических конструкций.

На основе данного обзора можно сделать вывод о том, что большинство авторов при выделении этапов и направлений логопедической работы по развитию навыков языкового анализа в устной и письменной речи учитывают симптоматику нарушений, вопросам же механизмов нарушений языкового анализа в перечисленных работах, на наш взгляд, не уделяется должного внимания. В данном аспекте представляет интерес нейропсихологический подход, который интенсивно развивается за последние десятилетия.

### **Библиографический список**

1. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина и др.; под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968. 367 с.
2. Учителю о детях с недостатками речи / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. М.: АРКТИ. 1997. 131 с.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. М.: Книголюб, 2008. 401 с.
4. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. М.: СПб., 1997. 286 с.
5. Лалаева Р.И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 2005. 304 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. 184 с.

# КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ЗОНА НА УЧАСТКЕ ДЛЯ ПРОГУЛОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

## CORRECTION AND DEVELOPMENT ZONE DURING WALKS AS A MEANS OF DEVELOPING THE SPEECH OF PRESCHOOLERS

А.В. Матвеева, Н.В. Миронец

A.V. Matveeva, T.M. Mironets

*Развитие речи, дошкольный возраст, логопедическая работа, предметно-пространственная среда.*

В статье представлен практический опыт учителей-логопедов. Для организации работы по развитию речи во время прогулок на территории детского сада создана коррекционно-развивающая зона «Логопедическая полянка», а также комплексы игр для работы в данной зоне.

*Speech development, preschool age, speech therapy work, subject-spatial environment.*

The article presents the practical experience of speech therapists. For the organization of work on the development of speech during walks on the territory of the kindergarten, a correctional-developing zone “Logopedic Glade” was created, as well as complexes of games for work in this zone.

**А**нализ практического опыта позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время в дошкольных образовательных организациях крайне редко организуется коррекционно-развивающая работа по преодолению недостатков речевого развития во время прогулок. Такая работа может быть организована воспитателем по рекомендации учителя-логопеда.

Согласно п. 3.3 федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования «развивающая предметно-пространственная среда должна максимально обеспечить реализацию образовательного потенциала пространства образовательной организации, в том числе и территории (участка), прилегающей к образовательной организации и приспособленной к реализации ООП ДО ОО или АООП ДО ОО. Среда должна соответствовать особенностям каждого ребенка, охране и укреплению здоровья детей, учитывать особенности ребенка и способствовать коррекции недостатков их развития» [1].

В соответствии с вышеобозначенными требованиями стандарта учителями-логопедами МБДОУ № 213 Советского района г. Красноярска на участке для прогулки была создана коррекционно-развивающая зона «Логопедическая полянка» и разработаны комплексы игр.

Коррекционно-развивающая зона на участке для прогулки «Логопедическая полянка» предназначена для детей младшего, среднего, старшего возраста, т.к. развивающую предметно-пространственную среду можно мобильно создавать под соответствующий возраст. Во время игр можно задействовать различное количество детей.

Цель представленной практической разработки: повышение эффективности коррекционно-развивающей работы на прогулках.

Задачи

1. В области «Речевое развитие»:

– развивать и корректировать все компоненты устной речи детей: грамматический строй речи, связную речь – диалогическую и монологическую формы; формировать словарь; воспитывать звуковую культуру речи.

2. В области «Познавательное развитие»:

– развивать самостоятельность и инициативность, способствовать проявлению любознательности, формировать познавательную мотивацию.

3. В области «Социально-коммуникативное развитие»:

– создавать условия для позитивных, доброжелательных отношений между сверстниками, взрослыми; развивать умение работать в группе сверстников.

4. В области «Художественно-эстетическое развитие»:

– формировать интерес к эстетической стороне окружающей действительности, эстетическое отношение к предметам и явлениям окружающего мира.

Также нами разработан комплекс игр, которые организывает воспитатель по заданию учителя-логопеда в коррекционно-развивающей зоне во время прогулок. Проиллюстрируем на примере игры «Вертушка», направленной на развитие навыков звуко-буквенного анализа у старших дошкольников.

Оборудование: вертушки с буквами (количество вертушек варьируется педагогом).

*Ход игры.* Дошкольникам предлагается следующие действия: отгадай слово, затем левой ногой встань на букву, с которой начинается слово-отгадка, а правой – на последнюю букву в этом слове. Например, «фартук» – левой ногой ребенок встает на «Ф», а правой – на «К». Набор букв, речевой материал варьируются.

*Примерные загадки*

– Кто подметает двор и улицу? (дворник).

– Назови детеныша свиньи? (поросенок).

– Назови одним словом: щука, окунь, лещ, сом? (рыбы).

– Назови лишнее слово: трамвай, автобус, пароход, троллейбус? (пароход).

Игра может быть организована в виде соревнования.

В заключение отметим, что предлагаемые нами формы организации и приемы работы, реализуемые в рамках модульного взаимодействия «логопед – воспитатель», позволяют интегрировать задачи развития дошкольников по различным образовательным областям и реализовывать их с учетом требований к режиму дня, избегая переутомления у дошкольников. Механизм взаимодействия специалистов должен быть отражен в таком разделе основной образовательной программы / адаптированной основной образовательной программы, как программа коррекционно-развивающей работы [2].

## Библиографический список

1. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Красноярск, 2018. 123 с. URL: <http://elibr.kspu.ru/document/33497>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>

# НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ДИАГНОСТИКИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3 КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## NON-TRADITIONAL APPROACHES TO THE DIAGNOSIS OF READING SKILLS IN STUDENTS OF 2–3 CLASSES WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

Д.В. Синельникова, О.Е. Шевчук

D.V. Sinelnikova, O.E. Shevchuk

*Научный руководитель А.В. Мамаева*  
*Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Чтение, нарушение чтения, дислексия, умеренная умственная отсталость, диагностика навыка чтения.*

В статье представлена актуальность исследования, основные этапы констатирующего эксперимента, цели и задачи. Обозначены основные подходы к оцениванию навыка чтения слов у детей данной категории.

*Reading, reading disorder, dyslexia, moderate mental retardation, reading skill diagnostics.*

The article presents current research, the main stages of the ascertaining experiment, goals and objectives. The main approaches to the assessment of reading skills in children of this category are indicated.

У педагогов, работающих с детьми, имеющими отклонения в интеллектуальном развитии, нередко возникают вопросы, связанные с уровнем усвоения знаний у этой категории учащихся [1]. Проверка и оценка знаний учащихся является важным структурным компонентом процесса обучения и должно осуществляться в течение всего периода обучения. При рациональной организации диагностики учитель получает данные о наличии пробелов в знаниях учащихся и немедленно использует их для устранения пробелов и недочетов. В связи с тем, что эффективность процесса обучения зависит от частоты и оперативности, в настоящее время большое внимание уделяется совершенствованию средств и методов диагностики.

На основе этого нами была разработана и предложена авторская методика диагностики умения показывать и читать слова у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью. Методика разработана на основе одной из технологий «формирующего оценивания» – GOMs (новый генеральный формат оценки), предложенной сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройства-

ми. В данной технологии к процедуре оценивания предъявляются следующие требования.

1. Наличие различных видов помощи, рекомендуемых для оценки результативности обучения лиц с ОВЗ в России.
2. Минимизированная продолжительность процедуры обследования.
3. Распределение на серии и уровни сложности стандартные задания.
4. Указательный жест в качестве ответа, что особенно актуально в отношении детей с отсутствием общеупотребительной речи.

Данная методика была модифицирована с учетом отечественной методики обучения грамоте детей с умственной отсталостью.

Авторский вклад заключался в подборе критериев, определяющих уровень сложности чтения слов, определении общей стратегии обследования и серий констатирующего эксперимента, подборе стимульного материала к каждой серии.

Констатирующий эксперимент был организован в три этапа. От этапа к этапу вносились дополнения и корректировки.

Первый этап проводился в апреле 2016 г. Перед нами стояла задача: определить валидность набора заданий, структурированного на основе сложности звуко-слогового состава слов. На первом этапе испытуемым было предложено три серии заданий, структурированных по уровням сложности:

- 1 серия: слова без стечения согласных из 3–4 букв.
- 2 серия: слова без стечения согласных из 5–6 букв.
- 3 серия: слова со стечением согласных из 4–5 букв.

Для подтверждения валидности набора заданий нами были сопоставлены результаты, полученные через показ правильного варианта ответа из трех предложенных, с результатами чтения слов вслух (традиционным методом). Как правило, результаты показа были выше результатов чтения вслух, что объясняется более сложной психологической структурой процесса чтения вслух. Кроме того, были отмечены высокие результаты показа слов при несформированном навыке чтения. Нами было сделано предположение о том, что расхождение между показом и чтением связано с угадываем слов по первой букве.

Второй этап проводился в сентябре 2016 г. Задача второго этапа: выявить влияние степени совпадения букв на валидность набора заданий. Учащимся также было предложено три серии заданий, структурированных по уровням сложности:

- 1 серия: слова с одинаковой первой буквой, но разными остальными;
- 2 серия: слова с двумя одинаковыми буквами, но разными первыми буквами;
- 3 серия: слова с различным сочетанием букв.

По результатам второго этапа было выявлено, что метод оценивания навыка чтения слов с помощью указания на правильный вариант ответа из трех предложенных валиден, но при соблюдении требования совпадения букв в словах для выбора.

Третий этап проводился в апреле 2017 г. Задачи данного этапа:

1. Определить валидность набора заданий, включающего слова с одинаковой первой буквой и структурированного на основе сложности звуко-слогового состава слов.

2. Выявить влияние сложности звуко-слогового состава слов на результаты чтения слов.

3. Определить валидность данных, обработанных с применением правила трех ошибок.

По результатам третьего этапа сделаны следующие выводы.

1. Доказана валидность набора заданий, включающего слова с одинаковой первой буквой и структурированного на основе сложности звуко-слогового состава слов.

2. Данные эксперимента не противоречат гипотезе о влиянии сложности звуко-слогового состава слов на результаты чтения слов.

3. Гипотеза о целесообразности применения правила «трех ошибок» не противоречит полученным экспериментальным данным.

Следует отметить, что результаты проведенного нами исследования также дополняют и уточняют полученные ранее данные о возможности применения модифицированного варианта технологии GOMs для диагностики навыка чтения русскоговорящих обучающихся с умеренной умственной отсталостью [2, с. 91; 3, с. 168; 4, с. 121]. Результаты также учтены при разработке компьютерной программы для реализации мониторинга навыка чтения с помощью технологии сенсорного экрана (планшетного компьютера) [5, с. 271].

### **Библиографический список**

1. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Нетрадиционные подходы к оцениванию навыка чтения обучающихся с умеренной умственной отсталостью / Современные тенденции и исследования в системе образования детей с ОВЗ: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск. 2018. С. 130–131.
2. Артемьева Н.В., Кардашова К.В., Мамаева А.В. Мониторинг навыка чтения слогов у обучающихся 2-3 классов с умеренной умственной отсталостью // *The Newman in foreign policy*. № 37 (81). 2017. С. 91–95.
3. Артемьева Н.В., Задорожная Т.В., Мамаева А.В. Мониторинг сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся 1–2 классов с тяжелой умственной отсталостью // *Гуманитарные науки. Научно-практический журнал*. Ялта. 2018. 2 (42). С. 168–172.
4. Русакова О.О., Артемьева Н.В., Мамаева А.В. Особенности чтения предложений, состоящих из слов различной слоговой структуры, у обучающихся вторых – третьих классов с умеренной умственной отсталостью // *The Newman in foreign policy*. 2017. № 37 (81). С. 121–123.
5. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // *Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов*. М., 2017. С. 271–277.

# **ПРОЦЕДУРА ДИАГНОСТИКИ ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОГО ЭКРАНА (ПЛАНШЕТНОГО КОМПЬЮТЕРА)**

THE PROCEDURE FOR DIAGNOSING  
THE UNDERSTANDING OF PICTOGRAPHIC IMAGES  
IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION USING  
THE TOUCH SCREEN (TABLET COMPUTER)

**И.В. Синявская**

**I.V. Siniavskaya**

*Научный руководитель А.В. Мамаева*  
*Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Умственная отсталость, пиктографические изображения, мониторинг, система оценки, сенсорный экран.*

В материалах статьи представлена диагностика понимания пиктографических изображений с использованием сенсорного экрана, которая разработана на основе одной из технологий «формирующего оценивания GOMS (новый генеральный формат оценивания) и реализована на базе КГПУ им. В. П. Астафьева.

*Mental retardation, pictographic images, monitoring, assessment system, touch screen.*

The article presents diagnostics of understanding pictographic images using a touch screen, which was developed on the basis of one of the technologies of the “formative experiment” – GOMS (new general assessment format), implemented based on the KSPU. V.P. Astafieva.

**П**ри обследовании понимания пиктографических изображений у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью нами использованы основные положения одной из зарубежных технологий «формирующего оценивания» – технология GOMS. Целесообразность применения модифицированного варианта данной технологии для диагностики навыка чтения и понимания пиктографических изображений у русскоговорящих детей с выраженными интеллектуальными расстройствами была доказана в целом ряде исследований, проводимых на базе КГПУ им. В.П. Астафьева в период 2016–2018 гг. [1, с. 52; 2, с. 271; 3, с. 91; 4, с. 168; 5, с. 166].

Диагностическое обследование целесообразно проводить в интерактивной среде. Это оптимизирует временные затраты и повышает интерес детей. Для реализации мониторинга в единой интерактивной среде создан сайт «Говорящие уроки» под руководством преподавательского состава КГПУ им. В.П. Астафьева (<https://www.talking-lessons.com/login>).

Процедура обследования состояла в следующем: на экране планшетного компьютера появлялись три предложенных варианта изображений на выбор, ребенку предлагалось показать правильный вариант ответа, используя метод показа (касательные движения по изображениям на сенсорном экране).

В данной программе используется система «подсказок». Первые три задания являлись обучающими и предлагались следующим образом:

1 попытка – произносится инструкция, по которой ребенок должен дать правильный вариант ответа, используя метод показа на сенсорном экране с помощью руки. Если ребенок показывает правильно, то происходит переход к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – второе предъявление этого же задания.

2 попытка – инструкция произносится повторно, ребенок должен показать правильный вариант. Если ребенок показывает правильно, то происходит переход к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – третье предъявление этого же задания.

3 попытка – звучит инструкция, правильный вариант выделяется цветом, педагог также показывает правильный вариант, не касаясь экрана. Ребенок должен повторить правильный показ за педагогом. Если показывает правильно, то осуществляется переход к следующему заданию. Отсутствие показа либо неверный показ – четвертое предъявление этого же задания.

4 попытка – звучит инструкция, правильный вариант выделяется цветом, педагог рукой ребенка, совместно с ним показывает правильный вариант и ожидает от ребенка повторения показа. Независимо от результатов выполнения, осуществляется переход к следующему заданию. Такое предъявление с использованием четырех попыток со всеми видами помощи допустимо на первых трех обучающих заданиях.

Задания, начиная с четвертой попытки, оцениваются, допустимы лишь первые 2 предъявления (повторный показ заданий рассматривается нами как оказание организующей помощи). Программа автоматически подсчитывает правильные показы только с первой попытки, а баллы со второй попытки не учитываются.

В связи с повышенной утомляемостью обучающихся с умственной отсталостью в данной технологии предложено временное ограничение процедуры обследования. Обследование длится не более трех минут.

Каждый правильный показ оценивается в один балл (учитывается правильный показ с первой попытки). Программа подсчитывает общее количество набранных баллов и количество баллов по сериям. Результаты подсчета правильных показов мы можем видеть в виде гистограммы.

Все задания распределены на серии:

- первая серия – пиктографические изображения предметов,
- вторая серия – пиктографические изображения действий,
- третья серия – пиктографические изображения признаков и явлений природы.

В компьютерной программе предусмотрено предъявление заданий в течение трех минут так, чтобы они равномерно распределялись по сериям.

Для оптимизации временных затрат, уменьшения утомляемости испытуемых в компьютерной программе предусмотрено «правило трех ошибок», которое предполагает завершение серии заданий в случае повторяющихся подряд трех неверных показов.

В интерактивной среде возможно проверить название изображений, для этого педагог заходит в режим «чтения» и все изображения, предлагаемые ранее, появляются по сериям, в определенной последовательности: сначала пиктографические изображения предметов, затем действия, далее пиктографические изображения признаков и явлений природы.

Мы предполагаем, что обследование, проводимое в интерактивной среде, будет интересно для детей и менее затратно по времени для педагогов.

### **Список сокращений**

1. GOMs – новый генеральный формат оценивания.

### **Библиографический список**

1. Мамаева А.В., Синельникова Д.В., Артемьева Н.В. Валидность метода оценивания навыка чтения слов через показ правильного варианта из трех предложенных у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // *The Newman in foreign policy*. № 37 (81). 2017. С. 52–54.
2. Мамаева А.В. Апробация технологии мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана // *Итоговый сборник II Всероссийского съезда дефектологов*. М., 2017. С. 271–277.
3. Артемьева Н.В., Кардашова К.В., Мамаева А.В. Мониторинг навыка чтения слогов у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью // *The Newman in foreign policy*. 2017. № 37 (81). С. 91–95.
4. Артемьева Н.В., Задорожная Т.В., Мамаева А.В. Мониторинг сформированности базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений у обучающихся 1–2 классов с тяжелой умственной отсталостью // *Гуманитарные науки. Научно-практический журнал*. Ялта. 2018. 2 (42). С. 168–172.
5. Постникова Н.Н., Мамаева А.В. Целесообразность оказания организующей помощи при проведении мониторинга знания букв у обучающихся вторых – третьих классов с умеренной умственной отсталостью // *Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и школьников*. Красноярск. 2017. С. 166–168.

# ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## THE FEATURES OF VIOLATIONS OF WRITING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

А.С. Сухих

A.S. Sukhikh

*Научный руководитель А.В. Мамаева*  
*Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Дисграфия, письмо, нарушение письма, задержка психического развития, высшие психические функции.*

В статье рассматриваются особенности нарушений письма и особенности речевого развития младших школьников с задержкой психического развития. Представляются тезисы исследований по изучению письменной речи младших школьников.

*Dysgraphia, writing, letter violation, mental retardation, higher mental function.*

The article deals with the peculiarities of violations of written and the features of speech development in primary school children with mental retardation. Theses of research on the study of the written speech of younger schoolchildren are presented.

**Н**арушения письма (дисграфии) являются одним из распространенных дефектов речи у детей младшего школьного возраста. Нарушение письма в этом возрасте оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на формирование личности и, как правило, приводит к дезадаптации младшего школьника.

У младших школьников с дисграфией наблюдаются слабость мотивации и контроля, импульсивность, недостаточность целенаправленности, трудности организации смысловых и языковых программ, ограниченный объем обработки информации, нарушение динамики мыслительных процессов, «застревание» на предыдущих способах решения задачи, слабая переключаемость от одного умственного действия к другому [1, с. 7].

Процесс письма представляет собой сложную многоуровневую речемыслительную деятельность, которая не может функционировать в полном объеме без достаточно сформированных основных мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации.

Дисграфия наиболее часто встречается у обучающихся с временным отставанием в развитии психики в целом или отдельных ее процессов: моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых.

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа развития ребенка. Понятие «задержка» говорит о временном отставании в развитии

(сформированность психических функций не соответствует возрастной норме). У таких детей наблюдается низкий уровень познавательной деятельности, незрелость мотивации к обучению, низкая работоспособность, недостаточная сформированность умственных операций, отставание в речевом развитии при сохранности анализаторов, необходимых для благоприятного становления речи [2, с. 5].

У детей с ЗПР отмечается замедленный темп речевого развития, его качественное своеобразие и большая распространенность нарушений речи (В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов, З. Тржесоглава, Е.В. Мальцева и др.). Однако наиболее распространенными являются нарушения звукопроизношения и нарушения письменной речи (дислексии и дисграфии). В своих исследованиях В.А. Ковшиков и Ю.Г. Демьянов определили, что нарушения письменной речи у таких детей наблюдаются чаще, чем нарушения звукопроизношения. Исследователи определили тесную связь развития речевой и познавательной деятельности ребенка соотношением речи и мышления в процессе онтогенеза. Стойкое нарушение письма чаще всего является последствием несформированности психических функций, предпосылок учебной деятельности (Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, Л.И. Власова).

Распространенным нарушением среди обучающихся с задержкой психического развития являются нарушения письма (дисграфии). У детей с данным нарушением встречаются следующие виды дисграфий: дисграфия артикуляторно-акустическая, дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (акустическая дисграфия), дисграфия на основе нарушений языкового анализа и синтеза, дисграфия аграмматическая и дисграфия оптическая [3, с. 98].

С учетом проявлений нарушений письменной и устной речи Е.В. Мальцева выделила 3 группы детей с ЗПР [4].

1. Дети с изолированным фонетическим дефектом, проявляющимся в неправильном произношении лишь одной группы звуков. Это связано с нарушением строения артикуляторного аппарата и несформированностью речевой моторики.

2. Фонетико-фонематические нарушения, а также нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа, что отражается на письме: замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, неправильное оформление предложения.

3. Дети с ОНР, у которых наблюдаются нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность словарного запаса, примитивная синтаксическая структура предложений, аграмматизмы. Нарушения устной речи отражаются на письме: смысловые замены слов, аграмматизмы, синтаксические ошибки.

У младших школьников с задержкой психического развития наблюдается незрелость эмоционально-волевой сферы. Трудности в произвольной концентрации и устойчивости внимания. Учебная деятельность характеризуется импульсивностью, хаотичностью, неравномерностью. У детей с ЗПР несформированы навыки самоконтроля. Страдают высшие психические функции: внимание, память, мышление. Сложности в дифференциации услышанной информации и ото-

бражении ее графически (перевод устной информации в письменную). У многих детей нарушены моторные навыки, что препятствует воспроизведению графических элементов.

Таким образом, работа по коррекции письменной речи у младших школьников с ЗПР должна нести комплексный характер и быть направленной, прежде всего, на развитие высших психических функций.

При коррекции письма необходимо учитывать общие дидактические принципы: доступность, наглядность, сознательность, конкретность, индивидуальный подход и др.

Правильное выявление механизмов и симптоматики дисграфий, а также своевременное оказание коррекционно-логопедического воздействия способствует сглаживанию симптоматики дисграфии.

### **Библиографический список**

1. Тараканова А.А. Специфические особенности мыслительных операций у младших школьников с нарушениями письма // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 139–145.
2. Шамарина Е.В. Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно-развивающего обучения. М.: ГНОМ и Д, 2007. С. 80.
3. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: ВЛАДОС, 2004. С. 223.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с ЗПР. М.: Владос. 2003. С. 303.

# ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3–4 УРОВНЯ С ДИЗАРТРИЕЙ

## FEATURES OF THE SKILL OF WORD-FORMATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCCHOOL AGE WITH GENERAL DISABILITIES OF SPEECH 3–4 LEVELS WITH DYSARTRIA

Н.Ю. Шилова

N.Yu. Shilova

*Научный руководитель О.А. Козырева*  
*Scientific adviser O.A. Kozyreva*

*Дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, словообразование, обследование речи.*

В статье приведены выводы относительно состояния навыка словообразования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3–4 уровня с дизартрией, исследуемых на базе учреждения дополнительного образования в городе Ачинске.

*Preschool age, general speech underdevelopment, word formation, speech examination.*

The article presents conclusions regarding the state of the skill of word formation of children of senior preschool age with a general underdevelopment of speech 3-4 levels with disarty, studied at the base of the institution of additional education in the city of Achinsk.

**Н**а сегодняшний день многими учеными фиксируется рост речевых патологий у детей старшего и младшего дошкольного возраста [1]. В исследованиях Р.Е. Левиной [2], А.В. Ястребовой [3] доказано, что более 30 % учащихся с недостатками речи испытывают трудности в чтении и письме. Одной из главных причин этого явления можно назвать недостаточность лексико-грамматического строя, который проявляется еще в дошкольном возрасте.

Словообразование – одна из важнейших составляющих, которое оказывает влияние на сформированность грамматического строя у детей. Именно эта причина стала основополагающей в выборе направления нашего исследования.

С целью выявления особенностей навыка словообразования детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3–4 уровня с дизартрией было проведено экспериментальное исследование на базе Ачинского центра психолого-медико-социального сопровождения «Спутник». В эксперименте приняло участие 8 детей.

Для диагностики нами была выбрана методика обследования навыка словообразования Н.В. Серебряковой [4], которая впоследствии была модернизирована критериями оценивания по методике Е.В. Мазановой и адаптирована под условия центра.

В ходе проведения эксперимента были обследованы:

- 1) словообразование уменьшительно-ласкательных существительных;
- 2) словообразование названий животных;
- 3) словообразование имен существительных со значением мужского рода;
- 4) словообразование существительных со значением единичности;
- 5) словообразование названий профессий;
- 6) словообразование существительных от глаголов.

Анализируя полученные данные по одному из критериев (навык словообразования детенышей животных), мы получили следующие результаты:

- высокий уровень навыка – у 40 % детей;
- средний – у 45 % детей;
- с заданием не справились – 15 % детей.

Можно сделать вывод о том, что не у всех испытуемых детей в пределах нормы сформировался навык словообразования при помощи суффиксов – ОНОК-, (-АТ-, -ИНЯТ- во мн. ч.).

При этом с пробами на употребление слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами справились все участники экспериментальной группы, что подтверждает онтогенез – данный навык формируется к двум годам.

Изучив полученные результаты на все способы словообразования, представленные в методике, мы можем сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3–4 уровня с дизартрией наблюдается неточное употребление слов, замены, ошибки. Для развития навыков словообразования исследуемых детей необходимо разработать и реализовать комплекс методических рекомендаций для педагогического состава, реализующих образовательные программы.

### **Библиографический список**

1. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
2. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей. Избранные труды. М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
3. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. М.: АРКТИ, 1999. 118 с.
4. Серебрякова Н.В., Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. СПб.: Союз, 2001. 191 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВЛЕННОЙ И НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

## FEATURES OF PREPARED AND UNPREPARED SPEECH OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF LEVEL III SPEECH

М.А. Южанникова

М.А. Yuzhannikova

*Научный руководитель А.В. Мамаева*  
*Scientific adviser A.V. Mamaeva*

*Устная речь, подготовленная речь, неподготовленная речь, психолингвистика, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи.*

В статье представлены блоки констатирующего эксперимента по обследованию подготовленной и неподготовленной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Описаны результаты наблюдений за особенностями связной речи в ситуации подготовленного и неподготовленного высказывания.

*Oral speech, prepared speech, unprepared speech, psycholinguistics, older preschoolers, general speech underdevelopment.*

The article presents the blocks of the ascertaining experiment on the examination of prepared and unprepared speech in senior preschoolers with a general underdevelopment of speech of level III. The results of observations of the features of connected speech in a situation of prepared and unprepared utterance are described.

**В** отечественной психолингвистике (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.М. Фрумкина) принято разделение устной речи на подготовленную (кодифицированную) и неподготовленную (разговорную, некодифицированную) [1, с. 3]. Оба вида речи играют существенную роль в процессе взаимодействия старших дошкольников в детском саду.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования предполагает хорошее владение устной речью, построение речевого высказывания в ситуации общения. При подготовке дошкольников к обучению в школе педагоги отдают предпочтение подготовленной речи (в разделе связной речи обучают составлению связных монологических текстов – пересказ, рассказ). Следует отметить, что улучшение неподготовленной устной речи также должно стать целью коррекционной работы.

Гипотезой нашего исследования послужило предположение о том, что качественные характеристики высказывания определяются особенностями комму-

никативной ситуации, изменение условий коммуникации отразится на лексическом, синтаксическом и невербальном оформлении высказывания. Для доказательства данной гипотезы был проведен констатирующий эксперимент, в рамках которого были созданы разные условия речевой коммуникации, предполагающие монологические и диалогические высказывания, с целью изучения особенностей подготовленной и неподготовленной устной речи детей с общим недоразвитием речи III уровня.

В первом блоке заданий констатирующего эксперимента воссоздавалась ситуация подготовленной речи: испытуемым предлагалось составить рассказ по сюжетной картинке и рассказ по представлению на тему «Мой день рождения». Полученные рассказы отличались низкой эмоциональной окрашенностью, имели повествовательный характер, часто сводились к простому перечислению изображенных на картинке или составляющих праздник событий. При составлении рассказа наиболее часто употребляются существительные и глаголы, реже наречия и местоимения. Преобладают простые двусоставные предложения.

Второй блок заданий констатирующего эксперимента был направлен на получение неподготовленных речевых высказываний в процессе игровой деятельности. Эта часть эксперимента предполагала участие пары испытуемых и включала следующие задания:

- 1) вместе собрать пазл;
- 2) произнести монолог от имени известного персонажа [2, с. 180];
- 3) выложить набор предметов определенным образом по устной инструкции оппонента [2, с. 224].

Анализ полученных высказываний позволяет сделать вывод о большей эмоциональной выразительности неподготовленной речи: испытуемые активно используют побудительную, вопросительную интонацию, мимику, жесты. Разнообразна лексика неподготовленных высказываний: значительно возрастает роль местоимений, используются существительные, глаголы, прилагательные, наречия. Увеличивается количество сложных предложений с сочинительной и подчинительной связью. Речь изобилует междометиями, появляются обращения.

В результате сопоставления образцов подготовленной и неподготовленной речи следует вывод, что в ситуации неподготовленной речи дети более полно выстраивают свои высказывания, они стремятся быть понятыми собеседником, их речь становится более эмоциональна и выразительна.

Выявленная на этапе констатирующего эксперимента бóльшая сформированность неподготовленной речи нацеливает на использование на начальных этапах работы приемов опосредованного воздействия на речь, в различных моделях и формах общения [3, с. 130; 4, с. 24; 5, с. 64].

Целесообразно рассматривать логопедическую работу над развитием связной монологической и диалогической речи в ситуации неподготовленного высказывания как основу для развития подготовленной речи, что рекомендуется учитывать при разработке рабочей программы коррекционного курса «Развитие речи» у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [6, с. 94].

## Библиографический список

1. Позднякова И.О. Особенности устной речи умственно отсталых младших школьников и психолого-педагогические условия ее совершенствования: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2015. 185 с.
2. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми 6–7 лет группы риска по отклонениям развития / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 276 с.
3. Мамаева А.В. Рабочая тетрадь по развитию речи «Мой дом» // Проблемы социализации и образования лиц с выраженной интеллектуальной недостаточностью: материалы Международной конференции. Красноярск, 5–8 ноября 2013 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. С. 130–135.
4. Мамаева А.В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с церебральным параличом, имеющих разные уровни сформированности экспрессивной речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 5. С. 24–32.
5. Мамаева А.В., Мамонтова И.С., Суркова М.М. Электронный тренажер «Ребятам о зверятах» как средство развития вербальных и невербальных средств коммуникации у детей с нарушениями речи различного патогенеза // Логопед в детском саду: научно-методический журнал. 2016. № 1 (74). С. 64–71.
5. Мамаева А.В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Красноярск, 2018. 123 с. URL: [http:// elibr.kspu.ru/document/33497](http://elibr.kspu.ru/document/33497)

# СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДИЗАРТРИИ И СПОСОБЫ ЕЕ КОРРЕКЦИИ

## THE MODERN IDEA OF DYSARTHRIA AND METHODS OF ITS CORRECTION

Е.А. Голосова

E.I. Golosova

Научный руководитель **О.А. Козырева**  
Scientific adviser **O.A. Kozyreva**

*Дизартрия, процесс письма, дисграфия, фонетический дефект, недоразвитие фонематических процессов, младший школьный возраст.*

В статье представлены теоретические аспекты проблемы овладения младшими школьниками с дизартрией навыками письма, описаны специфические ошибки при письме, характерные для детей с дизартрией, а также возможные причины их возникновения.

*Dysarthria, writing, dysgraphia, phonetic defect, hypoplasia of phonemic processes of primary school age.*

The article presents the theoretical aspects of the problem of mastering the skills of Junior schoolchildren with dysarthria writing, describes the specific errors in writing, typical for children with dysarthria, as well as possible causes of their occurrence.

**Т**рудности усвоения отдельных школьных предметов очень часто являются причиной школьной дезадаптации, снижения учебной мотивации. Это, как правило, приводит к нарушениям в поведении детей, что может сказаться в дальнейшем на их социальной адаптации. По данным отечественных исследователей (Л.С. Волковой, Л.Н. Ефименковой, Е.А. Логиновой, И.Н. Садовниковой, Е.А. Яструбинской и других), наиболее часто встречающимися нарушениями в усвоении школьных предметов являются нарушения письма.

В логопедической литературе для обозначения специфических расстройств письма используется термин «дисграфия». Дисграфия – это частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма [3]. Дисграфия является серьезным препятствием в овладении детьми грамотой на начальных этапах обучения, а на более поздних – в усвоении грамматики родного языка. Интерес к проблемам нарушения освоения процесса письма обусловлен тем, что данный процесс имеет большое значение в жизни человека: письмо стимулирует психическое развитие ребенка, обеспечивает общеобразовательную подготовку, а также влияет на формирование личности в целом [2].

Речевая патология оказывает негативное влияние на все сферы жизни ребенка и в первую очередь на готовность к обучению, к овладению навыками письма.

Как отмечают отечественные ученые (Т.В. Ахутина, Г.А. Каше, А.В. Курганский, О.В. Семенова, М.Е. Хватцев и другие), первичное недоразвитие компонентов устной речи у детей влечет за собой трудности овладения речью письменной.

Одной из распространенных речевых патологий у младших школьников является дизартрия, которая определяется как нарушение звукопроизношения и просодической стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата [3]. Нарушения звукопроизношения у детей с дизартрией при отсутствии своевременной целенаправленной коррекционной работы могут привести к недоразвитию фонематических процессов. Это, в свою очередь, влечет за собой трудности в овладении письмом и чтением [4].

Как отмечают Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, для детей с дизартрией характерным является недоразвитие моторной сферы: дети неловки, неуклюжи, они не любят продуктивные виды деятельности, так как не могут правильно держать карандаш, пользоваться ножницами, регулировать силу нажима на карандаш и кисточку, что также приводит к трудностям овладения процессом письма [5].

Значительный вклад в проблему обучения грамоте младших школьников с дизартрией внесли работы таких отечественных исследователей, как Е.Н. Винарская, Л.С. Волкова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, М.Е. Хватцев, Ю.Л. Чернявская и другие. Авторы сходятся во мнении о том, что нарушения письма у детей с дизартрией могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи. Анализ литературных источников по проблеме освоения процессом письма младшими школьниками с дизартрией показал, что особенности овладения навыком письма детьми данной категории изучены и описаны недостаточно, что говорит об актуальности данной проблемы.

В исследованиях Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой указывается на то, что у детей с дизартрией наблюдаются нечеткие артикуляторные образы. Это приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков, вследствие чего создается помеха для их различения. Это может послужить причиной к возникновению специфических ошибок в процессе письма у младших школьников с дизартрией [4].

Е.П. Бараковой было проведено исследование, целью которого явилось изучение особенностей освоения процесса письма обучающимися 3 класса с дизартрией [1]. По результатам анализа письменных работ детей автором были описаны специфические ошибки, характерные для детей данной категории. Большинство младших школьников с дизартрией допускали на письме дисграфические ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза: вставки лишних букв или их сокращение в словах, замены предшествующих звуков последующими, дублирование букв и слогов, слитное написание слов. Также распространенными ошибками на письме у младших школьников с дизартрией были ошибки, связанные с нарушением фонемного распознавания: замены или смешения букв по звонкости-глухости, твердости-мягкости; замены гласных, схожих по артикуляции; смешение букв, обозначающих шипящие или свистящие согласные зву-

ки; смешения букв, обозначающих аффрикаты и их компоненты. В 50 % случаев у обучающихся младших классов была обнаружена оптическая дисграфия, которая проявлялась в смешении графически сходных букв, добавлении лишних элементов букв, слиянии элементов, либо их пропуске. В 25 % случаев у детей с дизартрией встречалась аграмматическая дисграфия, проявляющаяся в неправильном согласовании слов в предложении и неуместном использовании предлогов. Таким образом, результаты исследования Е.П. Бараковой говорят о том, что у большинства детей с дизартрией отмечаются трудности в овладении процессом письма, наличие специфических ошибок, связанных с речевой патологией детей.

Таким образом, анализ литературных источников показал, что у младших школьников с дизартрией отмечаются трудности овладения процессом письма. Данный факт говорит о необходимости дальнейшего изучения особенностей усвоения детьми данной категории навыком письма с целью определения системы мероприятий по коррекции у них нарушений процесса письма.

### **Библиографический список**

1. Баракова Е.П. Нарушение письменной речи у учеников младших классов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 5-4. С. 20–22.
2. Гончарова В.А., Поварова И.А. Нарушения письменной речи у младших школьников. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 220 с.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Владос, 2008. 680 с.
4. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). СПб.: Союз, 2000. 192 с.
5. Мастюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М.: Просвещение, 1985. 203 с.

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ

<b>И.Б. Агаева</b> КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖАННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ.....	3
<b>О.Л. Беляева, Г.А. Проглядова</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ СЛЕПОГЛУХИХ ДЕТЕЙ В КГПУ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА.....	8
<b>И.Ю. Жуковин</b> ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ .....	10

### Раздел I.

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

<b>М.А. Абрамов, Е.Н. Родина</b> КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ.....	15
<b>Ю.С. Бакулина</b> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	18
<b>М.В. Быкова</b> ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ ЗРЕНИЯ.....	20
<b>А.О. Варыгина, О.С. Гуленцова</b> ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ .....	22
<b>А.В. Девятярова</b> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	25
<b>О.А. Дроняева</b> ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8–10 ЛЕТ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	28
<b>О.Ю. Ивченко</b> МОНИТОРИНГ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	31
<b>Ю.В. Мусина</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА .....	33
<b>Н.В. Паланская</b> ПРОБЛЕМА ДЕТСКИХ СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....	38
<b>А.В. Шалаева, Е.С. Штефанова</b> ТРУДОВОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА «ОГОРОД – КРУГЛЫЙ ГОД» .....	40

## Раздел II.

### ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

<b>Т.С. Болоненкова</b> ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ.....	43
<b>Л.И. Дубицкая</b> ИЗУЧЕНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	46
<b>О.Г. Дьяченко</b> ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ИНТОНАЦИИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	50
<b>М.А. Ербягина</b> МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	53
<b>Т.В. Иванкова</b> ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР.....	56
<b>Ю.В. Козлова</b> ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ СМЫСЛОВОЙ ОБРАБОТКИ ТЕКСТА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	60
<b>К.В. Мигунова</b> ОСОБЕННОСТИ МОДУЛЯЦИИ ГОЛОСА ПО ВЫСОТЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	64
<b>О.И. Нефедова</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	67
<b>Н.В. Потапова</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ПСИХОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И ПСИХОЛИНГВИСТИКИ.....	70
<b>Т.С. Рафейчик</b> ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ .....	73
<b>Ж.А. Ростовцева</b> АГРАММАТИЧЕСКАЯ ДИСГРАФИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	76

## Раздел III.

### СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

<b>Р.С. Ардамина</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА .....	79
<b>Е.С. Бульenkova, О.Б. Хмельницкая</b> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	82
<b>Т.И. Васильева, Е.О. Коренева</b> АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ОСОЗНАННОМУ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	84

<b>С.С. Веселова</b> ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРОГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	88
<b>П.А. Волошина</b> ПРОЦЕДУРА МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОГО ЭКРАНА.....	91
<b>О.В. Волчек</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОГО И УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКОВ ДЛЯ ОТГРАНИЧЕНИЯ ОШИБОК ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ОТ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК .....	93
<b>Ю.А. Деревяшкина</b> ДИАГНОСТИКА ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ .....	96
<b>М.В. Егорова</b> ОСОБЕННОСТИ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ.....	98
<b>Н.М. Зарубина, Т.П. Федотова</b> ОВЛАДЕНИЕ ЧТЕНИЕМ ОБУЧАЮЩИМСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (ОПИСАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА) .....	101
<b>Е.О. Коренева, Н.Ю. Ходюкова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «ИГРОДУМ» .....	104
<b>В.В. Кузнецов</b> ОБЗОР МЕТОДИК КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ НА ОСНОВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА .....	107
<b>А.В. Матвеева, Н.В. Миронец</b> КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ЗОНА НА УЧАСТКЕ ДЛЯ ПРОГУЛОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	110
<b>Д.В. Синельникова, О.Е. Шевчук</b> НЕТРАДИЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ДИАГНОСТИКИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3 КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	112
<b>И.В. Синявская</b> ПРОЦЕДУРА ДИАГНОСТИКИ ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОГО ЭКРАНА (ПЛАНШЕТНОГО КОМПЬЮТЕРА) .....	115
<b>А.С. Сухих</b> ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	118
<b>Н.Ю. Шилова</b> ОСОБЕННОСТИ НАВЫКА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3–4 УРОВНЯ С ДИЗАРТРИЕЙ .....	121
<b>М.А. Южанникова</b> ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВЛЕННОЙ И НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ .....	123
<b>Е.А. Голосова</b> СОВРЕМЕННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДИЗАРТРИИ И СПОСОБЫ ЕЕ КОРРЕКЦИИ .....	126

Молодежь и наука XXI века

XX 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, 13 мая 2019 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 25.06.19.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 16,5