

# **МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

**XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева**

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

**Материалы научно-практической конференции  
студентов, аспирантов и молодых ученых**

**Красноярск, 21 апреля 2017 г.**

*Электронное издание*

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

**МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**  
XVIII Международный научно-практический  
форум студентов, аспирантов и молодых ученых,  
посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева

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

Материалы XVI Всероссийской  
научно-практической конференции  
студентов, аспирантов и школьников

Красноярск, 21 апреля 2017 г.

*Электронное издание*

КРАСНОЯРСК  
2017

ББК 74.00  
М 754

**Редакционная коллегия:**

*И.Ю. Жуковин* (отв. ред.)

*О.Л. Беляева*

*Г.А. Проглядова*

*Л.А. Брюховских*

*А.В. Мамаева*

*В.А. Петроченко*

*Л.А. Сырвачева*

*О.А. Козырева*

М 754 **Молодежь и наука XXI века: XVIII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья:** материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск, 21 апреля 2017 г. / отв. ред. И.Ю. Жуковин; ред. кол.; Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2017. – Систем. требования: PC 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 978-5-00102-115-5

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-115-5

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОВЗ

**Бахман А.А., Беляева О.Л.**

ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ ..... 7

**Беляева О.Л., Жуковин И.Ю.**

ВЫЯВЛЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
ОТ ВОЗРАСТА ПРОВЕДЕНИЯ ИМ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ ..... 10

**Беляева О.Л., Потылицына А.Ю.**

РАЗВИТИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ ..... 12

**Грязнова М.Н., Данилова О.А., Зуева Е.В., Шеметова А.Г.**

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ..... 15

**Задорожная Т.В.**

ПРОЦЕДУРА ОБСЛЕДОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1–2 КЛАССОВ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ..... 18

**Зайцева Е.А.**

МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ..... 21

**Михайленко Е.А.**

СОСТОЯНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ,  
ПЕРЕНЕСШИХ КОХЛЕАРНУЮ ИМПЛАНТАЦИЮ В РАЗНОМ ВОЗРАСТЕ ..... 24

**Хильман А.А.**

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ..... 28

**Цуканова С.В.**

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ДОУ  
К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 31

**Чимбар М.С.**

ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ  
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ  
В ПРОСТРАНСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 34

**Шимонина Р.Г.**

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА  
КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА ..... 37

### РАЗДЕЛ II. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

**Воронова Т.В.**

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ НАВЫКА ЧТЕНИЯ  
У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ..... 40

**Вычик А.С.**

ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ ..... 43

<b>Луконина Е.В.</b> ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМОМ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ .....	46
<b>Митрюкова Н.А.</b> ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ .....	49
<b>Найденова Н.В.</b> ЗАВИСИМОСТЬ ОСОБЕННОСТЕЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ОТ ХАРАКТЕРА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ .....	52
<b>Орос. В.</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ .....	55
<b>Осипова Т.В.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ .....	58
<b>Устинова Т.В.</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III) И НОРМОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ .....	62
<b>РАЗДЕЛ III. ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ</b>	
<b>Акулка О.В., Глушкова А.В.</b> СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 5–6 ЛЕТ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ .....	65
<b>Воробьева А.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НЕВРОТИЧЕСКИМ И НЕВРОЗОПОДОБНЫМ ЗАИКАНИЕМ .....	69
<b>Голоскокова Н.Н.</b> СТРАТЕГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ .....	71
<b>Палей В.О.</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ 5 КЛАССА, ИМЕЮЩИХ УМСТВЕННУЮ ОТСТАЛОСТЬ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ .....	74
<b>Уфимцев А.Е.</b> ПРИРОДНЫЙ ГОЛОС КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ .....	77
<b>Хвостова В.С.</b> ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОР РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	80
<b>Хилажева Е.Д.</b> РОЛЬ СУКЦЕССИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ .....	83
<b>Щепочкина Е.И.</b> ИЗУЧЕНИЕ МЕХАНИЗМА И ХАРАКТЕРА ПРОЯВЛЕНИЙ ЭФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АГРАФИИ .....	86

## РАЗДЕЛ IV. СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

**Антонова Н.Е.**

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ПРОДУКТИВНЫХ И РЕПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ..... 89

**Вешнякова Л.В., Матвеева А.В.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ  
ДЛЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОПТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ  
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ  
ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА ..... 93

**Гивиряк Е.Ю.**

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ..... 98

**Горностаева А.А.**

ВОПРОСЫ МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ  
ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ..... 101

**Лифанская А.Ю., Петроченко В.И.**

ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ ..... 104

**Петроченко В.И.**

ЯЗЫК, МЫШЛЕНИЕ, ЭМОЦИИ..... 108

**Фомина С.О.**

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ РЕГУЛЯТОРНОЙ ДИСГРАФИИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3 КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ..... 112

**Шакалина В.В.**

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ..... 115

## РАЗДЕЛ V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОВЗ

**Агаева И.Б., Ачкасова И.Ю.**

АНАЛИЗ СИСТЕМ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ  
ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ..... 118

**Агаева И.Б., Кузнецова Е.С.**

ТРУДНОСТИ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ..... 122

**Агаева И.Б., Марьясова Н.Е.**

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ..... 125

**Вяземская Л.В.**

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ  
И ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ..... 129

**Золотухина Е.А.**

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА..... 132

**Иванова Е.А.**

ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ  
С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС ..... 135

<b>Надеждина М.Н., Сырвачева Л.А.</b> ТВОРЧЕСКОЕ ВОООБРАЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЯТИ ЛЕТ С НОРМОЙ РЕЧИ И ОНР ВТОРОГО УРОВНЯ .....	138
<b>Новичук О.П.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА .....	141
<b>Решетникова О.А.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	144
<b>Тимирбаева К.А.</b> КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	147
<b>Е.Н. Баварская</b> ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНЫХ ЗАМЕН У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	151
<b>К.Ю. Денисова</b> АКТУАЛЬНОСТЬ МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОГОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–5 КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ .....	154
<b>Е.А. Судницына</b> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	157
<b>Д.В. Синельникова</b> ТРЕБОВАНИЯ К ПОДБОРУ МАТЕРИАЛА ДЛЯ МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3 КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	160
<b>О.О. Русакова</b> ВЛИЯНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ЧТЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ – ТРЕТИХ КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	163
<b>Н.Н. Постникова</b> ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ОКАЗАНИЯ ОРГАНИЗУЮЩЕЙ ПОМОЩИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ МОНИТОРИНГА ЗНАНИЯ БУКВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	166
<b>Л.А. Васина, И.В. Комбарова</b> ОЦЕНИВАНИЕ УЗНАВАНИЯ ПИКТОГРАММ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ СЕНСОРНОГО ЭКРАНА .....	169
<b>К.В. Карадашова</b> ВАЛИДНОСТЬ МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОГОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ПОКАЗ ПРАВИЛЬНОГО ВАРИАНТА ИЗ ТРЕХ ПРЕДЛОЖЕННЫХ .....	173
<b>М.В. Максимова</b> МОНИТОРИНГ НАВЫКА ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОГО ЭКРАНА.....	177
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	151

## Раздел I.

# ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

## ОСОБЕННОСТИ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

### PECULIARITIES OF MONOLOGICAL SPEECH OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

А.А. Бахман, О.Л. Беляева

A.A. Bachman, O.L. Belyaeva

*Монологическая речь, кохлеарная имплантация, старший дошкольный возраст, особенности монологической речи, речевые нарушения, аграмматизмы, нарушения звукослоговой структуры слов.*

В статье обсуждаются особенности монологической речи после кохлеарной имплантации у старших дошкольников и дальнейшая коррекционная работа по устранению данных речевых нарушений.

*Monologic speech, cochlear implantation, older preschool age, features of monologic speech, speech disorders, agrammatisms, disturbances in the sound structure of words.*

The article discusses features of monologic speech after cochlear implantation in older preschool children and further corrective work to eliminate these speech disorders.

**З**а последние несколько лет среди детей с нарушениями слуха увеличивается количество детей после кохлеарной имплантации, и дошкольные образовательные учреждения столкнулись с необходимостью слухоречевой реабилитации и развитием монологической речи в частности у таких детей [Беляева, Сопинская, Узикова, 2014, с. 58].

Под монологической речью понимают последовательное связное изложение одним лицом системы знаний. Для монологической речи характерны: последовательность и доказательность, которые обеспечивают связность мысли; грамматически правильное оформление; выразительность голосовых средств.

Многие дети перенесли КИ в возрасте с 2 до 3 лет, и, как отмечает И.В. Королева в работах, отмечаются следующие особенности монологической речи, при отсутствии сопутствующих нарушений, раннем слухопротезировании и адекват-

ной методике реабилитации, к 5–7 годам обладают развернутой речью [Королева, 2008, с. 108].

В целом она соответствует речи их слышащих сверстников с речевыми нарушениями, т. е. в ней встречаются аграмматизмы, небольшие нарушения звукослоговой структуры слов, обнаруживается дефицит словаря (пассивного и активного).

Мы провели собственный эксперимент с целью уточнения особенностей монологической речи, которые описаны в литературных источниках. В эксперименте участвовали семь детей. У всех кохлеарная имплантация проведена в возрасте с 2 до 3 лет. На момент проведения эксперимента все дети достигли старшего дошкольного возраста. Двое детей шести лет посещают группу компенсирующей направленности для глухих обучающихся. Остальные пять, им исполнилось шесть лет, логопедические группы.

Цель нашего эксперимента – изучить особенности монологической речи у детей после кохлеарной имплантации. Оценка и обследование проводилась по методике исследования связной монологической речи В.П. Глухова [Глухов, 2004, с. 31].

В ходе исследования были выявлены следующие особенности монологической речи:

- аграмматизмы (нарушение согласования по роду, например: кукла упал, ложки упал. По падежу: на шапка собака);
- нарушения звукослоговой структуры (пропуск и перестановка букв в словах, вставок лишних букв и пр.);
- дефицит словаря (активного и пассивного).

Монологические высказывания мало развернуты, фрагментарны. Монолог часто состоит из отдельных фрагментов, не составляющих единого целого, и характеризуется краткостью и сжатостью изложения.

Для устранения данных особенностей потребуются дальнейшая коррекционная работа по развитию слухового восприятия и речи, в рамках которой при ежедневных занятиях необходимо будет включать:

- упражнения по устранению нарушений слоговой структуры, например: отхлопывать ритм в ладоши, узнавание ритмов и соотнесение их с определенным ритмическим рисунком и т.д., например игра «Барабан» [Беляева, Викулина, Сопинская, Ступакова, 2016, с. 217];
- игры с грамматическим содержанием: «один-много» (образование множественного числа существительных в именительном и родительном падежах), «Хорошо-лучше» (образование степени сравнения прилагательных и наречий), «Чей хвост? Чья лапа?» (образование притяжательных прилагательных) и др. [Беляева, 2015, с. 176].

Наилучшим образом развитие монологической речи у дошкольников с кохлеарными имплантами будет происходить в условиях их совместного со слышащими детьми дошкольного образования.

## Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование дошкольников с кохлеарным имплантом: исследования, решения, перспективы. Красноярск, 2015. 248 с.
2. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Сопинская Т.В., Ступакова М.В. Современная организационно-правовая модель образовательной (ре)абилитации и социализации дошкольников с кохлеарными имплантами. Красноярск, 2016. 284 с.
3. 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.
4. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.
5. Королева И.В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). СПб.: КАРО, 2008. 752 с.

# **ВЫЯВЛЕНИЕ ЗАВИСИМОСТИ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГЛУХИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ОТ ВОЗРАСТА ПРОВЕДЕНИЯ ИМ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ**

## **DETERMINATION OF DEPENDENCE OF LEVEL OF PHYSICAL DEVELOPMENT OF DEAF PRESCHOOL CHILDREN FROM THE AGE OF HIS COCHLEAR IMPLANT**

**О.Л. Беляева, И.Ю. Жуковин**

**O.L. Belyaeva, I.Yu. Zhukovin**

**Глухие дошкольники, дошкольники с кохлеарным имплантом, физическое развитие. В статье освещается вопрос соответствия уровня физического развития детей 4 до 5 лет, слухопротезированных системой кохлеарной имплантации (КИ).**

**Deaf preschoolers, preschoolers with a cochlear implant, and physical development. The article highlights the issue regarding the conformity of the physical development of children 4 to 5 years, slukhoprotezirovaniia the cochlear implant system (CI).**

**В** Красноярске ежегодно увеличивается число особая группа глухих детей, слухопротезированных системой кохлеарной имплантации (КИ).

Положительным моментом является то, что с ростом числа детей с КИ растет и количество учреждений, оказывающих им различную помощь во всестороннем развитии.

Одной из проблем в развитии данной группы детей является проблема их физического развития. Нами отмечено, что чем позже проведена глухому ребенку операция по вживлению кохлеарного импланта, тем ниже его уровень физического развития.

В ходе комплексного обследования по данному направлению 20 дошкольников в возрасте от 4 до 5 лет выявлено, что глухие дети, перенесшие кохлеарную имплантацию в возрасте от года до двух, в большинстве (90 %) имеют высокий и средний уровень физического развития по всем показателям (сила, выносливость, координация движений, быстрота, ловкость, меткость).

Значительно хуже результаты среди детей, которым операция была проведена в возрасте 3–4 лет. 80 % дошкольников с КИ данной группы имеют низкий уровень физического развития по большинству из вышеперечисленных показателей. Особенно страдает у этих детей координация движений, поскольку эта способность напрямую связана с работой вестибулярного аппарата. Таким образом, более длительный период глухоты приводит к несформированности правильного функционирования вестибулярного аппарата, что вызывает у детей трудности в выполнении заданий, связанных с координацией движений при использовании мелкой и крупной моторики.

Дошкольникам с кохлеарными имплантами, перенесшими операцию в возрасте после 2 лет, требуется более длительное время для «выравнивания» показателей физического развития до уровня слышащих сверстников.

Их физическим развитием должен заниматься физкультурный работник, прошедший курсы повышения квалификации по программе «Адаптивная физкультура» или «Образовательная реабилитация детей с кохлеарными имплантами». Отметим, что такие курсы реализуются на базе института дополнительного образования КГПУ им. В.П. Астафьева.

Среди организаций, активно ведущих практику образования и развития дошкольников с КИ, следует назвать МБДОУ № 194 комбинированного вида г. Красноярска, который является инновационной базовой площадкой кафедры коррекционной педагогики педагогического университета. Здесь созданы необходимые организационные и психолого-педагогические условия для всестороннего развития слуха и речи у дошкольников. Их физическое развитие ведется в соответствии с индивидуальными адаптированными образовательными программами, которые педагогический коллектив разрабатывает на каждого кохлеарно имплантированного ребенка.

Таким образом, выявленные зависимости уровня физического развития глухих детей с кохлеарными имплантами от длительности использования данного слухоулучшающего технического средства помогают физкультурному работнику обратить внимание на исходные физические данные ребенка с КИ, правильно их оценить и разработать программу дальнейшей работы по физическому развитию с каждым воспитанником детского сада – пользователем системой кохлеарной имплантации.

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. Психолого-педагогическое обоснование вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе. Сибирский педагогический журнал. 2009. № 8. С. 232–238.
2. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования // Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17–21.
3. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОУ // Психолого- педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка: сборник статей / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 162–164.
4. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка: сборник статей / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.
5. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 38–55.

# РАЗВИТИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ

## THE DEVELOPMENT OF ORAL-AURAL MEMORY IN OLDER PRESCHOOLERS WITH A COCHLEAR IMPLANT

О.Л. Беляева, А.Ю. Потылицына

O.L. Belyaeva, A.Y. Potylitsyna

*Слухоречевая память, кохлеарная имплантация, слухоречевая реабилитация, игры-упражнения.*

В статье рассматриваются особенности слухоречевой памяти, а также уровни ее сформированности у старших дошкольников с кохлеарным имплантом.

*Oral-aural memory, cochlear implants, oral-aural rehabilitation, games, exercises.*

The article discusses the features of the verbal memory, as well as the levels of development of the older preschoolers with a cochlear implant.

**Р**азвитие слухоречевой памяти дошкольников после кохлеарной имплантации – одно из важнейших направлений их слухоречевой реабилитации [Беляева, Брюховских, Юкина, 2016, с. 14.]. Однако, как показывает практика, работа в данном направлении трудная и длительная, требует слаженной работы подготовленных специалистов [Беляева, Брюховских, Николина, 2016, с. 112]. В настоящий момент в МБДОУ № 194 11 детей после кохлеарной имплантации посещают группы для детей с нарушениями речи. Три раза в год психолог проводит диагностику, выявляющую уровень сформированности слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с кохлеарным имплантом. Для исследования слухоречевой памяти нами используются следующие методики:

1. Методика 10 слов А.Р. Лурия. Цель исследования: изучение памяти испытуемого в патопсихологическом исследовании с помощью методики «10 слов».

2. Методика кратковременной слуховой памяти (рекомендуется И.В. Королевой). Цель методики – исследование кратковременной слуховой памяти. Испытуемым предлагались числовые ряды (после прослушивания каждого ряда ребенок повторял ряд чисел до тех пор, пока не сделает ошибку. Тогда обследующий читает цифры такого же ряда на втором списке. Если ребенок повторил правильно, то обследование продолжают, если ошибся – останавливаются. Отмечается длина ряда правильно воспроизведенного с первого или со второго раза).

Нами условно были выделены 5 уровней успешности: 10 баллов – в среднем воспроизведено 9 цифр (очень высокий уровень); 8–9 баллов – в среднем воспроизведено 7–8 цифр (высокий уровень); 4–7 баллов – в среднем воспроизведено 4–6 цифр (средний уровень); 2–3 балла – в среднем воспроизведено 3 цифры (низкий уровень); 0-1 балл – в среднем воспроизведено 0–2 цифры (очень низкий уровень слухоречевой памяти).

Все испытуемые при воспроизведении цепочки слов в начале пробы называли лишние слова, которые не входили в стимульный материал (огурец, собака, диван, суп и т.д.). 75 % испытуемых при воспроизведении цепочки слов в начале пробы дублировали некоторые слова (вода, огонь, хлеб). Но уже к последнему повторению цепочки слов лишь 25 % (1 ч) называли лишние слова. При повторе цепочки слов через час 25 % (1 человек) вставляли лишние слова и дублировали названные. Для запоминания наиболее легким было слово «лес», вероятно, из-за меньшего количества звуков и частоты встречаемости в речи (например, сказки на занятиях, в семье) – 75 % (3 человека) детей с легкостью его запомнили. Наиболее сложным для запоминания оказалось слово «лошадь».

Во второй серии констатирующего эксперимента также ни один из испытуемых не показал очень высокого и высокого уровней развития. 25 % испытуемых показали средний уровень развития; 75 % имеют низкий уровень развития.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод, что слухоречевая память у детей с кохлеарным имплантом недостаточно сформирована даже к концу запускающего слухоречевой реабилитации. Поэтому требуется дальнейшая регулярная работа по ее развитию и укреплению [Беляева, Сопинская, Узикова, 2014, с. 59]. Такую работу проводит педагог-психолог, а также воспитатель группы по рекомендациям психолога. Игры-упражнения можно проводить на улице, в ходе непосредственной образовательной деятельности. Далее приведем примеры таких игр, которые реализуются в рамках индивидуальной адаптированной образовательной программы каждого кохлеарно имплантированного дошкольника [Беляева, Ломакина, Федосеева, 2016, с. 22].

1. «Повтори и продолжи». Дети встают в круг. Один ребенок называет какое-нибудь слово. Следующий участник игры повторяет это слово и добавляет новое. Таким образом, каждый из участников повторяет весь предыдущий ряд, добавляя в конце новое слово. Варианты игры: составление рядов из слов одной обобщающей группы (например: ягоды, фрукты, мебель, посуда и т.д.); из определенных к существительному (например: «Арбуз какой?». Ответы: «Зеленый, полосатый, сладкий, круглый, большой, сочный, тяжелый, спелый, вкусный (и т.д.)»).

2. «Восстанови пропущенное слово». Все дети встают в полукруг, а один – в центре полукруга спиной ко всем остальным. Ребенку зачитываются 5–7 слов, не связанных между собой по смыслу. Затем ряд читается заново с пропуском одного из слов. Ребенок должен назвать пропущенное слово.

Если он не может это сделать, то просит помощи у «полукруга». Другой вариант игры: при повторном прочтении можно заменить одно слово другим (из одного семантического поля, например корова-теленки; близким по звучанию, например мышка-миска); ребенок должен найти ошибку.

3. «Наша интонация». Просим детей повторить цепочку звуков (слогов, слов), каждый ребенок должен точно воспроизвести цепочку, но при этом изменить интонацию: грустно, радостно, удивленно, испуганно и т.п.

Например: цепочка слогов: СЭ-ФЫ-РУ-ШУ-ХО. Ведущий может настроить детей на игру такими словами: «Ребята, разные интонации придают новый смысл

даже такой простой цепочки слогов, как эта. Произнесите ее радостно, как будто у вас сегодня день рождения; кровожадно, как будто мы с вами истребляем всех комаров в этой комнате, печально, словно потеряли любимую игрушку, или поспорились с другом».

4. «Художник-иллюстратор». Для упражнения потребуется: цветные карандаши, картинка-раскраска, заранее подготовленный небольшой рассказ, соответствующий картинке-раскраске. Воспитатель просит детей запомнить что и каким цветом надо будет раскрасить. Читает такой текст (пример): «У меня много игрушек. Этот паровозик подарил мне папа. Сам паровоз красный, с черной крышей, а вагончик зеленый. На паровозе я часто катаю куклу моей сестренки. Когда кукла едет на поезде, ее желтые волосы развеваются по ветру. Правда, один раз я нечаянно порвал ее фиолетовое платье, и мне пришлось его зашивать». Дети раскрашивают картинку в соответствии с тем, о чем говорилось в рассказе.

6. «Внимательно послушай». В начале игры взрослый говорит ребенку: «Послушай слова, а потом назови только те из них, которые обозначают домашних животных. Ребенку зачитываются слова, например: лиса, волк, собака, заяц; лошадь, теленок, волк, медведь; белка, кошка, коза, свинья.

Также можно использовать другие обобщающие темы: транспорт, игрушки, еда и т.п. Если ребенок справляется с заданием, то количество предлагаемых слов можно увеличить [Беляева, Ступакова, 2016, с. 65].

К работе по развитию слухоречевой памяти подключаются все специалисты [Беляева, Викулина, Сопинская, 2015, с. 165].

### **Библиографический список**

1. 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.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Юкина Т.Л. Выявление взаимосвязи уровня развития устной речи и уровня слухоречевой памяти старших дошкольников с кохлеарными имплантами // Сибирский вестник специального образования. 2016. № 3 (18). С. 12–14.
3. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Сопинская Т.В. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОУ // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка Красноярск, 2015. С. 162–166.
4. Беляева О.Л., Ломакина М.В., Федосеева М.П. Алгоритм разработки адаптированной образовательной программы для дошкольника с нарушенным слухом в условиях комбинированной группы ДОУ // Молодежь и наука XXI века: материалы научно-практической конференции / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2016. С. 16-21.
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. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Организационно-педагогические условия развития слухоречевого восприятия и устной речи у старших дошкольников с кохлеарными имплантами в ДОУ комбинированного вида: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 158 с.

# **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

PROJECT ACTIVITIES AS A MEANS OF TRAINING  
SPECIALISTS OF THE KRASNOYARSK TERRITORY  
TO THE IMPLEMENTATION OF THE FGOS OF STUDENTS  
WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

**М.А. Грязнова, О.А. Данилова,  
Е.В. Зуева, А. Г. Шеметова,  
О.Л. Беляева**

**M.A. Gryaznova, O.A. Danilova,  
Y.V. Zueva, A.G. Shemetova,  
O.L. Belyaeva**

*Проектная деятельность, мониторинг достижений, подготовка специалистов, обучающиеся с умеренной умственной отсталостью.*

**В статье рассматривается вопрос о включении учителей-дефектологов в проектную деятельность по апробации новой компьютерной программы, позволяющей оценивать навыки чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью.**

*Project activity, monitoring achievements, training of specialists, students with moderate mental retardation.*

**The article discusses the issue of inclusion teachers – speech pathologist in the project activities validation of a new computer program to assess the reading skills in students with moderate mental retardation.**

**В**ступившие в силу 1 сентября 2016 г. новые федеральные государственные образовательные стандарты образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и начального общего образования обучающихся с ОВЗ требуют от педагогов и специалистов новых образовательных подходов к организации и отбору содержания работы с ними [Беляева, Уфимцева, 2015, с. 6.]. Актуальным в связи с этим становится вопрос о формировании новых профессиональных компетенций у команды сопровождения обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью, их качественной подготовке к новым видам педагогической диагностико-профилактической и коррекционной деятельности [Беляева, Брюховских, Николина, 2016, с. 112].

Эффективным способом подготовки специалистов к таким новшествам в соответствии с профессиональным стандартом является их включение в проектную инновационную практическую деятельность [Беляева, Ступакова, 2014. с. 17].

Одним из таких проектов для команды специалистов Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения «Красноярская школа № 8» стал

международный проект по апробации технологии мониторинга навыков чтения у детей с умеренной умственной отсталостью при помощи новой компьютерной программы, разработанной сотрудниками кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева совместно с зарубежными коллегами штата Миннесоты [Мамаева, Тича, Абери, 2015, с. 150]. Для апробации приглашались учителя-дефектологи, изъявившие желание поучаствовать в такой деятельности, чем сразу проявили свою готовность к совершенствованию профессиональных компетенций, к освоению новых технологий для дальнейшей работы с обучающимися, имеющими нарушение интеллекта [Агаева, Вечер, 2016, с. 98].

Спустя 2 месяца экспериментальной деятельности учителя-дефектологи констатировали, что благодаря участию в эксперименте у них усилился интерес к диагностико-профилактической и коррекционной работе с учениками с умеренной умственной отсталостью. Также значительно усовершенствовались трудовые действия учителей-дефектологов, использование диагностической программы, оценивающей навыки чтения у данной группы школьников позволяет им теперь [Агаева, Уфимцева, 2016, с. 104]:

- обеспечивать преемственность процессов обучения, воспитания, коррекции нарушений развития и социальной адаптации [Беляева, Левина, Мозякова, Реди, Гох, Мамаева, 2015, с. 17];

- планировать и проводить специальную работу по развитию познавательной активности, преодолению интеллектуальных нарушений с учетом индивидуальных особенностей обучающихся с различными формами умственной отсталости;

- обеспечивать развитие у обучающихся мотивации к качественному образованию, личностному развитию с учетом их особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей;

- осуществлять систематический контроль и оценку достижения обучающимися планируемых результатов обучения и воспитания, коррекции нарушений развития, проведение мониторинга достижения обучающимися планируемых результатов образования при использовании способов, содержания и методов, учитывающих индивидуальные возрастные и особые образовательные потребности и особенности обучающихся [Мамаева, Русакова, 2016, с. 60];

- корректировать ход организации, содержания и технологий образовательного процесса с учетом результатов текущего и периодического контроля результатов обучения и воспитания, коррекции нарушений развития, мониторинга достижения обучающимися планируемых результатов образования [Мамаева, Орлова, Шушарина, 2016, с. 216].

Результаты экспериментальной международной деятельности, содержание технологии мониторинга навыков чтения у младших школьников с умеренной умственной отсталостью используются профессорско-преподавательским составом кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева для подготовки магистров специального дефектологического образования и по повышению их квалификации [Беляева, Брюховских, Николина, 2016, с. 114].

## Библиографический список

1. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016 № 1. С. 95–98.
2. Агаева И.Б., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 [35]. С. 99–104.
3. 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.
4. Беляева О.Л., Левина Е.Ю., Мозякова Е.Ю., Реди Е.В., Гох А.Ф., Мамаева А.В. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов. Красноярск, 2015. 172 с.
5. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования // Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2014. С. 17–21.
6. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–10.
7. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.
8. Мамаева А.В., Русакова О.О. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: Проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (04 мая 2016г, г. Стелитамак) / в 3 ч. Стелитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 60–63.
9. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: СУВАГ, 2015. С. 150–155.

# **ПРОЦЕДУРА ОБСЛЕДОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ПИКТОГРАФИЧЕСКИХ ИЗОБРАЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 1–2 КЛАССОВ С ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

## **THE PROCEDURE OF UNDERSTANDING THE PICTOGRAPHIC IMAGES OF STUDENTS GRADES 1–2 WITH SEVERE MENTAL RETARDATION**

**Т.В. Задорожная**

**T.V. Zadorozhnaya**

*Содержание процедуры обследования, тяжелая умственная отсталость, пиктографические изображения, альтернативное чтение.*

**В статье рассматриваются проблемы мониторинга учебных достижений у обучающихся с тяжелой умственной отсталостью. Представляется видение разработки стратегии процедуры обследования для объективного отслеживания минимальных достижений в плане понимания пиктографических изображений.**

*The contents of the examination procedure, severe mental retardation, pictographic image, alternative reading.*

**Procedure the strategy of the survey for the objective tracking of minimal achievement in terms of the understanding of pictograms. In the article the problems of monitoring of academic achievement among students with severe mental retardation.**

**В** настоящее время все обучающиеся в России, вне зависимости от тяжести состояния, включаются в образовательное пространство.

Обучающиеся с выраженными интеллектуальными нарушениями получают образование по АООП (Вариант 2), на основе которой разрабатывается специальная индивидуальная программа развития (СИПР), учитывающая индивидуальные образовательные потребности обучающегося с интеллектуальными нарушениями. Данная программа предусматривает введение предметной области «Язык и речевая практика» (реализуется через специальный учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация») [Примерная ... , 2015, с. 17], а также коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» [Примерная ... , 2015, с. 22]. Разграничение содержания предмета «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционного курса «Альтернативная коммуникация» обусловлено разграничением понятий «средства коммуникации» и «коммуникативные умения» [Кудинова, Мамаева, 2011, с. 142].

Важнейшими направлениями коррекционной работы с детьми с отсутствием общеупотребительной речи являются выбор доступных ребенку средств невербальной коммуникации, овладение средствами коммуникации и использование их для решения соответствующих возрасту житейских задач [Кириллова, Мамаева, 2007, с. 36].

На данный момент отсутствует однозначность и определенность в отношении выбора методов и средств оценки учебных достижений обучающихся с тяжелой умственной отсталостью. Для обучающихся данной категории необходимо достаточно точное и чувствительное систематическое отслеживание динамики за непродолжительный период обучения, обеспечивающее возможность быстрой корректировки педагогического процесса с целью улучшения качества обучения.

Диагностический инструментарий, используемый в целях оценки учебных достижений, должен соответствовать требованиям, предъявленным к современным методам оценки (объективная, стандартизированная).

Представленная в данной статье процедура обследования была разработана на основе одной из технологий «формирующего оценивания» – GOMs, модифицированная с учетом методики обучения альтернативному чтению и клинико-психолого-педагогических особенностей обучающихся с тяжелой умственной отсталостью [Артемьева, Мамаева, Постникова, 2016, с. 124].

Содержание обследования понимания пиктографических изображений у обучающихся первых-вторых классов с тяжелой умственной отсталостью структурировано нами на основе критериев:

- характер наглядности (реальные предметы / пиктографические изображения);
- наличие / отсутствие образца;
- лексико-грамматическая категория (слова, обозначающие предметы, действия, признаки);
- функциональность слов (высокофункциональные слова / менее функциональные слова);
- смысловая и ситуационная близость слов.

Обследование включает в себя 2 этапа: предварительный и основной, серии каждого этапа состоят из десяти диагностических заданий. Перед началом каждого этапа проводятся пять обучающих заданий, которые не фиксируются в протоколе в виде балльной оценки. Если после прохождения обучающих заданий ребенок смысл задания не понимает, то последующие задания этой серии не предлагаются.

Предварительный этап включает 4 серии (понимание слов, обозначающих реальные предметы / действия с опорой на предметную наглядность; понимание пиктографических изображений, обозначающих высокофункциональные предметы / действия с опорой на образец). Данные серии помогают изучить сформированность базовых предпосылок для понимания пиктографических изображений.

В рамках 2 основного этапа сформировано 7 серий (понимание пиктографических изображений без опоры на образец, обозначающих высокофункциональные предметы / действия / признаки, явления природы; менее функциональные предметы / действия; предметы / действия, близкие по смыслу и ситуации).

При оценивании результатов обследования была использована трехбалльная шкала, в зависимости от меры и характера оказываемой взрослым помощи: 3 балла – в случае верного самостоятельного ответа обучающегося; 2 балла – при

правильном по содержанию ответе ребенка, но со своеобразным способом выполнения (несоблюдении процедуры выполнения), либо выполнение с самокоррекцией, 1 балл – в случае ответа с организующей помощью взрослого, 0 баллов – при неправильном ответе, либо отказе от выполнения задания).

По итогам процедуры баллы суммировались внутри каждой серии.

На основе изучения результатов предварительного этапа нами были определены следующие базовые предпосылки для понимания пиктографических изображений, что согласуются с данными, представленными в специальной литературе: сформированность импрессивной речи [Мамаева, 2011, с. 34] и сформированность зрительного восприятия [Мамаева, 2011, с. 33].

Таким образом, к основному этапу обследования переходят только те обучающиеся, у которых сформированы следующие базовые предпосылки: сформированность импрессивной речи – уровень не ниже среднего, зрительного восприятия – базовый уровень.

### **Библиографический список**

1. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Содержание и процедура оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 123–129.
2. Кириллова Е.В., Мамаева А.В. Формирование основ коммуникации у безречевых детей 7–9 лет со сложной структурой дефекта // Детская и подростковая реабилитация. 2007. № 2 (9). С. 35–42.
3. Кудинова Ю.П., Мамаева А.В. Анализ существующих подходов к изучению деятельности общения // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. Т. 1. № 3 (17). С. 139–144.
4. Мамаева А.В. Формирование когнитивно-поведенческих предпосылок коммуникативной деятельности у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 8. С. 33–40..
5. Мамаева А.В. Формирование умения декодировать информацию в процессе общения у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 3. С. 33–41.
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 22 декабря 2015 г. № 4/15 : <http://fgosreestr.ru>

# МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭЛЕМЕНТАРНОГО ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

FORMED MONITORING OF ELEMENTARY  
SOUND TEST MODERATE RETARDED STUDENTS'

Е.А. Зайцева

E.A. Zaitseva

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Умеренная умственная отсталость, элементарный звуковой анализ, диагностика учебных достижений.*

В статье анализируются современные подходы по организации диагностики учебных достижений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Предложены основные требования к степени сложности стимульного материала для исследования элементарного звукового анализа.

*Moderate retardation of students, elementary sound test, diagnostics academic achievements'.*  
Modern approaches of organization diagnostics academic achievements' of moderate retarded students are analysed in the article. Main requirements to the complication degree of stimulus material for elementary sound test searching are suggested.

**А**нализируя документацию, которая регламентирует нормативные и правовые аспекты образования детей с интеллектуальными нарушениями, невольно задумываешься об отсутствии однозначности и определенности в отношении выбора методов и средств оценки учебных достижений обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости.

Многим детям с умеренной умственной отсталостью доступно овладение навыком чтения с применением специфических подходов к обучению (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер и др.), что отражено в ожидаемых результатах обучения по 2 варианту адаптированной основной общеобразовательной программы, разработанной на основе федерального государственного образовательного стандарта. В стандарте также отражены основные требования к оцениванию планируемых результатов, описаны требования к текущей, промежуточной и итоговой оценке [Федеральный..., 2014, с. 41]. Данный подход направлен на эффективность обучения, но не дает отследить минимальные достижения детей в течение малого промежутка времени, например, недели, месяца. Потому педагогам трудно корректировать программы для улучшения результатов обучения [Мамаева, Орлова, Шушарина, 2016, с. 217].

У российских педагогов имеется возможность использовать как традиционный подход, так и экспериментальные технологии, заимствованные у зарубеж-

ных коллег. В контексте нашего исследования представляет интерес одна из технологий «формирующего оценивания» – GOMs, используемая в системе образования США, которая требует модификации и адаптации для диагностики учебных достижений обучающихся с выраженными интеллектуальными нарушениями с учетом особенностей обучения грамоте детей данной категории в России [Артемьева, Мамаева, Постникова, 2016, с. 124].

На основе анализа литературы нами также определены требования к предъявлению стимульного материала:

- стимульный материал предъявлять в количестве не более трех картинок в ряд, это обусловлено тем, что у детей с умственной отсталостью ограничены возможности зрительного восприятия [Мамаева, 2014, с. 13];
- при предъявлении материала необходимо формулировать простую и четкую инструкцию, что обусловлено нарушением импрессивной речи у детей [Мамаева, 2014, с. 10];
- необходимо предусмотреть определенное количество заданий для обучения процедуре диагностики;

- использовать систему «подсказок», соотносимую с различными видами помощи, рекомендуемыми для оценки результативности обучения. Процедура мониторинга предполагает три обучающих задания, результаты которых не учитываются при оценивании. Основная цель обучающих заданий направлена на понимание инструкции ребенком для выполнения последующих заданий. Предъявленная процедура обучающих заданий четко стандартизирована [Мамаева, Русакова, 2015, с. 62].

Предлагаются различные уровни подсказки. Для мониторинга сформированности элементарного звукового анализа у обучающихся с умеренной умственной отсталостью мы предлагаем использовать следующие серии заданий:

1. Покажи первую букву в слове (называется слово, демонстрируется предметная картинка на это слово, обучающийся должен показать первую букву слова из трех предложенных букв).

2. Покажи последнюю букву в слове (называется слово, демонстрируется предметная картинка на это слово, обучающийся должен показать последнюю букву слова из трех предложенных букв).
3. Определение наличия буквы в слове. (Взрослый показывает картинки по порядку и называет их). В названии какого предмета есть буква А? Покажи. (Ребенок должен показать картинку из трех предложенных). Процедура обследования состоит в следующем: ребенку предлагаются серии заданий начиная с первой серии, от простого к сложному. Внутри каждой серии последовательно по одному предлагаются задания каждого уровня сложности, также от простого к сложному. Первые три задания каждой серии рассматриваются нами как обучающие. Каждая серия рассчитана на время, не более трех минут, таким образом, общая продолжительность не должна превышать тридцати минут. С целью снятия утомления допускаются небольшие перерывы до двух минут, в это время ребенок может встать, походить по классу, выполнить движения вместе со взрослым. Необходимость паузы отслеживается

взрослым визуально (от одной до трех пауз в течение тридцати минут). По каждой серии заданий составлено не менее 60 заданий, разделенных по несколько уровней сложности. Уровни сложности по сериям также определялись нами в соответствии с методикой обучения чтению.

Мы предполагаем, что вышеперечисленные положения и требования позволят объективно отслеживать минимальные учебные достижения в плане элементарного звукового анализа у детей с умеренной умственной отсталостью. Мы считаем, что тщательный мониторинг позволит учителю быстро реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов обучения навыкам чтения.

### **Библиографический список**

1. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Содержание и процедура оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 123–128.
2. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.
3. Мамаева А.В., Русакова О.О. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: Проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (04 мая 2016г, г. Стелитамак): в 3 ч. Стелитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 60–63.
4. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое пособие. Красноярск: КК ИПК ППРО, 2014. 148 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

# **СОСТОЯНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ, ПЕРЕНЕСШИХ КОХЛЕАРНУЮ ИМПЛАНТАЦИЮ В РАЗНОМ ВОЗРАСТЕ**

STATE OF DIALOGICAL SPEECH OF SENIOR  
PRESCHOOLERS WITH COHELLAR IMPLANTS,  
TRANSPLANTED COHELLAR IMPLANTATION  
IN DIFFERENT AGE

**Е.А. Михайленко**

**E.A. Mikhaylenko**

*Научный руководитель О.Л. Беляева*

*Кохлеарная имплантация, диалогическая речь, старшие дошкольники, слухоречевая реабилитация, слуховой опыт, речевое развитие.*

**В статье раскрываются особенности диалогической речи старших дошкольников с кохлеарными имплантами, перенесших кохлеарную имплантацию в разном возрасте, показана зависимость состояния слухоречевого развития от возраста проведения кохлеарной имплантации.**

*Cochlear implantation, age of cochlear implantation, dialog speech, senior preschool age, auditory rehabilitation (habilitation), auditory experience, speech development.*

**The article reveals the features of the dialogical speech of older preschool children with cochlear implants who underwent cochlear implantation at different ages.**

**П**о данным ряда авторов (Л.Ф. Антоненко, Е.Л. Гончарова, О.С. Жукова, О.В. Зонтова, И.В. Королева), кохлеарная имплантация расширяет возможности ребенка в овладении словесной речью, особенно если она была проведена в раннем возрасте (до двух лет), если нет сопутствующих нарушений. Однако само медицинское вмешательство не дает гарантий того, что речевое развитие ребенка будет соответствовать возрастной норме и достигнет успешной социализации.

Развитие устной диалогической речи у ребенка с КИ неразрывно связано с развитием слухоречевого восприятия, слухоречевой памяти, а также становлением компонентов речевой системы: произносительных навыков, словарного запаса, грамматического строя [Зонтова, 2007, с. 14]. По мнению М.А. Терешковой, успешная социализация ребенка с КИ возможна только при условии овладения им словесной речью, в том числе умением вести диалог. Несмотря на актуальность проблемы, в отечественной литературе недостаточно изучены и описаны особенности диалогической речи дошкольников с КИ [Терешкова, 2016, с. 87].

В рамках нашего исследования мы изучили мнения разных авторов, которые характеризуют состояние диалогической речи дошкольников с кохлеарными имплантами, перенесшими кохлеарную имплантацию в разном возрасте (О.С. Жукова, О.В. Зонтова, И.В. Королева, Э.И. Миронова, В.И. Пудов, А.И. Сатаева, Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко и др.). Наибольший интерес для нас представляет языковой этап слухоречевой реабилитации. На данном этапе у ребенка расширяются знания о значении слов и их звучании, а также о правилах их изменения, согласования в предложении и правилах использования устной речи для общения с людьми. Одной из задач, выделенных автором на третьем этапе, является развитие диалогической речи [Беляева, Давыдова, Юкина, 2016, с. 16]. Задачами, предваряющими работу над развитием диалогической речи, являются: развитие слухоречевой памяти, расширение пассивного словаря, развитие грамматических представлений, развитие понимания устной речи (на основе накопления словаря и развития грамматических представлений), активизация активного словаря. Успешная реализация данных задач служит основой для развития диалогической речи у ребенка с КИ [Беляева, Викулина, Дядяева, Сопинская и др., 2014, с. 13]. У нормально слышащих детей «слуховой возраст» соответствует возрасту ребенка. У кохлеарно имплантированных детей «слуховой возраст» соответствует длительности периода после первой настройки КИ (или СА).

Если операция осуществлена в возрасте до двух лет, то неговорящий ребенок с КИ быстро проходит естественные этапы начального речевого развития, овладевая словами из обиходно-бытовой лексики и первыми двухсложными фразами [Беляева, Давыдова, Юкина, 2016, с. 13]. Благодаря раннему слухопротезированию и скоординированной работе родителей и сурдопедагога, ребенок с КИ быстро приближается в своем речевом развитии к сверстникам с сохранным слухом, но все же к моменту поступления в школу немного отстает от них, что может быть схоже с общим недоразвитием речи III уровня. Большинство детей, перенесших кохлеарную имплантацию до двух лет, при правильно организованной работе к старшему дошкольному возрасту находятся на этапе языкового развития восприятия речи и собственной речи [Беляева, Сопинская, Викулина, 2015, с. 165]. На этом этапе уже предъявляются требования к диалогической речи. У детей активно развивается понимание речи, продолжают накапливаться знания о значении слов и их звучании – пассивный словарь, лексика. Дети осваивают правила изменения и соединения слов в предложения, используют речь для общения. В этот период дети испытывают трудности в словообразовании и словоизменении в зависимости от рода, числа, падежа, времени.

При проведении кохлеарной имплантации после двух-трех лет дети значительно отстают в речевом развитии от слышащих сверстников и в школьном возрасте. Эти дети находятся в конце основного этапа развития слухового и слухоречевого восприятия и еще не дошли в полной мере до задач языкового этапа. Поздно имплантированный ребенок испытывает большие трудности в общении, в построении диалога из-за отсутствия раннего слухового и рече-

вого опыта, скудного словарного запаса, узкого кругозора, недостатков развития грамматического строя речи. Однако к 6–7 годам у детей постепенно формируется умение правильно согласовывать слова в предложениях. В этот период зарождается развитие диалогической стороны речи. Дети начинают использовать простые предложения в общении со сверстниками, сначала это проявляется в виде несогласованной речевой активности между детьми. На данном этапе активно накапливается лексический словарь, значительно расширяется словарь прилагательных.

Большинство детей, имплантированных после четырех-пяти лет, имеют ограниченные возможности в развитии импрессивной и экспрессивной речи. По данным И.В. Королевой, эти дети в старшем дошкольном возрасте находятся в начале основного этапа развития слухового и слухоречевого восприятия. Важную роль здесь играет слуховой опыт ребенка с использованием слуховых аппаратов до кохlearной имплантации. Дети, носившие слуховой аппарат до кохlearной имплантации, начинают сами (спонтанно) через 1–3 месяца осваивать новые слова из речи окружающих. Дети, не пользовавшиеся слуховыми аппаратами до кохlearной имплантации, испытывают наибольшие трудности в общении, в построении диалога из-за отсутствия раннего слухового и речевого опыта, скудного словарного запаса, узкого кругозора, недостатков развития грамматического строя речи. Они плохо понимают речь окружающих, медленно обрабатывают звуковую и речевую информацию. Дети плохо различают акустически сходные звуки, в том числе звуки речи (например, звонкие/глухие согласные или согласные, различающиеся местом образования). Все это затрудняет развитие диалогической стороны речи. Дети понимают простейшие обращения, но развернутым диалогом это назвать нельзя. Особенности диалога на данном этапе в определенной степени сходны с развитием речи у ребенка с нормальным слухом в раннем возрасте [Королева, 2008, с. 8].

Более выигрышно выглядит категория рано оглохших детей, которые до кохlearной имплантации владели устной речью благодаря компенсирующей функции слуховых аппаратов. У этих детей на момент кохlearной имплантации благодаря своему слуховому опыту уже были сформированы слухоречевые навыки, словарь. Независимо от возраста кохlearной имплантации такие дети более успешны в формировании диалогической речи.

Таким образом, проанализировав мнения разных специалистов в области слухоречевой реабилитации детей после кохlearной имплантации, можно констатировать, что действительно состояние диалогической речи старших дошкольников с кохlearным имплантом зависит от возраста ее проведения.

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Давыдова О.Г., Юкина Т.Л. Выявление взаимозависимости уровня развития устной речи и уровня слухоречевой памяти старших дошкольников с кохlearными имплантами. // Сибирский вестник специального образования. 2016. С. 12–14.

2. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В., Сопинская Т.В., Узикова С.С., Шутко Е.В. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие: реализация мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы по направлению «Распространение современных образовательных и организационно-правовых моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов». Красноярск, 2014. 130 с.
3. Беляева О.Л., Давыдова О.Г., Юкина Т.Л. Планирование коррекционной работы по развитию слухоречевого восприятия и устной речи кохлеарно имплантированных дошкольников в ДОУ // Молодежь и наука XXI века: материалы научно-практической конференции. 2016. С. 12–16.
4. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОУ // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка Красноярск, 2015. С. 162–166.
5. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: методические рекомендации. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2007. 96 с.
6. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации: учебное пособие. СПб.: Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. 286 с.
7. Терешкова М.А. Особенности диалогической речи детей с кохлеарным имплантом // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 5. С. 87–89.

# ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

## PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF WEAKLY DEVOTED TRAINING EDUCATIONAL INSTITUTIONS

А.А. Хильман

A.A. Khilman

Научный руководитель *О.Л. Беляева*

*Слабослышающий обучающийся, коммуникативная компетентность, профессиональное образование, компоненты коммуникативной компетентности.*

В статье раскрывается понятие коммуникативной компетентности по отношению к слабослышащим обучающимся, а также описаны особенности коммуникативной компетентности слабослышащих обучающихся профессиональных учебных заведений.

*A hearing-impaired student, communicative competence, professional education, components of communicative competence.*

The article reveals the concept of communicative competence in relation to hard of hearing students, as well as features of communicative competence of hard of hearing students of professional educational institutions.

**В** настоящее время с развитием современной экономики повышается социальное значение профессионального образования, поэтому возникают требования к его качеству. В то же время современное образование нацелено не только на «выдачу» системы знаний, но и на формирование компетентностей [Филатова, 2005, с. 9].

Одной из ключевых является коммуникативная компетентность. Ее определяют как базовую, так как без нее невозможна социализация индивида. Коммуникативную компетентность определяют основной целью промежуточного итога обучения, в том числе это относится и к обучающимся инвалидам по слуху в профессиональных учебных заведениях [Беляева, 2008, с. 59].

Содержание понятия «коммуникативная компетентность» по отношению к слабослышащим может не совпадать с установленным пониманием смысла коммуникативной компетентности для слышащих людей, так как это связано со своеобразием черт речевого развития, роли в нем слухового и слухозрительного восприятия и значением качественной произносительной стороны речи в полноценном общении и взаимодействии с окружающими [Беляева, 2010, с. 80].

В отношении обучающихся с нарушениями слуха под коммуникативной компетентностью понимается способность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме с соблюдением социальных норм речевого пове-

дения, с применением речевых знаний, умений и навыков, включая навыки качественного восприятия и воспроизведения устной речи в конкретных ситуациях общения. Наилучшую подготовку по данным параметрам имеют школьники, получающие образование по разным вариантам интегрированного обучения [Беляева, 2009, с. 232].

Лица с нарушенным слухом должны уметь пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, общением (монолог, диалог), письмом, а также взаимодействовать с людьми, устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, передавать и принимать информацию в процессе социального взаимодействия, работать в группе и справляться с различными социальными ролями в коллективе, используя при этом доступные речевые средства, в том числе невербальные компоненты коммуникации [Беляева, 2010, с. 67].

Как показала практика, при поступлении в профессиональное учебное заведение у слабослышащих обучающихся отмечаются следующие особенности сформированности компонентов коммуникативной компетентности: диалог у большинства слабослышащих обучающихся характеризуется короткими, простыми, часто маловнятными фразами и предложениями. Большинство слабослышащих студентов не пользуются слуховыми аппаратами, что в свою очередь затрудняет процесс общения. Очень часто такие обучающиеся не умеют выстраивать диалог со слышащими, считывают с губ и в большинстве случаев прибегают к жестовой речи и дактилированию, что затрудняет общение. В диалоге им необходима помощь переводчика русского жестового языка, в связи с ограниченным пониманием устной речи. Те обучающиеся, которые пользуются слуховыми аппаратами, проявляют инициативу и начинают разговор, используя навыки слухозрительного восприятия. У данной группы студентов школьная подготовка имела лучшие результаты [Беляева, Уфимцева, 2013, с. 53].

Монологическая речь слабослышащих имеет следующие особенности: бедность словарного запаса, неточное понимание значений некоторых слов, текстов и высказываний, наличие стойких грамматических ошибок. В большинстве случаев обучающиеся просто не умеют рассказывать, либо их монолог состоит из нескольких коротких предложений, которые не всегда передают суть желаемого.

Письменная речь слабослышащих обучающихся во многом отражает недочеты устной речи. В письменной речи присутствуют аграмматизмы, которые выражаются в неправильном построении предложения, неправильном согласовании слов в предложении, в неверном употреблении предлогов. Такие обучающиеся затрудняются при написании сочинений, используя при этом короткие предложения, так как затрудняются в точной передаче смысла текста.

Таким образом, даже получая профессиональное образование, обучающиеся с нарушенным слухом нуждаются в специальной коррекционной помощи по развитию речи всех компонентов коммуникативной компетентности.

Полагаем, что дальнейший опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях в нашей стране позволит оказывать такую помощь обучающимся профессиональных заведений, имеющих нарушения слуха [Беляева, Уфимцева, 2013, с. 38].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Красноярск, 2010. 224 с.
2. Беляева О.Л. Психолого-педагогическое обоснование вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 8. С. 232–238.
3. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 57–63.
4. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–10.
5. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 38–55.
6. Филатова Л.О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования // Дополнительное образование. 2005. № 7. С. 9–11.

# ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ДОУ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TUDYING THE READINESS OF PEDAGOGICAL STAFF  
IN THE DOU TO IMPLEMENT INCLUSIVE EDUCATION

С.В. Цуканова

S.V. Tsukanova

Научный руководитель *Л.А. Сырвачева*

*Инклюзивное образование, педагоги, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, дошкольные образовательные учреждения, готовность.*

В статье частично представлены результаты изучения психической и интеллектуальной готовности педагогических сотрудников детских садов к реализации инклюзивного образования.

*Inclusive education, teachers, preschool children with limited possibilities of health, pre-school educational institutions, preparedness.*

This article partially presents the results of studying the mental and intellectual readiness of pedagogical staff of kindergartens to implement inclusive education.

С введением Федерального закона об образовании от 29.12.2012 г. (ФЗ-273) претерпело изменение все образовательное пространство нашей страны, и образовательное пространство нашего города не стало исключением.

Появилось много терминов, которые нашли свое отражение в ФЗ-273, это такие термины как «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ), «инклюзивное образование» и другие [ФЗ-273, 2012, с. 3].

В Федеральном законе сказано, что образование детей с ОВЗ может быть организовано совместно с другими обучающимися [ФЗ-273, 2012, с. 71] и теперь родители вправе выбирать образовательное учреждение для ребенка независимо от его психофизических особенностей.

Инклюзивное образование необходимо начинать с ДОУ [Сырвачева, 2016, с. 12], и по результатам 2015–2016 г. количество детей с ОВЗ в ДОУ составило 3233 человека [Материалы... 2016, с. 30]. В связи с этим все педагогические сотрудники должны быть готовы принять такого ребенка.

Встает вопрос, а насколько педагогические сотрудники готовы к работе с ребенком с ОВЗ, готовы ли педагоги психологически и интеллектуально к принятию детей с ОВЗ?

На наш взгляд, этот вопрос является не разработанным, так как нам не удалось найти исследований по дошкольному образованию; хотя школьное образование охвачено изучением данного вопроса. В связи с этим наше исследование

по изучению готовности педагогического персонала дошкольных образовательных учреждений к реализации инклюзивного образования является актуальным.

Цель исследования – изучение психологической и интеллектуальной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Под психологической готовностью мы будем понимать психическое состояние, характеризующееся мобилизацией ресурсов, которое помогает выполнять рабочие обязанности, сохранять самоконтроль и уметь перестраивать свою деятельность в связи с непредвиденными ситуациями и препятствиями [Дружинин, 2009, с. 38]. Под интеллектуальной готовностью – наличие у педагогов знаний по особенностям психического и физического развития детей с отклонениями в развитии.

Исследование проводилось на базе Красноярского информационно-методического центра. Для исследования нами была разработана анкета, в данной статье она представлена частично. В анкетировании приняли участие 92 педагогических сотрудника всех районов г. Красноярска.

Анализ результатов анкетирования.

На первый вопрос: *«Понимаете ли Вы особенности инклюзивного образования?»* 38 % педагогов ответили, что представления об особенностях инклюзивного образования у них ограничены.

На второй вопрос: *«Ваше отношение к инклюзивному образованию?»* 65,1 % педагогов высказали отрицательное отношение к инклюзивному образованию, либо, что они не имеют четкой позиции. Качественная обработка результатов показала, что большинство респондентов незнакомы с основными принципами инклюзивного образования, или имеют недостаток информации по данному вопросу.

На третий вопрос: *«Готовы ли Вы психологически к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья?»* 13 % педагогов ответили отрицательно.

На четвертый вопрос *«Обладаете ли Вы знаниями об особенностях психического и физического развития детей с ОВЗ?»* 70 % респондентов ответили, что не обладают знаниями.

На пятый вопрос: *«В каких образовательных учреждениях должен осуществляться образовательный процесс детей с ОВЗ?»* 52 % респондентов ответили, что образовательный процесс должен осуществляться только в специализированных учреждениях, а 2 % ответили, что такие дети должны быть только на домашнем обучении. Как мы видим более половины педагогов не считают возможным обучение детей с ОВЗ в массовых дошкольных учреждениях.

На шестой вопрос: *«Может ли инклюзивное образование оказать положительное влияние не только на детей с ОВЗ, но и на их обычных сверстников?»* 58 % педагогов ответили отрицательно, считая, что инклюзивное образование скажется негативным образом на детях без отклонений в развитии.

На седьмой вопрос: *«Согласитесь ли Вы пройти профессиональную переподготовку?»* 14 % респондентов дали отрицательный ответ, объяснив свою позицию тем, что зачастую на курсах переподготовки они получают только теоретическую информацию, а как применить ее на практике не понимают.

Полученные результаты анкетирования показали, что большинство педагогов (более 65 %) негативно относятся к инклюзивному образованию, что говорит о необходимости продолжить исследование, направленное на изучение психологической и интеллектуальной готовности педагогов ДОО к инклюзивному образованию.

### **Библиографический список**

1. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. СПб.: Питер, 2009.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Дмитриева О.А., Козырева О.А., Сырвачева Л.А. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 160 с.
3. Материалы для анализа и планирования работы образовательных организаций на 2016–2017 учебный год. Информационно-статистический сборник.
4. Сырвачева Л.А. Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии // Школьный логопед. 2014. № 4. С. 58–72.
5. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Влияние эмоциональной направленности общения на формирование взаимодействия со взрослыми дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 120 с.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

# **ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ПРОСТРАНСТВЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN SPACE FOR MORE EDUCATION**

**М.С. Чимбар**

**M.S. Chimbar**

*Научный руководитель О.Л. Беляева*

*Инклюзивное образование, дополнительное образование, дети с ОВЗ, дети-инвалиды, особые образовательные потребности.*

**В статье представлен опыт организации условий инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в пространстве дополнительного образования. Описана работа педагогов Центра творческого образования по организации доступной образовательной среды для детей с ОВЗ и детей-инвалидов.**

*Inclusive education, additional education, children with disabilities, children with disabilities, special educational needs.*

**The article presents the experience of organizing inclusive education of children with special educational needs in space for more education. Describes the work of teachers of the Center for creative education on the organization of an accessible learning environment for children with disabilities and children with disabilities.**

**В** Красноярском крае, как и по всей стране, происходят активные (ре)организационные процессы развития инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и детей-инвалидов. Ученые и практики отмечают, что наш край имеет «хорошую» историю становления (запуска) инклюзивного образования практически на всех уровнях образовательной вертикали. Сегодня история «запуска» инклюзивного образования имеет положительное продолжение – освоение новых образовательных стандартов обучающихся с нарушениями в развитии посредством дополнительного образования [Агаева, Беляева, Дуда и др. 2015, с. 44].

Система дополнительного образования является мощным ресурсом для формирования жизненных компетенций у детей с ОВЗ, для подготовки детей к выстраиванию успешных траекторий общения с социумом [Беляева, 2014, с. 124]. С 1 сентября 2016 г. МАОУ ДО «Центр творческого образования «Престиж» г. Красноярска реализует проект «Социализация и творческое развитие детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном об-

разовательном пространстве Центра». Основное назначение проекта: дополнить и расширить возможности дошкольного, школьного образования, удовлетворить индивидуальные познавательные, эстетические и творческие потребности детей-инвалидов, детей с ОВЗ а также запросы родителей путем реализации досуговых образовательных программ через разные формы совместной деятельности (групповые и индивидуальные занятия, события). Проект ориентирован на широкий возрастной диапазон детей от 3 до 18 лет. В рамках проекта разработана социально-педагогическая программа, направленная на развитие способностей, талантов (интеллектуальных, художественных, творческих) детей-инвалидов, общение детей, социокультурную адаптацию.

Для реализации проекта были выявлены дефициты и потребности учреждения, проведен анализ системы обучения и развития детей, изучена нормативно-правовая документация, разработаны локальные акты, заключены договоры с организациями-партнерами: КГПУ им. В.П. Астафьева, Международный институт аутизма, Красноярская краевая общеобразовательная школа-интернат № 9, МАУ ЦППМ и СП «ЭГО» № 8.

Для развития индивидуальных интересов и творческих способностей у детей с ОВЗ, детей-инвалидов в Центре создана доступная среда: установлены специальные технические средства; разработана система подготовки педагогических кадров по работе с детьми с ОВЗ; создана специальная комната для психологической разгрузки – сенсорная комната.

Поступление ребенка в Центр дополнительного образования может произойти в любое время учебного года, поэтому процесс адаптации ребенка к учреждению будет организован с учетом образовательных потребностей [Беляева, Козырева, и др. 2015, с. 67], психофизиологических особенностей, увлечений ребенка, запроса родителей.

Особое значение уделяется разработке и реализации индивидуального учебного плана [Беляева, Левина и др. 2015, с. 5] для каждого ребенка и содержания учебного материала в рамках дополнительной образовательной программы.

В рамках реализации инклюзивного образования с детьми, посещающими детские объединения (студии), педагогами проводятся мероприятия по воспитанию толерантного отношения к детям с особенностями в развитии. Администрацией Центра совместно с педагогическим коллективом были проведены родительские собрания, консультации, разработаны буклеты, памятки для родителей для повышения грамотности в вопросах, касающихся толерантного отношения к детям с ОВЗ, детям-инвалидам и их родителям.

Таким образом, к условиям организации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в пространстве дополнительного образования являются: 1) разработка локальных актов учреждения, 2) подготовка педагогических кадров (прохождение курсов повышения квалификации), 3) подготовка образовательного пространства (создание доступной среды и оснащение информационно-техническими средствами), 4) разработка индивидуаль-

ных учебных планов и системы мониторинга результатов, 5) разработка и проведение воспитательных мероприятий (по формированию толерантного, уважительного отношения к детям с ОВЗ) [Беляева, Уфимцева, 2015, с. 7–8].

### **Библиографический список**

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллектив, монография / авт. коллектив [И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда и др. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 304 с.
2. Беляева О.Л. К вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №3 (29). С. 124–126.
3. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Дмитриева О.А., Козырева О.А., Сырвачева Л.А. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 160 с.
4. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности: методические рекомендации для начинающих специалистов / О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, Е.Ю. Мозякова и др.; отв. ред. Е.А. Черенёва; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 172 с. (Социальные практики инклюзивного образования).
5. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–10.

# ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ПИСЬМА

## INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL TEACHING OF CHILDREN WITH A VIOLATION OF THE LETTER

Р.Г. Шимонина

R.G. Shimonina

*Научный руководитель О.А. Козырева*

*Дети ОВЗ, инклюзивное образование, дисграфия, методическая работа, нарушение письма, направления коррекционной работы, субъекты инклюзивного пространства.*

В статье представлен ряд направлений работы, которые с успехом могут быть реализованы при инклюзивном обучении младших школьников с нарушением письма.

*Children Limited health, Inclusive education, Dysgraphia, Methodical work, Violation of the letter, Directions of corrective work, Subjects of inclusive space.*

The article presents a number of areas of work that can be successfully implemented with inclusive education of junior schoolchildren with violation of the letter.

**Д**оступность качественного образования, в том числе и для детей с особыми возможностями здоровья, является одним из основополагающих принципов создания единого мирового образовательного пространства. Постоянно растущие показатели количества детей с ограниченными возможностями здоровья по стране приводят к актуализации процесса создания равных стартовых условий для всех участников процесса обучения и необходимости придания системе российского образования инклюзивного характера [Медова, 2013, с. 24].

Закон РФ «Об образовании» и ФГОС актуализируют внимание к проблемам образования применительно к такой специфической категории граждан, как лица с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и дети с нарушениями письменной речи. Эта категория людей служит в обществе своеобразным индикатором доступности образования для населения в целом [Козырева, 2016, с. 58].

В настоящее время инклюзия понимается с двух точек зрения: с одной стороны, это такая практика включения человека в культуру и социум, что, несомненно, способствует культурному обогащению, как самого человека, так и всей культуры данного социума. С другой стороны, под инклюзией понимается включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в учебный коллектив здоровых сверстников в соответствии с его правом на образование.

Без полноценного речевого развития для ребенка становится невозможным освоение социокультурного пространства, только усвоив навыки письменной

речи, появляется возможность справиться с все возрастающей информационной нагрузкой.

Поэтому предусмотрен постепенный перевод учебных дисциплин в системе языкового образования, во время которых дети овладевают письменной речью, в основу разносторонних компетенций (познавательной, коммуникативной, информационной), в средство познавательного развития личности в дальнейшем [Величенкова, 2015, с. 320].

На пути становления языковой личности ребенка главным препятствием являются нарушения процессов письменной речи, а также неспособность к овладению ею.

В настоящее время проблема дисграфии является одной из актуальных в современной логопедии, несмотря на то, что ее изучением занимаются многие исследователи с различных точек зрения. Это связано с увеличением количества младших школьников с нарушениями письма, с усложнением симптоматики и механизмов данного нарушения и с недостаточной эффективностью традиционных методик по коррекции дисграфии в условиях инклюзивного образования.

Причиной дисграфии у младших школьников также могут являться:

- задержка в формировании определенных функциональных систем, важных для освоения письменной речи, вследствие неблагоприятных факторов, действовавших в различные периоды развития ребенка;

- органические речевые расстройства;

- несформированность произвольной моторики, недостаточность слухомоторных координаций и чувства ритма.

Все исследователи отечественной логопедии (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова) сходятся на том, что формирование дисграфии происходит на основе несформированности устной речи.

Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, Т.В. Ахутина, Л.Г. Парамонова, А.Н. Корнев, В.А. Ковшиков сформулировали ряд направлений коррекционной работы, которые с успехом могут быть реализованы при инклюзивном обучении, и являются условиями, позволяющими с помощью определенных преобразований получить желаемый результат обучения школьников с нарушением письма.

Переход от знаниевой парадигмы к компетентностной парадигме в условиях инклюзивного образования является одним из направлений, обеспечивающих ценностно-смысловой подход к обучению и воспитанию. Реализация культурной парадигмы возможна только в условиях инклюзии, создающей условия для усвоения детьми с ОВЗ всего культурно-исторического опыта социума (Л.С. Выготский).

Для успешного овладения письменной речью необходимо следующее направление: формирование сенсорно-перцептивных механизмов, которые формируются еще в дошкольном возрасте: развитая слуховая функция; достаточный уровень сформированности зрительно-пространственных представлений; хорошее владение устной речью; развитая тонкая ручная моторика [Величенкова, 2015, с. 320].

Следующим направлением можно рассматривать сетевое взаимодействие субъектов инклюзивного пространства. Его правильно рассматривать в трехуровневом аспекте: сетевое взаимодействие специалистов разных социальных институтов, занимающихся диагностикой и коррекцией нарушений письма (ПМПК, органы управления здравоохранения, образования и социальной защиты), взаимодействие специалистов внутри образовательного учреждения, общественные организации, родители, учреждения дополнительного образования, некоммерческие организации, оказывающие коррекционно-образовательные услуги [Козырева, 2015, с. 240].

Методическая работа по повышению диагностико-коррекционной компетентности специалистов всех субъектов инклюзивного пространства должна стать следующим важнейшим из направлений.

### **Библиографический список**

1. Величенкова О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: НКЦ, 2015. С. 320.
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112.
3. Козырева О.А. Особенности и специфика образовательных потребностей детей с ОВЗ // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. 2014. № 9. С. 33–37.
4. Козырева О.А. Актуальное нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования // Муниципальное образование: традиции и эксперимент. 2016. № 4. С. 58–64.
5. Медова Н.А. Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Томск. 2013. С. 24.

## Раздел II.

# ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

---

## ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

IDENTIFYING THE MANIFESTATIONS OF READING DISABILITIES  
IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS WHO HAVE COMPLETED  
CORRECTIONAL WORK AT PRESCHOOL AGE

Т.В. Воронова, О.А. Дмитриева

T.V. Voronova, O.A. Dmitrieva

*Научный руководитель О.А. Дмитриева*

*Предпосылки, чтение, устная речь, коррекционная работа, процесс чтения, младший школьный возраст, дислексия.*

В материалах тезиса обсуждаются проблема детей, которые в дошкольном периоде были воспитанниками логопедических групп, поступающих в школу, которые отстают в овладении навыком чтения, что приводит к их неуспеваемости, обсуждается поиск новых, вариативных форм организации интегрированной логопедической помощи младшим школьникам и их экспериментальной апробацией, наряду с совершенствованием традиционных форм коррекционно-речевой работы, что соответствует вызовам настоящего времени.

*Background, reading, oral speech, correctional work, reading process, junior school age, dyslexia.*

The thesis discusses the problem of children who, in the preschool period, were students of speech therapy groups entering the school, who are lagging behind in mastering the reading skills, which leads to their poor progress, discussing the search for new, variable forms of organization of integrated speech therapy for junior schoolchildren, and their experimental approbation , Along with the improvement of traditional forms of corrective-speech work, which corresponds to the challenges of the present time.

**Ч**тение играет ведущую роль в процессе школьного обучения. Его значение возрастает в условиях существующей системы образования, предполагающей увеличение объема самообразования школьников. В этих обстоятельствах особенно важно умение правильно использовать чтение как средство получения знаний. Ученик, страдающий нарушениями чтения, зачастую неуспешен в процессе школьного обучения. Формируется своеобразный психоло-

гический барьер: ученик не верит в возможность достижения хороших результатов. Своевременное оказание помощи этим детям значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении чтению [Лалаева, 2014].

Зачастую с такими трудностями сталкиваются и дети, которые в дошкольный период имели общее недоразвитие речи. На наш взгляд, ребенок, имеющий в анамнезе общее недоразвитие речи в дошкольном периоде и вышедший из ДООУ с заключением «норма речевого развития», нуждается в том, чтобы систематическое комплексное коррекционное воздействие было продолжено и закреплено, т.к. откорректированные в дошкольном периоде процессы требуют более усиленной автоматизации. От того насколько целенаправленно проводится коррекционная работа с детьми на начальном этапе обучения в школе, зависит дальнейшее их обучение [Величенкова, Русецкая, 2015].

Именно поэтому нами было организовано экспериментальное исследование по диагностике чтения у младших школьников, которое проводилось на базе общеобразовательной школы г. Красноярска. В процессе эксперимента мы изучали процесс сформированности чтения, а также состояние речевых функций и компонентов, лежащих в основе овладения процессом чтения, таких как произвольная регуляция акта чтения, серийная организация движений, переработка зрительной, слуховой, кинестетической и полимодальной информации [Брюховских, 2014, с. 55].

**Цель** нашего констатирующего эксперимента – выявление проявлений нарушения чтения у учащихся начальных классов.

Для реализации данной цели нами были выделены следующие **задачи**:

1. Разработать и апробировать методику обследования чтения у учащихся начальных классов.
2. Дать характеристику состояния навыка чтения, а также компонентов, составляющих функциональную систему чтения.
3. Выявить наиболее затрудненные у младших школьников операции чтения.

По итогам наблюдений за детьми, изучения медицинской и психолого-педагогической документации, а также бесед с педагогами нами были получены следующие данные об испытуемых констатирующего эксперимента: 14 детей были учащимися с «фактической нормой развития» и 14 учеников были в дошкольном периоде воспитанниками «логопедических групп» и имели в анамнезе заключения ОНР, но не имеющие статуса ОВЗ. Все дети были с нормальным физическим слухом, зрением и первично сохранным интеллектом. Явных нарушений звукопроизношения у детей выявлено не было.

Анализ констатирующего эксперимента показал, что у учащихся младших классов, которые в дошкольном периоде были воспитанниками логопедических групп, отмечаются специфические ошибки чтения, такие как замены звуков по акустическим и артикуляционным признакам, пропуски и перестановки звуков и слогов и др. Данные ошибки обусловлены, прежде всего, недостаточно сформированными в дошкольном возрасте речевыми компонентами, такими как: слоговая структура слова, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез.

Данные диагностики свидетельствуют о том, что при отсутствии коррекционной поддержки у детей в начальном периоде школьного обучения, которые ранее (в дошкольном периоде) имели заключение ОНР, в школьном периоде может наступить движение в сторону регресса многих процессов, т.к. процессы на момент выпуска из детского сада еще не достаточно автоматизированы и закреплены [Дмитриева, 2014].

Таким образом, мы считаем, что детям, которые выходят с детского сада из логопедических групп, даже если у них стоит «норма речевого развития», требуется коррекционная поддержка по автоматизации и закреплению откоррегированных процессов в начале школьного обучения.

### **Библиографический список**

1. Брюховских Л.А. Нейропсихологический метод в диагностике речевых нарушений // Инновационное развитие современной науки: по материалам научно-практической конференции г. Уфа. 31.01.2014: в 9 ч. / отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа: РИЦ БашГУ. 2014. Ч. 9. С. 53–58.
2. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. – М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
3. Дмитриева О.А. Оптико-мнестические и речевые составляющие процесса чтения как предмет изучения нейропсихологии, лингвистики и психолингвистики // «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева». 2014. № 4. 117 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие. СПб.: Лениздат; Изд-во «Союз», 2002. 224 с. (Коррекционная педагогика)
5. Мамаева А.В., Рейм И.Н., Насонова Е.В. и др. Обследование младших школьников: метод. рекомендации / под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 118 с.
6. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие / 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2007. 96 с. (Библиотека логопеда-практика).

# ОСОБЕННОСТИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

## PECULIARITIES OF THE GLOSSARY STRUCTURE OF THE WORDS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH MOTOR ALALIA

А.С. Вычик

A.S. Vychik

Научный руководитель *О.Л. Беляева*

*Моторная алалия, слоговая структура, особенности, дошкольный возраст.*

В статье дается определение моторной алалии, ее виды. Представлены возможные варианты нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста. Дается описание этих вариантов. Затрагивается сравнение слоговой структуры слова типично развивающегося ребенка и ребенка с моторной алалией.

*Alalia, syllabic structure, features, preschool age.*

The article defines motor alalia, its types. Possible variants of violation of the syllabic structure of the word in preschool children are presented. A detailed description of these options is given. A comparison is made between the syllabic structure of the word of a typically developing child and a child with motor alalia.

**М**оторная алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [Волкова, 2004, с. 355]. Речевая симптоматика выражена обширно и разнообразно, это обусловлено нарушением фонетико-фонематической стороны, лексико-грамматического строя речи. При афферентной моторной алалии – кинестетическая артикуляторная апраксия (или ее элементы). Нахождение отдельных артикуляций вызывает у ребенка затруднение. В данном случае будут характерны замены артикуляционно схожих звуков. Кинетическая артикуляторная апраксия (или ее элементы) – при эфферентной моторной алалии. Страдает переключение от одной артикуляции к другой. У детей с моторной алалией обычно имеются достаточные артикуляторные возможности, дети в состоянии правильно произносить большинство звуков или даже все звуки изолированно и в слогах. Но отличительной особенностью детей с моторной алалией является то, что они не могут реализовать эти возможности при произнесении слов.

Характерным признаком моторной алалии является несформированность слоговой структуры слов: пропуск; перестановка; сокращение числа слогов; упрощение стечений согласных звуков; нечеткое, почти неразборчивое воспроизведение контура слова.

Среди детей с моторной алалией встречаются и дети с нарушенным слухом. Особенно очевидна данная группа становится после проведения кохлеарной имплантации через 2–3 года интенсивной коррекционной работы [Беляева, Сопинская, Узикова, 2014, с. 58].

Нарушения структуры слова в основном проявляются в ее упрощении. Вставки звуков встречаются редко. Чаще всего – сокращение числа слогов. Обычно в слове остается ударный слог, остальные могут выпадать. Это определяется рядом факторов: собственной структурой слова и характеристикой составляющих его фонем; местонахождением слога в слове и местонахождением по отношению к ударному слогу (удалением от него) [Ковшиков, 2006, с. 78]. Повторения и перестановки слогов возникают реже. Правильное воспроизведение даже доступной для ребенка с алалией слоговой структуры достигается не сразу, а путем длительных поисков, неоднократного воспроизведения структуры в искаженном и сокращенном виде, поочередного раздельного проговаривания отдельных слогов слова без соединения их в одно целое [Маркова, 1961, с. 64]. Один и тот же звук ребенок произносит по-разному, замены одних звуков другими очень разнообразны. Заменяемый звук может быть более сложным по артикуляции.

Формирование фонетической стороны речи у детей с моторной алалией может идти по-разному. У одних детей трудности возникают при усвоении звуков в слове с сохранной слоговой структурой, а у других – при усвоении звуков в слове с нарушенной слоговой структурой слова [Усанова, 2011, с. 198]. Нарушения слогового состава слова проявляются в неумении передать нужное количество слогов. Отмечаются также и сложные искажения, при которых наблюдается неправильное воспроизведение структуры слова и ошибки в звуковом наполнении. Возможно значительное количество ошибок в звуковом составе слова при сформированной слоговой структуре. Наибольшее затруднение вызывают слова, состоящие из трех и более слогов, которые содержат сложные или малоконтрастные в артикуляционном отношении звуки, и их сочетания. Ярко эти затруднения проявляются при воспроизведении фраз [Есечко, 1974, с. 34]. Характер ошибок в слоговом составе слова может быть объяснен состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей конкретного ребенка. Преобладание ошибок, которые выражаются в перестановке и добавлении числа слогов, говорят о первичном недоразвитии слухового восприятия. Сокращения числа слогов, уподобления слогов друг другу, сокращения стечений согласных – указывают на нарушение артикуляционной сферы, они носят более стабильный характер. [Филичева, Чевелева, 1993, с. 120]. Особенность сокращения слоговых структур детьми с моторной алалией заключается в сокращенном варианте двусложного слова, обычно не сохраняется ударный слог, а в трехсложном слове, как правило, сохраняется ударный и первый предударный слоги. Подобные сокращения слоговой структуры слова стабильные и продолжительные по времени. Это проявляется и при назывании простых слов (по фонетической структуре), в этом наблюдается важное отличие нарушений слоговой структуры

при моторной алалии от слоговых сокращений и пропусков при нормальном становлении речевого онтогенеза.

Для устранения данных особенностей требуется длительная тщательная слаженная работа команды педагогов и специалистов [Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина, 2015, с. 163]. Особая роль в данной работе отводится родителям детей с проблемами развития речи, слуха [Беляева, Сосновская, Юкина, 2015, с. 60].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Сосновская Л.А., Юкина Т.Л. О педагогической компетентности родителей дошкольников с кохлеарными имплантами. Логопедия. 2015. № 4 (10). С. 53–61.
2. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДООУ // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка Красноярск, 2015. С. 162–166.
3. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка сборник статей. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.
4. Есечко Л.Б. Формирование правильного слогового состава слова в произношении детей с общим недоразвитием речи в подготовительном классе // Дефектология. 1974. № 3.
5. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. КАРО, 2006.
6. Лалаева Р.И., Шаховская С.Н. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / Общие и специфические закономерности аномального развития. М.: ВЛАДОС, 2011.
7. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой, М.: ВЛАДОС, 2004.
8. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р.Е. Левиной. М., 1961.
9. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений. М.: Профессиональное образование, 1993.

# ОПРЕДЕЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ПИСЬМОМ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ С ОНР III УРОВНЯ

## DETERMINATION OF READINESS FOR WRITING OF VISUALLY IMPAIRED CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (III LEVEL)

Е.В. Луконина

E.V. Lukonina

*Научный руководитель Г.А. Проглядова*

*Слабовидящие дети, общее недоразвитие речи, графо-моторные навыки, готовность к письму, мелкая моторика, навыки зрительно-моторной координации, определение положения предметов в пространстве.*

В статье представлены результаты проведенного исследования по готовности слабовидящих детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня к письму. Автор делает акцент на сформированности зрительного восприятия как на важном умении, влияющем на процесс овладения письмом.

*Children with visual impairments, general speech underdevelopment, graphomotor skills, readiness for writing, fine motor skills, eye-hand coordination skills, visual-spatial perception.*

This article presents the results of the conducted research in which the writing readiness skills of visually impaired children of senior preschool age with general speech underdevelopment of the third level were studied. The Author focuses on the formation of visual perception, as a significant skill, which influences the process of writing skills development.

**В** настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей, имеющих нарушения письма. Чаще всего это проявляется в нарушении графо-моторных навыков, ориентировке на листе бумаги, неправильном положении руки во время процесса письма и нарушении зрительно-моторной координации [Проглядова, 2011, 2017]. Эти проявления усиливаются у слабовидящих детей, у которых, как вторичное проявление, недостаточно сформировано зрительное восприятие. Поэтому такие дети чаще всего недостаточно готовы к обучению в школе, им характерна длительная адаптация к новым для них условиям учебной деятельности, которая в том числе связана с несформированностью компенсаторных функций, касающихся развития зрительного восприятия. Поэтому очень важным аспектом развития дошкольника в период подготовки к письму является развитие основных компонентов зрительного восприятия.

В нашем исследовании принимали участие 12 слабовидящих детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением ОНР III. Все дети имели остроту зрения (0,4–0,05) с оптической коррекцией, что позволяет нам относить их к категории слабовидящих детей.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что на овладение письмом влияют речевые и неречевые предпосылки [Безруких, 1999; Проглядова, 2014]. В связи с этим наша исследовательская работа проходила в двух этапах. Первый этап заключался в исследовании устной речи (методические рекомендации А.В. Мамаевой). На втором этапе исследование коснулось неречевых процессов: определение уровня развития зрительного восприятия (по М.М. Безруких и Л.В. Морозовой). Задания методик были адаптированы под зрительные возможности детей. Большой упор нами делался на оценку разных сторон зрительного восприятия (зрительно-моторной координации, фигурно-фонового различия, опознание центральной геометрической фигуры, положения предметов в пространстве, копирование несложных фигур – пространственные отношения, дорисовывание фигур).

Первичный анализ результатов проведенного исследования выявил трудности формирования зрительного восприятия, которые впоследствии отражаются на письме. Так, в пробе на зрительно-моторную координацию 6 детей (50 %) не смогли провести непрерывно линию, 5 детей (42 %) не понимали некоторые пространственные понятия, например «середина» линии. 4 ребенка (33 %) проводили линию плавно, но не смогли скоординировать движение, то есть не попадали в нужную точку. На наш взгляд? причина этого лежит в несформированности прослеживающей функции глаза (глаз-рука).

При выполнении заданий на проведение линии по пунктиру (стимулирующие линии), затем рядом изобразить подобную уже без помощи стимулирующей линии, 8 детей (67 %) исказили соседнюю фигуру (она отличалась размером и была искажена, либо имела наклон).

При оценке навыка фигурно-фонового различия 3 детей (25 %) не нашли на зашумленной картинке фигуру креста. Типичной ошибкой было и недорисовывание геометрических фигур. Четверо детей (33 %) на зашумленных картинках не находили полное количество геометрических фигур, спрятанных в фигуре.

Оценка навыка положения предмета в пространстве показала хороший результат, все дети узнали повернутые геометрические фигуры и серии этих фигур.

В оценке заданий на пространственные отношения у 4 детей (33 %) отмечены ошибки в соединении по точкам и неровность линий, соединяющих точки. Дети, видя и узнавая цифры и буквы, соединяли их по точкам в разных направлениях, не естественных для письма: снизу вверх цифру 1, справа налево буквы и т.д.

Основную трудность вызвало задание на дорисовывание фигуры ромба с изображением внутри. 7 детей (58 %) совершили ошибки. Остальные задания выполнялись правильно, но линии в дорисованных фигурах носили нечеткий характер.

Примерно половина детей при выполнении заданий стремилась вертеть и разворачивать листы с заданиями, что говорит о недоразвитии мелкой моторики рук. У некоторых детей наблюдалась утомляемость, неусидчивость, торопливость в выполнении заданий, после данной инструкции сразу возникали вопросы, но с оказанной помощью, дети справлялись.

Таким образом, данным исследованием мы подтвердили его значимость и необходимость более углубленной диагностики исследуемых навыков с использованием большего количества детей. Исследование указывает на то, что данным умениям нужно обучать целенаправленно для формирования предпосылок письма.

### **Библиографический список**

1. Безруких М.М., Морозова Л.В. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет // Школьный психолог. 1999. № 7.
2. Проглядова Г.А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 98–103.
3. Проглядова Г.А. Пропедевтическая работа со слепыми учащимися при обучении письму шрифтом Брайля // Дефектология. 2015. № 2. С. 71–78.
4. Проглядова Г.А., Денискина В.З. Анализ некоторых проблем обучения слепых учащихся письму по системе Брайля // Дефектология. 2014. № 3. С. 89–94.
5. Проглядова Г.А. Практика определения готовности слепых обучающихся к письму и чтению по системе Брайля // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 71–74.

# ВЛИЯНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

## INFLUENCE OF TEMPERAMENTAL CHARACTERISTICS ON THE FORMATION OF THE DIALOGICAL SPEECH OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH ONE III LEVELS

Н.А. Митрюкова

N.A. Mitryukova

Научный руководитель **О.А. Дмитриева**

*Диалогическая речь, темпераментные характеристики, общее недоразвитие речи, общение, психические процессы, типы темперамента, сангвиник, холерик, меланхолик, флегматик.*

В статье обсуждается связь речи со всеми психическими функциями дошкольника. Рассматривается специфика речевой деятельности и нервной системы ребенка, имеющего недоразвитие речи. Обосновывается потребность усиления внимания к учету темпераментных характеристик дошкольника с речевой патологией в процессе формирования диалогической речи.

*Dialoguespeech, temperamental characteristics, general underdevelopment of speech, communication, mental processes, types of temperament, sanguine, choleric, melancholic, phlegmatic.*

The article discusses the relationship of speech with all the mental functions of a preschooler. Discusses the specifics of speech activity and the nervous system of the child has speech maturation. Justifying the need for increased attention to the incorporation of temperamental characteristics of a preschooler with speech pathology in the formation of Dialogic speech.

**В** настоящее время большое значение уделяется повышению уровня познавательной активности детей старшего дошкольного возраста, при этом нельзя недооценить важность речи в жизни ребенка. Одной из основных функций речи является коммуникативная функция, предназначение которой обмен или сообщение информации. Дошкольник испытывает потребность в общении со взрослыми и сверстниками, что ведет к активному освоению речи, овладению языком, его фонетикой, грамматикой, лексикой, диалогической речью. Именно диалогическая речь выступает основной формой общения продолжительное время в жизни ребенка, а впоследствии ведет к формированию связной речи.

В раннем возрасте ребенка в диалог вовлекает взрослый. Ребенку необходимо, чтобы взрослый был рядом и стимулировал его говорение. Обращаясь к малышу с вопросами, побуждениями, суждениями, взрослый ставит перед малышом речевую задачу – он предлагает ему назвать этот предмет, произнести новое слово отраженно. Так постепенно формируется и усложняется главное специфически человеческое средство общения – речь. Позже опыт речево-

го общения со взрослым ребенок переносит в свои взаимоотношения со сверстниками [Смирнова, 2012].

Наша речь тесно связана с динамикой психической деятельности индивида, таким образом, темперамент оказывает огромное влияние на становление диалогической речи.

Каждый ребенок обладает своими темпераментными характеристиками, эти особенности отражаются во всей деятельности личности, в протекании всех психических процессов и, конечно, сказываются на его поведении, мышлении и коммуникации. Зная направленность личности, можно понять, что хочет ребенок, зная его способности – что он может. Говоря о темпераменте, обычно имеют в виду динамическую сторону личности, выражающуюся в импульсивности и темпах психической деятельности. Темперамент – это динамическая характеристика психической деятельности индивида. Для темперамента показательна, во-первых, сила психических процессов, при этом существенна не только абсолютная сила их в тот или иной момент, но и то, насколько она остается постоянной, т. е. степень динамической устойчивости. Основными характеристиками темперамента выступают – впечатлительность человека и его импульсивность. Впечатлительность характеризуется силой и устойчивостью того воздействия, которое оказало впечатление на человека. Импульсивность же характеризуется силой побуждений, скоростью, с которой они овладевают моторной сферой и переходят в действие. С древности принято выделять четыре основных типа темперамента: холерический, сангвинический, меланхолический и флегматический [Рубинштейн, 2007].

Рассматривая нервную деятельность ребенка дошкольного возраста, на первый план выходят признаки еще недостаточно сформированной, слабой нервной системы. Это и маленькая выносливость, и повышенная чувствительность, особенная яркость восприятия, впечатлительность, а также импульсивность, молниеносный переход к возбуждению. Характерны также интенсивность эмоциональных переживаний и их неустойчивость. Интересен и тот факт, что слабость нервной системы сочетается с очень быстрым восстановлением энергии.

Несмотря на существование возрастных особенностей нервной системы, существуют специфические особенности, которые уже в дошкольном возрасте могут указывать на принадлежность к определенному типу темперамента. Очень показательным фактором выступает речь ребенка, если она уже имеется. Обратим внимание на речь ребенка, если мы слышим отчетливую, громкую речь, с правильными интонациями в сопровождении выразительной мимики и жестов, скорее, всего перед нами – сангвиник. Если речь медленная, спокойная, иногда с остановками, без ярко выраженных эмоций, жесты кулачки и мимики, это может говорить о флегматическом темпераменте. На признаки холерического темперамента указывает речь быстрая, напряженная, порывистая, ребенок как будто говорит захлеб. О меланхолических характеристиках нам скажет речь замедленная, тихая. Безусловно, речь не единственный показатель темперамента, показательными являются психомоторные особенности и общая активность ребенка.

Р.А. Белова-Давид указывает на то, что дети с недоразвитием речи по своим характерологическим особенностям делятся на две категории: с повышенной возбудимостью нервной системы и склонностью к реакциям тормозного типа. Первым детям свойственна быстрая смена настроения, легкий переход от слез к радости, суетливость, двигательное беспокойство, отвлекаемость во время занятий и игр, большая эмоциональность. Вторая группа детей имеет патологическую инертность нервных процессов, составляющих основу тормозной психики, проявляется это в однообразии положительных и отрицательных эмоций с трудным переходом из одного состояния в другое, чаще отрицательный фон настроения [Белова-Давид, 1972].

На современном этапе развития логопедии приобретает особую актуальность внимание к личности ребенка с речевой патологией, учет свойств его нервной системы, знание компенсаторных возможностей высших психических функций, разработка новых методов специального обучения и воспитания.

Опираясь на сильные и обходя слабые стороны, возможно выйти на другой этап процесса обучения, сделать его более целостным и эффективным, а также приятным и доступным.

### **Библиографический список**

1. Белова-Давид Р.А. Нарушение речи у дошкольников. М., 1972. С. 32–82.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007.
3. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми. 2012.

# **ЗАВИСИМОСТЬ ОСОБЕННОСТЕЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ОТ ХАРАКТЕРА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

THE DEPENDENCE OF THE FEATURES  
OF MONOLOGIC SPEECH OF THE SENIOR PRESCHOOL  
CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT  
OF SPEECH III LEVEL THE NATURE  
OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS

**Н.В. Найденова**

**N.V. Naidenova**

*Научный руководитель О.Л. Беляева*

*Старшие дошкольники с нарушениями речи, общее недоразвитие речи, монологическая речь, характер детско-родительских отношений.*

В статье представлены результаты исследования особенностей монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, а также характера детско-родительских отношений. Сделаны выводы о зависимости монологической речи от характера детско-родительских отношений.

*Older preschoolers with speech disorders, General underdevelopment of speech, monologue speech, the nature of parent-child relationships.*

The article presents the results of research of features of monologic speech of the senior preschool children with General underdevelopment of speech III level, and the nature of parent-child relationships. Conclusions are made about the dependence of monologue speech from the nature of the parent-child relationship.

**И**зучением влияния детско-родительских отношений на развитие личности и на проявление различных эмоциональных состояний (тревожности, страхов) у детей различного возраста занимались многие ученые (З. Фрейд, А.С. Спиваковская, Л.А. Сырвачева, Л.П. Уфимцева и др.). Также уделялось внимание выявлению зависимости проявления самостоятельности детей, их самооценки, успешности адаптации в коллективе от детско-родительских отношений (А.А. Бодалев, В.В. Столин, И.И. Амирова, М.И. Лисина и др.).

Однако зависимость особенностей монологической речи дошкольников с ОНР от характера детско-родительских отношений специально не изучалась. Поэтому цель нашего исследования – выявление зависимости особенностей монологической речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня от характера детско-родительских отношений. Для решения поставленной

цели мы провели собственный констатирующий эксперимент. Предполагалось решить следующие задачи:

- выявить особенности монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
- выявить характер детско-родительских отношений в семье каждого испытуемого;
- установить зависимость между монологической речью у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и характером детско-родительских отношений.

В эксперименте принимали участие 20 детей в возрасте 6–7 лет, посещающие подготовительные группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи и имеющие идентичные заключения невролога и ТПМПК (общее нарушение речи III уровня), а также их родители.

Выявление особенностей монологической речи мы проводили при помощи методики В.П. Глухова, включающей в себя серию заданий на составление фразовых высказываний и различного типа рассказов.

Для выявления детско-родительских отношений мы использовали «Тест-опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина.

По результатам обследования монологической речи детей нами были выделены 3 уровня развития монологической речи: «высокий», «средний» и «низкий». «Высокий» уровень показало 6 человек (30 %), по 7 человек (по 35 %) «средний» и «низкий» уровни.

По результатам опроса родителей можно сказать, что в семьях детей с высоким уровнем развития монологической речи преобладают такие неблагоприятные типы родительских отношений, как «симбиоз» и «отвержение»; в семьях детей со средним уровнем развития монологической речи – «симбиоз», «авторитаризм» и «маленький неудачник»; в семьях детей с низким уровнем развития монологической речи – «симбиоз», «авторитаризм», «маленький неудачник», а также отсутствие кооперации. Как мы видим, с понижением уровня развития монологической речи детей повышается количество преобладающих в их семьях негативных типов отношений. Для удобства обработки полученных данных мы воспользовались выделенными Л.А. Сырвачевой и Л.П. Уфимцевой разновидностями семей: с неблагоприятным и благоприятным типами родительского отношения [Сырвачева, Уфимцева, 2017, с. 89].

По результатам анализа видно, что среди семей, в которых воспитываются дети с высоким уровнем развития монологической речи (6 детей), 4 ребенка (66,7 %) из семьи благоприятного типа, 2 ребенка (33,3 %) из семьи неблагоприятного типа. Из 7 детей со средним уровнем развития монологической речи, 3 ребенка (42,9 %) из семьи благоприятного типа, 4 ребенка (57,1 %) из семьи неблагоприятного типа. Из 7 детей с низким уровнем развития монологической речи, 2 ребенка (28,6 %) из семьи благоприятного типа, 5 детей (71,4 %) из семьи неблагоприятного типа.

Таким образом, анализ результатов исследования показал наличие зависимости между уровнем развития монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и типом родительских отношений. В семьях воспитанников со средним и низким уровнем развития монологической речи преобладал неблагоприятный тип родительских отношений, в семьях же детей, показавших высокий уровень развития монологической речи, – благоприятный.

По результатам проведенного исследования мы убедились в необходимости разработки комплекса мероприятий, направленного на формирование связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством включения родителей в коррекционный процесс, так как грамотно построенная система коррекционной работы специалистов ДООУ и родителей способна оказать положительное влияние как на развитие связной речи дошкольников, так и на характер детско-родительских отношений. Комплекс будет составлен на основе разнообразных форм и методов взаимодействия с родителями, представленных в работах О.Л. Беляевой [Беляева, 2016, с. 11–17; Беляева, Куншина, 2007, с. 47].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. К вопросу о взаимодействии педагогического коллектива с семьями дошкольников с кохлеарными имплантами // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Е.Л. Сорокина. Новосибирск, 2016. С. 11–17.
2. Беляева О.Л., Куншина И.И. Из опыта работы детско-взрослого клуба «Ступеньки общения» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 47.
3. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей 3 лет с перинатальным поражением ЦНС / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 352 с.

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ

## A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF SPEECH IN CHILDREN 5–6 YEARS WITH SPEECH WITH INTACT AND IMPAIRED VISION

Е.В. Орос

E.V. Oros

*Научный руководитель Г.А. Проглядова*

*Речевые нарушения, нарушения зрения, слоговая структура слова, дошкольники, оптико-пространственная ориентация, динамическая и темпо-ритмическая организация серийных движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации.*

В статье представлены результаты проведенного исследования по сформированности слоговой структуры слов у детей 5–6 лет с сохранным и нарушенным зрением, имеющих идентичную речевую патологию. Нарушения слоговой структуры слов у слабовидящих детей с речевым недоразвитием усугублены сенсорным дефектом, что подтверждают данные, полученные в ходе эксперимента.

*Speech disorders, visual impairment, syllabic structure of words, preschoolers, optical spatial orientation, dynamic and tempo-rhythmic organization of mass movements and actions, the ability to batch-sequential processing of information.*

This article analyzes the results of a study on the formation of the syllabic structure of words in children 5-6 years with intact and impaired vision have the same voice diagnoses. Violations of syllabic structure of the words visually impaired children with speech underdevelopment aggravated by touch a defect which was confirmed by data obtained in the course of the experiment.

**И**скажение слоговой структуры слова при воспроизведении лексических единиц достаточно частое явление у детей с речевым недоразвитием, но у слабовидящих детей с аналогичной речевой патологией данное нарушение более выражено [Агаева, Беляева, Дуда, 2015; Бабина, Шарипова, 2013; Проглядова, 2015; Проглядова, 2017].

По результатам последних научных исследований на овладение слоговой структуры слова существенное влияние оказывает развитие неречевых процессов: *оптико-пространственной ориентации, динамической и темпо-ритмической организации серийных движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации.* Эти неречевые процессы являются базовыми предпосылками усвоения слоговой структуры слова [Агаева, Беляева, Дуда, 2015; Бабина, Шарипова, 2013; Проглядова, 2011].

Наше исследование позволило выявить особенности при восприятии и проговаривании слов различной слоговой структуры у детей с сохранным и нарушенным зрением.

Нами были составлены серии заданий на основе принятых в логопедической практике традиционных методик обследования слоговой структуры слова. Комплексы экспериментальных заданий были модифицированы, а также была представлена модифицированная стратегия обследования, благодаря которой сократились исследовательские операции и время, необходимое для их качественного выполнения. Авторский вклад заключается в подходе к обследованию. Внутри каждого вида тестирования слоговой структуры слова материал предъявлялся от сложного к простому. Это позволило определить уровень актуального развития слоговой структуры слова у детей в более сокращенное время, а также дало ребенку закончить каждую пробу успешно, что создало дополнительную мотивацию и положительный эмоциональный настрой, которые улучшили продуктивность и продолжительность обследования. Нами были разработаны критерии оценивания, которые позволили определить уровень развития слоговой структуры и неречевых процессов у детей дошкольного возраста.

Анализ результатов исследования показал, что дети с дизартрией и нарушенным зрением обладают низким (50 %) и средним (50 %) уровнем сложности слоговой структуры слова, который доступен для проговаривания. Дети с аналогичными речевыми нарушениями, но с сохранным зрением в основном обладают высоким (80 %) и средним (20 %) уровнем сложности слоговой структуры, доступным для воспроизведения слов.

Была исследована особенность восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц у детей с нарушенным речевым развитием, имеющих сохранный и нарушенное зрение.

Исходя из количества баллов, полученных в ходе исследования, уровень восприятия ритмических и структурных характеристик лексических единиц у всех слабовидящих детей с дизартрией соответствует низкому уровню. У детей контрольной группы на основании анализа результатов диагностики соответствует среднему уровню исследуемого процесса (100 %).

У обследуемых дошкольников были изучены уровни развития неречевых процессов, являющиеся базовыми предпосылками усвоения слоговой структуры слова.

В процессе экспериментальной работы выявлена разная степень сформированности слоговой структуры слов и неречевых процессов, оказывающих влияние на успешность восприятия и произнесения слов, у детей с сохранным и нарушенным зрением, имеющих идентичные речевые нарушения.

Сравнительный анализ экспериментальных данных позволил сделать вывод о том, что уровень развития исследуемых неречевых процессов и уровень восприятия и воспроизведения слов разной структурной сложности у детей с нарушенным зрением ниже, чем у детей с сохранным зрением при аналогичных ре-

чевых нарушениях. Полученные результаты подтверждают появление вторичного комплекса отклонений у слабовидящих детей вследствие зрительного дефекта, усугубляющего процесс восприятия и проговаривания лексических единиц.

### **Библиографический список**

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
2. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез: монография. М.: Прометей, 2013. 192 с.
3. Проглядова Г.А. Особенности письменной речи в норме и при глубоких нарушениях зрения у младших школьников // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 98–103.
4. Проглядова Г.А. Пропедевтическая работа со слепыми учащимися при обучении письму шрифтом Брайля // Дефектология. 2015. № 2. С. 71–78.
5. Проглядова Г.А., Денискина В.З. Анализ некоторых проблем обучения слепых учащихся письму по системе Брайля // Дефектология. 2014. № 3. С. 89–94.
6. Проглядова Г.А. Практика определения готовности слепых обучающихся к письму и чтению по системе Брайля // Сибирский вестник специального образования. 2017. №1 (19). С. 71–74.

# ИССЛЕДОВАНИЕ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВН

## INVESTIGATION OF CONSUMPTION OF PREPOSITIONAL-CASE CONSTRUCTIONS AMONG CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT OF THE THIRD LEVEL

Т.В. Осипова

T.V. Osipova

*Научный руководитель Г.А. Проглядова*

*Предложно-падежные конструкции, пространственный гнозис, праксис, пространственные представления, оптико-пространственная ориентация.*

В статье отражено исследование употребления предложно-падежных конструкций у детей с ОНР III уровня и с сохранной речью. Автор делает акцент на сформированности психологической базы речи и на умении понимать и употреблять предлоги, имеющие пространственное значение.

*Prepositional-case constructions, spatial gnosis, praxis, spatial representations, optical-spatial orientation.*

This article reflects the study of the use of prepositional-case structures among children with delayed speech development of the third level and actual speech. The author focuses on the formation of the psychological basis of speech and on the ability to understand and use prepositions with spatial significance.

Особую трудность в практической деятельности логопедов ДОО вызывает формирование у детей старшего дошкольного возраста с речевыми расстройствами понимание и употребление предложно-падежных конструкций с пространственным значением. Предложно-падежные конструкции, с одной стороны, являются самыми распространенными конструкциями в русском языке, а с другой – сложными логико-грамматическими конструкциями, к которым относят и сложноподчиненные, пространственно-временные, инверсионные, сравнительные и др. конструкции [Брюховских, 2015].

Психологической основой понимания и овладения сложными логико-грамматическими структурами языка является сформированность пространственного восприятия, пространственных и квазипространственных представлений, что является базовыми составляющими психологической основы речи [Брюховских, 2015; Проглядова, 2016].

Несмотря на то, что определены теоретические основы формирования грамматических конструкций в речи детей с речевыми нарушениями, специфика усвоения ими предлогов с пространственным значением исследована недостаточно.

Наше исследование позволило выявить особенности употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В эксперименте участвовали 2 группы детей. Первую КГ составили 10 детей в возрасте 5–6 лет с нормальным речевым развитием. Вторая ЭГ была сформирована в количестве 10 детей с логопедическим заключением: ОНР III уровня. Таким образом, в исследовании было охвачено 20 дошкольников в возрасте от 5 до 6 лет.

Основой для проведения констатирующего эксперимента является методика Л.А. Брюховских, направленная на исследование *пространственного гнозиса, праксиса, пространственных и квазипространственных представлений (психологической базы речи)*, методика М.М. Семаго и Н.Я. Семаго для исследования сформированности пространственных представлений на уровне понимания и употребления предлогов и слов, обозначающих пространственное взаиморасположение объектов, на рекомендации А.В. Мамаевой и О.Б. Иншаковой для проведения индивидуального обследования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста. Представленные методики были нами модифицированы.

1. Методику, представленную Л.А. Брюховских, дополнили заданиями для обследования грамматического строя речи и заданиями на обследование употребления обращенной речи к ребенку, понимание им предлогов по картинкам.

2. Включены вопросы, направленные на выявление механизмов употребления предложно-падежных конструкций.

3. Разработаны параметры и критерии оценивания предлагаемых заданий.

4. Предложены уровневые характеристики успешности выполнения задания.

Первичный анализ результатов проведенного эксперимента выявил, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечается недоразвитие пространственных и квазипространственных представлений, что проявляется в снижении умения ориентироваться в схеме собственного тела, в сложности ориентации право – левосторонней ассиметрии пространства, в недостаточном понимании предлогов с пространственным значением, в неумении устанавливать пространственные отношения предметов и в трудностях понимания расположения геометрических фигур на листе бумаги.

При выполнении первого блока заданий, направленного на изучение оптико-пространственных функций (ориентации в схеме собственного тела, в окружающем пространстве и относительно себя), были получены результаты, которые свидетельствовали о недостаточной сформированности оптико-пространственных функций у детей с ОНР. Только 2 ребенка (20 %) ЭГ показали высокий уровень пространственного праксиса, что выражалось в умении хорошо ориентироваться в схеме собственного тела, в окружающем про-

странстве, различать левую – правую стороны. У 8 детей (80 %) ЭГ недостаточно сформирован пространственный гнозис, имелись трудности в различении основных пространственных направлений.

В КГ 9 детей (90 %) практически полностью справились с заданием. Недостаточное понимание пространственных отношений показал 1 ребенок (10 %) с сохранной речью.

Выполняя задания второго блока эксперимента, направленные на обследование понимания и употребления предлогов, дети ЭГ высокого уровня не показали. Они допускали множественные ошибки в понимании значений пространственных предлогов «из-под; из-; из-за; между и т.д.». Например, не могли полноценно назвать варианты расположений жука относительно коробки. У детей с нормой развития высокий уровень составил 50 %, средний уровень – 30 % и 2 детей (20 %) показали низкий уровень понимания.

Третий блок заданий был направлен на обследование употребления предлогов с опорой на картинки с пространственным изображением геометрических фигур.

Дети ЭГ также не показали высокого уровня понимания и владения предложениями с пространственным значением, только 6 детей (60 %) показали средний уровень понимания расположения геометрических фигур, относительно друг друга в пространстве. Они ошибались в выборе фигур, так как не могли определить правильное значение предлогов. Фигуры показывали неуверенно, 4 детей (40 %) совершенно не дифференцировали пространственные значения предлогов «над», «под», «сверху», «снизу» и не замечали своих ошибок.

Высокий уровень понимания предлогов показали 5 детей КГ (50 %), средний уровень – 3 детей (30 %) и низкий уровень понимания – 2 ребенка (20 %).

Выполняя задания четвертого блока, направленного на оценку развития понимания предложно-падежных конструкций, 4 ребенка ЭГ (40 %) показали высокий уровень, 4 ребенка (40 %) средний уровень и 2 ребенка (20 %) низкий уровень понимания.

Дети КГ в основном справились на высоком уровне: 7 человек (70 %). Они показывали фигуры уверенно и точно определяли их пространственное расположение.

В результате анализа данных, полученных в ходе эксперимента, мы увидели, что уровень употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением у детей с ОНР III уровня является низким. Это выражалось в затруднении понимания сторон (левая, правая). Самыми трудными для детей с ОНР III уровня оказались задания на определение пространственных отношений между изображениями предметов. Наблюдался недостаток знаний о пространственных геометрических признаках предметов, в недостаточном понимании пространственных предлогов. В связи с этим данные функции нуждаются в целенаправленном формировании, что и будет отражено в дальнейших наших исследованиях и публикациях.

## **Библиографический список**

1. Брюховских Л.А. Формирование предложных конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 196 с.
2. Проглядова Г.А., Орос Е.В. Особенности формирования слоговой структуры слова у слабовидящих детей с общим недоразвитием речи // Педагогика и медицина в служении человеку материалы III-й Всероссийской научно-практической конференции / гл. ред. С.Ю. Никулина. 2016. С. 377–381.
3. Проглядова Г.А., Титова К.Е. Предупреждение оптической дисграфии у слабовидящих первоклассников // Уральский научный вестник. 2016. Т. 7. № 1. С. 3–16.

# **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III) И НОРМОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF RESULTS  
OF THE RESEARCH OF EMOTIONAL AND ESTIMATED LEXICON  
AT CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE  
WITH OHP (III) AND NORM OF SPEECH DEVELOPMENT

**Т.В. Устинова**

**T.V. Ustinova**

*Научный руководитель О.Л. Беляева*

*Дошкольное образование, эмоционально-оценочная лексика, норма речевого развития, общее недоразвитие речи.*

**В статье обсуждаются результаты исследования особенностей формирования экспрессивной лексики у детей 6–7 лет с ОНР (III) и нормой речевого развития. Обосновывается необходимость развития эмоционально-оценочной лексики с целью успешной самореализации детей в школе.**

*Preschool education, emotional and estimated lexicon, norm of speech development, general underdevelopment of the speech.*

**In article results of a research of features of formation of expressional lexicon at children of 6–7 years are discussed with the general underdevelopment and norm of speech development. Need of development of emotional and estimated lexicon for the purpose of successful self-realization of children is proved in school.**

**В** связи с тем, что закон об образовании ставит целью достижение всеми детьми дошкольного возраста, вне зависимости от возможностей здоровья, достаточного уровня развития, необходимого для успешного освоения образовательных программ начального общего образования, важным с точки зрения ФГОС ДО является развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка [Агаева, Беляева, Дуда и др., 2015, с. 47]. Современный школьник должен обладать способностями самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Этими умениями сможет овладеть ребенок, обладающий богатой, грамотной и выразительной речью. В трудах Л.С. Выготский отмечал, что именно в дошкольном возрасте интенсивно развиваются эмоции и чувства, происходит развитие представлений ребенка о себе и другом. Речь выступает в роли вер-

бального обозначения эмоций, необходимых для осознания человеком своих собственных эмоциональных переживаний [Выготский, 2005, с. 668]. Впервые проблема обогащения речи детей эмоционально-оценочной лексикой в нашей стране была поставлена в исследованиях М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной в конце 80-х гг. прошлого века. В них овладение экспрессивной лексикой ребенком старшего дошкольного возраста рассматривается как важное условие формирования социально активной личности [Дель, Нечаева, 2011, с. 6]. С.В. Дель, Ж.В. Зигангирова, И.Ю. Кондратенко, О.М. Котенко, Л.Л. Лашкова, Е.А., Д.В. Нечаева, Е.А. Ставцева, О.Н. Тверская, О.С. Ушакова в исследованиях доказали, что дети, имеющие ОНР (III), как правило, испытывают затруднения в выражении своих мыслей, часто не находя подходящих слов для высказывания, поскольку несмотря на наличие в лексиконе почти всех частей речи, наблюдаются трудности при построении связных высказываний, особенно выражающих временные, пространственные и эмоционально-лексические отношения [Кондратенко, 2006, с. 44].

Мы провели исследование, цель которого – изучение особенностей экспрессивной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III) и нормой речевого развития. В эксперименте участвовали 32 ребенка. Первая группа – это дети с ОНР (III), обучающиеся в МБДОУ «Детский сад № 322 компенсирующего вида» для детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Вторая группа – это дети с нормальным речевым развитием, обучающихся на базе МБДОУ № 142. Учреждения расположены в Октябрьском районе города Красноярск. Для эксперимента использовалась методика обследования эмоционально-оценочной лексики, разработанная Е.А. Ставцовой [Ставцева, 210, с. 88]. Дошкольники подбирались с учетом следующих требований: возраст 6–7 лет, равное количество детей, в том числе по гендерному признаку с ОНР III уровня и с нормой речевого развития, неотягощенные какими-либо психическими и соматическими заболеваниями. Исследования с детьми проводились индивидуально, методики предлагались поочередно. Анализ результатов исследования уровней понимания и употребления эмоционально-оценочной лексики детьми старшего дошкольного возраста представлена на рис.

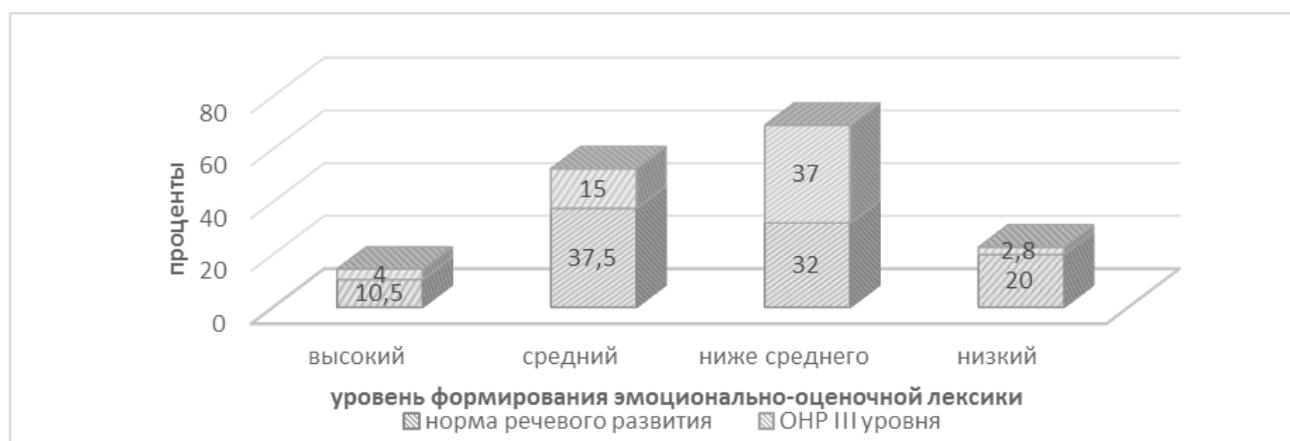


Рис. Сравнительный анализ особенностей эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста

Дошкольники правильно характеризовали оценочные слова, примерно в 50 % случаев у нормы и порядка 20 % у детей с ОНР (III). В трети случаев наблюдалось ограниченное понимание, вместе с тем были ответы, которые свидетельствовали о непонимании значений слов. При объяснении значений слов, обозначающих эмоции и чувства, дети приводили ситуации, когда они могли возникнуть, начиная со слов «это когда». При подборе антонимов к именам прилагательным, обозначающим нравственные качества, дошкольники в обеих группах в половине случаев присоединяли к исходному слову частицу «не». В случаях, когда дети с нормой речи затруднялись с подбором антонима, они, ориентируясь на значение слова, правильно объясняли ситуацию, в то время как дети с ОНР (III) молчали или давали неадекватный ответ. При подборе синонимов к словам, обозначающим эмоции и чувства, дети второй группы в основном справились с заданием, в то время как дети с речевыми нарушениями испытывали серьезные затруднения, что свидетельствует об их ограниченном словарном запасе.

Обобщая, можно говорить о том, что эмоционально-оценочную лексику необходимо обогащать у всех детей, включая во все разделы образовательных программ воспитания, разработанных на основе ФГОС ДО и осуществляемых в разных видах деятельности. Однако особое внимание нужно уделять детям с нарушениями речи, поскольку затруднения в оценке чувств как собственных, так и окружающих, может в значительной степени затруднять социально-коммуникативное общение и самореализацию детей.

### **Библиографический список**

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. и др. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: монография / Краснояр. гос. пед. унт-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2015. 304 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
3. Дель С.В., Нечаева Д.В. Особенности овладения эмоциональной лексикой // Логопед в детском саду. 2011. № 3. С. 5–12.
4. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография. СПб.: КАРО, 2006. 240 с.
5. Ставцева Е.А. Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. М.: РГБ. 2003. 210 с.

## Раздел III.

# ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

---

### СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 5–6 ЛЕТ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ И С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

COMPARATIVE STUDY OF COHERENT SPEECH  
OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN OF 5–6 YEARS  
WITH A COCHLEAR IMPLANT AND GENERAL  
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III LEVEL

О.В. Акулка, А.В. Глушкова

O.V. Akulka, A.V. Glushkova

*Научный руководитель О.Л. Беляева*

*Особенности связной речи, дошкольники с кохлеарным имплантом, дошкольники с общим недоразвитием речи, коммуникативная функция речи.*

В статье представлено сравнительное изучение особенностей связной речи старших дошкольников 5–6 лет с кохлеарным имплантом и с общим недоразвитием речи III уровня. Даются выводы о сравнительных данных.

*Features of connected speech, preschoolers with cochlear implants, children with the General underdevelopment of speech, communicative function of speech.*

The article presents a comparative study of coherent speech of the senior preschool children of 5–6 with a cochlear implant and General underdevelopment of speech III level. Provides insights on the comparative data.

**С**вязная речь – смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. Развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи.

Особенности связной речи у детей с ОНР таковы. Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Наиболее распространен у детей 5–6-летнего возраста с ОНР третий уровень речевого развития. Дети уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояние предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета, нужное слово другим, сходным по значению [Лалаева, Серебрякова, 2009, с. 15–17]. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Недостатки в употреблении лексики, грамматики, в звукопроизношении отчетливо проявляются в различных формах связной монологической речи. Ограниченность словарного запаса, отставание в овладении грамматическим строем родного языка затрудняют процесс развития связной речи, переход от диалогической формы речи к контекстной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий. При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц. Рассказ-описание мало доступен для детей, которые обычно ограничиваются перечислением отдельных предметов и их частей). У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи [Филичева, 2005, с. 22].

Таким образом, у детей с ОНР встречаются разнообразные затруднения, возникающие в процессе овладения содержательной и грамматической сторонами связного высказывания. Несформированность связной речи детей с ОНР отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности. Поэтому специальные поиски методических путей и средств формирования связной речи имеют важное значение для всего процесса обучения и воспитания.

Рассмотрим особенности развития речи у детей с кохлеарными имплантами. Дети с КИ – это особая подкатегория лиц с нарушенным слухом. Кохлеарная имплантация открыла широчайшие возможности для полноценного речевого развития и комфортной жизни в обществе слышащих. Известно, что чем раньше дела-

ется эта операция, тем больше шансов обеспечить глухому ребенку даже с минимальными остатками слуха условия, при которых его психическое и речевое развитие будет происходить в те же сроки, что и у слышащего сверстника. Ребенок с КИ напоминает иностранца, который начал изучать язык страны, в которой уже живет. Он все слышит, но понимает только отдельные слова и часто используемые фразы по ситуации общения. Он часто не понимает других, потому что не успевает проанализировать и запомнить, что они сказали. Ему легче понять и запомнить новые слова, если говорят медленнее, повторяют фразу [Королева, 2008, с. 29]. Дошкольники с КИ в большинстве случаев без побуждения взрослого не пользуются устной речью. В межличностном общении эти дети предпочитают жестовую речь. Реплики дошкольников с КИ, которые они используют в диалоге со взрослыми, включают преимущественно одно-два слова. Особую сложность эти дети испытывают при продуцировании вопросительных предложений, в связи с чем не иницируют коммуникацию, не стимулируют развитие диалога с собеседником. Кроме того, диалогам дошкольников с КИ свойственна тематическая узость, даже с применением жестовой речи. В составе реплик, которые дети с КИ употребляют по побуждению взрослого, отмечается узкий круг лексических единиц. Таким образом, у детей с КИ отмечается недоразвитие связной речи, прослеживаются выраженные сложности ведения вербального диалога. Дети затрудняются понимать словесную речь, в используемых репликах допускают аграмматизмы. Бедность словаря препятствует полноценной коммуникации как со взрослыми, так и со сверстниками. Наибольшие сложности у дошкольников с КИ возникают при самостоятельной формулировке вопросов. В то же время эти дошкольники испытывают потребность в диалогическом общении и при условии комплексной реабилитации силами медицинских и педагогических работников имеют благоприятный прогноз развития связной речи [Беляева, 2015, с. 24].

Речь дошкольников с кохлеарным имплантом, помимо наличия значительных фонетико-фонематических нарушений, главным образом смещения звуков, выпадения слогов, окончаний, отличается появлением замещений по смыслу, свидетельствующих о низком уровне развития речи и обедненном объеме активного словаря. Неточное понимание значений слов, имеющих в словарном запасе ребенка, ведет к заменам смыслового значения. Например: кастрюля – «суп», мебель – «стол». Результаты исследования по выявлению уровня речевого развития у дошкольников с кохлеарным имплантом позволили выявить несформированность у детей фонетико-фонематического восприятия, речевой моторики, звукопроизношения, связной речи, слабые словообразовательные возможности, а также понимание речевых конструкций [Беляева, Ступакова, 2017, с. 6].

Итак, сравнительное изучение особенностей связной речи в группе старших дошкольников 5–6 лет с кохлеарным имплантом и в группе с общим недоразвитием речи III уровня показало, что данные особенности имеют различия, которые в большей степени проявляются у глухих детей, перенесших кохлеарную имплантацию в возрасте старше двух лет [Беляева, Сопинская, Узикова, 2014, с. 59].

Поэтому дальнейшая коррекционная работа с ними потребует создания специальных условий и подходов [Беляева, Сопинская, 2016, с. 16]. Соблюдая их, у ребенка появится возможность получить равные стартовые возможности для школьного обучения в общеобразовательном классе [Беляева, 2009, с. 235]. Педагоги и специалисты должны научиться создавать специальные условия, что возможно благодаря целенаправленной подготовке их к новым трудовым функциям, действиям [Беляева, Брюховских, Николина, 2016, с. 114].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. Образование дошкольников с кохлеарным имплантом: исследования, решения, перспективы: монография. Серия «Современная сурдопедагогика» / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 248 с.
2. Беляева О.Л. Психолого-педагогическое обоснование вариантов интегрированного обучения слабослышащего ребенка в общеобразовательной школе // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 8. С. 232–238.
3. 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.
4. Беляева О.Л., Сопинская Т.В. Создание специальных условий для эффективного слухоречевого развития старших дошкольников с кохлеарными имплантами // Сибирский вестник специального образования. 2016. № 3 (18). С. 15–23.
5. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОО // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка. Красноярск, 2015. С. 162–166.
6. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Узикова С.С. К вопросу о дошкольном образовании кохлеарно имплантированных детей // Психолого-медико-педагогическое сопровождение особого ребенка: сборник статей / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 57–60.
7. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Организационно-педагогические условия развития слухового восприятия и устной речи старших дошкольников с кохлеарным имплантом в ДОО комбинированного вида // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 12–17.
8. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. СПб.: С.-Пб. НИИ уха, горла, носа и речи, 2008. 286 с.
9. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов н/Д: Феникс, СПб.: Союз, 2004. 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»).
10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. 3-е изд. М.: Айрис-пресс, 2005. 224 с.

# ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НЕВРОТИЧЕСКИМ И НЕВРОЗОПОДОБНЫМ ЗАИКАНИЕМ

FEATURES OF THE INTONATIONAL SIDE OF SPEECH AT PRESCHOOLERS  
WITH NEUROTIC AND NEUROSOBLODE APPLICATION

А.В. Воробьева

A.V. Vorobyeva

Научный руководитель Л.А. Брюховских

*Заикание, интонация, просодика, экспрессивная речь, коррекция, выразительность.*

В статье представлены результаты изучения особенностей интонационной стороны речи у дошкольников с невротическим и неврозоподобным с заиканием.

*Stuttering, intonation, prosody, expressive speech, correction, expressiveness.*

The article presents the results of studying the intonational aspect of speech in preschool children with neurotic and neurosis-like stuttering.

**В** связи с гуманизацией образования, модификацией дошкольных программ и методов обучения, а также в свете последних концепций дошкольного образования, большое значение приобретает формирование у детей с заиканием навыков использования средств интонаций как основы успешной коммуникации. Между тем существующие методики и реабилитационные системы коррекции заикания недостаточно ориентированы на развитие интонационных средств у дошкольников [Шорохова, 2008].

В структуру заикания входит нарушение просодических компонентов речи, определяющих выразительность, разборчивость речи, ее эмоциональное воздействие в процессе коммуникации. Дети, страдающие заиканием, лишены возможности нормального речевого общения с окружающими. Постоянные затруднения в речи травмируют детей, вызывая невротические реакции, а в дальнейшем адаптацию в школе. Но интонационные нарушения у детей дошкольного возраста с разным генезом раскрыты недостаточно полно, вопросы развития интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с невротическим и неврозоподобным заиканием не теряют своей актуальности [Левина, 2009, Брюховских, 2016, с. 46].

Цель нашего исследования: выявить особенности интонационной стороны речи у заикающихся дошкольников с невротическим и неврозоподобным заиканием. Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ д/с комбинированного вида №19 г. Красноярска и МБДОУ № 30 г. Красноярска. В состав экспериментальной группы вошли 8 детей 5–5,5 лет с неврозоподобным и невротическим заиканием. Был подобран диагностический комплекс на основе методик Е.Ф. Архиповой [Архипова, 2007]. Комплекс включал 2 серии. Первая серия направлена на восприятие интонации: интонации различных типов предложений,

логического ударения, модуляций голоса по высоте, модуляций голоса по силе, тембра. Вторая серия направлена на воспроизведение: интонации различных типов предложений, логического ударения, модуляций голоса по высоте, модуляций голоса по силе, тембра голоса. Критерии оценки: правильное самостоятельное выполнение задания [Брюховских, 2014].

Высокий уровень продемонстрировали два ребенка, пять – показали средний уровень и один – низкий. Большинство испытуемых при выполнении заданий нуждались в помощи взрослого. Недостатки выполнения заданий связаны со степенью выраженности заикания. Самый лучший результат показали 2 ребенка с легкими запинками, а самый худший – ребенок с выраженным заиканием, сопровождающимся сильными вегетативными проявлениями и сопутствующими движениями во время речи. Дети с неврозоподобной формой заикания справились с заданиями хуже, чем испытуемые с невротической формой.

Трудности у детей возникли при выполнении методики восприятия тембра. Легче всего дети справились с восприятием и изменением голоса по высоте на основе звукоподражаний. Различение тембра голоса на материале предложений проходит с ошибками, которые исправляются самостоятельно по ходу работы. Для различения тембра голоса на материале предложений требуется активная помощь взрослого. В стихотворном тексте интонация большинством испытуемых воспринималась легче. Успешно дети определяли вопросительную интонацию. Большинство смешивали вопросительную и восклицательную интонацию. Отраженно дети воспроизводят фразы и стихотворные строки с различной интонацией, но многим требуется неоднократная демонстрация образца. При самостоятельном воспроизведении интонации, отражающих эмоциональное состояние на материале отдельных фраз, допускают ошибки, но большинство самостоятельно исправляют их по ходу работы. Задания на отраженное повторение фраз со сменой логического ударения выполнялись успешнее, чем задания на самостоятельное выполнение. Половина испытуемых правильно передает тембр персонажа сказки. В результате исследования были выделены 2 группы. Дети с неврозоподобным заиканием показали низкий и средний уровень выполнения заданий, задания выполняли неуверенно, допускали большое количество ошибок. Дети с невротическим заиканием показали высокий и средний уровень выполнения заданий. Задания выполняли уверенно с небольшими ошибками. На основе полученных результатов нами были разработаны рекомендации по коррекции интонационной стороны речи.

### **Библиографический список**

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М., 2007.
2. Брюховских Л.А. Использование «Логопедических четок» в преодолении заикания у детей // Логопед в детском саду. 2016. № 1 (74). С. 46–51.
3. Брюховских Л.А. Нейропсихологический метод в диагностике речевых нарушений // Инновационное развитие современной науки: по материалам Научно-практической конференции, г. Уфа. 31.01.2014: в 9 ч. / отв.ред. А.А. Сукиасян. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. Ч. 9. С. 53–58.
4. Левина Р.Е. Преодоление заикания у дошкольников. М.:Сфера, 2009.
5. Шорохова О.А. Играем в сказку. М.: Сфера, 2008.

# СТРАТЕГИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

## STRATEGIES FOR CORRECTION-DEVELOPING WORK ON OVERCOMING BREACHES BY THE GLOSSARY STRUCTURE OF WORDS IN CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

Н.Н. Голоскокова

N.N. Goloskokova

*Научный руководитель Л.А. Брюховских*

*Моторная алалия, слоговая структура слова, комплексный подход, стратегии коррекционно-развивающей работы, интериоризация.*

В материалах тезиса представлен комплексный подход к коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей с моторной алалией на примере формирования двусложных слов из открытых слогов (1 класс по А.К. Марковой). Коррекционно-развивающая работа строится с одновременным использованием аналитической и интерактивной стратегий, а также с учетом закономерностей процесса интериоризации.

*Motor alalia, the syllabic structure of the word, the complex approach, the strategies of corrective-developing work, interiorization.*

The thesis presents a comprehensive approach to correcting violations of the syllabic structure of the word in children with motor alalia, as an example of the formation of disyllabic words from open syllables (class 1 by A.K. Markova). Correction-development work is built with the simultaneous use of analytical and interactive strategies, as well as taking into account the regularities of the process of internalization.

**А**лалия – это языковое расстройство, при котором нарушается усвоение языковых единиц и правил их функционирования, что проявляется в нарушении лексико-грамматических и фонетико-фонематических операций в процессе порождения речевого высказывания. Иными словами, нарушаются все подсистемы языка [Азова, 2017].

По мнению Е.Ф. Собонович, у детей, страдающих алалией, нарушено речевое программирование – выбор знаков, их конструирование, расположение в линейную схему [Собонович, 1981]. В связи с вышесказанным очевидно, что становление слоговой структуры слова у детей с алалией протекает на фоне патологического развития всего механизма экспрессивной речи. Комплексный подход к коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей с моторной алалией на начальном этапе предполагает одновременное использование двух стратегий коррекционно-развивающей работы: аналитической и интерактивной. Зада-

чей аналитической стратегии является анализ дефекта и вычленение слабого звена. Коррекционная работа строится с опорой на сохраняемые звенья. При нарушениях слоговой структуры слова у ребенка с алалией слабым звеном можно считать недоразвитие фонетико-фонематических процессов, операций речевого программирования, а также нарушение речеслуховой памяти. Сохраняемыми звеньями являются зрительное и тактильное восприятие [Брюховских, 2014, с. 55].

Работа по формированию слоговой структуры слова представлена на примере двухсложных слов, состоящих из открытых слогов и имеющих в своем составе звук [в] (вата, ваза, Вова, вода, ива и т.д.) [Новикова-Иванцова, 2015]. В качестве визуальной и тактильной опоры использованы объемные яркие силиконовые кнопки (маленькие силиконовые формы для кексов), зрительные символы гласных звуков [Ткаченко, 2002], мануальные символы гласных звуков [Большакова, 2015] и картинки с изображением актуализируемых слов. Согласный звук [в] также имеет тактильное и зрительное подкрепление – закусывание нижней губы и ее удержание указательным пальцем [Новикова-Иванцова, 2015]. Предполагается, что мануальные и зрительные символы гласных были отработаны с ребенком предварительно. Работа строится с учетом закономерностей процесса интериоризации, а именно: 1) на первоначальном этапе работы действия выполняются совместно с педагогом, в дальнейшем осуществляется переход к самостоятельному выполнению действия ребенком; 2) первоначально действие опосредуется внешними опорами, в дальнейшем происходит отказ от опор; 3) первоначально действие разворачивается поэлементно с последующим его сворачиванием. Таким образом, происходит переход отработываемого действия извне на внутренний план, действие усваивается ребенком. В связи с этим возможно выделить следующие этапы работы по формированию слогового состава слова.

**Первый этап:** сопряженное (отраженное) проговаривание слова с одновременным нажатием на кнопки и использованием зрительных символов гласных. При затруднении логопед управляет рукой ребенка.

**Второй этап:** самостоятельное проговаривание ребенком слова с одновременным нажатием на кнопки с опорой на зрительные и мануальные символы гласных и беззвучную артикуляцию логопеда.

**Третий этап:** самостоятельное проговаривание ребенком слова с одновременным нажатием на кнопки с опорой, при необходимости, на мануальные символы гласных и беззвучную артикуляцию логопеда.

**Четвертый этап:** замена объемных силиконовых кнопок на плоские (два кружка, нарисованных под словом) и самостоятельное проговаривание слова.

**Пятый этап:** называние картинки без опоры на кнопки.

**Шестой этап (дополнительный):** формирование фразы из двух слов – использование картинки-символа с изображением руки в указательном жесте, обозначающей частицу «это» или «вот», и изображений отработанных слов (Это ваза. Вот вата).

Интерактивная стратегия при комплексном подходе к коррекции слоговой структуры слова реализуется через эмоциональное вовлечение ребенка в обуча-

ющий процесс. Для этого на занятии необходимо создать атмосферу доброжелательности, проявлять высокую степень включения со стороны логопеда, например, очень эмоционально показывать гласные при помощи мануальных поз и беззвучной артикуляции. Ребенок должен быть мотивирован на успех.

Таким образом, использование комплексного подхода к коррекции слоговой структуры слова у детей с моторной алалией приводит к достижению устойчивого запланированного результата.

### **Библиографический список**

1. Азова О.И. Алалия. Часть 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.1tv.ru/news/social/281034> (дата доступа: 02.04.2017).
2. Брюховских Л.А. Нейропсихологический метод в диагностике речевых нарушений // Инновационное развитие современной науки: по материалам Научно-практической конференции, г. Уфа. 31.01.2014: в 9 ч. / отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. Ч. 9. С. 53–58.
3. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей. М.: Сфера, 2015. 64 с.
4. Новикова-Иванцова Т.Н. Logosystem [Электронный ресурс]. URL: <http://1654.justclick.ru> (дата доступа: 05.03.2015).
5. Собонович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. Киев: КГПИ им. А.М. Горького, 1981. 389 с.
6. Ткаченко Т.А. Звуки и знаки. Гласные. М.: ЮНВЕС, 2002. 24 с.

# РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ 5 КЛАССА, ИМЕЮЩИХ УМСТВЕННУЮ ОТСТАЛОСТЬ ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ

THE RESULTS OF STUDYING THE DEVELOPMENT  
OF SPATIAL REPRESENTATION OF STUDENTS FROM  
THE 5<sup>TH</sup> GRADE WITH MENTAL RETARDATION MIND

В.О. Палей

V.O. Paley

*Научный руководитель Л.А. Брюховских*

*Пространственные представления, восприятие пространства, школьники, начальная школа, умственная отсталость, речь, предложённые конструкции, логико-грамматические структуры, эксперимент.*

В статье обсуждается связь речевой деятельности с пространственными представлениями человека, а также отражаются результаты эксперимента, направленного на изучение сформированности пространственных представлений у школьников с легкой степенью умственной отсталости.

*Spatial representation, spatial perception, pupils, primary school, mental retardation, speech, prepositional constructions, the logical-grammatical structure, experiment.*

This article discusses the relationship of speech with spatial representations, and reflects the results of the experiment aimed at the study of formation of spatial representations of pupils with mild mental retardation.

Степень вербализованности пространственных представлений у детей не только отражает уровень речевого развития детей, но и характеризует способность выделять и осознавать пространственные признаки предметного мира как самостоятельные объекты познания [Корнев, 1997, с. 67].

Недоразвитие или нарушение пространственного восприятия, пространственных представлений приводит к трудностям ориентировки в пространстве, трудностям понимания сложных логико-грамматических структур [Брюховских, 2015, с. 148]. Возникают трудности в понимании предлогов и приставок с пространственным значением, отношений сравнений, инверсионных конструкций [Брюховских, 2008, с. 106].

У детей с легкой умственной отсталостью, обучающихся в младших классах коррекционной школы, восприятие пространства протекает значительно медленнее, объем воспринимаемого материала сужен. Представления этих детей отличаются упрощенностью, схематичностью.

Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают большие трудности при ориентировке в направлениях пространства, в сторонах тела, не могут выполнять действия, связанные с пространственной ориентировкой, по словесной инструкции [Дунаева, 2006, с. 15].

**Цель** нашего исследования – изучение сформированности навыков словообразования приставочных глаголов у школьников с умственной отсталостью.

Исследование сформированности навыков словообразования проводилось на базе КГБОУ № 5. В состав экспериментальной группы вошли 20 обучающихся 5 класса. Все испытуемые имели умственную отсталость легкой степени, системное недоразвитие речи легкой степени.

Задачи исследования: определение уровня сформированности соматопро- пространственной ориентировки, определение уровня ориентировки на плоскости листа; изучение понимания предложных конструкций с пространственным значением; определение умения обозначать в речи пространственные отношения между предметами.

Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс на основе методик Хеда, Л.И. Плаксиной, Н.М. Трубниковой, М.М.Семаго, Л.С. Цветковой.

Изучение сформированности пространственных представлений включало 4 задания: 1. Соматопропространственная ориентировка. 2 Ориентировка на плоскости листа. 3. Понимание предложных конструкций с пространственным значением. 4. Исследование умения обозначать в речи пространственные отношения между предметами.

Проанализировав результаты, мы выделили 5 уровней успешности:

В результате исследования ни один из испытуемых не продемонстрировал низкого уровня успешности. На высоком уровне оказались 10 % испытуемых. Средний уровень успешности продемонстрировали 5 % испытуемых. Уровень ниже среднего продемонстрировали так же 5 % испытуемых. Большинство испытуемых – 80 % оказались на уровне выше среднего.

По результатам исследования *соматопропространственной ориентировки* 20 % испытуемых испытывают затруднения в оперировании понятиями «лево-право». 20 % испытуемых выполняли только часть задания верно, допуская ошибку в другой части. По результатам исследования *ориентировки на плоскости листа* у 30 % испытуемых наблюдались замены предлогов «перед», «над», «под», «на» предлогом «в». 10 % испытуемых в случае с предлогами «в», «на», обозначали фигуры на листе не следуя инструкции (фигуры пространственно не имели отношения к другим фигурам). Также у испытуемых наблюдались замены предлогов: предлог «перед» испытуемые заменяли предлогами «в», «под»; предлог «над» – «под», «в», «около»; предлог «под» заменяли на предлоги «в», «над»; предлог «над» – «над», «в», «на». В понимании *предложных конструкций с пространственным значением* у 55 % испытуемых наблюдаются смешение «за-перед», у 30 % – «в» и «на»; 15 % испытуемых – «на» и «под».

*Возникали трудности в вербальном обозначении пространственных отношений между предметами у 80 % испытуемых. Учащиеся смешивали слова «спереди» и «сзади», заменяя их словами «посередине», «сверху», «сбоку» и т. п. 30 % испытуемых затруднялись в определении на плоскости листа положения фигур сверху и снизу.*

На основе выявленных нарушений были разработаны методические рекомендации, направленные на развитие соматопро пространственной ориентировки, ориентировки на плоскости листа, понимания предложных конструкций с пространственным значением и обозначения в речи пространственных отношений между предметами.

### **Библиографический список**

1. Брюховских Л.А. Исследование нарушений понимания сложных логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией: учебное пособие // Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2008.
2. Брюховских Л.А. Объективизация пространственных отношений при формировании предложных конструкций у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. № 3 (33). 2015. С. 144–150.
3. Дунаева З.М. Формирование пространственных представлений у детей с ЗПР: методическое пособие. М.: Советский спорт, 2006.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие // СПб.: МиМ, 1997.

# ПРИРОДНЫЙ ГОЛОС КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

## NATURAL VOICE AND HEALTH PRESERVATION

А.Е. Уфимцев

A.E. Ufimtzev

*Научный руководитель Л.А. Брюховских*

*Здоровьесбережение, природный голос, поперечно-полосатая мускулатура, гладкая мускулатура, артикуляционный аппарат.*

Кратко освещена роль научно-технического прогресса в состоянии здоровья человека. Голос как важный показатель состояния здоровья человека. Показана необходимость разумной минимизации усилий поперечно-полосатой мускулатуры артикуляционного аппарата при речи и описан способ достижения этого.

*Health preservation, natural voice, voice formation, voice-leading, smooth musculature, somatic musculature.*

The article briefly the role of scientific and technological progress in human health. Voice as an important indicator of human health. The necessary minimization of the efforts of the somatic musculature of the articulatory apparatus in speech and the solution of this problem are shown here.

**В** наш век высоких скоростей и бурного научно-технического прогресса особенно актуальным становится вопрос здоровьесбережения человека. Действительно, чем стремительнее развивается научно-технический прогресс, тем больше отдаляется человек от природы – и тем больше появляется все новых и новых болезней – болезней цивилизации, не существовавших или встречавшихся в единичных случаях ранее. По сути, человек еще не адаптировался к реалиям современной жизни и достижениям научно-технического прогресса – и адаптируется ли? Ведь научно-технический прогресс настолько быстро входит в нашу жизнь, что мы не успеваем приспособиться к нему. Не в силах быстро и достаточной степени приспособиться к изменяющимся реалиям современного мира, тело человека отвечает своему хозяину болезнями цивилизации, практически невозможными в диких племенах людей, живущих в полном согласии с природой – кариес, сколиоз, аллергия, рак – этот ряд дегенеративных заболеваний можно продолжать бесконечно [Прайс, 1939].

Не вызывает сомнений утверждение, что лучшим средством профилактики дегенеративных заболеваний будет жизнь в полном согласии с природой. Однако все ли готовы ради хорошего состояния здоровья бросить все блага цивилизации и переехать жить дикарями на природу? Думается, что таких будет немного, и даже если таковые и есть, то вряд ли они читают эту статью – жизнь дикарем не предполагает чтения научных статей.

Опыт многочисленных – с древнейших времен до наших дней – исследователей возможностей человека и создателей своих систем оздоровления, – Гиппократ, Кацудзо Ниши, В.В. Караваева, П. Брэгга, И.П. Неумывакина, А. Эрета, К.П. Бутейко и многих других – убедительно показывает, что организм человека являет собою сложную саморегулирующуюся систему, способную на самооздоровление – надо только создать ему подходящие условия. Возникает резонный вопрос: каковы же они, эти подходящие условия?.. В рамках короткой статьи ответить на этот вопрос исчерпывающе не представляется возможным. Попробуем ответить на этот вопрос хотя бы отчасти – с точки зрения фонопедии.

Настроенный, хорошо звучащий голос есть показатель хорошего состояния здоровья человека. По состоянию голоса можно отслеживать общее состояние здоровья человека. Также важно отметить, что говорение природным голосом есть мощный фактор здоровьесбережения [Уфимцева и др., 2016].

Человек фактически пребывает в состоянии постоянного стресса – такая плата за пользование достижениями научно-технического прогресса. Этот стресс стал настолько привычным, что воспринимается как норма. Постоянный стресс воздействует на подсознание и сковывает тело – так появляются мышечные зажимы. Мускулатура бывает двух типов: гладкая и поперечно-полосатая. Поперечно-полосатая мускулатура управляется произвольно – в отличие от гладкой мускулатуры, действующей автоматически и независимо от сознания человека [Багрунов, 2010]. Следовательно, зажимы возникают только при работе поперечно-полосатой мускулатуры.

Для настройки голоса и говорения природным голосом необходимо, чтобы поперечно-полосатая мускулатура артикуляционного аппарата работала только при произнесении согласных звуков – и только для произнесения согласных звуков. При этом согласные звуки должны произноситься без излишнего напряжения. Иными словами, необходима разумная минимизация усилий поперечно-полосатой мускулатуры артикуляционного аппарата при речи.

Но как достигнуть этой минимизации? Совершать логопедическую работу «наоборот»: если в случае логопедической работы усилия прилагают для произнесения согласных, то в данном случае следует наоборот, прилагать усилия для наименьшего приложения усилий при произнесении согласных?.. Нет, этот путь – тупиковый. Мы считаем, что следует протягивать гласные – однако без манерности. Следует – петь. Ведь пение тем и отличается от речи, что в пении гласные звучат долго, а сама фраза – более мелодична. Но надо не столько целенаправленно протягивать гласные, сколько чувствовать. Душа, испытывая чувства, будет отдавать нужные приказы телу, и оно само будет следовать мелодическому рисунку фразы. Тогда гласные будут протягиваться сами. А если целенаправленно тянуть гласные, то это будет звучать манерно и нарочито.

И тогда шаляпинская формула владения голосом – говорить как поешь и петь как говоришь – становится простой, понятной и при осуществимой. И петь при речи следует в первую очередь – душой [Багрунов, 2010]. Мы считаем, что в ди-

хотомии «интонация-техника» ведущая роль принадлежит именно интонации. Тело должно идти за душой – а не наоборот.

Однако не следует полагать технику речи делом неважным и пренебрегать ею. Для большей выразительности речи необходим подготовленный голосовой аппарат, способный воплотить в жизнь чувства и эмоции. Безусловно, технику речи необходимо совершенствовать – но только вслед за интонацией. Тело должно идти за душой.

Например, в книге «Музыка речи. Эстетическое исследование» Л. Сабанеев привел мелодические рисунки, свойственные различным эмоциям [Сабанеев, 1923]. Однако это еще не значит, что выводя определенную мелодию, мы получим соответствующую ей эмоцию. Надо чувствовать – а не имитировать чувства посредством изменения мелодии. Надо именно испытывать чувства – а не выводить мелодии, свойственные этим чувствам. Надо именно чувствовать – ведь от полноты души говорят уста.

### **Библиографический список**

1. Багрунов В.П. Азбука владения голосом для болельщика. 3-е издание. Изд-во «Композитор», 2010.
2. Прайс В. Питание и физическая дегенерация. 1939.
3. Сабанеев Л. Музыка речи. Эстетическое исследование. М.: Работник Просвещения, 1923.
4. Уфимцев А.Е. и др. Полетность голоса и природный голос как здоровьесберегающие факторы формирования профессиональной культуры будущего специалиста / Уфимцев А.Е., Кириллова М.Г. и др. // Педагогика и медицина в служении человеку [Электронный ресурс]: материалы III Всероссийской науч.-практ. конф. Красноярск: КрасГМУ, 2016. С. 85.

# ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ РАССКАЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОПОР РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## CREATING NARRATIVE STORIES USING SUPPORTS OF VARIOUS TYPES IN CHILDREN 5–6 YEARS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

В.С. Хвостова

V.S. Hvostova

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Методика, диагностика, общее недоразвитие речи, связная речь, наглядные опоры, сопровождающая речь.*

В материалах работы рассматривается проблема формирования связной речи при составлении повествовательных рассказов у детей с общим недоразвитием речи. Предлагается методика диагностики уровня сформированности умения составлять повествовательный рассказ у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня с использованием опор на различные виды рисования, а также с опорой на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний.

*Methods, diagnostics, general underdevelopment of speech, connected speech, visual supports, accompanying speech.*

In the present work considers the problem of formation of coherent speech when composing narrative stories in children with General underdevelopment of speech. The technique of diagnostics of level of formation of the skill to compose a narrative story from 5–6 years old children with the General underdevelopment of speech III level, using the pillars on the various types of drawing, and also drawing on the recently lived experience in the preparation of cohesive statements.

**З**а последние годы отмечена тенденция увеличения роста числа детей с общим недоразвитием речи. У таких детей наблюдается нарушение всех компонентов речевой системы, что сказывается на развитии связной речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова и др.).

После изучения теоретического опыта по проблеме особенностей развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня была проведена исследовательская работа. Цель данной работы: выявить особенности и уровни сформированности умения составлять повествовательный рассказ с опорой на различные виды рисования у детей 5–6 лет, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня.

В ходе эксперимента предстояло решить следующие задачи:

1. Сделать вывод о том, как влияет опора на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь на качество составления повествовательного рассказа у детей с общим недоразвитием речи.

2. Влияет ли характер ручной деятельности на успешность составления повествовательного рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь.

Для проведения констатирующего эксперимента были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования связной речи, балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой [Фотекова, 2007, с. 176] и И.Д. Коненковой [Коненкова, 2003, с. 40–44]. Также при определении общей схемы обследования мы опирались на положение Н.А. Чевелевой о развитии речи в процессе ручной деятельности и возможности использовать опору на недавно пережитый опыт при составлении связных высказываний [Чевелева, 1966, с. 1–5]. В исследованиях А.В. Мамаевой также рекомендованы приемы направленного воздействия на развитие лексико-грамматической стороны речи, в частности, использование внешних опор различных типов: сюжетных картинок, демонстрации действий, схем и пиктограмм [Мамаева, 2012, с. 30].

Также использование опоры на недавно пережитый опыт обеспечивает активизацию средств коммуникации на основе более точного понимания обращенной речи. Импрессивная речь, являясь «узловым образованием» речевой системы, детерминирует развитие целого ряда речевых процессов [Мамаева, Мамонтова, Суркова, 2016, с. 68].

Авторский вклад заключался в определении общей схемы обследования и адаптации балльной оценки в соответствии с задачами констатирующего эксперимента и особенностями испытуемых.

Обследование включало в себя 3 серии заданий:

Серия I. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать самосвал» (опора на рисование красками).

Серия II. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать пожарную машину» (опора на рисование поролоном).

Серия III. Составление повествовательного рассказа «Как рисовать самолет» (опора на рисование цветными карандашами).

Каждая серия заданий содержала два этапа:

1. Составление рассказа по представлению «Как ты будешь рисовать картинку».

2. Составление рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь в процессе ручной деятельности.

Оценка проводилась по четырем критериям: самостоятельность выполнения, возможность программирования текста и смысловая адекватность, грамматическое оформление, лексическое оформление.

Баллы, начисленные по каждому критерию (0 – 3), суммируются. Максимальное количество баллов за серию равно 12.

Проанализировав результаты первого этапа первой, второй и третьей серий констатирующего эксперимента, выявлено, что при составлении рассказа по представлению ни один из испытуемых ни в одном из рассказов не продемонстрировал высокий уровень успешности, средний уровень успешности испытуемые продемонстрировали в единичных случаях. В основном испытуемые демонстрирова-

ли уровень ниже среднего, а также значительный процент испытуемых продемонстрировали низкий уровень успешности при составлении всех трех рассказов.

При составлении рассказа с опорой на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь более высокие показатели продемонстрировали испытуемые при составлении рассказа «Как я рисовал пожарную машину» (рисование поролоном и красками).

Низкий уровень успешности не продемонстрировал ни один из испытуемых ни в одном рассказе.

Сопоставив результаты по всем сериям констатирующего эксперимента, нами сделан вывод о том, что использование опоры на недавно пережитый опыт и предварительно организованную сопровождающую речь значительно улучшает качество повествовательного рассказа у дошкольников 5–6 лет, имеющих общее недоразвитие речи третьего уровня.

При рисовании поролоном испытуемые продемонстрировали более высокие показатели при составлении рассказа, чем при рисовании кисточкой или карандашом. При рисовании поролоном и красками распределять внимание между ручной и речевой деятельностью значительно легче, так как легче техника рисования, поэтому качество речевой деятельности при рисовании поролоном и красками намного лучше [Кузнецова, 2003, с. 244–245].

Мы предполагаем, что предложенная нами методика позволит более качественно проводить диагностику развития связной речи у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, а также дифференцированно определить зону «ближайшего развития» по формированию умения составлять повествовательные рассказы у детей старшего дошкольного возраста, используя опоры различных типов. Планируемые результаты (конкретные, достижимые, измеряемые) и содержание логопедической работы должны быть сформулированы максимально точно и четко в рабочей программе коррекционного курса по развитию речи [Мамаева, 2017, с. 44].

### **Библиографический список**

1. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития: материал для логопедов, дефектологов, психологов. М.: ГНОМ и Д, 2003. 80 с.
2. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 480 с.
3. 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.
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. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 40 – 50.
6. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: Айрис-пресс, 2007. 176 с.
7. Чевелева Н.А. Исправление речи у заикающихся школьников. М.: Просвещение, 1966. 96 с.

# **РОЛЬ СУКЦЕССИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ФОРМИРОВАНИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ**

## **THE ROLE OF THE SUCCESSIVE PROCESSES IN FORMING THE CONNECTED SPEECH OF CHILDREN OF THE SENIOR SCHOOL AGE WITH THE LEVEL OF 3 LEVELS**

**Е.Д. Хилажева**

**E.D. Khilazheva**

*Научный руководитель Л.А. Брюховских*

*Сукцессивные процессы, общее недоразвитие речи, связная монологическая речь, дошкольное образование.*

**В материалах статьи освещается проблема формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представляются выявленные данные о взаимосвязи уровня сформированности сукцессивных процессов и связной речи.**

*Successive processes, the general underdevelopment of speech, coherent speech, preschool education.*

**The article raises the problem of the formation of coherent monologic speech of children of senior preschool age with a general speech underdevelopment. Revealed data on the relationship between the level of formation of successive processes and coherent speech.**

**С**огласно множеству психолого-педагогических исследований, у детей с общим недоразвитием речи возникают затруднения восприятия и порождения связного высказывания, что обусловлено, в том числе, трудностями преобразования симультанных процессов в сукцессивные, невозможностью программирования сукцессивных серий, отсутствием способности удерживать программу, нарушением операций развертывания высказывания [Глухов, 2013; Филичева, 1989].

В настоящее время хорошо изучено влияние сукцессивных процессов на развитие письменной речи. В исследованиях А.Н. Корнева [Корнев, 1997] показано, что нарушение сукцессивных функций приводит к трудностям формирования у детей с общим недоразвитием речи навыков письма и чтения, что является причиной развития дисграфии и дислексии. Также в исследованиях отмечена роль сукцессивных процессов в овладении школьниками навыками счета [Лалаева, 2005; Цветкова, 1997]. В то же время вопрос влияния сукцессивных процессов на развитие связной речи освящен в литературе недостаточно, что определяет актуальность изучаемой проблемы.

Для выявления возможной взаимосвязи между уровнем формирования сукцессивных процессов и уровнем развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня нами был проведен констатирующий эксперимент, включающий в себя два этапа. Задания первого этапа были направлены на исследование сформированности сукцессивных процессов и включали задания на поиск закономерности построения рядов, включение сюжетных картинок в серию, сравнение видов транспорта по скорости и восприятие ритмических структур различной сложности. Выполнение ребенком каждого из заданий оценивалось по шкале от 1 до 3, баллы, полученные в ходе обследования ребенка, суммировались [Брюховских, 2014, с. 55].

Анализ данных, полученных на первом этапе исследования, позволил условно выделить три группы детей в зависимости от уровня сформированности сукцессивных процессов. В первую группу (низкий уровень) вошли дети, набравшие в ходе обследования 4–6 баллов. Дети, вошедшие в данную группу, имеют большие затруднения при установлении причинно-следственных связей, закономерностей построения рядов, при определении последовательности событий. Кроме того, у данных детей отмечается нарушение воспроизведения ритмических структур, низкий уровень слухоречевой памяти, им тяжело удерживать словесную инструкцию взрослого. Во вторую группу (средний уровень) вошли дети, набравшие 7–9 баллов. Данная группа детей характеризуется более высокими показателями при воспроизведении ритмических структур, при определении последовательности событий, включении картинки в серию. При этом дети, вошедшие в данную группу, испытывали значительные затруднения при определении закономерности построения рядов, а также при расположении транспорта по скорости. В третью группу (высокий уровень) вошли дети с самыми высокими показателями (10–12 баллов). В целом эти дети довольно успешно справились со всеми предложенными заданиями. У них отмечался высокий уровень способности определения последовательности событий, закономерностей построения рядов, отмечалась высокая речеслуховая память.

Далее у детей, отличающихся по степени сформированности сукцессивных процессов, обследовали уровень развития связной монологической речи. Задания второго этапа включали в себя составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, составление рассказа по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок, составление рассказа на основе личного опыта. Выполнение ребенком каждого из заданий оценивалось по шкале от 1 до 3. Баллы, полученные в ходе обследования ребенка, суммировались.

Далее для детей, относящихся к разным группам по результатам первого этапа обследования, определяли количественные показатели уровня развития связной монологической речи (полученные данные представлены в виде  $M \pm m$ , где  $M$  – среднее значение,  $m$  – стандартное отклонение).

Так, в группе детей с низким уровнем сформированности сукцессивных функций средний количественный показатель уровня развития связной речи ока-

зался равен  $5,5 \pm 0,7$  балла; в группе детей со средним уровнем –  $6,25 \pm 1,25$  балла; в группе детей с высоким уровнем –  $11,25 \pm 0,5$  балла. Полученные данные свидетельствуют о прямой зависимости между сформированностью успешных процессов и развитием связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Это определяет актуальность дальнейшего исследования роли успешных процессов в развитии устной речи и использования полученных данных в ходе коррекционной работы с детьми.

### **Библиографический список**

1. Брюховских Л.А. Нейропсихологический метод в диагностике речевых нарушений // Инновационное развитие современной науки: по материалам научно-практической конференции, г. Уфа, 31.01.2014: в 9 ч. / отв. ред. А.А. Сукиасян. Уфа: РИЦ БашГУ, 2014. Ч. 9. С. 53–58.
2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. М.: В. Секачев, 2013. 548 с.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
4. Лалаева Р.И., Гермаковска А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учебно-методическое пособие. СПб.: Союз, 2005. 176 с.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи // Логопедия / под ред. Л.С. Волковой. М.: Просвещение, 1989. С. 482–507.
6. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Юристъ, 1997. 256 с.

# ИЗУЧЕНИЕ МЕХАНИЗМА И ХАРАКТЕРА ПРОЯВЛЕНИЙ ЭФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АГРАФИИ

## STUDY OF THE MECHANISM AND NATURE OF THE MANIFESTATIONS OF EFFERENT MOTOR AGRAPHIA

Е.И. Щепочкина

E.I. Shchepochkina

Научный руководитель **Л.А. Брюховских**

*Эфферентная моторная афазия, эфферентная моторная аграфия, диагностика, персеверации, застревания, кинетическая структура письменной речи, динамическая схема слова.* В статье обсуждаются контексты понимания механизма нарушения письменной речи как синдрома эфферентной моторной афазии. Предлагается один из методов диагностики, отражающий глубину нарушения письменной речи. Представляется анализ характера ошибок обследуемых видов письма. Обосновывается важность полной и обширной диагностики для выбора методики восстановления письма.

*Efferent motor aphasia, efferent motor agraphia, diagnosis, perseverative, kontaminatsii, kinetic structure of written language, the dynamic scheme of the word.*

The article discusses the contexts of the understanding of the mechanism of violations of written speech, as a syndrome of efferent motor aphasia. Below is one of the methods of diagnosis, reflecting the depth of violations of written speech, violation of internal successively scheme words and as a consequence of failing in the written formulation of thoughts. Is the analysis of the nature of the mistakes the surveyed lines. Explains the importance of the full and extensive diagnostics for selection of methods of recovery letters.

**П**исьмо является сложным психическим процессом, который рассматривается как особый вид речевой деятельности. Письмо возникает и развивается как осознанная и развернутая по составу операций деятельность.

Структура письма имеет достаточно сложную структуру и обширную локализацию в коре головного мозга, поэтому поражение практически любого участка речевой зоны коры приводит к нарушениям письма в той или иной форме [Цветкова, 2010].

Поражение премоторной области коры левого полушария (поле 44, зона Брока) приводит к возникновению эфферентной моторной афазии и проявляется в нарушениях, протекающих во времени, двигательных навыков, их плавности. В основе таких дефектов лежит повреждение денервационных механизмов и механизмов переключения, в результате письмо нарушается как высокоавтоматизированный двигательный навык. В письме происходит нарушение динамической схемы слова, трудности анализа последовательности звуков при записи слогов, слов, происходит нарушение сукцессивной схемы слова. Процесс написания отдельных букв не представляет в этих случаях сложности, трудности возникают

при написании слогов или слов, нарушение осознания последовательности приводит к грубейшим ошибкам в слогах и словах, такое нарушение письма входит в синдром эфферентной моторной афазии и называют эфферентной моторной аграфией, где центральный дефект – это нарушение кинетической стороны речи, или нарушение процесса переключения. Для этой формы нарушения характерны перестановки букв (слогов), пропуски гласных и согласных при их стечении, повторение одного и того же слога, недописывание слов, персеверации, контаминации, обусловленные переносом слога предыдущего слова, застревания, сложности составления слов из разрезной азбуки, и как следствие, невозможность и затруднения записи произвольной фразы [Визель, 2016].

Списывание текста многим доступно, но списывание осуществляется по буквам или слогам, с медленным проговариванием, все это еще раз говорит о том что при эфферентной моторной аграфии прежде всего нарушается процесс переключения от одного звена к другому. У больных с этой формой аграфии нарушается и осознание сложных отношений слов внутри предложения, утрачивается осознание динамических отношений слов, благодаря которым предложение становится единицей значения и смысла. Лицам с такими нарушениями сложно, а порой невозможно создать «в уме» схему целой грамматической конструкции, разместить и связать отдельные слова в предложения [Визель, 2015].

Исследования письменной речи проводились у группы лиц с эфферентной моторной афазией в отделении речевой реабилитации в ФГБУЗ СКЦ ФМБА России с применением нейропсихологических методик диагностики В.М. Шкловского, Т.Г. Визель, где письмо обследовалось в нескольких видах, исследовались характер ошибок и глубина нарушений, выявлялся первично нарушенный фактор [Визель, 2015]. Обследовали автоматизированное письмо, списывание текста, письмо под диктовку, звуко-буквенный анализ и синтез слов, спонтанное письмо [Брюховских, 2010].

По результатам диагностики мы определяли процент успешности выполненных заданий и заданий, где были существенные трудности, выявляли ошибки и сохранные компенсаторные возможности. Это служит основой для разработки индивидуальных и групповых программ и методов восстановительного обучения. Предварительный результат показал, что у обследуемых наблюдается выраженная аграфия, запись слова или фразы возможна только при проговаривании слов по слогам. В более тяжелых случаях невозможно складывание слов из букв разрезной азбуки, даже при правильном повторении этих слов. Пациенты с трудом находят нужный порядок букв. В более легких случаях возникают трудности при записи слова со слуха, пропуски гласных и согласных в стечениях, перестановки букв и слогов, частые персеверации букв из предыдущих слов, слогов. Затруднения при самостоятельном составлении фразы по серии картинок, несогласованность слов, смешение флексий. Эти грубые нарушения письма обусловлены распадом способности программирования звуко-буквенного состава слова, трудностью плавного переключения артикуляторных и лексических комплексов.

Нарушен завершающий процесс планирования и грамматического оформления замысла высказывания, программируемого в лобных и заднелобных отделах головного мозга.

Таким образом, выявленные нарушения процессов письма позволят нам подобрать адекватные методы и приемы восстановления письма у больных с эфферентной моторной афазией.

### **Библиографический список**

1. 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. 2014. С. 25–28.
2. Визель Т.Г. Как вернуть речь. М.: В. Секачев, 2015. 215 с.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. М.: В. Секачев, 2016. 264 с.
4. Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга: учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2010. 376 с. (Серия «Библиотека психолога»).

## Раздел IV.

# СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

---

### **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ОБСЛЕДОВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОДУКТИВНЫХ И РЕПРОДУКТИВНЫХ ВИДОВ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

TECHNIQUE OF SETTING UP AN ASCERTAINING EXPERIMENT  
ON MATURED PRODUCTIVE AND REPRODUCTIVE RYPES  
OF CONNECTED MONOLOGICAL SPEECH BY THE CHILDREN  
OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT  
OF SPEECH AND MILD FORM OF MENTAL RETARDATION

Н.Е. Антонова

N.E. Antonova

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Связная речь, монологическая речь, недоразвитие речи, продуктивные виды связной речи, репродуктивные виды связной речи.*

В статье рассмотрена актуальность развития связной монологической речи, обозначена проблема по изучению особенностей речевых дефектов у детей с общим недоразвитием речи и легкой степенью умственной отсталости. Представлена методика обследования связной монологической речи у данной категории детей. Обозначена практическая значимость анализа и сравнения сформированности продуктивных и репродуктивных видов связной речи.

*Connected speech, monological speech, under – development of speech, productive types of connected speech, reproductive types of connected speech.*

The article is considering the connected monological speech development. The problem on studying of children's oral defects peculiarities and mild form of mental retardation is marked here. In represents the technique of connected monological speech by similar children. The practical importance of analysis and comparison of productive and reproductive types of connected speech maturity is mentioned here, too.

**Р**азвитие связной речи детей – одна из наиболее важных задач обучения детей. Успешность обучения в школе во многом зависит от уровня овладения ими связной речью. Связная речь как средство общения оказывает влияние на развитие всех психических функций, адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения.

Связная монологическая речь является особым видом речевой деятельности, отличается спецификой выполнения речевой функции. При использовании связной речи применяются и обобщаются следующие компоненты языковой системы: лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие средства, а также синтаксические категории.

Монологическая речь является формой речевого взаимодействия ребенка с окружающим миром, обеспечивает ему возможность целостного восприятия, отражения и воспроизведения воплощающей в речи информации.

Таким образом, в настоящее время проблема развития связной речи актуальна тем, что речь является неотъемлемым компонентом любой формы деятельности человека и его поведения в целом. Несформированность или недоразвитие связной речи отмечается как у детей с ОНР, так и у детей с интеллектуальными нарушениями и оказывает отрицательное влияние на развитие, обучение и социализацию ребенка. [Жукова, 2014, с. 21]. У обеих категорий можно отметить стойкие трудности не только порождения речевого высказывания, но и понимания текстовых сообщений [Воробьева, 2006, с. 19; Мамаева, 2011, с. 34; Мамаева, Шевченко, 2015, с. 70].

Одной из ведущих проблем логопедии является изучение особенностей речевых дефектов у данной категории детей, их диагностика и построение системы коррекционной работы с ними.

Для изучения речевых нарушений у представленной категории детей и проведения и качественного анализа результатов рассмотрим методику проведения констатирующего эксперимента, направленную на определение сформированности продуктивных и репродуктивных видов связной монологической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и легкой степенью умственной отсталости.

Для проведения эксперимента была подобрана методика обследования связной речи у детей дошкольного возраста с системным недоразвитием речи, предложенная В.К. Воробьевой [Воробьева, 2006, с. 29].

Методика включала 4 блока заданий.

Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально.

**1 блок:** направлен на выявление **репродуктивных возможностей речи детей.**

**2 блок:** направлен на исследование **продуктивных видов связной речи.** Он включает в себя два задания:

2.1. Ребенку предлагается самостоятельно разложить серию сюжетных картинок в последовательности логического развития события.

2.2. Ребенку предлагается составить рассказ по найденной программе.

**3 блок:** направлен на выявление **особенностей построения связного сообщения в условиях частичной заданности**. Он включает в себя 2 задания:

3.1. Экспериментатор предлагает детям составить продолжение рассказа по прочитанному зачину.

3.2. Детям предлагается самостоятельно выбрать тему и реализовать ее в рассказ (творческое рассказывание) без опоры на заданные элементы содержания (зачин или предметные картинки).

**4 блок:** направлен на **выяснение состояния ориентировочной деятельности, которая заключается в умении выделять всеобщие, характерные признаки, присущие организации именно этой языковой единицы**.

Экспериментатор предлагает детям прослушать, сравнить два отрывка: небольшой по объему рассказ и нетекстовое сообщение и определить, какой отрывок является рассказом.

В.К. Воробьевой были определены следующие критерии для анализа уровня сформированности связной монологической речи детей экспериментальной группы:

1. Полнота и последовательность воспроизведения элементов смысловой программы исходного текста (репродуктивные возможности детей).

2. Продуктивные речевые возможности:

2.1. умение самостоятельно составить смысловую программу связного сообщения по наглядным опорам;

2.2. умение реализовать найденную программу в цельное связное сообщение.

3. Построение связного сообщения оценивается следующим образом:

3.1. составление продолжения рассказа по прочитанному зачину;

3.2. особенности создания самостоятельного инициативного связного высказывания.

4. Способность детей самостоятельно сравнивать заданные образцы в смысловом и языковом отношении.

Для определения количественной оценки В.К. Воробьевой были составлены критерии оценки по четырехбалльной шкале.

Таким образом, практическая значимость данной методики заключается в том, что позволяет нам увидеть точную и детальную картину о нарушении связной речи у данных категорий детей. Результаты исследования позволят максимально точно и четко сформулировать планируемые результаты и дифференцированно определить содержание логопедической работы в рабочих программах коррекционных курсов по развитию речи, что является одним из требований федеральных государственных образовательных стандартов [Мамаева, 2017, с. 44].

### **Библиографический список**

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. 158 с.

2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Основы теории и практики. М.: Эксмо, 2014. 288 с.
3. Логопедия: учебник для студ. дефектологических факультетов педагогических высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2004. 704 с.
4. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования, 2017. № 1 (19). С. 40 – 50.
5. Мамаева А.В. Формирование умения декодировать информацию в процессе общения у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 3. С. 33–41.
6. Мамаева А.В., Шевченко Н.А. Развитие понимания текстовых сообщений у детей с умеренной умственной отсталостью, сочетающейся с двигательными и речевыми нарушениями // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 2 (15). С. 65–75.

# **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОПТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПЕРВОНАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА**

THE USAGE OF DIDACTIC TRAINING  
DEVICES FOR PREVENTING OPTICAL  
DISORDERS DURING FORMATION  
OF PRIMARY READING AND WRITING SKILLS  
AMONG CHILDREN WITH SPEECH PATHOLOGY

**Л.В. Вешнякова, А.В. Матвеева**

**L.V. Veshnyakova, A.V. Matveeva**

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Оптические нарушения, тяжелые нарушения речи, игровые модули, графический образ букв, звуко-буквенный анализ и синтез слов.*

**В статье представлены авторские дидактические пособия, которые помогут учителям-логопедам в работе по предупреждению оптических нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи при формировании первоначальных навыков чтения и письма.**

*Optical disorders; children with speech pathology; gaming module; graphic image of letters; letter-sound analysis and word synthesis.*

**In this article delivered didactic training, to help teachers-logopedists in their work for preventing optical disorders during formation of primary reading and writing skills among children with speech pathology.**

**О**дна из важнейших групп предпосылок для успешного овладения навыком чтения – оптико-мнестические предпосылки: сформированность зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти, пространственных представлений [Дмитриева, 2016, с. 179].

При формировании первоначальных навыков чтения и письма у воспитанников групп компенсирующей направленности, где реализуются адаптированные образовательные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, нами отмечены значительные сложности при усвоении графических образов букв, смешения оптически сходных букв.

Для предупреждения оптических нарушений мы изготовили и широко используем дидактические пособия, которые дают большие возможности и для развития познавательно-исследовательской деятельности детей.

## 1. Кукла Эля Зауч

Логопед спрашивает у детей, как кого зовут, какая у них фамилия и предлагает познакомиться с куклой, которую зовут Эля, фамилия у нее Зауч, и запомнить, что только эти 7 букв в русском алфавите смотрят влево.

Запомнив эти буквы, дети уже не путают, в какую сторону печатаются буквы.



## 2. Игровые модули «Занимательные игрушки»

Буквы на модулях подобраны с учетом их схожести по одинаковым элементам или отличающиеся дополнительными элементами. Поэтому данные игровые модули помогают в игровой форме узнать и отличить буквы между собой, запомнить начертания, уметь ориентироваться в пространстве, создают положительный эмоциональный фон.

– Примерные вопросы:

– Посчитай, сколько написано букв (например, «к» и «ж»)?

– Каких букв больше (меньше)?

– Какими элементами они похожи, какими – отличаются?

– Назови буквы, которые написаны, например, во втором ряду. Закрой глазки, назови эти буквы.

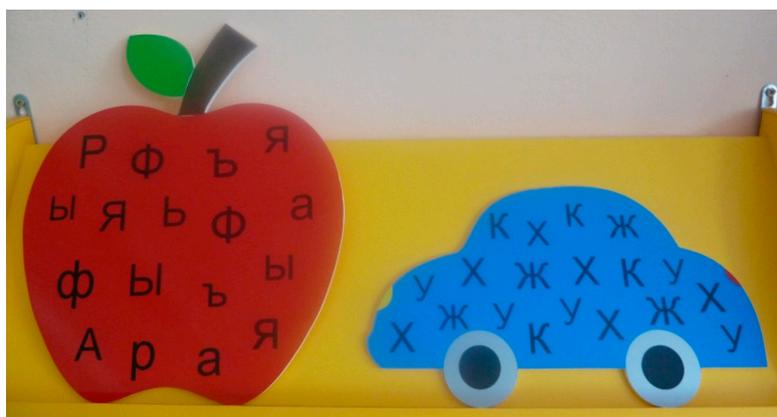
– Прочитай третью букву в третьем ряду.

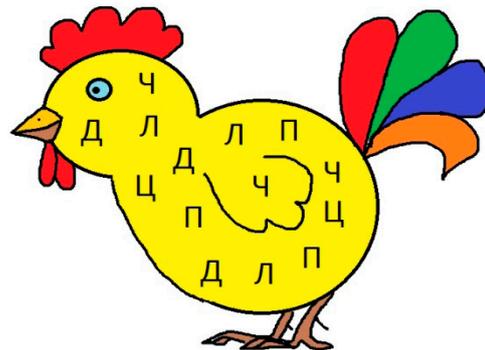
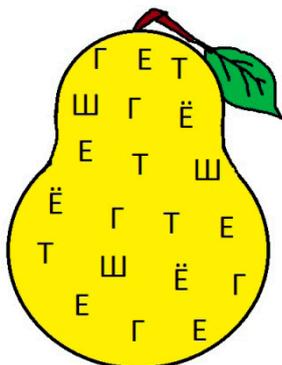
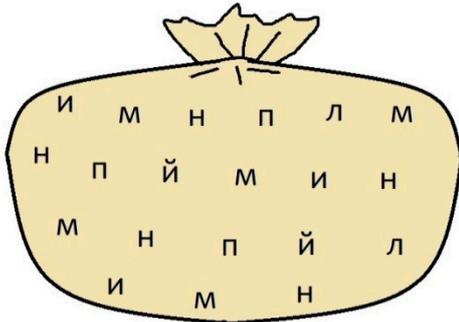
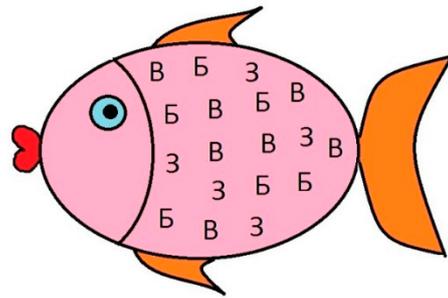
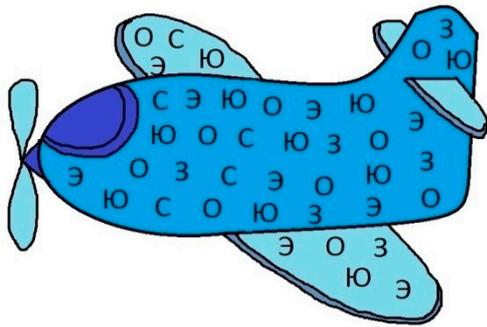
– Какая буква находится перед этой буквой, какая – после?

– Прочитай буквы, которые находятся справа, слева.

– Прочитай последнюю букву в каждом ряду.

– Назови слово, которое начинается с этой буквы.





### 3. Трафареты «Помоги Золушке»

Трафареты изготовлены на все буквы в виде предметов, названия которых начинаются с данной буквы. Используются для уточнения графического образа букв и ее составляющих элементов, развития тонких движений пальцев рук.

Логопед предлагает детям помочь Золушке выполнить задания мачехи, чтобы Золушка попала на бал.

Примерные вопросы:

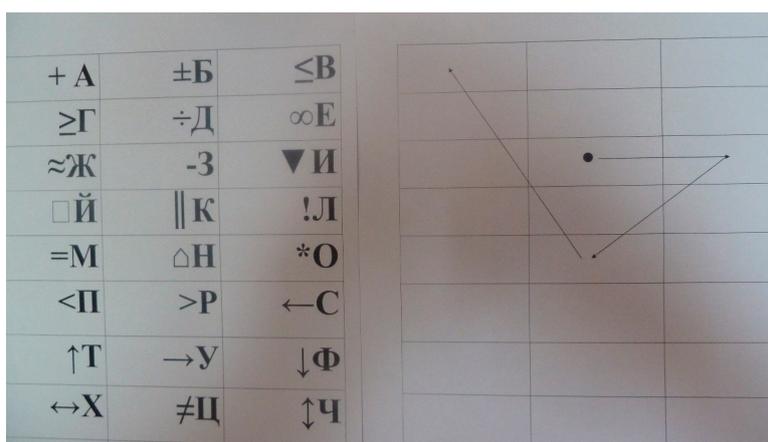
- Назови первый звук в названии предмета. Какую букву ты напишешь?
- Переверни предмет. Выложи эту букву (выкладывая разнообразными мелкими однородными предметами: косточки, фасоль, крупа и т.п.).
- Назови этот предмет ласково, посчитай до пяти.
- Скажи, этот предмет – какой?
- Придумай предложение со словом, обозначающим этот предмет.
- Какие еще слова ты напишешь с этой буквы?



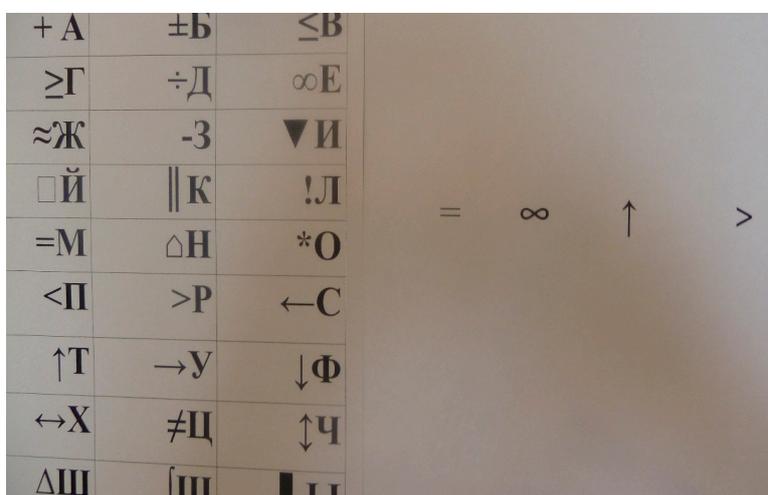
#### 4. Азбука-шифровка

Таблица «Азбука – шифровка» интересна тем, что ее можно использовать постоянно при работе над каждым этапом звуко-буквенного анализа и синтеза слов.

I вариант: на доске – таблица «Азбука-шифровка». Рядом вывешивается таблица – маршрут, по которому дети, глазами следуя от одной буквы к другой, читают предложенное маршрутом слово.



II вариант: детям предлагается зашифрованное символами слово. Они соотносят символы и буквы и читают полученное слово.



### **5. Набор кубиков «Грамотейка (патент № 52871)**

Предназначен для конструирования букв и цифр из отдельных элементов, расположенных на гранях кубиков. В ходе выполнения деятельности ребенок должен вспомнить зрительный образ буквы, проанализировать расположение элементов букв, сравнить различные буквы, найти в них общее и различия и из кубиков сконструировать букву. Можно составлять буквы латинского шрифта и цифры.



Полагаем, что предложенные нами игровые упражнения и дидактический материал могут быть отражены в рабочих программах курсов логопедической направленности при описании материально-технического обеспечения образовательного процесса [Мамаева, 2017, с. 49].

### **Библиографический список**

1. Дмитриева О.А. Организация коррекционно-развивающей работы по формированию оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению детей с задержкой психического развития // Вестник Тверского государственного университета. 2016. № 4. С. 179–184.
2. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 40–50.

# МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ПИСЬМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

METHODOLOGY FOR INVESTIGATING THE LETTER OF YOUNGER  
SCHOOLCHILDREN WITH MILD DEGREE OF MENTAL RETARDATION

Е.Ю. Гивиряк

E.Yu. Guirec

Научный руководитель *О.А. Козырева*

*Нарушения письма, младшие школьники с умственной отсталостью, дисграфические ошибки, формы дисграфий.*

В статье представлена структура и содержание диагностического комплекса, включающего методики изучения особенностей сформированности навыка письма у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

*Psychophysical mechanisms of the writing process, phonemic processes, motor skills, recidivating analyzer.*

The article presents the structure and content of the diagnostic complex, including methods for studying the features of the formation of writing skills in younger schoolchildren with mild degree of mental retardation.

**А**нализ литературы по проблеме исследования нарушений письменной речи у школьников с умственной отсталостью показал, что для раскрытия истинного механизма нарушения письма, выявления специфических ошибок и построения качественной коррекционной работы необходимо комплексное исследование процессов письма. Были использованы психолого-педагогические и нейропсихологические методы, которые позволяют определить степень сформированности операций, составляющих базовый уровень организации специфического вида деятельности – письма. В основу диагностики были положены основные принципы коррекционной педагогики: комплексности, системности, развития, полимодальности и др. [Брюховских, 2014; Козырева, 2016; Козырева, 2015; Лалаева, Венедиктова, 2003].

С целью выявления особенностей нарушений письма у учащихся младших классов с легкой умственной отсталостью был подобран диагностический комплекс на основе диагностических методик О.Е. Грибовой, Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, Т.А. Фотековой [Грибова, 2005; Ефименкова, 1991; Садовникова, 1997; Фотекова, 2007].

В ходе исследования были поставлены следующие задачи: выявить уровень сформированности навыка:

- самостоятельного письма;
- письма на основе слухового восприятия;

- списывания с печатного текста;
- звукового анализа и синтеза;
- фонематического восприятия;
- зрительно-пространственного восприятия.

Для решения этих задач в диагностический комплекс были включены 6 методик:

1. *Запись самостоятельно составленных предложений.* Инструкция. Посмотри на картинки. Тебе понятно, что на них нарисовано? Составь предложения к этим картинкам. Произнеси их вслух (дети последовательно произносят три предложения). Запиши эти предложения в тетрадь.

Стимульный материал: сюжетные картинки (1. Девочка читает книгу. 2. Мама кормит малыша. 3. Малыш и щенок нюхают цветы.

2. *Диктант.* Предлагается текст, который должен быть незнаком ребенку.

*Осень. Наступила осень. Дует холодный ветер. Солнышко светит тускло. Часто идут дожди. В лесу стоит тишина. Птицы улетают в теплые края.*

3. *Списывание с печатного текста.*

Предлагаемый текст должен быть напечатан на отдельном листе. Шрифт должен соответствовать шрифту учебника или немного крупнее.

*Идет урок труда. Учитель достал клей и кисточки. Тася и Даша делают домики. Они работают хорошо.*

4. *Сформированность операций звукового анализа, синтеза (простые операции, сложные операции (5 заданий)).*

5. *Сформированность фонематического восприятия (5 заданий).*

6. *Сформированность зрительно-пространственного восприятия (5 заданий).*

Отдельно проанализированы данные о состоянии звукопроизношения у школьников (на основе речевых карт).

Были учтены методические требования к отбору текстов: речевой материал должен включать: звуки всех фонетических групп; позиционно близкие звуки, звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство, а также букв, смешиваемых по кинетическому сходству; речевой материал включает слова различной слоговой структуры.

Были разработаны критерии оценивания. Использована балльная система оценивания. По количеству набранных баллов испытуемые распределялись на 3 уровня сформированности навыков письма: высокий, средний, низкий. Для удобства анализа полученных результатов письменных работ дисграфические ошибки распределялись на группы: *акустические* (фонематические), ошибки на *звуковой анализ и синтез* и другие виды языкового анализа: слогового анализа, анализа предложений, *аграмматические, оптические ошибки.*

Орфографические ошибки не учитывались. Группы ошибок определялись в соответствии с современной классификацией форм дисграфий: акустическая, аграмматическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, оптическая, артикуляторно-акустическая [Лалаева, Венедиктова, 2003].

Таким образом, разработанный диагностический комплекс позволил выявить формы дистрофий, механизмы нарушений, нарушенные сенсо-моторные операции, сохраненные звенья. Результаты исследования легли в основу коррекционных мероприятий по преодолению выявленных нарушений.

### **Библиографический список**

1. 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. 2014. С. 25–28.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.
3. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: книга для логопедов. М.: Просвещение, 1991.
4. Козырева О.А. Актуальное нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 58–64.
5. Козырева О.А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2(40). С. 10–16.
6. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учебно-методическое пособие. СПб.: СОЮЗ, 2003. 224 с.
7. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: учебное пособие. М.: ВЛАДОС», 1997. 256 с.
8. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: Айрис-пресс, 2007. 176 с.

# **ВОПРОСЫ МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

MONITORING OF COMPLETENESS READING  
OF THE PROPOSALS ANONG STUDENTS  
WITH MILD MENTAL RETARDATION

**А.А. Горностаева**

**A.A. Gornostaeva**

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Мониторинг, умеренная умственная отсталость, навык чтения предложений, слоговой состав слова.*

**В статье описывается необходимость диагностирования минимальных продвижений обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Рассматривается влияние степени сложности слогового состава слова на результаты оценки.**

*Monitoring, moderate mental retardation, reading skills sentences, syllabic structure of words.*

**The article describes the need for diagnosis of minimal progress of students with intellectual disabilities. Discusses the impact of the degree of complexity of syllabic structure of words on the assessment results.**

**А**нализ статистических данных официального сайта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации показал, что на учете состоит около 12,8 млн инвалидов, что является 9 % всего населения. Дети и подростки, имеющие отклонения в умственном развитии, составляют от 5 до 6 % из общей численности населения нашей страны, причем в последнее десятилетие отмечается стойкая тенденция к увеличению данной категории детей и об этом в своих исследованиях говорят такие авторы, как С.П. Евсеев, Л.М. Шипицина, Л.В. Шапкова. Целесообразность обучения лиц с выраженными интеллектуальными нарушениями в развитом демократическом обществе не является предметом обсуждения, так как по всемирным и европейским нормативно-правовым актам образование этих лиц гарантируется государством. В нашей стране право на образование данной категории обучающихся на сегодняшний момент закреплено Конституцией Российской Федерации и Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный ..., 2014, с. 1].

Дети с умственной отсталостью способны овладеть навыками общения, а также рядом академических навыков: чтением, письмом, счетом, но при создании специальных образовательных условий. Второй вариант адаптированной основной образовательной программы предполагает в качестве возможного предметного ре-

зультата в рамках учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» овладение навыком чтения предложений [Федеральный..., 2014, с. 12]. Навык чтения предложений появляется не сразу. Ему предшествует овладение звуко-буквенными обозначениями. Чтение предложения уже доступно на этапе послогового чтения. Становление чтения целесообразно оценивать, когда ребенок находится на этапе послогового чтения или становления синтетических приемов.

Исследования и опыт практической работы различных авторов показывают, что обучающиеся по характеру и степени речевой, сенсорной и интеллектуальной недостаточности неоднородны [Мамаева, 2008, с. 14], поэтому они в разной степени овладевают навыком чтения. Учителю необходимо ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка. Возникает необходимость диагностировать навык чтения с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка, не просто оценить его знания и умения, а построить дальнейшую специальную программу развития, выявить эффективность обучения. Вариант 2 адаптированной основной образовательной программы отмечает, что оценка должна быть текущая (полугодовая), промежуточная (годовая) и итоговая (за весь период обучения). Учитывая специфические психолого-педагогические особенности детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, необходимо оценить их маленькие продвижения вперед, поэтому очень важно продумать поэтапное усложнение заданий для такого оценивания [Мамаева, Орлова, Шушарина, 2016, с. 216]. Нами выдвинуто предположение, что эти результаты оценивания зависят от степени сложности слогового состава слова и мы предполагаем, что чем сложнее слоговая структура, тем труднее для чтения и понимания прочитанного. Общепринятым для обследования навыка чтения предложений является метод чтения вслух, но среди обучающихся с умственной отсталостью значительную часть составляют дети с отсутствием общеупотребительной речи [Мамаева, Чеберяк, 2016, с. 40]. Поэтому целесообразнее использовать метод показа, представленный в технологии GOMS (генеральный формат оценки). В этом случае возникает вопрос, как должны выглядеть задания. Мы предлагаем следующие варианты заданий для оценивания навыка чтения:

- 1) завершить предложение показом;
- 2) по прочтении предложения выбрать соответствующий вариант из трех предложенных картинок.

Для того чтобы подобрать валидный метод оценивания, требуется сопоставить результаты всех заданий с результатами чтения предложений вслух. Мы предполагаем, что в результате планируемого нами исследования мы получим точные данные о содержании оценивания навыка чтения предложений.

### **Библиографический список**

1. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.

2. Мамаева А.В., Русакова О.О. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: Проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (04 мая 2016 г, г. Стелитамак): в 3 ч. Стелитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 60–63.
3. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008. 22 с.
4. Мамаева А.В., Чеберяк Ю.Г. Различия в средствах коммуникации у обучающихся младших классов с отсутствием общеупотребительной речи при умеренной и тяжелой умственной отсталости // Специальное образование / Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. № 4 (44). С. 39–49
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

# ТРУДНОСТИ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ

## DIFFICULTIES OF MASTERING THE RUSSIAN LANGUAGE AND BILINGUAL CHILDREN

А.Ю. Лифанская, В.И. Петроченко

A.Yu. Lifanskaya, V.I. Petrochenko

*Билингвизм, глагольное управление, грамматика, интеллектуальное развитие, интонация, лексика, многозначность, многоязычие, нормы русского литературного языка, познавательная деятельность, синонимы, стилистика, фразеология.*

В статье ставится проблема обучения русской речи детей, для которых русский язык является неродным. Автор доказывает важность учета особенностей усвоения русской лексики, грамматики, стилистики детьми-билингвами, предлагает типологию основных ошибок, допускаемых ими при освоении устных и письменных норм русского литературного языка.

*Bilingualism, verbal control, grammar, intellectual development, intonation, vocabulary, polysemy, multilingualism, norms of the Russian literary language, cognitive activity, synonyms, stylistics, phraseology.*

The article poses the problem of teaching Russian children's speech, for which Russian is a non-native language. The author proves the importance of taking into account the peculiarities of mastering Russian vocabulary, grammar, stylistics by bilingual children, and offers a typology of the main mistakes that they make when mastering the oral and written norms of the Russian literary language.

**В** связи с международными событиями последних лет проблема билингвизма приобретает все большую актуальность. В нашу страну на постоянное место жительства целыми семьями приезжает большое количество эмигрантов. Они вынуждены жить в неродной среде, отдавать своих детей на обучение в русскоязычную школу, где овладение вторым языком становится для них жизненной необходимостью. О сложности решения этой проблемы писал еще Лев Семенович Выготский: «Вопрос о многоязычии...выдвигается сейчас как один из самых сложных, с одной стороны, а с другой – как проблема исключительной теоретической и практической важности...» [Выготский, 2003].

Билингвизм и двуязычие описаны современными авторами как «практика попеременного использования двух языков одним индивидуумом». Лица, которые осуществляют эту практику, именуются *билингвами*, или *билингвистами*» [Андреева, 2009, с. 35].

«Обучение на билингвальной основе» – это взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками. Это обеспечивает учащемуся широкий доступ к информации в различных предметных областях. Кроме того, двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, сообразительности, логики, на умении понимать и анализировать языковые явления. Другими словами,

явление билингвизма само по себе позитивно сказывается на процессе обучения ребенка. Но это происходит лишь в том случае, если ребенок хорошо владеет обоими языками. Проблема заключается в том, что новый язык ребенок часто осваивает с нуля, имея в своем распоряжении лишь родной язык, зачастую абсолютно неизвестный учителям русской школы. И в связи со сложностью грамматики русского языка его изучение неизбежно сопровождается целым рядом речевых и грамматических ошибок.

Формирование лексической стороны речи ученика тесно связано с развитием его познавательной деятельности. Владение словом отражает процесс мышления ребенка, уровень его интеллектуального развития и влияет не только на речевое развитие, но и на формирование творческой деятельности обучаемого, поэтому на уроке учитель уделяет пристальное внимание работе над лексикой.

Среди наиболее распространенных лексических недочетов в речи детей-билингвов можно выделить следующие:

- неточное понимание лексических значений слов (*Зал был освещен красивыми плафонами*);
- нарушение лексической сочетаемости слов (*У Ирины карие волосы*);
- употребление слова в несвойственном ему значении (*Я одолжил у него немного денег*);
- неверное использование фразеологизмов («*Любишь кататься – люби и саночки*»).

Учащиеся не всегда умеют пользоваться выразительными языковыми средствами. Для предупреждения такого рода ошибок на уроках русского языка учитель проводит словарную работу, которая заключается в объяснении слов посредством прямого толкования, подбора синонимов. Учителю-словеснику необходимо воспитывать у учащихся чуткое отношение к слову, внимание к непонятным словам в художественном произведении, стремление вводить в речь и умело использовать новую лексику [Серова, 2010, с. 45].

Следующая трудность, с которой сталкиваются учащиеся-билингвы на уроках русского языка, – это овладение литературными нормами русской грамматики. Как известно, в русском языке существует многозначность грамматических форм.

Освоение грамматической категории рода – одна из сложных задач для ребенка-билингва, и на ее решение приходится тратить достаточно много времени. Много ошибок возникает у детей-билингвов при различении глаголов совершенного и несовершенного вида, склонении числительных, выборе формы зависимого слова при глагольном управлении.

Множество ошибок допускают дети-билингвы в письменной речи. Известно, что в устной речи большую роль играет интонация. В письменной речи невозможно передать все многообразие интонационных значений. Эти значения отмечаются на письме с помощью знаков препинания. Ошибки в постановке знаков препинания могут приводить к неправильному восприятию написанного, к искажению содержания текста.

Учащиеся допускают следующие типы пунктуационных ошибок:

– пропуск тех или иных знаков препинания: например, *Волки медведи и лисы хищные животные*;

– использование в тексте не тех знаков препинания, которые диктуются текстом, а других: *Я понял, он ко мне не придет* (запятая вместо двоеточия). *В магазин привезли письменные принадлежности - тетради, ручки, линейки, циркули* (тире вместо двоеточия);

– расстановка знаков препинания, не соответствующая содержанию текста: *Как вы себя чувствуете* (точка вместо вопросительного знака).

Кроме того, в письменных работах учащихся-билинггов допускаются и логические ошибки. Это нередко происходит при составлении плана сочинения и изложения. Если план составлен в соответствии с требованиями логики, то в нем четко будут выделены основные части, тема окажется раскрытой последовательно, будет найдено соответствующее вступление и заключение.

Обычными логическими ошибками при составлении планов сочинений и изложений являются:

– пропуск того или иного вопроса, освещение которого необходимо для выяснения сущности темы;

– отсутствие логической связи между частями письменной работы;

– неумение выделить главные проблемы текста.

Наличие отмеченных недостатков в плане приводит к непоследовательному, сбивчивому изложению материала. Работа по составлению плана текста очень важна, ей должно быть уделено серьезное внимание в процессе обучения.

Фактические ошибки – это искажение фактов реальной действительности. Основной причиной появления таких ошибок в письменной речи учащихся следует считать незнание историко-литературных процессов, слабое знание художественных произведений, ограниченность кругозора и др. К ошибкам такого рода можно отнести: смешение дат, эпох, персонажей, авторов, названий произведений, искажение событий, описанных в тех или иных произведениях, смешение действий.

Стилистические ошибки – это неправильное употребление синонимов, многословие, необоснованное повторение одних и тех же слов или однокоренных слов (тавтология), нагромождение одинаковых падежных форм, нарушение порядка слов в предложении, которые снижают точность, ясность и выразительность речи или искажают мысль. Эти ошибки часто встречаются.

– Например, искажение мысли: *В магазине продавалось много драповых пальто и костюмов*. Получается, что продавались не только драповые пальто, но и драповые костюмы.

– Неточная передача мысли вследствие неточного подбора слов: *В сумраке тумана тускло сияет луна*.

– Двусмысленность создается, как правило, в результате неуместного употребления возвратного и притяжательных местоимений: себя, твой, наш, ваш, мой, свой. Например: *Руслан попросил меня отнести эти удочки к себе*.

Только при правильной классификации данных ошибок возможна эффективная работа по их предупреждению и устранению в речи учащихся-билингвов.

### **Библиографический список**

1. Андреева С.В. Билингвизм и его аспекты. Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2009. Вып. № 3. С. 34–38. (Серия: Филология, история, востоковедение).
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений. М., 1996. С. 67–98.
3. Зинченко В.Г, Зусман В.Г., Киризе З.И. Межкультурная коммуникация. Системный подход: учебное пособие. Нижний Новгород: изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. 2003. 191 с.
4. Серова Т.С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур //Язык и культура. 2010. №4 (12). С. 44–46.

# ЯЗЫК, МЫШЛЕНИЕ, ЭМОЦИИ

## LANGUAGE, THINKING, EMOTIONS

В.И. Петроченко

V.I. Petrochenko

*Язык, речь, мышление ребенка, диапазон чувств, положительные эмоции, образы с чувственной маркировкой, ассоциативная цепочка, связь со словами, чувственная матрица мира.*

Мышлению ребенка предшествуют эмоции. Новые предметы или явления, воспринятые ребенком, вызывают у него то или иное чувство и с этой чувственной маркировкой закрепляются в сознании в виде образов. Из этих образов составляется ассоциативная цепочка, конечным звеном которой является образ, воплощающий целевую установку ребенка – поиск новых положительных эмоций. Так рождаются первые мысли. Первичная мыслительная деятельность направлена на получение положительных эмоций и предотвращение отрицательных. Постепенно формируется чувственная матрица окружающего мира, которая постоянно изменяется, сообразуясь с изменениями этого мира и меняющейся ролью ребенка в нем.

*Language, speech, thinking child, range of feelings, positive emotions, images and sensory labeling, associative chain, the link with the words, the sensual matrix of the world.*

The child's thinking precedes emotion. New objects or phenomena perceived by the child, causing him a feeling and with this sensual marking fixed in consciousness in the form of images. Of these images is made of the associative chain, the final link of which is the image embodying the targeted setting of the child – the search for new positive emotions. So there are the first thoughts. The primary mental activity directed on reception of positive emotions and prevent the negative. Gradually formed a sensual matrix of the world, which is constantly changing according to developments of the world and the changing role of the child in it.

**К** проблеме взаимосвязи языка и мышления, мышления и речи обращались многие ученые: философы, психологи, лингвисты. Рассматривается она и в психолингвистике. Ключевым является вопрос: возможно ли мышление без языка? Ответы даются разные – от утверждения до отрицания.

Начнем с определения того, что в соотношении язык – мышление является первичным. Разумеется, первичным является мышление. Нельзя отказать в способности мыслить ребенку, не научившемуся говорить. Невозможно отказать в том же глухонемым. Язык и речь как его практическая реализация являются средством выражения результатов мышления, важных для окружающих и самого индивида.

Как осуществляется мышление? Какие процессы протекают в сознании человека, когда он мыслит?

Обратимся к мышлению младенца. Оно полностью основывается на чувствах – от чисто физиологических, связанных с необходимостью удовлетворения простейших потребностей в еде, тепле и т.д. – до первых интеллектуальных в виде любви к родным и близким, страха в случае их отсутствия и др. «В развитии ребенка эмоции, – писал М.Р. Львов, – предшествуют интеллекту, повышается их уровень.

От эмоций, идущих от ощущений (вкусовых, температурных), к эмоциям – отношениям и настроениям (радость успеху близкого человека, огорчение из-за его неудач), сопереживанию – к нравственным чувствам, переживаниям. В современном обществе, в частности в системе образования, мир интеллекта обычно отодвигает эмоции на второй план, нарушая гармонию эмоционального и интеллектуального».

Диапазон чувств ребенка постоянно расширяется, обогащаясь различными оттенками как положительного, так и отрицательного свойства благодаря знакомству с различными предметами и явлениями окружающего мира. Положительных эмоций в жизни ребенка неизмеримо больше, чем отрицательных, т.к. родственники (и прежде всего мать) окружают его атмосферой любви, создают максимально комфортные условия его существования. Именно положительные эмоции ребенка (чувства радости, восторга, удовлетворения от сознания того, что его все любят) способствуют его всестороннему развитию – как физическому, так и духовному. В то же время эмоции отрицательные – чувства обиды, унижения, подавленности, зависти, несправедливости, *угнетенности*, страха и др. – приводят к заторможенности и депрессии. Интерес к окружающему миру, любопытство ребенка связаны с его стремлением к получению от нового прежде всего положительных эмоций.

Новые предметы или явления, воспринятые ребенком, вызывают у него то или иное чувство и с этой чувственной маркировкой закрепляются в сознании в виде образов. Все увиденное, услышанное или каким-либо другим способом воспринятое ребенком фиксируется в его памяти в виде образов под чувственной маркировкой «очень приятно» – «приятно» – «не особенно приятно» – «неприятно» – «очень неприятно» – «противно» с бесконечным количеством оттенков (*и составляет основу его первоначальной мыслительной деятельности*). Высшее проявление положительных эмоций – это состояние блаженства, которое, будучи чисто духовным явлением, основывается на благоприятных условиях внешней среды, оптимальном физическом состоянии ребенка. Это состояние ребенок стремится пережить снова и в дальнейшем может вызывать его искусственно, воспроизводя в памяти ту обстановку, которая сопутствовала появлению этого необыкновенно сильного чувства.

Первичная мыслительная деятельность направлена на получение положительных эмоций и предотвращение отрицательных. Ребенок тянет руки к понравившейся игрушке, оживает при виде матери и плачет, когда она уходит. Он улыбается во сне, вспоминая приятные образы. Из этих образов составляется ассоциативная цепочка, конечным звеном которой является образ, воплощающий целевую установку ребенка – поиск новых положительных эмоций. Так рождаются первые мысли.

Важным моментом в развитии ребенка является появление чувства удовлетворенности при выполнении самостоятельных действий.

С момента рождения, а, возможно, еще раньше, как показывают некоторые исследования, ребенок окунается в мир звуков – как неречевых, так и речевых. Эти звуки (а также запахи, видимые предметы и проч.), непосредственно связанные с предметами и явлениями внешнего мира, будят в сознании ребенка те или иные чувства. Нужно заметить, что некоторые чувства, отличающиеся особой глубиной и яркостью, достались ребенку от предшествующих поколений по наследству и вызывают видения из прошлого. По-видимому, это «отголоски» наиболее сильных эмоций, пережитых предками и переданных генетически. Локализованные в различных участках мозга, эти первородные чувства возбуждают соседние участки, готовя их к чувственному восприятию внешнего мира, т. е. становятся «генераторами» эмоционального развития.

Поистине волшебное воздействие на ребенка оказывают звуки музыки, способные вызывать целую гамму положительных эмоций. Близки к музыкальным и звуки человеческого голоса. Нежный голос матери, ее колыбельные песни также вызывают положительные эмоции, связанные с теми или иными образами. Стремление к активному общению с матерью и другими окружающими с целью удовлетворения своих потребностей стимулирует речевое развитие ребенка. Он вдруг открывает для себя, что окружающие предметы связаны с определенными сочетаниями звуков. Он слышит звуки обращенной к нему речи, пытается произносить их сам и путем многократных упражнений, основанных на подражании, добивается произнесения первых слов. Образы предметов, маркированные чувствами, начинают соотноситься с определенными звукокомплексами, т. е. формируется связь между образом и словом.

Овладение речью способствует ускорению дальнейшего развития ребенка. Познание окружающего мира осуществляется не только с помощью непосредственного чувственного восприятия нового, но и в результате освоения значений слов, обозначающих предметы, находящиеся вне поля *прямого* восприятия ребенка. Услышав новое слово, ребенок пытается проникнуть в его смысл. Однако и в этом случае эмоции не отступают на задний план. С их помощью ребенок пытается оценить содержание того, что кроется за тем или иным сочетанием звуков. Первоначальная оценка чисто внешняя, ребенок оценивает содержание слова, опираясь на эмоциональное отношение к его звуковому составу. Это отношение по мере освоения значения слова может измениться, заняв в итоге определенное место в чувственном диапазоне ребенка. В результате образуется новая связь – связь между словом, его эмоциональной характеристикой и образом.

В процессе мышления эмоциональная направленность «от неприятного – к приятному», «от менее приятного – к более приятному» формирует цепочку ассоциативно связанных образов, в конце которой возникает образ, воплощающий решение задачи.

О тесной связи мышления с эмоциями писал известный психолог Сергей Леонидович Рубинштейн: *«мысль начинает ... регулироваться стремлением к со-*

*ответствию с субъективным чувством, а не с объективной реальностью..., следует «принципу удовольствия» вопреки «принципу реальности»...*

Эмоции способны стимулировать мышление. Известно, что чувство придает мысли большую страстность, напряженность, остроту, целеустремленность и настойчивость. Без возвышенного чувства продуктивная мысль столь же невозможна, как без логики, знаний, умений, навыков. В процессах мышления эмоции особенно выражены в моменты нахождения человеком решения трудной задачи. При нахождении принципа решения или при возникновении интуитивного ощущения приближения к нему у человека появляется состояние эмоционального подъема. «Состояние эмоциональной активации – писал С.Л. Рубинштейн, – выступает как ...неконкретизированное предвосхищение принципа решения (или окончательного решения). Это эмоциональное предвосхищение принципиального решения задачи... переживается как «чувство близости решения»

Постепенно формируется чувственная матрица окружающего мира, которая постоянно изменяется, сообразуясь с изменениями этого мира и меняющейся ролью ребенка в нем. Именно она становится основой и движущей силой всей мыслительной деятельности ребенка, и роль родителей в формировании и развитии его эмоциональной сферы чрезвычайно велика. Помочь ребенку увидеть красоту, многоцветие окружающего мира, встретиться с прекрасным в живой природе, искусстве, человеческих отношениях, пробуждающим чувство радостного удивления, немого восторга, счастья – значит зарядить его энергией полноценного духовного развития.

### **Библиографический список**

1. Васильев И.А. Место и роль эмоций в психологической системе // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. № 2.
2. Львов М.Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М: Академия, 2000.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ РЕГУЛЯТОРНОЙ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3 КЛАССОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

PECULIARITIES OF MANAGEMENT  
OF REGULATORY DIGRAPHY IN TRAINING 2–3 CLASSES  
WITH COMMON INSECURITY OF THE SPEECH OF THE III LEVEL

С.О. Фомина

S.O. Fomina

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Констатирующий эксперимент, общее недоразвитие речи, дисграфические ошибки, неречевые психические процессы, анализ письменных работ, письменная речь, регулятивный компонент.*

В статье рассматривается методика обследования письменной речи обучающихся 2–3 классов с общим недоразвитием речи III уровня, направленная на выявление ошибок, связанных с недостаточной сформированностью регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов. Описаны выводы констатирующего эксперимента.

*The ascertaining experiment, general underdevelopment of speech, dysgraphic errors, non-verbal mental processes, analysis of written works, written speech.*

The article examines the methodology for examining the written speech of students of the second and third classes with a general underdevelopment of speech level III, aimed at identifying dysgraphic errors associated with the insufficient formation of regulatory and motivation – energy components. The conclusions of the ascertaining experiment are described.

**В** работе обследование письменной речи младших школьников включило в себя анализ письменных работ, диагностику устной речи, изучение неречевых психических процессов.

**Цель констатирующего эксперимента:** выявить симптоматику и механизмы ошибок, проявляющихся в пропусках, заменах, перестановках и добавлениях букв у обучающихся 2–3 классов с ОНР III уровня.

Обследование проводилось с использованием общепринятых в логопедии методов и приемов диагностики устной и письменной речи, балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной [Фотекова, 2009, с. 26].

**Авторский вклад** состоит, прежде всего, в определении общей схемы обследования и адаптации балльной оценки в соответствии с целью констатирующего эксперимента и индивидуальными особенностями исследуемых.

На **предварительном этапе** были проанализированы письменные работы. Просматривались преимущественно тетради с контрольными работами за по-

следний период обучения. Выделены наиболее часто встречающиеся ошибки, на замену, пропуск и перестановку букв. Пропуски, замены и перестановки букв оценивалась в 1 балл. По итогу предварительного этапа мы сформировали экспериментальную группу.

На *этапе анализа письменных работ на специально подобранном речевом материале* нами проанализированы письменные работы на специально подобранных текстах. Пропуски, замены и перестановки букв оценивалась в 1 балл. Анализ работ показал, что специфические ошибки были стойкими и частотными. Наиболее распространенными ошибками оказались: перестановки (персеверации, антиципации) букв у 12 человек (100 %), замены букв у 10 человек (83,33 %), пропуск гласных букв у 5 человек (41,6 %), пропуск согласных при стечении у 4 человек (33,3 %).

На *этапе обследования устной речи* были предложены задания по трем сериям. Результаты 1 серии заданий показали недостатки *звукопроизношения*. Выражались они в виде замен и искажений. Замены осуществляются по признаку акустико-артикуляционного сходства. Чаще всего страдали произношение шипящих, сонорных и аффрикатов. Но следует отметить, что звукопроизношение нарушено лишь у четырех (33,3 %) детей, у двух из них звуки находят на этапе автоматизации в свободной речи, то есть в изолированном виде они их произносят правильно. Результаты 2 серии заданий показали, недостаточный *уровень сформированности дифференциации фонем*. У четырех (33,33 %) обучающихся отмечается недоразвитие фонематического слуха, и, следовательно, сложности при дифференциации фонем. Особую сложность представляют шипящие и свистящие звуки. Результаты 3 серии заданий показали, что сформированность *навыков языкового анализа и синтеза* нарушена не грубо. Это говорит о том, что на качество письменной речи такие показатели повлиять основательно не могут. Следовательно, необходимо обследовать неречевые психические процессы.

*Этап обследования неречевых психических процессов* проходил путем заполнения опросника, в котором были 2 серии вопросов на исследование уровня сформированности регулятивного, а также мотивационно-энергетического компонентов. Балльная оценка и фрагмент анкеты, предложенные С.А. Домишкевичем.

По результатам исследования удалось выяснить, что уровень сформированности регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов значительно снижен. Большинство исследуемых при выполнении заданий репродуктивного характера не полностью удерживают инструкцию и нуждаются в отдельных указаниях на каждом этапе. В ходе выполнения учебных заданий правильность текущей работы не контролируют, однако могут оценить итоговые результаты. Для обучающихся данной группы характерен меняющийся темп деятельности на уроке. Признаки утомления появляются только в учебной деятельности, к концу практически каждого урока. Продуктивность недостаточная, большинство заданий выполняют с ошибками. Устойчивость внимания недостаточная, за-

висит от эмоциональной окраски материала. Произвольность поведения недостаточная, выполняют задания только под контролем взрослого.

Проанализировав результаты всех этапов констатирующего эксперимента, нами сделан вывод, что наиболее часто допускаемые замены, пропуски и перестановки сочетаются в большей степени с недостаточной сформированностью регулятивного и мотивационно-энергетического компонентов. И в связи с этим необходимо проводить диагностическую работу с такими детьми, используя современные логопедические методики и методы нейропсихологического обследования. Такое обследование даст более полную картину механизмов дисграфических ошибок, а, следовательно, позволит более точно сформулировать планируемые результаты и определить содержание рабочей программы курса по коррекции нарушений письменной речи, что является одним из требований федеральных стандартов [Мамаева, 2017, с. 46].

### **Библиографический список**

1. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования, 2017. № 1 (19). С. 40 – 50.
2. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2009. 136 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ 3 КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## PECULIARITIES OF DYSGRAPHIA IN STUDENTS 3 CLASSES WITH MENTAL RETARDATION

В.В. Шакалина

V.V. Shakalina

Научный руководитель **А.В. Мамаева**

*Дисграфия, нарушения письма, дифференциация фонем, языковой анализ и синтез.*

В статье описаны этапы диагностического обследования учащихся 3 класса с задержкой психического развития для выявления особенностей проявления дисграфий. Представлены результаты изучения данных особенностей у указанной категории обучающихся.

*Dysgraphia, writing disorders, the differentiation of phonemes, linguistic analysis and synthesis.*

The article describes the stages of diagnostic tests grade 3 students with mental retardation to detect this violation. Presents findings on the first two stages of diagnosis manifestations of dysgraphia have the specified category of students.

Среди множества определений термина «дисграфия» все авторы сходятся в том, что дисграфия является частичным нарушением процесса письма, проявляющимся в стойких специфических ошибках (не связанных с применением правил орфографии), причина которых – несформированность высших психических функций, задействованных в процессе письма.

При планировании содержания логопедической работы с обучающимися, а именно – при разработке рабочих программ курсов логопедической направленности по коррекции нарушений письменной речи учитель-логопед обязательно должен учитывать особенности проявления и механизмы дисграфических ошибок в каждом конкретном случае [Мамаева, 2017, с. 46].

Цель проведенного исследования – выявить особенности проявления дисграфических ошибок на добавления, перестановки, пропуски и замены букв у учащихся 3 классов с задержкой психического развития.

В состав экспериментальной группы вошли 14 испытуемых: из них 64,3 % (9 чел.) мальчиков, 35,7 % (5 чел.) девочек. При поступлении в школу 100 % детей имели логопедическое заключение ОНР, дизартрия; при этом у 4 чел. сочетание дизартрии и моторной алалии.

Для оценивания была использована балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой [Фотекова, 2009, с. 26], адаптированная в соответствии с задачами эксперимента и особенностями испытуемых. Адаптация заключалась в тщательной градации характера оказываемой помощи и количества ошибок.

Констатирующий эксперимент включал в себя 4 этапа:

1 этап: первичное обследование процесса письма.

2 этап: углубленное обследование процесса письма.

3 этап: обследование устной речи.

4 этап: обследование неречевых психических процессов.

1 этап: первичное обследование процесса письма.

Задача: вычленить и классифицировать дисграфические ошибки по внешним симптомам.

Метод: использовался общепринятый в логопедии метод анализа письменных работ учащихся, проанализированы одна контрольная работа и 10 классных работ, проведенных в течение сентября.

2 этап: углубленное обследование процесса письма.

Задача: уточнить симптоматику и степень выраженности дисграфических ошибок.

Стимульный материал: на основании ошибок, выявленных на 1 этапе, был подобран текст диктанта, предрасполагающий к их проявлению. Нами использованы тексты, представленные в методических рекомендациях А.В. Мамаевой [Мамаева, 2015, с. 82–83].

Проведен количественный и качественный анализ по каждому этапу констатирующего эксперимента.

По результатам первого этапа эксперимента можно сделать вывод о том, что 100 % испытуемых допускают в своих письменных работах дисграфические ошибки, из них преобладают ошибки на дифференциацию фонем и ошибки языкового анализа и синтеза. При этом только у 7,1 % (1 чел.) преобладают ошибки на дифференциацию фонем, у подавляющего большинства – 92,9 % (13 чел.) преобладают ошибки языкового анализа и синтеза.

Результаты второго этапа подтвердили и уточнили результаты первого этапа: 100 % испытуемых допустили в специально подобранном тексте дисграфические ошибки. При этом только у 14,3 % (2 чел.) преобладают ошибки на дифференциацию фонем, у подавляющего большинства – 85,7 % (12 чел.) преобладают ошибки языкового анализа и синтеза.

Из ошибок на дифференциацию фонем преобладают ошибки на дифференциацию по твердости – мягкости, их допустили 64,3 % (9 чел.) испытуемых. 50 % испытуемых ошиблись в дифференциации аффрикат и их компонентов, и также 50 % – в дифференциации гласных. Наиболее сформированной оказалась дифференциация свистящих – шипящих звуков – только 14,3 % (2 чел.) испытуемых допустили данные ошибки. При этом из гласных чаще всего встречаются ошибки на дифференциацию Е-И в сильной позиции. Из ошибок на языковой анализ и синтез почти все испытуемые – по 85,7 % (по 12 чел.) допустили ошибки антиципации и персеверации и пропуски согласных. Более всех оказался сформирован навык определения количества слов в предложении: слитно писали слова – 21,4 % (3 чел.), отдельно писали части одного слова – 35,7 % (5 чел.).

Единичные оптические ошибки выявлены лишь у незначительного количества испытуемых, их продемонстрировали 42,9 % (6 чел.).

Нами обобщены результаты первого и второго этапов эксперимента. Результаты обобщения ошибок на дифференциацию фонем показали, что проведение диктанта по специально подобранному тексту позволило дополнительно выявить ошибки на дифференциацию свистящих -шипящих (з-ж), аффрикат и их компонентов (ч-щ, ц-с), дифференциации гласных (замены Е на Ю, Е на Я, чаще всего встречалась замена И на Е). По итогам эксперимента можно сделать вывод, что большинство испытуемых допускают ошибки на языковой анализ и синтез. Этот факт можно интерпретировать как проявление регуляторной дисграфии, что было отмечено в исследованиях Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой [Ахутина, Пылаева, 2015, с. 52].

Данные результаты нацеливают нас на необходимость выявления механизмов дисграфических ошибок и тщательного обследования речевых и неречевых психических процессов.

### **Библиографический список**

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход. М.: Академия, 2015. 288 с.
2. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов // Сибирский вестник специального образования. 2017. № 1 (19). С. 40–50.
3. Обследование речи младших школьников: метод. рекомендации / А.В. Мамаева, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 118 с.
4. Фотекова Т.А. Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2009. 136 с.

## Раздел V.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

## АНАЛИЗ СИСТЕМ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

### ANALYSIS OF ALTERNATIVE COMMUNICATION SYSTEMS IN THE THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION OF PERSONS WITH RESTRICTED POTENTIALS OF HEALTH

И.Б. Агаева, И.Ю. Ачкасова

I.B. Agaeva, I.U. Achkasova

В материалах статьи проанализированы современные системы альтернативной коммуникации, применяемые с целью формирования коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью. Обозначены основные проблемы внедрения систем альтернативной коммуникации в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

*Alternative means of communication, children with mental retardation, PECS, Macaton program, verbal communication, communication book, pictogram, children with disabilities.*

The materials of the article analyze modern systems of alternative communication, used to create communication skills in children with mental retardation. The main problems of introduction of alternative communication systems in work with children with disabilities are indicated.

**А**нализ информационных источников показывает, что дети с умственной отсталостью представляют самую многочисленную категорию детей с ограниченными возможностями здоровья [Афанасьева, Яковлева, 2014; Павлова, 2016]. По оценкам специалистов, среди инвалидов детства группа умственно отсталых находится на первом месте и составляет 53,7 % [Михейкина, 2012]. Недоразвитие речи у детей с умеренной и тяжелой формами умственной отсталости является немаловажной составляющей рассматриваемой проблемы [Агаева, Вечер, 2016]. Доля так называемых «безречевых» детей среди тяжело умственно отсталых детей составляет примерно 20–25 % [Шипицына, 2010]. У данной категории детей вербальное общение часто не может выступать в качестве ведущего, в связи с чем достаточно остро стоит вопрос о возможности применения невербальных – альтернативных средств коммуникации.

Альтернативная или дополнительная коммуникация – это общий термин, охватывающий все способы коммуникации, которые дополняют или заменяют устную и письменную речь. Альтернативная коммуникация включает в себя коммуникацию при помощи жестов, мимики, символов и других средств [Агаева, Вечер, 2016].

Цель настоящего исследования – проанализировать системы альтернативной коммуникации, используемые для развития коммуникативных способностей у детей с умеренной умственной отсталостью, а также обозначить трудности их внедрения в образовательный процесс.

В российской практике сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья отдельные формы альтернативной коммуникации (общение с помощью картинок, жестов и др.) использовались давно. В целом, при работе с детьми, имеющими нарушения развития устной речи, используют средства альтернативной коммуникации, основанные на применении реальных предметов, фотографий (изображений) и пиктограмм [Стасько, 2014]. Коммуникация при помощи предметов осуществляется на начальном этапе. В процессе взаимодействия используются реальные предметы из повседневной жизни: «пить – чашка», допускается применение их моделей – игрушечная посуда, машинка и т.д. При коммуникации с помощью фотографий или изображений используются фотографии реальных предметов из окружения ребенка либо наборы картинок. Широко в системах альтернативной коммуникации используются пиктограммы – знаки, в схематическом виде отображающие важнейшие узнаваемые черты объекта, предмета или явления. На основании этих подходов существует ряд систем альтернативной коммуникации. В последнее время эта сфера интенсивно развивается, проанализируем основные, применяемые в России, системы альтернативной коммуникации.

*Система PECS* (the Picture Exchange Communication System). Система общения при помощи обмена карточками была разработана Фрост Л. и Бонди Э. и является моделью устной речи, где вместо слов используются изображения [Фрост, Бонди, 2011]. На первом этапе определяется круг интересов ребенка, а также то, чем он любит заниматься, что любит есть и пить и что он не любит. В результате выявляются мотивационные стимулы – любимые игрушки, предметы, еда. Далее создаются карточки с изображением этих предметов, и ребенок о своем желании получить определенный предмет или своем действии сообщает с помощью карточек. Для каждого ребенка формируется определенный набор карточек с учетом его желаний, постепенно этот набор расширяется до папки – коммуникационной книги.

В большей степени эта система разрабатывалась и применялась для развития коммуникативных способностей детей-аутистов, где показала свою эффективность [URL: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>]. В практике обучения детей с умственной отсталостью эта система также внедряется. Специалисты отмечают, что обучение системе дополнительной коммуникации с использованием карточек происходит достаточно мед-

ленно. Часто много времени и усилий требует формирование умения самостоятельно находить коммуникативный альбом, искать в нем карточку и т.д. Но когда ребенок, раньше кричавший и тянувший за руку взрослого, пытаюсь сам добраться до нужного предмета, отдает карточку и спокойно, с достоинством ждет от другого человека ответа – это трудно переоценить с точки зрения человеческих отношений [Особый ребенок..., 2014].

*Программа Макатон* – уникальная языковая программа, созданная в 1970-х гг. британским логопедом Маргарет Уокер. В программе Макатон сочетается звучащая речь, жесты и символы. Звучащая речь – принципиальное отличие программы Макатон от других систем, поскольку обеспечивает мультимодальный подход в обучении коммуникации, у ребенка активизируются разные каналы восприятия информации. Макатон представляет собой систему, состоящую из базового словаря (простые общепринятые понятия), ресурсного словаря (более сложные понятия) и дополнительных словарей. Базовый словарь является ядром программы и включает в себя ограниченное количество наиболее частотных понятий языка (от 400 до 500). Каждому из этих понятий соответствуют жест и символ (пиктограмма), максимально точно передающие смысл или внешний образ понятия [URL: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>].

Система Макатон создавалась и активно используется в Великобритании, в России широкого применения программа пока не нашла, поскольку создавалась на базе Британского жестового языка и применение ее в России требует адаптации. Проект по адаптации программы в России реализуется на базе «Центра лечебной педагогики», где создается русскоязычная версия программы. Специалисты центра сформировали свою базу жестов, опирающуюся на национальный жестовый язык [Особый ребенок..., 2014]. В настоящем проводится множество обучающих семинаров по программе Макатон на базе медицинских и образовательных организаций.

В России также создана программа для коррекционно-педагогической работы с неговорящими детьми, детьми, имеющими речевое недоразвитие и другими категориями, в том числе, детьми с выраженной умственной отсталостью. Л.Б. Баряевой с соавторами разработаны наборы пиктограмм и игровых заданий для развития у детей потребности в общении и формировании у них элементарных коммуникативных умений в серии пособий «*Я – говорю!*» [Баряева, 2011; Программа..., 2011]. Пиктограммы изображают предметы (на голубом фоне), действия с ними (на красном фоне), признаки (на зеленом), которые часто встречаются в окружающем ребенка социальном мире.

Таким образом, перечисленные методики предназначены для развития коммуникативных умений и навыков у детей с нарушениями речи, предоставляют в распоряжение ребенка средства, позволяющие выразить свои желания, потребности, чувства. При этом имеется ряд трудностей, препятствующих широкому использованию систем альтернативной коммуникации при обучении детей с ОВЗ. В большей степени это связано с недостаточным количеством специа-

листов, владеющих данными методиками. Обучение ребенка общению с помощью карточек или жестов, переход от карточек к устной и письменной речи имеет множество особенностей, связанных с индивидуальными и уникальными возможностями каждого особого ребенка.

### **Библиографический список**

1. Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder [Электронный ресурс] <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf> (дата обращения: 17.02.17).
2. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 95–98.
3. Афанасьева Ю.А., Яковлева И.М. Анализ контингента обучающихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида // Коррекционная педагогика. 2014. № 1 (59). С. 19–24.
4. Баряева Л.Б. Программа обучения учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб., 2011. 146 с.
5. Михейкина О.В. Научные обзоры Эпидемиология умственной отсталости (обзор литературы) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2012. № 3. С. 24–33.
6. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 8: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2014. 296 с.
7. Павлова И.В. Формирование коммуникативных умений у детей с легкой степенью умственной отсталости в младшем школьном возрасте // Фундаментальные и прикладные исследования. 2016. № 27. С. 59–63.
8. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью; под ред. Л.Б. Баряевой, Н.Н. Яковлевой. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2011. 480 с.
9. Стасько К.М. Обзор отечественных и зарубежных систем дополнительной и альтернативной коммуникации // Специальное образование: материалы X Междунар. науч. конф., 23–24 апр. 2014 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2014. Т. II. С. 285–287.
10. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревинф, 2011. 416 с.
11. Шипицына Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: учебное пособие. СПб.: ВЛАДОС, Северо-Запад, 2010. 279 с.

# ТРУДНОСТИ КОММУНИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## DIFFICULTIES OF COMMUNICATION AT LEARNING SCHOOL AGE STUDENTS WITH MODERN MENTAL TENSION

И.Б. Агаева, Е.С. Кузнецова

I.B. Agaeva, E.S. Kuznetsova

*Коммуникативные умения, общение, умеренная умственная отсталость, системное недоразвитие речи, речевое развитие.*

В статье рассматриваются проблемы коммуникативного взаимодействия обучающихся с умеренной умственной отсталостью. Представляется авторское видение решения трудностей общения обучающихся с умеренной умственной отсталостью.

*Communicative skills, communication, moderate mental retardation, systemic underdevelopment of speech, speech development.*

The article considers the problems of communicative interaction of students with moderate mental retardation. An author's vision of solving the difficulties of communication in students with moderate mental retardation is presented.

**К**оммуникативные умения являются одним из важных факторов формирования личности. Общение – это важный вид деятельности человека. По мнению Л.С. Выготского, развитие психики человека происходит лишь в процессе совместной деятельности и общения [3].

Мы понимаем общение как определенную сторону деятельности, средством осуществления которой является речь, возникающая на определенном этапе коммуникативного развития личности [2].

Речевая деятельность определяется А.А. Леонтьевым как процесс использования языка для общения во время какой-либо другой человеческой деятельности [Леонтьев, 2008].

Особая категория детей, у которых отмечаются необратимые нарушения в познавательной деятельности, вызванные поражением деятельности коры головного мозга, при этом нарушено формирование всех высших психических функций – это обучающиеся с умеренной умственной отсталостью. Такие дети в большей мере, чем их сверстники с нормативным развитием, испытывают трудности в процессе общения, как со сверстниками, так и с взрослыми.

Нарушение коммуникации в детском возрасте негативно сказывается на формировании личности ребенка в целом и влечет за собой искаженное представление о себе и окружающем мире [Агаева, Вечер, 2016].

При умеренной интеллектуальной недостаточности у детей выявляется выраженное системное недоразвитие речи, которое обусловлено нарушением общего психического развития, вследствие чего речь может не развиться вовсе, либо возникать спустя годы и представлять собой отдельные слова и редко фразы [Там же].

Доля так называемых «безречевых детей» среди детей с интеллектуальной недостаточностью, по данным Л.М. Шипицыной, составляет примерно 25 % и более [Шипицына, 2004],

Как указывают авторы (И.Б. Агаева, М.В. Вечер), устная речь – ведущая форма коммуникации, которая является речевым феноменом, поскольку включает владение речью как средством общения и обладает рядом личностных качеств, проявляющихся в коммуникативных действиях, а также в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями коммуникативной ситуации и особенностями партнера по общению. При недостаточности того или иного компонента, либо двух сразу, ребенок нуждается в специальном коррекционном воздействии, направленном на формирование устной речевой коммуникации [Агаева, Вечер, 2016].

По мнению М.Ю. Ильиной, у детей с интеллектуальной недостаточностью, как правило, страдают все стороны речи; при этом без специального обучения речевая активность не возникает, не складываются и дословесные виды общения с окружающими, не развивается предметная деятельность [Ильина, 2004].

К началу младшего школьного возраста дети с умеренной умственной отсталостью имеют низкую потребность в общении с окружающими людьми. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи [Агаева, 2016].

Полноценное речевое развитие детей с умеренной умственной отсталостью возможно только при создании благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого, с использованием определенных средств коммуникации. Тенденции развития ребенка с умеренной интеллектуальной недостаточностью те же, что и нормально развивающегося ребенка, но при своевременной, как можно более ранней, правильной организации обучения и воспитания отклонения в развитии речи у такого ребенка могут быть скорректированы и даже предупреждены [Агаева, Вечер, 2016].

Таким образом, грамотная ориентация на обучение детей с использованием разнообразных средств коммуникации позволит им обучаться взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, а значит, позволит овладеть коммуникативными навыками, необходимыми для максимально полноценной социальной адаптации.

### **Библиографический список**

1. Агаева И.Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации / Проблемы современного педагогического образования. Сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 52. Ч. 6. 436 с. Сер.: Педагогика и психология.

2. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 . С. 95–98.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
4. Ильина М.Ю. Развитие элементарных навыков коммуникации у детей с выраженными недостатками интеллектуальной деятельности // Логопедия. 2004. № 3. С. 37–39.
5. Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации. М.: Смысл, 2008. 272 с.
6. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. СПб., 2004.

# ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## FEATURES OF GAME ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

И.Б. Агаева, Н.Е. Марьясова

I.B. Agaeva, N.E. Maryasova

*Игровая деятельность, умственно отсталые дошкольники, неадекватные действия, недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга, ориентировочная и предметная деятельность.*

В статье рассматриваются особенности игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью. Представляется авторское видение трудностей формирования игры у дошкольников с умственной отсталостью.

*Play activities of mentally retarded preschoolers, inappropriate actions, the underdevelopment of integrative activity of the cerebral cortex, indicative and substantivework.*

The article discusses the features of game activity of preschool children with mental retardation. It seems the author's vision of the difficulties of formation of the game in preschool children with mental retardation.

**Д**ошкольное детство – важный возрастной этап в жизни ребенка, определяющий его дальнейшее развитие. Это время расширения социальных отношений ребенка, усвоения им общественного опыта. Л.С. Выготский рассматривал период дошкольного детства как время «врастания в культуру» [Выготский, 1956].

Игровая деятельность имеет большое значение для развития дошкольников, так как она служит предпосылкой к формированию основных новообразований, необходимых для успешного освоения учебной деятельностью на следующем этапе возрастного развития. Главное значение детской игры заключается в коренном преобразовании сознания, состоящем в отрыве значений от вещи, то есть в формировании идеального плана сознания. Игра как деятельность, в которой ребенок поэтапно отрабатывает умственные действия на основе функционального развития игровых действий, постепенно переходя от развернутых действий с реальными игрушками к действиям с предметами-заместителями, а после к речевым и умственным действиям. Усложнение сюжетно-ролевой игры дошкольника ведет к развитию наглядно-образного мышления, а также высших форм перцептивной деятельности и творческого воображения. Сформированность игровой деятельности создает необходимые условия для познавательного и личностного развития ребенка. Игра создает зону ближайшего развития ребенка, в ней зарождаются новые, более прогрессивные виды деятельности. Игра учит детей действовать коллектив-

но, управлять своим поведением, а также развивает творческую активность ребенка. В ходе овладения игровыми действиями становится возможным переход дошкольника к новому виду деятельности на следующем этапе возрастного развития, что создает базу для успешного овладения учебной деятельностью.

Важное значение игра имеет и в развитии детей с интеллектуальными нарушениями. В жизни дошкольника с нарушенным развитием роль игры не менее важна, чем для дошкольника с нормальным психическим развитием, для которого игра является базой для развития воображения, мышления, речевого общения. Становление игровой деятельности у детей с умственной отсталостью подчиняется тем же закономерностям, что и у детей в норме, но происходит в более замедленном темпе и имеет ряд специфических особенностей.

Анализ экспериментальных данных, полученных в ходе исследования Е.С. Слепович, позволил выявить особенности игровой деятельности дошкольников с интеллектуальными нарушениями: резкое снижение активности в самостоятельной игровой деятельности, снижение интереса к игрушкам, трудности организации собственной деятельности в ходе сюжетной игры [Слепович, 1990].

У умственно отсталых детей игра без специального обучения не возникает. Иногда у данной категории детей можно наблюдать отдельные игровые действия, но они не имеют смыслового наполнения. В играх сверстников с нормативным развитием умственно отсталые дети либо не способны принять участия, либо выполняют подсобные роли, что связано с ограниченными способностями к контакту со сверстниками [Агаева, 2009].

По данным Э.А. Кулеши, умственно отсталые дети, поступающие в дошкольные учреждения, совершенно не умеют играть. Они совершают однообразные манипуляции с игрушками, не учитывая их функциональное назначение. В младшем дошкольном возрасте дети с умственной отсталостью в основном овладевают специфическими манипуляциями.

Процесс овладения игровой деятельностью без специального обучения идет медленно в силу того, что у дошкольников не возникает интереса к окружающему их предметному миру. Интерес дошкольников с умственной отсталостью к предметам, игрушкам кратковременный и в основном вызван их внешним видом, а не функциональным назначением. Наряду с неспецифическими манипуляциями у детей младшего дошкольного возраста наблюдается множество неадекватных действий с предметами, которые не допускаются ни логикой, ни функциональным назначением игрушки. Например, такие дети ставят стол на кровать, кладут кубики в кастрюлю и т.п. Количество неадекватных действий убывает лишь на шестом году, уступая место специфическим манипуляциям. Без специального обучения ведущей деятельностью детей оказывается не игровая, а предметная деятельность. Среди дошкольников с умственной отсталостью, не прошедших специальное обучение, часто встречаются дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус»: откусывают, облизывают, обнюхивают. Это характерно в основном для детей с выраженным нарушением интеллекта. Дошкольни-

ки с умственной отсталостью, даже после специального обучения игре, имеют склонность использовать игрушки, отображающие реальные предметы окружающего мира. Функция замещения у них формируется с большим трудом, что обусловлено конкретностью мышления, недоразвитием воображения.

Как отмечает А.А. Катаева, в процессе игровой деятельности дошкольники с умственной отсталостью действуют с игрушками молча, изредка издавая эмоциональные возгласы или произнося отдельные слова: названия игрушек и некоторых действий [Катаева, Стребелева, 2001].

Умственно отсталый дошкольник быстро пресыщается игрушками, действия с ними обычно не превышают пятнадцати минут. В игре дети рассматриваемой категории не соблюдают ролевые взаимоотношения, часто действуют хаотично. Отмечаются трудности в ролевом общении. Дошкольники с умственной отсталостью испытывают дефицит средств общения, не умеют задавать вопросы и отвечать на них в соответствии с ролью, ждут подсказки взрослого. Отношения между детьми с умственной отсталостью сводятся к нестойкому, поверхностному взаимодействию. Даже к концу дошкольного возраста им не удается построить совместную игру, дети играют рядом, но не вместе, хотя у некоторых детей к старшему дошкольному возрасту возникает привязанность к отдельным сверстникам. Сниженная потребность в общении со сверстниками ведет к крайне низкому речевому сопровождению игры [Агаева, 2009].

В исследованиях О.П. Гаврилушкиной указывается на то, что высказывания детей с умственной отсталостью редко носят познавательную направленность, отражая лишь ближайшие впечатления детей. У детей рассматриваемой категории отсутствует желание вступать в контакт, обмениваться впечатлениями, договариваться о содержании предстоящей игры [Баряева и др., 2001].

Главной причиной, тормозящей самостоятельное становление игры у умственно отсталого ребенка, по мнению ряда авторов (О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, А.А. Катаева, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева), является недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга. Это служит причиной запаздывания в сроках овладения речью, ситуативно-деловым и внеситуативно-личностным общением со взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. Лишенный новых эмоциональных впечатлений, дошкольник с умственной отсталостью получает представления лишь об узком круге лиц и предметов. Таким образом, на органический дефект наслаивается обедненный, а порой и искаженный образ окружающего мира.

Отечественными исследователями предложены различные методики обучения игре детей дошкольного возраста (Л.Б. Баряева, А. Зарин, Д.Б. Эльконин и др.), направленные на коррекцию познавательного развития умственноотсталых дошкольников средствами игровой деятельности.

Таким образом, учитывая своеобразие познавательного развития детей с интеллектуальными нарушениями, перед дошкольной организацией стоят сложные задачи: обеспечить усвоение знаний умений и навыков, необходимых для мак-

симального развития дошкольников с умственной отсталостью, а также обеспечить развитие познавательных процессов, что крайне важно для социализации дошкольников данной категории. Следовательно, игра как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста являются важным средством, обеспечивающим процесс усвоения знаний и стимулирующим потребность в познании.

### **Библиографический список**

1. Агаева И.Б. Теория и методика обучения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта игре, конструированию и труду: хрестоматия / сост. И.Б. Агаева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2-е изд., испр. и доп. Красноярск, 2009. 320 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 520 с.
3. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А.П., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. СПб.: СОЮЗ, 2001. 320 с. (Коррекционная педагогика).
4. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2001. 224 с.
5. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1968. 160 с.
6. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 96 с.

# ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НОРМАТИВНЫМ РАЗВИТИЕМ И ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

FROM EXPERIENCE IN PRESCHOOL EDUCATIONAL  
ORGANIZATIONS FROM EARLY CHILDHOOD  
WITH THE REGULATORY DEVELOPMENT  
AND DELAY SPEECH DEVELOPMENT

Л.В. Вяземская

L.V. Vyazemskaya

Научный руководитель **И.Б. Агаева**

*Перинатальная энцефалопатия, гиперсензитивный период, импрессивная и экспрессивная речь, задержка речевого развития, коррекционные занятия, церебрально-органический, коммуникативно-речевое развитие.*

В статье обозначена проблема задержки речевого развития у детей раннего возраста физиологически незрелых. Автором рассматриваются пути коррекции задержки речевого развития посредством организации театрализованной игры как интегративного средства развития и включения коррекционно-образовательных задач в поле взаимодействия всех специалистов, работающих с детьми раннего возраста.

*Perinatal encephalopathy, hypersensitivity period, impressive and expressive speech, SRR, remedial classes, cerebral organic, communicative-speech development.*

The article outlines such a topical problem as SRR in children of early age related with increasing number of physiologically immature newborns. The ways of correction SRR through the organization of theatrical game, as integrative tools of development, and the inclusion of correctional and educational tasks in the field of interaction between all professionals working with young children.

**В** последние годы приводятся данные о том, что от 63 до 80 % новорожденных являются физиологически незрелыми, а перинатальная энцефалопатия (далее – ПЭП) встречается в 83,3 % случаев и является фактором риска, в том числе, и речевой патологии, связанной с нарушениями ЦНС [Белякова, 2005]. Значительно увеличилось и количество детей дошкольного возраста с задержкой речевого развития (далее – ЗРР).

Период с 2 до 3 лет специалисты называют гиперсензитивным периодом в развитии речевых функций [Там же]. Именно в этот период происходит интенсивное пополнение словаря ребенка и переход от импрессивной к развернутой экспрессивной речи. Речь совершенствуется в совместной деятельности со взрослым и сверстниками. Ребенок не только осваивает названия окружающих предметов, но и активно выполняет речевые инструкции взрослого и воспринимает рассказ.

К концу года ребенок с нормативным развитием осваивает основные грамматические структуры, пытается строить сложные предложения, в разговоре использует практически все части речи. В то же время у детей с ЗРР наблюдается значительный дефицит экспрессивного словаря, отставание от сверстников по таким параметрам, как понимание инструкций, содержащих предложно-падежные конструкции и символических значений слов, уже усвоенных детьми с нормой. Дети с ЗРР не оречевляют свои действия, не переходят на уровень символической игры, зачастую не могут освоить даже игру с одной-двумя ролями и простыми, неразвернутыми сюжетами. Они либо гипервозбудимы, либо заторможены, внимание их неустойчиво, игровая деятельность остается на уровне манипулирования игрушкой. Они часто моторно неловки, у них плохо развиты движения кисти и пальцев. Специалисты считают, что дети с ЗРР намного быстрее преодолевают трудности в развитии речи при проведении систематических коррекционных занятий, где логопеду отводится диагностическая, коррекционно-педагогическая, консультативная, координирующая и другие функции [Губанова, 2016].

Основной задачей такого сопровождения должна являться вариативность форм дошкольного образования и создание оптимальных условий для развития речевого и познавательного потенциала ребенка с ЗРР.

Для реализации цели и задач образовательной деятельности на базе МБДОУ № 333 г. Красноярска создана группа кратковременного пребывания для детей в возрасте 2–4 лет, не посещающих детский сад в течение всего дня. Из общего количества детей, проходящих через группу в течение года, чуть менее трети всех воспитанников имеют в анамнезе ЗРР. При изучении медицинской документации воспитанников выявляется, что ЗРР может быть единственным показателем дезонтогенеза, либо входить в структуру более сложного дефекта. Таким образом, ЗРР, обусловленные функциональными причинами, составляют лишь небольшой процент, остальные же классифицируются как задержка «церебрально-органического происхождения» и в дальнейшем могут проявиться такими тяжелыми формами нарушения речи, как алалия и дизартрия [Козырева, Баженова, 2016].

Отсюда возникла необходимость выстроить образовательные услуги с учетом детей с ЗРР. В педагогический процесс были включены следующие коррекционные задачи: развитие зрительного и слухового внимания; нормализация мышечного тонуса и работы органов артикуляционного аппарата; работа над речевым дыханием; работа над развитием общей моторики и мелкой моторики кистей и пальцев рук; развитие импрессивной и экспрессивной речи; развитие эмоциональных реакций и взаимодействия взрослого и ребенка.

Коммуникативно-речевое развитие ребенка раннего возраста зависит от функционирования его двигательной сферы, а основной формой усвоения общественного опыта малышом является подражание [Галигузова, Мещерякова, 2007]. Необходимость создания единого интегрированного процесса обучения и воспитания привела к появлению следующих направлений работы:

1. Проведение диагностики детей раннего возраста с ЗРР с использованием элементов игр.

2. Разработка технологии игрового обучения, которая позволяет организовать совместную деятельность с детьми с различным уровнем речевого развития. При этом обеспечивается эмоциональный интерес при помощи таких приемов, как неожиданное появление и исчезновение героя, поиск игрушки, опосредованное общение через игрушку, что помогает активизировать самостоятельность мышления и инициативу детей, развивает их творческие способности, активизирует жестовую речь, побуждает ребенка к самостоятельной активной речи [Галигузова, Мещерякова, 2007; Губанова, 2016; Литвинова, 2016].

3. Создание игровой среды. Игры с пирамидками, кубиками, баночками различных форм и размеров, музыкальными инструментами, песком и водой, речевой уголок позволяют проводить пропедевтику нарушений речевого слуха, слоговой структуры. Наличие разного рода игр (пальчиковые, настольные) помогают развивать ручную моторику, что способствует созреванию ЦНС и благоприятно сказывается на развитии речи [Там же].

4. Включение элементов игр во все режимные моменты: физминутки, продуктивные виды деятельности, прогулки, что обеспечивает непрерывность и наибольшую эффективность работы.

5. Применение элементов театрализации для укрепления здоровья детей в различных здоровьесберегающих технологиях, в том числе комплексы сюжетной гимнастики.

6. Включение элементов игры в план взаимодействия со специалистами (педагог-психолог, музыкальный руководитель, педагог-дефектолог, воспитатель). Так, одним из направлений работы по взаимодействию с родителями может стать детско-родительский клуб [Ларечина, 2015].

## Библиографический список

1. Белякова Л.И. Онтогенез речевой деятельности как приоритетное направление научной школы кафедры логопедии МПГУ // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2005. С. 18–24.
2. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста. М.: Владос, 2007. 264 с.
3. Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности: Вторая группа раннего возраста. М.: Мозаика-синтез, 2016. 128 с.
4. Карелина И.Б. Комплексная реабилитация неговорящих детей раннего возраста с нарушениями онтогенетического развития // Логопедия. 2015. № 3(9). С. 19–34.
5. Козырева О.А., Баженова Е.А. К вопросу разработки модели логопедического сопровождения формирования речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития // Логопедия. 2015. № 3(9). С. 51–55.
6. Ларечина Е.В. Развивающие занятия для родителей детей. Психолого- педагогическая программа «Счастливый малыш» для детей (2–3 года). СПб.: Речь. 2015. 127 с.
7. Литвинова О.Э. Речевое развитие детей раннего возраста. Владение речью как средством общения. Конспекты занятий. СПб.: ДЕТСТВО ПРЕСС, 2016. Ч. 3. 128 с.
8. Макарова Н.В. Основные направления логопедической работы с детьми раннего возраста // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2013. № 2. С. 76–79.

# ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

## PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH DISORDER OF AUTHENTIC SPECTRUM

Е.Г. Золотухина

E.G. Zolotukhina

*Научный руководитель О.Л. Беляева*

*Коммуникативные навыки, расстройства аутистического спектра, особенности коммуникативных навыков, старшие дошкольники.*

В статье анализируются теоретические сведения разных авторов об особенностях коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра разных групп.

*Communication skills, autism spectrum disorders, peculiarities of communicative skills, older preschoolers.*

The article analyzes the theoretical data of different authors about the characteristics of the communicative skills of preschool children with autism spectrum disorder in different groups.

**З**акон РФ №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в РФ», а также Приказ Министерства Образования и науки РФ от 17.10.2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» закрепили право на доступное и качественное образование детей с расстройствами аутистического спектра, а также «...обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка...», как об этом говорится в Законе РФ №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в РФ».

В соответствии с Приказом Министерства Образования и науки РФ от 17.10.2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» при организации образовательного процесса выделяют пять направлений работы с детьми дошкольного возраста, независимо от нозологии. Одним из ведущих направлений является развитие речи и коммуникативных навыков. Поэтому основными задачами педагогической деятельности являются развитие речи как средства общения и культуры, совершенствование всех сторон речи.

Овладение речевыми навыками коммуникации помогает устанавливать контакты, делиться впечатлениями, способствует взаимопониманию, участию в различных видах детской деятельности [Беляева, 2015, с. 38].

Таким образом, коммуникативные навыки являются одними из важнейших средств общения с окружающими [Беляева, 2016, с.40].

Коммуникативные навыки – передача информации посредством языка, речи или иных знаковых систем в процессе межличностного взаимодействия [Чупров, 2012, с. 52].

Ученые и практики отмечают разные особенности коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра. Ниже представим анализ теоретических основ по рассмотрению проблемы.

А.В. Хаустов, Л.И. Власова, К. Гилберт отмечают, что дети с расстройством аутистического спектра затрудняются в общении со сверстниками и взрослыми, независимо от объема словарного запаса, способности построить фразу [Хаустов, 2007, с. 62]. Понимая отдельное слово, дети затрудняются в понимании его значения в контексте. Трудности коммуникации проявляются в отсутствии или недостаточном стремлении к общению, отсутствии ответной реакции на свое имя, неумении привлечь собеседника, вести диалог и адекватно его завершать [Гилберт, 2005, с. 76]. В. Каган говорит о том, что дети с РАС затрудняются в восприятии сложных и изменчивых образов: они приводят к защитному ограничению потока информации, связанной с общением. Поэтому ребенок заменяет общение с окружающими на общение с игрушками [Каган, 2016, с. 89]. О.В. Богдашина, О.С. Никольская отмечают, что особенности коммуникативных навыков детей дошкольного возраста зависят от варианта аутизма и проявляются по-разному. Так, для детей первой группы аутизма характерно отсутствие речи, или мутизм, эти дети сохраняют максимальную дистанцию в общении с окружающими [Никольская, 2010, с. 47]. Таким образом, коммуникативные навыки у детей первой группы отсутствуют.

Дети второй группы не принимают большую часть мира, они избирательны в контактах, речь их эхολалична, с использованием речевых штампов, они не могут обращаться к окружающим, у них не сформированы невербальные средства общения [Никольская, 2010, с. 50]. Таким образом, коммуникативные навыки детей второй группы находятся в «зачаточном» состоянии.

Дети третьей группы допускают в круг общения других людей. При этом они «экстремально конфликтны», не уступают, не учитывают интересы другого. Ребенок может фиксировать взгляд на слушателе, но смотрит сквозь. Он не умеет выслушать человека, не стремится поделиться информацией, ответить на вопросы. При сформированности речи, коммуникативную функцию она не выполняет [Никольская, 2010, с. 55]. Таким образом, коммуникативные навыки детей третьей группы аутизма на начальной стадии развития.

Дети четвертой группы характеризуются достаточной сформированностью речи, они могут устанавливать кратковременный зрительный контакт, проявлять попытки вступить в диалог, при этом очень зависимы от взрослого, и пытаются вступать в контакт через него. [Никольская, 2010, с. 62]. Таким образом, коммуникативные навыки детей четвертой группы нельзя назвать сформированными.

Таким образом, мы видим, что особенности коммуникативных навыков детей с РАС очень разнообразны, и при некоторой общей картине развития, которая характеризуется отсутствием мотивации к общению, кратковременном зрительном контакте, недостаточном понимании речевых высказываний, стереотипностью действий, наличием эхололий в речи, избирательностью в контактах, отсутствием реакции на собственное имя, проявляются очень индивидуально.

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Левина Е.Ю., Мозякова Е.Ю., Реди Е.В., Гох А.Ф., Мамаева А.В. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности / методические рекомендации для начинающих специалистов. Красноярск, 2015. 172 с.
2. Беляева О.Л., Философ М.Г., Черенева Е.А., Юкина Т.Л. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 124 с.
3. Каган В. Аутята. Родителям об аутизме. СПб.: Питер, 2016. 216 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2010. 288 с.
5. Хаустов А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом. М.: РУДН, 2007. 35 с.
6. Чупров Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии. М., 2012. 184 с.

# **ДИАГНОСТИКА КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФГОС**

## **DIAGNOSTICS OF THE COMMUNICATIVE ABILITIES OF PUPILS 5–6 CLASSES WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONDITIONS OF INTRODUCTION OF FGOS**

**Е.А. Иванова**

**E.A. Ivanova**

*Научный руководитель **О.А. Козырева***

*Коммуникативные умения, федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В статье обосновывается необходимость работы над коммуникативными умениями учащихся основной школы с легкой умственной отсталостью в условиях введения ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.*

*Communication skills, Federal state educational standard of education of students with mental retardation (intellectual disabilities).*

*The article substantiates the need to work on the communicative skills of secondary school students with mild mental retardation in the conditions of introduction of fgos of education of students with mental retardation.*

**С**овременные тенденции в образовательной политике задают новый вектор развития логопедической помощи детям с умственной отсталостью. В соответствии с требованиями специального стандарта одним из направлений коррекционной логопедической работы является формирование коммуникативных умений, которые должны обеспечить успешное школьное обучение и социальную адаптацию школьников с умственной отсталостью [Козырева, 2016, с. 63].

Для оценки сформированности коммуникативных умений школьников с легкой умственной отсталостью нами было проведено исследование в 5–6 классах сельских школ Шушенского района.

Основываясь на требованиях ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, мы определили состав коммуникативных умений, которыми должны овладеть учащиеся 5–6 классов с легкой умственной отсталостью. К ним относятся умение слушать собеседника и вести диалог; умение излагать свое мнение, аргументировать свою точку зрения; умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации, для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; умение договариваться, приходиться к общему решению, убеждать друг друга; умение учитывать разные мнения, уважать иную точку зрения.

Для диагностики коммуникативных умений мы использовали методики, предложенные коллективом научных сотрудников лаборатории специального и инклюзивного образования МГПУ (Москва), адаптированные в соответствии с возможностями умственно отсталых учащихся.

Опираясь на представление о коммуникации как структурно-уровневом образовании, состоящем из мотивационного, операционного и рефлексивного компонентов, мы разделили диагностические задания на соответствующие содержательные блоки: изучение мотивационного компонента коммуникации; изучение коммуникативных умений, направленных на взаимодействие, сотрудничество; изучение умений речевой коммуникации.

При изучении мотивационного компонента мы определили коммуникативные склонности учеников (негативное отношение к общению или стремление к общению и т.д.), уровень самооценки речи, причины речевой инактивности учеников. Данный компонент оценивался посредством модифицированных методик «Оценка коммуникативных склонностей» (Л.А. Головей), «Контроль состояния речи» (В.В. Лоскутов).

При оценке сформированности коммуникативных умений, направленных на взаимодействие, была использована методика «Кто прав?» (автор Е.Л. Черкасова), позволяющая оценить умение принимать иные точки зрения. При изучении коммуникации как сотрудничества оценивалось умение договариваться, убеждать друг друга, умение контролировать друг друга по ходу выполнения задания, реагировать на замечания партнера. Для этого были использованы методики «Совместное рисование» (автор А.Г. Асмолов), «Ковер» (автор Р.В. Овчарова). При изучении состояния речевой коммуникации оценивалось умение слушать и вести диалог, задавать вопросы в зависимости от ситуации общения, излагать свое мнение, осознанно использовать речевые и неречевые средства для выражения своих мыслей в соответствии с задачей коммуникации. Для оценки этого блока умений были использованы методики «Переговоры» (автор И.А. Емельянова), «Так и не так» (автор Е.Л. Черкасова).

Современные исследования показывают, что дети с умственной отсталостью при переходе на основной уровень образования испытывают особые трудности при овладении коммуникативными умениями [Черкасова, 2016, с. 20]. Качественный анализ диагностических заданий проведенного нами эксперимента в основных школах Шушенского района подтверждает данное утверждение.

В ходе исследования были выявлены следующие особенности сформированности коммуникативных умений умственно отсталых учащихся 5–6 классов: большинство школьников не учитывают мнение других; затрудняются вступить в коммуникацию; в диалоге участвуют формально: не пытаются доказать свою позицию, не приводят доводов и аргументов, в диалоге не происходит взаимодействия его участников; при выполнении заданий, требующих совместной работы, школьники не пытаются договориться о предстоящих действиях, не вступают в контакт друг с другом, действуя автономно; демонстрируют элементы

невербальной коммуникации; не могут прокомментировать свои действия; речь одержит аграмматизмы.

Результаты проведенного эксперимента показали, что 70 % умственно отсталых школьников не могут реализовать потребность в общении, так как у них не сформированы коммуникативные умения, необходимые для эффективного участия в коммуникации.

Проведенное исследование подтвердило необходимость поиска эффективных путей формирования коммуникативных умений школьников 5–6 классов с нарушением интеллекта.

### **Список сокращений**

1. ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

### **Библиографический список**

1. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е.Л. Черкасовой, Е.Н. Моргачевой. М.: Национальный книжный центр, 2016. 144 с.
2. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
3. Козырева О.А. Актуальное нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 58–64.

# ТВОРЧЕСКОЕ ВООБРАЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЯТИ ЛЕТ С НОРМОЙ РЕЧИ И ОНР ВТОРОГО УРОВНЯ

## CREATIVE IMAGINATION OF PRESCHOOLERS FIVE YEARS WITH NORMAL SPEECH AND ONR SECOND LEVEL

М.Н. Надеждина, Л.А. Сырвачева

M.N. Nadezhdina, L.A. Syrvacheva

*Творческое воображение, общее недоразвитие речи, дошкольники пяти лет с нормой речи, нарушение речи, экспериментальное исследование.*

В статье представлены результаты экспериментального исследования по изучению творческого воображения детей пяти лет с нормой речи и с ОНР.

*Creative imagination, General underdevelopment of speech, preschoolers 5 years with normal speech, slurring of speech, a pilot study.*

The article presents the results of experimental studies of the creative imagination of children five years of age with normal speech and with ONR.

**Д**етский возраст имеет богатейшие возможности для развития творческих способностей. Творческое воображение является необходимым условием всестороннего формирования личности, позволяя представить результаты труда, рисования, конструирования и любой другой деятельности еще до ее начала, значительно углубить и расширить процесс познания, оказывая влияние на становление личности в целом. К сожалению, эти возможности с течением времени необратимо утрачиваются, поэтому необходимо как можно эффективнее использовать их в период дошкольного детства. Воссоздаваемые детьми образы выступают в различных ситуациях, характеризуясь содержательностью и специфичностью, проявляясь в элементах творчества. Воображение у дошкольников пятого года жизни носит активный характер, тесно связано с эмоциями и всеми психическими функциями – восприятием, вниманием, памятью, мышлением и речью. Л.С. Выготский отмечал, что очень мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, что задержка в развитии речи знаменует собой и задержку развития воображения [Сырвачева, 2016, с. 20].

Среди детей с речевой патологией в настоящее время дети с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют самую многочисленную группу – порядка 40 % [Сырвачева, 2016, с. 6]. Задержка в речевом развитии негативным образом сказывается на гармоничном развитии всех психических функций, в том числе и на воображении, и имеет прямую зависимость от тяжести речевого дефекта. При изучении психолого-педагогической литературы нами не было обнаружено работ по изучению творческого воображения детей пяти лет с ОНР II уровня, удалось

найти работы лишь по изучению творческого воображения детей с ОНР III 6-7 лет. В связи с этим наша тема актуальна и требует изучения.

Экспериментальная работа проводилась на базе детского сада комбинированного вида № 57 «Веселый городок» Советского района г. Красноярск. В исследовании принимало участие 28 дошкольников в возрасте 5 лет, из них 14 с нормой речи и 14 дошкольников с ОНР II уровня.

Для проведения исследования была использована методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур», направленная на определение уровня развития воображения детей и оценивание способности создавать оригинальные образы [Веракса, 2012, с. 25]. Задания каждым ребенком выполнялись индивидуально. Педагог показывал карточку, которая содержала незавершенные схематические изображения, геометрические фигуры и предлагал ребенку дорисовать фигуры до волшебных картинок.

По результатам исследований был рассчитан средний коэффициент оригинальности  $K_{cp}$  по группе. У детей с нормальным речевым развитием он составил 3,5, в то время как у детей с ОНР в полтора раза ниже – 1,6. Средний коэффициент оригинальности по двум группам  $K_{cp}$  составил 2,6 (дети находились в равных условиях).

В ходе проведенного эксперимента выявлены пять уровней развития творческого воображения у детей пяти лет, результаты представлены на рис.

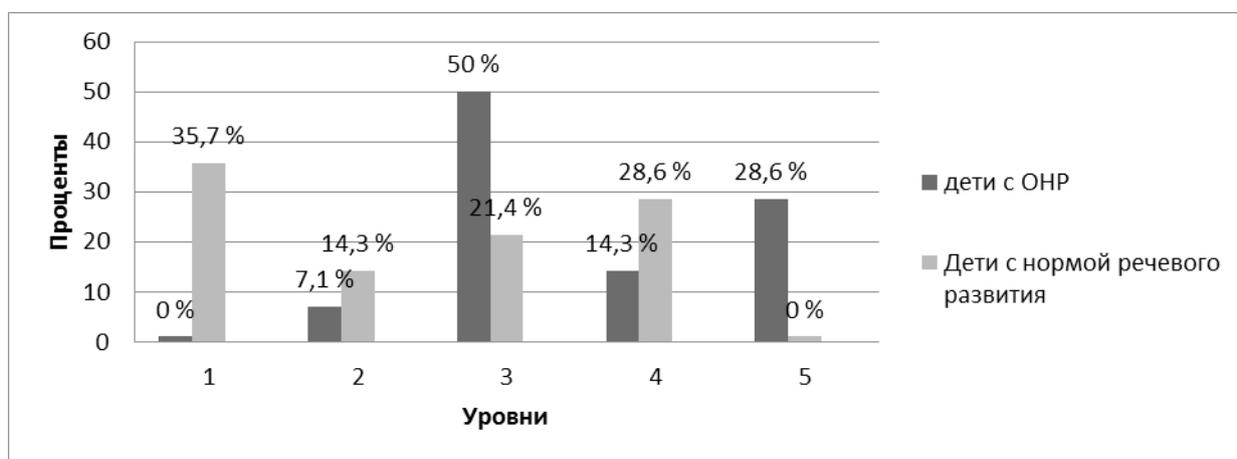


Рис. Уровни творческого воображения детей пяти лет с нормой речи и с ОНР II уровня. 1 – высокий уровень, 2 – выше среднего, 3 – средний, 4 – ниже среднего, 5 – низкий уровень.

Как видно из рисунка, сформированность воображения у детей с нормой и недоразвитием речи носит диаметрально противоположный характер: высокий уровень воображения у детей с ОНР не выявлен (равен 0 %), у детей с нормальным речевым развитием он составляет 35,7 %; низкий уровень воображения у 28,6 % детей с ОНР, у детей с нормой речи – 0 % (ни один ребенок не показал низкого уровня развития воображения).

Экспериментальное исследование выявило, что для 43 % детей с ОНР характерны низкий и ниже среднего уровни развития творческого воображения, 50 %

дошкольников с нормой речевого развития показывают высокий и выше среднего уровни развития творческого воображения. Рисунки детей с ОНР отличаются однотипностью, повторениями и простотой изображения. Дошкольники с общим недоразвитием речи, дорисовывая заданный элемент, не добавляли каких-либо деталей, изображая простые, известные им предметы без оригинального содержания, при этом несколько детей просто раскрашивали предъявляемые им фигуры.

Результаты экспериментального исследования позволяют нам сделать вывод о необходимости построения целенаправленной коррекционной работы с детьми пяти лет с ОНР II уровня, создания благоприятных условий для формирования воображения дошкольников с общим недоразвитием речи во всех сферах их деятельности, как прописано в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

### **Библиографический список**

1. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5–7 лет: пособие для педагогов и психологов дошкольных учреждений. Мозаика-Синтез, 2012. 128 с.
2. Сырвачева Л.А., Шевцова А.В. Влияние эмоциональной направленности общения на формирование взаимодействия со взрослыми дошкольников с общим недоразвитием речи: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 120 с.
3. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми 4–5 лет группы риска по отклонениям развития: учебное пособие: электронное издание / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 232 с.
4. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Диагностическая и коррекционно-развивающая работа с детьми младшего дошкольного возраста группы риска по отклонениям развития: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2013. 244 с.

# ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 5–6 КЛАССОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

## FEATURES OF THE READING PROCESS FOR STUDENTS IN GRADES 5–6 WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

О.П. Новичук

O.P. Novichuk

Научный руководитель **О.А. Козырева**

*Федеральный государственный образовательный стандарт, компонент читательского навыка, беглость чтения, дети с нарушением интеллекта.*

В статье обсуждаются особенности процесса чтения учащихся 5–6 классов с нарушением интеллекта. Описываются компоненты читательского навыка. Рассмотрены взгляды ученых на процесс формирования читательского навыка учащихся с нарушением интеллекта.

*Federal state educational standard, component of the reader's skill, fluency in reading, children with intellectual disabilities.*

Согласно Закону «Об образовании» от 29 декабря 2012 г., а также Приказу Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 19 декабря 2014 г. № 1599, г. Москвы «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» обучение детей с нарушениями интеллекта должно осуществляться по адаптированной основной образовательной программе с учетом особых образовательных потребностей путем развития индивидуальных способностей, положительной мотивации и элементарных умений учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, простейшими навыками самоконтроля, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни).

Чтение, по мнению А.К. Аксеновой, – это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации [Аксенова, 2002].

Полноценный навык чтения характеризуется соответствующими свойствами: корректностью, беглостью, выразительностью и осознанностью. В период освоения читательского навыка и развития речи у ребенка формируются умения работы с текстом, который будет необходим не только во время учебы в школе, но и в дальнейшей жизни. Именно хорошо сформированный навык дает возможность быть успешным практически во всех сферах жизнедеятельности. По мнению К.Д. Ушинского, необходимо не просто уметь читать текст, а важно понимать смысл прочитанного – «понимать чтение...составляет главную задачу при обучении грамоте».

Также одним из важных компонентов читательского навыка является умение воспроизвести в воображении прочитанный материал. Данное умение позволяет полноценно воспринять и понять литературный образ и замысел.

Процесс чтения состоит из трех основополагающих компонентов:

- восприятие слов;
- понимание содержания, связанного с прочитанными словами;
- оценка прочитанного.

Дети с нарушениями интеллекта особая категория. Основной чертой, характерной для таких детей, является неспособность к самостоятельному понятийному мышлению. Речевое развитие примитивно, словарный запас беден, хотя понимание речи на бытовом уровне сохранно.

По мнению Г.Я. Трошина, дети с нарушениями интеллекта овладевают чтением в три раза дольше, чем дети в норме. Это связано с тем, что познавательная деятельность детей с нарушением интеллекта недостаточно развита, дети данной категории достаточно поздно овладевают речью, их речь бедна, неточна, словарь пассивен, имеются нарушения звукопроизношения, недостаточно сформировано фонематическое восприятие, наблюдается слабая мотивация, низкая потребность в речевом общении.

Еще одна трудность в овладении процессом чтения ребенка с нарушениями интеллекта это характерная для таких детей привязанность к одному способу действий, что служит большим препятствием при переходе от одного приема чтения к другому.

По мнению Берта, механическое чтение оказывается для умственно отсталых детей более трудным предметом, чем начальное овладение техникой арифметических действий.

Беглость чтения – это такой этап в процессе чтения, когда скорость восприятия текста возрастает настолько, что понимание опережает произнесение.

В.Г. Петров отмечает, что значительный шаг в овладении чтением происходит тогда, когда ученики понимают, что в чтении главное не название букв, а прочитывание слов.

Недостаточность звукового анализа и синтеза, нарушение звукопроизношения, слабость зрительного восприятия, пониженная работоспособность и внимание, бедность словарного запаса, недостаточность грамматического строя речи и затрудненное понимание логических связей все это ведет к тому, что при прочтении текста умственно отсталым ребенком допускается ряд ошибок.

Осознанное чтение – это качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

В.Я. Василевская в исследованиях достаточно подробно описывает трудности, которые испытывают дети с нарушением интеллекта в изучении понимания литературных текстов.

Одной из важных составляющих при обучении детей с нарушениями интеллекта является выработка навыков чтения. Правильное чтение – это чтение без

искажения звукового состава слова с соблюдением правильного интонационного сопровождения.

Как отмечает А.К. Аксенова одним из эффективных приемов выработки у детей навыка правильного чтения являются ежедневные специальные упражнения, способствующие точному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении текста.

### **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.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARTICIPANTS IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL PROCESS

О.А. Решетникова

O.A. Reshetnikova

*Научный руководитель О.А. Козырева*

*Инклюзия, дети с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение, участники образовательного процесса.*

Идея инклюзии основана на концепции «включающего образования». Она означает изменение общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья).

*Inclusion, children with disabilities, support, participants in the educational process.*

The idea of inclusion is based on the concept of «inclusive society». It means changing society and its institutions in such a way that they favor the inclusion of another (a person of another race, religion, culture, a person with disabilities).

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – *получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками*. Основным критерием эффективности включающего образования должна стать *максимальная социальная адаптация*, а в дальнейшем – профессиональная и трудовая адаптация детей с ОВЗ.

В условиях инклюзивной практики психолого-педагогическое сопровождение является гибким длительным динамическим процессом, предполагающим целостную, организованную и системную деятельность специалистов «помогающих профессий», направленную на создание условий для успешного функционирования участников единого образовательного пространства. Здесь важно предусмотреть взаимосвязанную систему сопровождения:

- обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей;
- обучающихся с условно нормативным развитием и их родителей;
- педагогов, участвующих в инклюзивной практике.

**Задачи психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного образования:**

*В отношении обучающихся с ОВЗ:*

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса обучающегося с ОВЗ в динамике его психического развития;

– создание социально-психологических и педагогических условий для эффективной адаптации и психического развития обучающихся и обеспечения успешности в обучении;

– оказание помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности;

– обеспечение систематической помощи детям с ОВЗ в ходе обучения;

– организация жизнедеятельности ребенка в социуме с учетом психических и физических возможностей обучающегося.

*В отношении обучающихся с нормальным психофизическим развитием:*

– предупреждение возникновения проблем развития ребенка;

– помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации, в том числе проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;

– психологическое обеспечение образовательных программ.

*В отношении семей обучающихся:*

– систематическая психологическая помощь родителям и родственникам обучающихся;

– повышение уровня психолого-педагогической компетентности родителей;

– оказание помощи в осуществлении правильного выбора образовательного маршрута ребенка с ОВЗ;

– формирование инклюзивной культуры.

*В отношении педагогов, участвующих в инклюзивной практике:*

– повышение инклюзивной компетентности;

– формирование навыков командной работы;

– формирование психологической культуры.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение реализуется через следующие направления деятельности:

– диагностическое;

– профилактическое;

– консультативное;

– коррекционно-развивающее;

– поддерживающее;

– просветительское;

– образовательное.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения участников образовательного пространства являются:

– приоритет интересов сопровождаемого;

– непрерывность сопровождения;

– целенаправленность сопровождения;

– систематичность сопровождения;

– гибкость сопровождения;

– комплексный подход к сопровождению;

– преемственность сопровождения на разных уровнях образования;

- принцип сетевого взаимодействия;
- рекомендательный характер советов специалистов сопровождения.

Сопровождение в образовательном процессе могут обеспечить классный руководитель, учитель, учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог и т.д. Но более эффективное использование психолого-педагогического сопровождения может быть осуществлено в условиях ПМПк (психолого-медико-педагогического консилиума).

Основная целью консилиума – обеспечение диагностико-коррекционного сопровождения обучающихся с отклонениями в развитии в соответствии с их специальными образовательными потребностями, осуществление индивидуально-ориентированной психологической, социальной, медицинской и специальной педагогической помощи детям в решении проблем адаптации в среде здоровых сверстников.

### **Библиографический список**

1. Козырева О.А. Инклюзивное образование: от теоретической модели к практике реализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2(40). С. 10–16.
2. Козырева О.А. Теоретико-методологические подходы к разработке концепции инклюзивного образования // «Alma mater». 2015. № 8 С. 2–15.
3. Козырева О.А., Стоянова Е.И. Дефиниции «готовность», «инклюзивная готовность» будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования как предмет исследования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 5. С. 39–45.
4. Козырева О.А. Актуальное нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 58–64.

# КОММУНИКАТИВНЫЕ НАВЫКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH MODERN MENTAL TENSION

К.А. Тимирбаева

К.А. Timirbaeva

Научный руководитель **И.Б. Агаева**

*Коммуникативные навыки, общение, умственно отсталые дошкольники, недоразвитие речи, речевое развитие.*

В статье рассматриваются проблемы коммуникативного взаимодействия дошкольников с умеренной умственной отсталостью. Представляется авторское видение трудностей общения у дошкольников с умеренной умственной отсталостью.

*Communicative skills, communication, mentally retarded preschool children, underdevelopment of speech, speech development.*

The article deals with the problems of communicative interaction of preschool children with moderate mental retardation. An author's vision of the difficulties of communication in preschool children with moderate mental retardation is presented.

**Н**арушение коммуникации в детском возрасте негативно сказывается на формировании личности ребенка в целом и влечет за собой искаженное представление о себе и окружающем мире [Агаева, Вечер, 2016].

Общительность, умение контактировать с окружающими людьми – важная составляющая самореализации любого человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности и любви к нему окружающих людей. Как считает В.А. Сухомлинский «ввести ребенка в мир человеческих отношений – одна из важных задач воспитания личности ребенка дошкольного возраста» [Сухомлинский, 1988].

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) одним из ведущих приоритетов развития ребенка-дошкольника является коммуникативная направленность образовательного процесса, что можно рассматривать как важную составляющую формирования личности, способной к организации межличностной коммуникации, что будет, в свою очередь, обеспечивать ее успешную адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Коммуникативные навыки – это индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения совместно с другими людьми.

Развитие коммуникативных навыков предполагает формирование следующих умений: четкая речь, связное выражение своих мыслей и чувств; понимание невербальных сигналов (мимика, жесты); первичные навыки командной работы; распознавание эмоций; способность вести конструктивный диалог, отвечать на задаваемые вопросы; знание основ этикета.

Нельзя недооценивать практическую значимость формирования коммуникативных навыков с самого раннего возраста. Ю.В. Бессмертная определяет коммуникативные навыки как устойчивую совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, существующих на основе коммуникативных задатков и определяющих успешность овладения коммуникативной деятельностью» [Бессмертная, 2007].

Коммуникативные навыки человека как личности характеризуют его только в межличностных отношениях. Развивая коммуникативные навыки, люди овладевают многообразным опытом человечества, в том числе коммуникативными компетенциями. Проблема формирования коммуникативных навыков является предметом исследования многих ученых (А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, Г.В. Чиркина, А.Г. Рузская). В теоретических исследованиях авторами рассматриваются вопросы формирования и развития коммуникативной сферы личности, а также исследуется структура коммуникативных способностей.

Проблема формирования коммуникативных навыков детей с умеренной умственной отсталостью на всех этапах развития образования является актуальной, так как успешность овладения процессом общения определяется устойчивой совокупностью индивидуально-психологических особенностей человека, существующих на основе коммуникативных задатков. Ряд ученых достаточно глубоко рассматривали проблемы формирования речи детей с умственной отсталостью (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева, Ж.И. Шиф, М.С. Певзнер).

Умственно отсталых дошкольников длительное время слабо интересует звучащая речь, звуки окружающего мира, они недостаточно прислушиваются к ним. Но в то же время эти дети имеют возможность постепенного овладения речевым общением на элементарном уровне даже в тех случаях, когда они не получают коррекционной помощи в дошкольной образовательной организации, и семья не участвует в оказании им соответствующей помощи. У детей с умственной отсталостью общение с окружающими людьми находится на достаточно низком уровне.

По мнению Л.С. Выготского, для детей с данной патологией характерно снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов, что является значимыми факторами, обуславливающими аномальное и замедленное развитие коммуникативных умений. Изучение коммуникативных навыков и речи у умственно отсталых детей представляет собой важный аспект рассматриваемой проблемы [Выготский, 1956].

Для умственно отсталых дошкольников характерно значительное снижение интереса к окружающему, а также инертность мыслительной деятельности. У них своевременно не развиваются предпосылки для развития речи: предметное восприятие и предметные действия, общение со взрослым и доречевые средства общения, наблюдается недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. Вследствие данных факторов у дошкольников с умеренной умственной отсталостью вовремя не появляется ни лепета, ни гуления как физиологических процессов.

У всех детей рассматриваемой категории отмечается ограниченное понимание обращенной к речи. Более поздно, чем у детей с нормативным развитием, происходит формирование фонематического слуха, который представляет собой сложную психическую деятельность по восприятию и различению звуков речи. Дошкольники с умеренной умственной отсталостью редко проявляют инициативу в ситуации диалога, что связано с речевым недоразвитием, с отсутствием мотивов, узким кругом интересов, с неумением начать беседу, понять вопрос или высказывание собеседника, а, следовательно, адекватно ответить ему. Развитие и формирование коммуникативных навыков оказывает значительное влияние на все сферы психического развития дошкольника с умеренной умственной отсталостью.

Полноценное речевое развитие детей с умеренной умственной отсталостью возможно только при создании благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого, с использованием определенных средств коммуникации. Тенденции развития ребенка с умеренной интеллектуальной недостаточностью те же, что и нормально развивающегося, но при своевременной, как можно более ранней, правильной организации обучения и воспитания, отклонения в развитии речи у такого ребенка могут быть скорректированы и даже предупреждены [Агаева, Вечер, 2016].

Таким образом, грамотная ориентация на коррекционное обучение дошкольников с умеренной умственной отсталостью с использованием разнообразных коммуникативных средств, позволит им на доступном им уровне взаимодействовать с другими детьми и взрослыми, а значит, овладеть коммуникативными навыками, необходимыми для максимально полноценной социальной адаптации [Агаева, 2016].

### **Библиографический список**

1. Агаева И.Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации / Проблемы современного педагогического образования: сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 52. Ч. 6. 436 с. Сер.: Педагогика и психология.
2. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 95–98.
3. Бессмертная Ю.В. Повышение коммуникативной и эмоциональной компетентности дошкольников с нарушениями в коммуникативно-аффективной сфере личности //

Психологизация образовательного процесса: поиски, опыт, перспективы. Психолого-педагогические проблемы создания благоприятных условий в образовательном процессе. Поиск ресурсов»: материалы XI областной научно-практической конференции / Новоуральск, 2007. С. 157–160.

4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: Изд-во АН РСФСР, 1956.
5. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2005. 208 с.
6. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М., 1992. 95 с.
7. Сухомлинский В.А. О воспитании. М.: Политиздат, 1988. 270 с.

# ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНЫХ ЗАМЕН У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

## FEATURES OF VERBAL SUBSTITUTIONS AT PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH III LEVEL

Е.Н. Баварская

E.N. Bavarskaya

Научный руководитель *Л.А. Брюховских*

*Вербальные замены, словесные замены, поиск слов, актуализация слова, экспрессивная речь, активный словарь, семантические поля, ОНР, общее недоразвитие речи.*

**В статье обосновывается необходимость выявления особенностей вербальных замен у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Предлагается диагностический комплекс для определения уровня активного словаря и приводится качественный анализ результатов использования данной методики.**

*Verbal replacement, word replacement, word search, updating of speech, expressive language, vocabulary, semantic fields, ONR, General underdevelopment of speech.*

**The article substantiates the need to identify the characteristics of verbal substitutions at preschool children with General underdevelopment of speech III level. Proposes a diagnostic system for determining the level of vocabulary, and provides a qualitative analysis of the results of application of this methodology.**

**С**лово – это минимальная единица речи. Владение словом отражает главным образом взаимосвязь мышления и речи и во многом определяет уровень интеллектуального развития ребенка, сформированность познавательной деятельности, памяти и других психических процессов. Актуализация конкретного слова, точность его употребления во многом определяются уровнем сформированности семантических полей, лексической системности. В процессе развития словаря слово включается в сложную систему парадигматических и синтагматических связей [Парамонова, 2007].

Недостаточное владение лексической системой языка значительно препятствует общению, сотрудничеству ребенка со взрослым, пагубно влияет на формирование познавательной деятельности, может привести к нарушению как устной, так и в дальнейшем письменной речи, что в свою очередь, приведет к неуспешному усвоению школьной программы [Брюховских, Козырева, 2015, с. 38–41].

С целью изучения особенностей вербальных замен у детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи III уровня нами был разработан диагностический комплекс и проведен констатирующий эксперимент. Данный эксперимент проводился

на базе МКДОУ «Сказка». Для эксперимента нами была организована экспериментальная группа, которая включала в себя 12 испытуемых (5 мальчиков и 7 девочек). При обследовании использовался прием называния предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам (стимульный материал, предложенный О.Б. Иншаковой, И.А. Смирновой). Диагностический комплекс разработан на основе приемов и методов обследования, описанных И.А. Смирновой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Г.А. Волковой, М.А. Поваляевой, О.Е. Грибковой, Т.П. Бессоновой [Ковшиков, 2006, Лалаева, Серебрякова, 2001, Филичева 2010]. Для оценки успешности выполнения заданий мы использовали модифицированную балльную систему, предложенную Н.В. Серебряковой. Диагностический комплекс включает 6 серий заданий, всего 135 проб:

1. Обследование предметного словаря (часто и редко употребляемые существительные (50 проб).
2. Обследование навыка обобщения (15 проб).
3. Обследование словаря прилагательных (относительных, притяжательных и качественных) (20 проб).
4. Обследование словаря глаголов (35 проб).
5. Обследование навыка подбора синонимов (5 проб).
6. Обследование навыка подбора антонимов (10 проб).

На основании анализа результатов по всем сериям нами были условно выделены 3 уровня успешности выполнения всех заданий. *Высокий уровень* – развитый словарный запас. Слова правильно понимаются и употребляются в активном словаре. Ребенок выделяет существенные и несущественные признаки, на основании которых может подбирать синонимы и антонимы, обобщать или дифференцировать близкие по смыслу понятия. *Средний уровень* – словарный запас ребенка является достаточным для общения в рамках бытовых повседневных ситуаций. Однако семантические поля не организованы, слова употребляются в узком значении, что приводит к неточному их употреблению. *Низкий уровень* – активный словарный запас ребенка формируется из тех слов, с которыми он ежедневно сталкивается в бытовых ситуациях, однако, даже их ребенок не всегда правильно понимает и употребляет. У ребенка не структурированы семантические поля, что приводит к неточному употреблению многих часто употребляемых слов.

Проявления неточности употребления слов в речи детей с общим недоразвитием речи многообразны. Среди замен существительных выделяются замены слов, входящих в одно родовое понятие; смешения слов по признаку функционального назначения; обозначающих предметы, внешне сходные или объединенные общностью ситуации; смешения слов, обозначающих часть и целое; замены обобщающих понятий словами конкретного значения; использование словосочетаний; замены слов, обозначающих действия или предметы, словами существительными; замена существительных глаголом. Вместо антонимов дети с общим недоразвитием речи подбирают слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи; слова с частицей «не»; слова, ситуативно

близкие исходному слову; синонимы. Также дети допускают ошибки при подборе синонимов или совсем отказываются от ответа. При этом наблюдается разнообразный характер ошибок: используются слова, противоположные по значению, иногда повторение исходного слова с частицей «не»; семантически близкие слова, часто ситуативно сходные; слова, близкие по звучанию; слова, связанные со словом-стимулом; формы исходного слова или родственные. Выявленные нарушения позволили нам подобрать методические рекомендации для их устранения.

### **Библиографический список**

1. Брюховских Л.А., Козырева О.А. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. № 5-6. 2015. С. 38–41.
2. Ковшиков В.Л. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001. 222 с.
4. Парамонова Л.Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб., 2007.
5. Филичева Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации. М. Дрофа, 2010.

# АКТУАЛЬНОСТЬ МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОГОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–5 КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

ACTUALITY OF THE MONITORING OF SYLLABLE  
READING SKILLS AMONG PUPILS OF 2ND  
AND 5TH GRADES WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

К.Ю. Денисова

K.U. Denisova

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Мониторинг, навык чтения слогов, GOMs (новый генеральный формат оценки), умеренная умственная отсталость, адаптированная основная общеобразовательная программа.*

В статье проанализированы особенности мониторинга детей с умеренной умственной отсталостью. Рассмотрены необходимость адаптации GOMs для применения данной технологии в оценке учебных достижений учащихся с когнитивными нарушениями в России и актуальность создания валидного набора заданий для проведения процедуры мониторинга.

*Monitoring, syllable reading skills, GOMs (General Outcome Measurement), moderate mental retardation, adapted main general educational program.*

The peculiarities of the monitoring of children with moderate mental retardation are analyzed in this article. The author reviews necessity of adaptation GOMs for using this technology in assessment of academic achievements among the pupils with cognitive disabilities and actuality of creating the valid set of tasks for monitoring procedure.

**Ф**едеральный закон от 29. 12. 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантировал право на получение образования лицами с умственной отсталостью разной степени. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью предоставил два варианта адаптированных основных общеобразовательных программ. Данные программы обеспечивают создание оптимальных путей развития с использованием специфических методов и средств обучения. Для учащихся с умеренной степенью умственной отсталости предусмотрен второй вариант программы, на основе которого образовательная организация разрабатывает специальную индивидуальную программу развития, отражающую все индивидуальные потребности ученика. Программой предусмотрен такой предметный предмет, как «Речь и альтернативная коммуникация». Одной из задач данного предмета является обучение чтению ребенка в доступных для него пределах. В СИПР могут быть включены элементы варианта 1 АООП, если у обучающегося будет наблюдаться готовность к их освоению [Приказ №1599, 2014, с. 31].

Одним из важнейших аспектов социализации детей с интеллектуальными нарушениями является овладение навыком чтения для применения его в несложных бытовых ситуациях: прочтение названия товаров в магазине, названия кабинетов в поликлинике и т.д. Значительное количество детей с умеренной умственной отсталостью имеет способность к овладению данного навыка. Для этого в коррекционной педагогике существуют различные методики, специфические средства обучения чтению, позволяющие преодолевать трудности, связанные с этим процессом.

Именно поэтому необходимо постоянное точное отслеживание динамики развития умений и навыков чтения у учащихся, любые минимальные проявления, позволяющие скорректировать дальнейшую программу обучения [Артемьева, Мамаева, Постникова, 2016, с. 123]. При чтении слогов как минимальных единиц чтения, как отражения слогового принципа русской графики возможно возникновение ряда трудностей, связанных с соотношением графем и фонем, находящихся в составе слога, с синтезированием звуков [Аксенова, 1999, с. 114].

Согласно варианту 2 АООП для контроля продвижения используют промежуточные и итоговые тестирования, не позволяющие с уверенностью констатировать динамику развития. Также существующие критерии оценивания достижений обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости при освоении навыка чтения слогов не позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося и отразить их минимальные успехи при освоении материала. Более того, у некоторых учащихся может отсутствовать общеупотребительная речь, что также вызывает определенные трудности при подборе стимульного материала и способов его предъявления при диагностике навыка чтения слогов [Мамаева, Русакова, 2016, с. 61].

Большинством образовательных учреждений локальными актами закреплена процедура оценки достижения возможных личностных и предметных результатов освоения АООП. Для этого используется метод экспертной группы и метод наблюдения. С учетом всех преимуществ (комплексность, минимизация затрат, качественный анализ) данные методы являются субъективными, так как мнения экспертов не подтверждены математически.

Требованиям объективности отвечает метод психолого-педагогического эксперимента, который служит для определения зависимости между педагогическим воздействием и полученным результатом. Несмотря на объективность, в зависимости от цели эксперимента он занимает достаточно продолжительное время и не всегда возможно отследить минимальные изменения в продвижении [Мамаева, Орлова, Шушарина, 2016, с. 217].

Сотрудниками Университета Миннесоты был предложен один из видов мониторинга, относящегося к методу формирующего оценивания, который позволил минимизировать временные затраты и получить достоверные точные данные при оценивании минимальных достижений учащихся с интеллектуальными нарушениями при обучении чтению. Однако данная методика требует адаптации при оценивании учащихся в нашей [Wallace, Tichá, Gustafson, 2008, с. 5]

Опираясь на вышеизложенное, актуальность проблемы оценивания слогов неоспорима. Необходима разработка валидных наборов заданий для систематического контроля продвижения учащихся с умеренной умственной отсталостью при развитии навыка чтения слогов.

### **Список сокращений**

1. АООП – адаптированная основная общеобразовательная программа.
2. СИПР – специальная индивидуальная программа развития.

### **Библиографический список**

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. вузов. М.: ВЛАДОС, 1999. 320 с.
2. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.
3. Мамаева А.В., Русакова О.О. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: Проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (04 мая 2016г, г. Стерлитамак) / в 3 ч. Стерлитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 60–63.
4. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Оценивание знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 123–129.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>, свободный.
6. Wallace Teri, Tichá Renata, Gustafson Kathy. Study of General Outcome Measurement (GOMs) in Reading for Students with Significant Cognitive Disabilities: Year 1. Technical report // The College of Education and Human Development / University of Minnesota, 2008.

# ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## THE PROBLEM OF FORMING THE SPEECH OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH EASY MENTAL RETARDATION

Е.А. Судницына

E.A. Sudnizina

Научный руководитель **И.Б. Агаева**

*Речь, легкая умственная отсталость, системное недоразвитие речи, нарушение речи, старшие дошкольники с умственной отсталостью, нарушение фонематического слуха, замыкательная функция коры головного мозга.*

В статье рассматриваются проблемы формирования речи старших дошкольников с легкой умственной отсталостью. Представлена характеристика речи рассматриваемой нозологической группы и определены основные особенности речи данной категории дошкольников.

*Speech, mild mental retardation, systemic speech underdevelopment, speech impairment, older mentally retarded preschool children, a violation of phonemic hearing, a cortical function of the cerebral cortex.*

The article deals with the problems of the formation of speech of older preschool children with mild mental retardation. The characteristic of speech of the nosological group under consideration is presented and the main features of speech of this category of preschool children are determined.

**П**онятие «легкая умственная отсталость» – это наименьшая степень психического недоразвития, составляющая 75 – 89 % от всей популяции лиц с умственной отсталостью. В части случаев наследственное предрасположение провоцируется негрубыми экзогенными вредностями.

Нарушения речи у детей с легкой умственной отсталостью составляет примерно от 40 до 60 %, которые проявляются в форме немоты, ограниченности речи несколькими словами. Трудности у рассматриваемой категории старших дошкольников обусловлены деструкцией органов речи, нарушениями слухового восприятия, поздним становлением речи, грубыми аграмматизмами и т.д.

Речь ребенка с нормативным развитием как средство общения начинает формироваться с младенчества. Речь же умственно отсталого ребенка развивается с существенными трудностями, которые охарактеризованы в трудах ряда ученых (Т.А. Власова, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф), пришедших к выводу о том, что ребенок старшего дошкольного возраста с легкой умственной отсталостью имеет маловыразительную, монотонную речь, а звукопроизношение характеризуется нечеткостью и диффузностью.

В работе Д.Н. Исаева указывается, что легко умственно отсталые дети приобретают элементарные речевые навыки с задержкой, но большинство из них овладевают способностью использовать речь в повседневных целях и поддерживать беседу [Исаев, 2003].

Для речи умственно отсталых дошкольников характерны фонетические преломления, резкая ограниченность лексики, дефицитарность осознания слов («слова-клички»), некорректное их употребление. Слово не используется в абсолютной мере как средство общения. В некоторых случаях отмечаются симптомы сложного речевого недоразвития [Исаев, 2003].

У умственно отсталого старшего дошкольника слуховое различение (произношение текстов и тирад) формируется гораздо позже, чем у детей с нормативным развитием. Основной особенностью речи, обусловившей ее состояние, является слабая деятельность замыкательной функции коры головного мозга, замедленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах, а иногда в каком-либо одном.

На наш взгляд, при умственной отсталости все психологические и физические возможности ребенка ограничены, речь ребенка отстает от нормативного развития, особенно при отсутствии целенаправленной коррекционно-педагогической помощи как со стороны родителей, так и со стороны специалистов.

Недоразвитие речи обосновано медленно формирующимися и нестойкими дифференцировочными связями в области слухового восприятия. Зачастую нарушается состояние фонематического слуха. По причине трудностей различения некоторых слов старший умственно отсталый дошкольник с трудом усваивает грамматический строй речи. Следовательно, замедленное формирование речи сказывается на общем развитии этих детей. Односложные фразы, нарушение согласованности слов в предложениях, использование ситуативной речи характерны для умственно отсталых старших дошкольников.

Дети рассматриваемой категории приобретают элементарные речевые навыки с задержкой, но большинство из них все же овладевают способностью использовать речь в повседневных целях. Однако для их речи характерны фонетические искажения, ошибочное употребление слов. Слово не используется ими в полной мере как средство общения, а активная лексика крайне ограничена и перегружена штампами. Нарушение грамматического строя речи обусловлено редким использованием слов, определяющих качества и свойства предметов, недостаточным и неадекватным использованием предлогов и союзов, что приводит к трудностям оформления мыслей, передачи содержания прочитанного или услышанного. В тяжелых случаях отмечаются признаки общего речевого недоразвития. Отстающая в своем развитии речь умственно отсталых старших дошкольников не может являться ни адекватным средством общения, ни полноценным орудием мышления [Агаева, Вечер, 2016].

Следовательно, словарный запас старших дошкольников с легкой умственной отсталостью характеризуется ограниченностью в сравнении со словарем до-

школьников с нормативным развитием. При этом речь детей отличается не столько объемом произносимых слов, сколько самим содержанием, которое содержит большое количество неточностей и ошибок при их употреблении. Лексико-семантические нарушения у старших дошкольников с легкой умственной отсталостью заключаются в том, что дети не владеют значением многих слов, заменяют одно слово на другое, совпадающее с ним по звучанию, смешивают семантику исходного слова с лексическим значением других слов, находящихся с ним в отношениях синонимической зависимости [Сенсорное развитие...].

Таким образом, речевые нарушения являются достаточно распространенными у рассматриваемой категории детей и имеют стойкий системный характер. Речь старших умственно отсталых дошкольников страдает, как целостная функциональная система, требующая настойчивых и длительных специально разработанных коррекционной педагогикой методов и приемов обучения [Развитие монологической...].

### **Библиографический список**

1. Агаева И.Б., Вечер М.В. Проблема формирования коммуникативных навыков в системе образования лиц с умеренной умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 95–98.
2. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб.: Речь, 2003. 391 с.
3. Развитие монологической речи детей 6–7 лет: занятия на основе сказок / авт.-сост. А.А. Гуськова. Волгоград: Учитель, 2011. 151 с.
4. Сенсорное развитие детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие. М.: Сфера, 2012. 461 с.

# ТРЕБОВАНИЯ К ПОДБОРУ МАТЕРИАЛА ДЛЯ МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 2–3 КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## REQUIREMENTS FOR THE SELECTION OF MATERIAL FOR MONITORING SKILLS CONSIDERED FOR WORK AT LEAST 2-3 CLASSES WITH MILD MENTAL RETARDATION

Д.В. Синельникова

D.V. Sinelnikova

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Чтение, оценивание навыка чтения, умеренная умственная отсталость, образовательный мониторинг, диагностика навыка чтения.*

В статье обозначены основные подходы к оцениванию навыка чтения слов у детей с умеренной умственной отсталостью, представлены требования к содержанию и процедуре мониторинга, обоснованы требования совпадения букв в словах для выбора.

*Reading, reading skills assessment, moderate mental retardation, educational monitoring, diagnostics of reading skills.*

The article outlines the main approaches to assessing reading skills in children with moderate mental retardation, presents requirements for the content and procedure of monitoring, justifies the requirements for comparing letters with words for selection.

**В** соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Стандарт) дети с умеренной умственной отсталостью обучаются по второму варианту адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – АООП) [Федеральный ... , 2014, с. 14]. В учебный план данной программы включен учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация», в рамках которого предусмотрено овладение чтением в доступных для ребенка пределах.

Также в Стандарте представлены требования к полугодовой, годовой и итоговой оценке. Данные требования не позволяют отследить динамику в обучении чтению за короткий промежуток времени, что необходимо педагогам для выявления минимальных продвижений обучающихся и своевременной корректировки рабочих программ. Поэтому проблема разработки мониторинга навыка чтения обучающихся с умственной отсталостью, чувствительного к минимальным прогрессу в овладении навыком чтения за короткий временной интервал, но при этом охватывающего все аспекты и этапы формирования учебного навыка, приобретает особую актуальность [Мамаева, Русакова, 2016, с. 61].

Мы предполагаем, что для мониторинга минимального прогресса в формировании навыка чтения слов у обучающихся данной категории необходимо учесть степень сложности стимульного материала по следующим критериям: звуко-слоговой состав слова и степень совпадения букв. Ограничением к содержанию является степень знакомства с буквами.

На основе выделенных критериев были сформированы задания, структурированные по уровням сложности. С целью включения детей с отсутствием общепотребительной речи для оценивания чтения использовалась невербальная реакция – указательный жест на правильный вариант ответа из ряда предложенных [Мамаева, Орлова, Шушарина, 2016, с. 216]. В каждом задании количество одновременно предъявляемых слов было ограничено тремя, что обусловлено неустойчивостью и рассеянностью внимания испытуемых, особенностями их зрительного восприятия [Мамаева, 2010, с. 84].

Всего было проведено два этапа констатирующего эксперимента.

Первый этап констатирующего эксперимента проводился в апреле 2016 г. Перед нами стояли задачи: определить валидность набора заданий, структурированного на основе сложности звуко-слогового состава слова; выявить влияние сложности звуко-слогового состава слов на результаты чтения 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 реализации первой задачи 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 чтения и соответствует результатам аналогичных исследований, полученных на основе сопоставления чтения и называния букв [Артемяева, Мамаева, Постникова, 2016, с. 126].

Кроме того, у 20 % обследованных нами детей (4 чел.) отмечены высокие результаты показа слов при неумении читать. Нами было сделано предположение о том, что расхождение между показом и чтением связано с угадыванием слов по первой букве. На основании этого был сделан вывод о том, что первоначальный набор заданий не валиден и разработан новый набор заданий с учетом данной гипотезы.

Второй этап проводился в сентябре 2016 г. Задача: 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 буквами.
- 2 серия: слова с двумя одинаковыми буквами, но разными первыми буквами.
- 3 серия: слова с различным сочетанием букв.

Нами сопоставлены результаты чтения и показа слов по каждой серии (проведен статистический анализ с помощью критерия Уилкоксона), результаты представлены в таблице (табл.).

Таблица

**Р-значения при сопоставлении сформированности умения показывать и читать слова в рамках каждой серии**

серия	I	II	III
Р-значение	0,075	0,02	0,0096

На основе данных, представленных в табл., можно сделать вывод о том, что результаты чтения и показа совпадают на уровне значимости 0,05 в серии, где использованы слова с одинаковой первой буквой. В этом случае исключены ошибки угадывания, следовательно, валидны задания, включающие слова с одинаковой первой буквой. Относительно слов с двумя одинаковыми буквами, но разными первыми буквами мы попадаем в зону неопределенности: гипотеза о совпадении результатов чтения и показа подтверждается на уровне значимости 0,01, но опровергается на уровне значимости 0,05 (требуется дальнейшее исследование на большей выборке).

Таким образом, 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.

### **Библиографический список**

1. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Содержание и процедура оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 123–129.
2. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.
3. Мамаева А.В. Проявления коммуникативных нарушений у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 196 с.
4. Мамаева А.В., Русакова О.О. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: Проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (04 мая 2016г, г. Стелитамак) / в 3 ч. Стелитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 60–63.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

# ВЛИЯНИЕ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ЧТЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ – ТРЕТИХ КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

THE INFLUENCE OF THE SYLLABIC STRUCTURE  
OF THE WORDS IN THE READING RESULTS  
OF THE PROPOSALS OF STUDENTS' SECOND –  
THIRD KLESSOU WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

О.О. Русакова

O.O. Rusakova

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Мониторинг, навык чтения, умеренная умственная отсталость, слоговая структура слов.*  
В статье описывается влияние слогового состава слов на результаты чтения предложений и понимания прочитанного. Описаны серии заданий, структурированные по уровням сложности.

*Monitoring, reading skills, moderate mental retardation, syllabic structure of words.*  
The article describes the influence of the syllabic structure of words on the results of reading sentences and reading comprehension. Describes the series of tasks structured by levels of difficulty.

**Б**ольшинство обучающихся с умеренной умственной отсталостью имеют потенциальную способность к овладению чтением и пониманию прочитанного с применением различных подходов (А.К. Аксенова, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер и др.). Общепринятым является положение об обучении, ориентированном на зону ближайшего развития с учетом результатов мониторинга. Но в организационных документах отражены лишь общие подходы к системе оценивания достижений обучающихся данной категории: полугодовой, годовой оценке и оцениванию за весь период обучения [Федеральный ..., 2014, с. 41].

Мониторинг должен быть нацелен на выявление эффективности обучения, определения минимальных продвижений в развитии навыка, что позволит педагогам оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов в овладении учебным навыком, в частности навыком чтения [Артемьева, Мамаева, Постникова, 2016, с. 123]. Для достижения максимальной чувствительности к динамике в овладении навыком необходимо структурировать задания мониторинга по уровням сложности.

Нами выявлено предположение о влиянии слогового состава слов на результаты чтения предложений и понимания прочитанного.

С целью подтверждения данного предположения нами было организовано экспериментальное исследование. Для проведения констатирующего экспери-

мента была сформирована экспериментальная группа из обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью.

При проведении исследования использовалась авторская методика, разработанная на основе технологий – GOMS (генеральный формат оценки) и модифицированная с учетом отечественной методики обучения грамоте [Мамаева, Русакова, 2016, с. 62]. Авторский вклад заключался в отборе критериев для структурирования содержания по уровням сложности, определении серий заданий и в подборе к каждой серии стимульного материала.

Для определения влияния слогового состава слов на результаты чтения предложений нами были разработаны три серии по 10 заданий.

**Серия I:** предложения, состоящие из слов 1–2 слогов без стечения согласных.

**Серия II:** предложения, состоящие из слов: 1–2 слога с одним стечением; 2 слога с последним закрытым слогом; 3 прямых слога.

**Серия III:** предложения, состоящие из слов: 3 слога со стечением; 3 слога с закрытым слогом; 4 прямых слога; 2 слога с 2 стечением и / или закрытым слогом.

Так как часть обучающихся с умеренной умственной отсталостью не владеют общеупотребительной речью [Мамаева, 2008, с. 14], целесообразно использовать невербальный знак (указательный жест) в качестве ответа. При выполнении заданий испытуемым предлагались инструкции: «Прочитай, что здесь написано?», «Покажи, где это нарисовано?».

Картинки для выбора были далекими друг от друга по ситуации. Использовались простые малораспространенные предложения из 3 слов.

Для оценивания использовалась четырехбалльная шкала: 3 балла – правильный показ; 2 балла – самокоррекция; 1 балл – организующая помощь; 0 баллов – неправильный показ либо отказ от задания.

Все результаты фиксируются в протоколе, каждое задание предлагается на отдельном листе формата А4. Продолжительность процедуры рассчитана на 20–30 мин. По итогам эксперимента баллы суммировались. Результаты констатирующего эксперимента представлены в гистограмме (рис. 1).

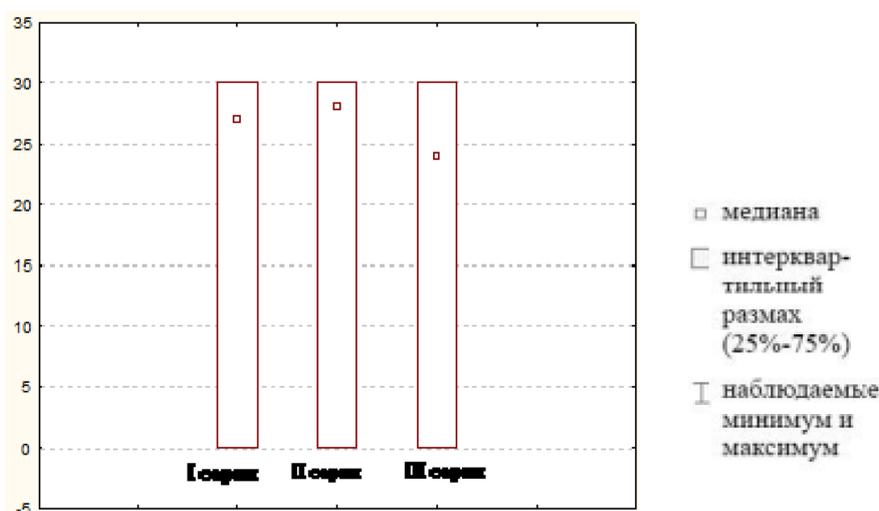


Рис. Сопоставление сформированности навыка чтения предложений, состоящих из слов разной слоговой структуры

Как видно из гистограммы, ярко выраженных различий между сериями не выявлено. Для выявления различий / совпадений сформированности навыка чтения предложений нами также проведена статистическая обработка результатов. Результаты статистического анализа представлены в табл.

*Таблица*

**Р-значения при сопоставлении сформированности навыка чтения предложений, состоящих из слов разной слоговой структуры**

Сравниваемые серии	I и II	II и III	I и III
Тест знаков	0,68	1,00	0,22
Уилкоксон	0,92	0,22	0,14

Сопоставив полученные значения с критическим р-значением (0,05), нами сделан вывод об отсутствии статистической достоверности отличий результатов между сериями, отличающимися степенью сложности слогового состава слов.

Данный факт кажется нам парадоксальным, и мы объясняем его тем, что на том этапе формирования навыка чтения, когда обучающиеся выходят на уровень чтения предложений, слоговой состав слов не влияет на данный навык (за исключением слов сложной слоговой структуры, которые не использовались в предложенном нами наборе заданий).

**Библиографический список**

1. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Содержание и процедура оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. № 4 (38). С. 123–129.
2. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.
3. Мамаева А.В., Русакова О.О. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: Проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (04 мая 2016 г., г. Стелитамак): в 3 ч. Стелитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 60–63.
4. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7–9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008. 22 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

# ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ОКАЗАНИЯ ОРГАНИЗУЮЩЕЙ ПОМОЩИ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ МОНИТОРИНГА ЗНАНИЯ БУКВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

ADVISABILITY OF ORGANIZING ASSISTANCE  
IN THE MONITORING OF LETTER KNOWLEDGE  
IN THE SECOND CLASSES FOR STUDENTS  
WITH MODERATE MENTAL RETARDATION

Н.Н. Постникова

N.N. Postnikova

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Оценка результатов обучения, требования к процедуре оценивания, мониторинг, организующая помощь, знание букв, умеренная умственная отсталость, младшие школьники.*

В статье представлен анализ целесообразности оказания организующей помощи обучающимся вторых классов с умеренной умственной отсталостью в рамках проведения процедуры мониторинга знания букв. Используемый нами мониторинг является адаптированным вариантом технологии GOMS, разработанной сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами.

*Learning outcomes assessment, assessment requirements, monitoring, organizing assistance, letter knowledge, moderate mental retardation, primary school children.*

This article analyses the advisability of organizing assistance in monitoring of letter knowledge in second-class students with moderate mental retardation. Used type of monitoring is an adapted by us version of the GOMs technology developed by the University of Minnesota for assessment students' with cognitive disorders learning outcomes.

**П**роведя анализ методов оценивания знания букв у детей с умственной отсталостью, мы пришли к выводу о необходимости использования технологии, позволяющей в короткий временной период получать объективные данные о минимальном прогрессе обучающихся, в том числе с отсутствием общеупотребительной речи, а также быстро корректировать педагогический процесс с целью улучшения качества обучения. Таким образом, за основу для разработки отечественного мониторинга учебных достижений мы посчитали целесообразным взять принципы, подходы и основные организационные аспекты технологии формирующего оценивания GOMs [Wallace, Tichá, Gustafson, 2010, с. 333].

Данная технология была адаптирована нами с учетом отечественной методики обучения грамоте обучающихся с умеренной умственной отсталостью, а так-

же психолого-педагогических особенностей детей данной категории [Артемьева, Мамаева, Постникова, 2016, с. 123; Мамаева, Орлова, Шушарина, 2016, с. 218; Мамаева, Чеберяк, 2016, с. 40; Постникова, 2016, с. 114].

Организирующая помощь в рамках GOMs применяется лишь на этапе обучения и не включена в контрольный блок [Мамаева, Русакова, 2016, с. 62]. Иными словами, при неправильном выполнении задания экспериментатор сразу же переходит к следующему. Однако ряд организационных и нормативно-правовых документов, регламентирующих обучение детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предусматривает возможность оказания различных видов помощи и учет степени самостоятельности обучающихся при оценивании достижений обучающихся с умеренной умственной отсталостью [Примерная ... , 2015, с. 364; Федеральный ... , 2014, с. 41].

В целях разрешения данного противоречия при обработке данных, полученных на основе проведения мониторинга, мы использовали две балльные шкалы оценивания. Двухбалльная шкала предполагала выставление 1 балла за каждый правильный ответ испытуемого и 0 баллов в случае ошибки либо отказа от задания. Ранжирование четырехбалльной шкалы имело в качестве основного различительного критерия меру и характер оказываемой взрослым помощи и предполагало: выставление 3 баллов в случае правильного самостоятельного ответа обучающегося, 2 баллов – при ответе ребенка с самокоррекцией, 1 балла – в случае ответа с организующей помощью взрослого, 0 баллов – при неправильном ответе либо отказе от задания. По итогам эксперимента по каждой из шкал был осуществлен подсчет баллов.

Целесообразность использования организующей помощи определялась нами через определение соотношения результатов, обработанных с использованием двухбалльной (0 и 1) и четырехбалльной (0, 1, 2, 3) шкал оценки. В результате применения к конечным данным коэффициента корреляции Спирмена было получено значение 0,999, что буквально означает тождественность использования вышеперечисленных шкал оценки и необязательность учета организующей помощи при обработке результатов.

Таким образом, нами подтверждена необязательность учета организующей помощи при обработке результатов, однако, в целях реализации воспитательной функции мониторинга, а также формирования такого базового учебного действия, как умение выполнять действие в соответствии с заданными качественными параметрами, мы считаем необходимым сохранить ее применение в рамках процедуры мониторинга.

### **Библиографический список**

1. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Содержание и процедура оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. № 4 (38). С. 123–128.
2. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.

3. Мамаева А.В., Русакова О.О. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: Проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (04 мая 2016 г., г. Стелитамак): в 3 ч. Стелитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 60–63.
4. Мамаева А.В., Чеберяк Ю.Г. Различия в средствах коммуникации у обучающихся младших классов с отсутствием общеупотребительной речи при умеренной и тяжелой умственной отсталости // Специальное образование / Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. № 4 (44). С. 39–49
5. Постникова Н.Н. Диагностика узнавания букв у обучающихся 2 классов с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: современное состояние и пути развития: Международное научное периодическое издание по итогам международной. науч.-практ. конф. в г. Оренбурге 9 мая 2016 г. Стелитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 113–116.
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 22 декабря 2015 г. № 4/15. URL: <http://fgosreestr.ru>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
8. Wallace T., Tichá R., Gustafson, K. Technical characteristics of general outcome measures (GOMs) in reading for students with significant cognitive disabilities // Reading&WritingQuarterly. 2010. Vol. 26(4). P. 333–360.

# **ОЦЕНИВАНИЕ УЗНАВАНИЯ ПИКТОГРАММ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ОТСУТСТВИЕМ ОБЩЕПОТРЕБИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ СЕНСОРНОГО ЭКРАНА**

## **EVALUATION OF RECOGNITION OF PICTOGRAMS BY THE STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION AND THE ABSENCE OF COMMON SPEECH WITH THE USAJE OF TOUCH SCREEN TECHNOLOGY**

**Л.А. Васина, И.В. Комбарова**

**L.A. Vasina, I.V. Kombarova**

*Умеренная умственная отсталость, отсутствие общеупотребительной речи, пиктограммы, диагностика.*

В статье представлен опыт апробации набора заданий для оценивания узнавания пиктограмм обучающимися с умеренной умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи с использованием сенсорного экрана. Данная технология реализуется в рамках проекта сотрудников КГПУ им. В.П. Астафьева и Университета Миннесоты.

*Pictograms, moderate mental retardation, diagnostics, the absence of common speech.*

The article contains the experience of testing a set of tasks for evaluating of recognition of pictograms by the students with moderate mental retardation and the absence of common speech with the usage of touch screen technology. This technology is being implemented in the framework of the project employees of KSPU by V.P. Astafyev and the University of Minnesota.

**Ф**едеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г. № 273-ФЗ гарантирует право на образование для всех обучающихся, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с умеренной умственной отсталостью, с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

В федеральном государственном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – Стандарт) представлены требования по обучению и воспитанию детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. По данным Л.М. Шипицыной, отсутствие общеупотребительной речи встречается у 25 % обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью [Шипицына, 2004, с. 35], но при отсутствии общеупотребительной речи представляют полиморфную группу в плане сформированности импрессивной и экспрессивной речи [Мамаева, 2014, с.10].

Для улучшения качества жизни этой категории детей в Стандарте введен новый учебный предмет «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционный

курс «Альтернативная коммуникация» [Федеральный..., 2014, с. 31, с. 34]. Содержание данного предмета и коррекционного курса обусловлено пониманием сформированности коммуникативных умений не только наличием самостоятельной речи, но сформированным умением декодировать информацию, невербальными средствами и умением использовать средства вербальной и невербальной коммуникации в процессе общения [Мамаева, 2010, с. 25]. В рамках этих учебных дисциплин предусмотрено формирование понимания обращенной речи и доступных средств невербальной коммуникации, в том числе невербальных графических знаков, что является важнейшими направлениями коррекционной работы [Кириллова, Мамаева, 2007, с. 36].

Вследствие ряда специфических психолого-педагогических особенностей детей с умеренной 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 [Артемьева, Мамаева, Постникова, 2016, с. 123].

Педагоги школы приняли участие в реализации проекта КГПУ им. В.П. Астафьева и Университета Миннесоты «Технология мониторинга навыка чтения обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана».

Актуальность применения данной технологии в отношении детей с отсутствием общеупотребительной речи обусловлена тем, что процедура диагностики требует невербальной реакции, наличие системы подсказок. Применение «правила трех ошибок» минимизирует временные затраты [Мамаева, Орлова, Шушарина, 2016, с. 218].

Данная технология была апробирована нами в период с декабря 2016 г. по апрель 2017 г. В процессе мониторинга учебных достижений была выделена разновозрастная группа обучающихся с умеренной умственной отсталостью (4 человека), не владеющих общеупотребительной речью, в сочетании с нарушениями опорно-двигательного аппарата (2 чел.) и расстройствами аутистического спектра (2 чел.).

При проведении эксперимента у 2 (50 %) обучающихся наблюдалось положительная реакция на планшет при первом включении. Так, Паша С. (13 лет, РАС) позитивно отнесся к сенсорному экрану. Большой интерес вызвал голос диктора, мальчик близко наклонялся к экрану, подставляя к нему ухо. В результате происходило сенсорное пресыщение, мальчик нуждался в кратковременном отдыхе, после которого снова включался в работу.

Во время эксперимента у 2 (50 %) обучающихся первое предъявление планшета можно было расценивать как обучающее занятие. Так, Вова М. (11 лет, ОДА), увидев планшет, обрадовался, на эмоциональном фоне повысилась расторможенность, появилась возбудимость. Со стороны педагога понадобилась организующая помощь (тактильное прикосновение) и визуальная подсказка (пик-

тограмма «внимательно слушай»), которая первоначально была малоэффективна. При первом включении ребенок не понял инструкцию (обучающую помощь не использовал), был перевозбужден, хаотично нажимал на экран (не соотносил образец с представленными на выбор картинками). Во втором включении эмоциональное состояние мальчика нормализовалось и сохранялось в дальнейшем.

Илья А. (9 лет, РАС) в первой попытке негативно отнесся к планшету, обследование провести не удалось. На стимулирующую и организующую помощь учителя эмоционально реагировал (кричал, махал руками), инструкцию не воспринимал. Наблюдая за участниками эксперимента со стороны, мальчик стал интересоваться деятельностью других детей на планшете. При повторной попытке, используя пищевое подкрепление, визуальную подсказку (картинку «слушай внимательно»), мальчик включился в работу. Стабильный результат появился после третьего включения.

В рамках нашей статьи остановимся на особенностях узнавания пиктограмм обучающимися с умеренной умственной отсталостью и отсутствием общеупотребительной речи. Значительно лучшие результаты на планшете (при показе изображений), чем на бумажном носителе (при назывании) продемонстрировали 50 % детей (2 чел.). Так, Илья А. (9 лет, РАС) не назвал пиктограммы на бумажном носителе, т.к. крайне ограниченно пользуется невербальными альтернативными средствами коммуникации. Часть обучающихся (50 %) продемонстрировали примерно одинаковые результаты, называя пиктограммы на бумажном носителе и показывая их на планшете, т.к. они владеют другим способом невербальной альтернативной коммуникации. Вова М. (11 лет, ОДА) при работе с пиктограммами активно пользовался жестами, в некоторых случаях соотносил и показывал предмет в окружающем его пространстве, в пределах своей компетенции пользовался вербальной речью (в активном словаре у мальчика есть несколько лепетных слов и звукоподражаний). Трудности вызвали пиктограммы, обозначающие слова-действия, слова-признаки.

Опыт использования сенсорного экрана при диагностике узнавания пиктограмм детьми данной категории доказал его удобство, мобильность и эффективность по сравнению с применением бумажных носителей.

Можно с уверенностью сказать, что данная технология может быть использована педагогами, специалистами и родителями не только как средство мониторинга, но и для обучения детей, не владеющих вербальной речью, для улучшения их качества жизни.

### **Библиографический список**

1. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Содержание и процедура оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. № 4 (38). С. 123–129.
2. Кириллова Е.В., Мамаева А.В. Формирование основ коммуникации у безречевых детей 7–9 лет со сложной структурой дефекта // Детская и подростковая реабилитация. 2007. № 2 (9). С. 35–42.

3. Мамаева А.В. Проявления коммуникативных нарушений у детей с церебральным параличом, сочетающимся с интеллектуальным и речевым недоразвитием / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 196 с.
4. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.
5. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: методическое пособие. Красноярск: КК ИПК ППРО, 2014. 148 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>
7. Шипицына Л.М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: пособие для учителя. СПб.: Союз, 2004. 336 с.

# **ВАЛИДНОСТЬ МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ СЛОГОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ЧЕРЕЗ ПОКАЗ ПРАВИЛЬНОГО ВАРИАНТА ИЗ ТРЕХ ПРЕДЛОЖЕННЫХ**

VALIDITY OF THE ESTIMATION METHOD OF SYLLABLE  
READING SKILLS AMONG PUPILS WITH MODERATE MENTAL  
RETARDATION THROUGH THE DEMONSTRATION OF THE  
CORRECT VARIANT FROM THE THREE OFFERED VARIANTS

**К.В. Карадашова**

**K.V. Kardashova**

*Научный руководитель А.В. Мамаева*

*Мониторинг, навык чтения слогов, GOMS (новый генеральный формат оценки), умеренная умственная отсталость.*

В статье представлены требования технологии GOMS, разработанной сотрудниками Университета Миннесоты. Рассмотрены содержание мониторинга навыка чтения слогов у обучающихся 2–3 классов с умеренной умственной отсталостью, возможность оценивания навыка чтения слогов через показ правильного варианта из трех предложенных.

*Monitoring, syllable reading skills, GOMS (General Outcome Measurement), moderate mental retardation.*

The demands of GOMs technology, which is developed by collaborators of University of Minnesota, are presented in this article. The author reviews the content of monitoring of syllable reading skills among pupils with moderate mental retardation and the opportunity of estimation of syllable reading skills through the demonstration of the correct variant from the three offered variants.

**П**олноценный навык чтения складывается из таких качеств, как правильность, беглость, выразительность и осознанность. Процесс формирования этих качеств у детей с умеренной умственной отсталостью своеобразен, что объясняется психолого-педагогическими особенностями детей данной категории. И на разных этапах овладения этим навыком у каждого ребенка он идет по-своему. Поэтому важен дифференцированный подход в обучении, неоднократное повторение, закрепление пройденного материала, а также такой аспект, как мониторинг результатов обучения.

Контроль достижений детей с умеренной умственной отсталостью является весьма существенной составляющей процесса обучения и одной из важных задач педагогической деятельности учителя.

Система оценки должна позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений, определять прогресс в течение коротких периодов времени и обнаруживать небольшие продвижения в развитии навыков; что позволило бы педагогам оперативно реагировать и гибко корректировать программы для улучшения результатов обучения [Мамаева, Русакова, 2016, с. 61].

Для оценки качества обучения данной категории детей в системе общего образования необходима разработка системы мониторинга, связанная с динамической оценкой психологических параметров и процессов [Кардашова, 2016, с. 220].

За основу мониторинга чтения слогов мы взяли авторскую методику диагностики GOMS (новый генеральный формат оценки), которая была разработана сотрудниками Университета Миннесоты для оценивания образовательных достижений обучающихся с когнитивными расстройствами [Мамаева, 2015, с. 153]. В соответствии с данной технологией к процедуре оценивания предъявляются следующие требования: наличие системы «подсказок»; небольшая продолжительность процедуры обследования; распределение на серии и уровни сложности стандартного количества заданий. Кроме того, для включения в систему оценивания детей с отсутствием общеупотребительной речи выдвинуто требование невербальной реакции – указательного жеста в качестве ответа, поэтому традиционный метод оценивания навыка чтения с помощью чтения вслух был заменен методом показа правильного варианта ответа из трех предложенных для выбора [Мамаева, Орлова, Шушарина, 2016, с. 216].

Исходная методика GOMS модифицирована с учетом отечественной методики обучения грамоте лиц с умеренной умственной отсталостью. Авторский вклад заключается в определении общей схемы обследования; отборе критериев, определяющих уровень сложности чтения слогов; определении серий заданий; подборе стимульного материала к каждой серии.

Для определения валидности метода обследования чтения слогов через показ из трех предложенных были сопоставлены результаты показа и чтения слогов (табл.).

*Таблица*

**Сопоставление уровней сформированности умений читать и показывать слоги (% / чел.).**

Чтение \ Показ	Высокий	Средний	Ниже среднего	Низкий
Высокий	43,5 / 10			
Средний	8,7 / 2			
Ниже среднего	8,7 / 2		4,3 / 1	
Низкий	4,3 / 1		8,7 / 2	21,7 / 5

Проанализировав данные, мы увидели, что у 69,6 % испытуемых (16 чел.) было выявлено полное совпадение результатов чтения и показа слогов: 43,5 % (10 чел.) – высокий уровень, 4,3% (1 чел.) – ниже среднего, 21,7% (5 чел.) – низ-

кий. 17,4 % обучающихся (4 чел.) демонстрировали не ярко выраженную диссоциацию между средним и высоким уровнем (показ на высоком уровне, а чтение на среднем), либо между уровнями ниже среднего и низким (показ – ниже среднего, чтение – низкий). Что допустимо, так как уровни сформированности выделены нами условно и данный факт не опровергает валидности предложенного метода и набора заданий.

Следует отметить также, что при сопоставлении результатов чтения и показа не по уровням, а по количеству набранных баллов, выявлены более высокие баллы при показе по сравнению с чтением. Данный факт объясняется тем, что процессы чтения и показа близки, но не тождественны, по своей психологической структуре чтение вслух сложнее, чем показ. Эти результаты подтверждают выводы других исследователей, сделанные на основе сопоставления результатов чтения и называния букв у детей данной категории [Артемьева, Мамаева, Постникова, 2016, с. 126].

Вместе с тем выявлена часть испытуемых (13%), продемонстрировавших яркую диссоциацию между умением показывать и читать слоги: показ – на высоком уровне, а чтение на низком и ниже среднего. Эти дети, не умеющие читать, показывали слоги правильно, угадывая по первой букве (при показе они иногда повторяли весь слог, затем называли вслух первую букву и искали слог на заданную букву).

Данный факт не опровергает валидности метода оценивания навыка чтения через показ правильного варианта ответа из трех предложенных, но позволяет сделать вывод о том, что предложенный нами набор заданий не валиден, и сформулировать требование совпадения букв в наборе слогов, предложенных для выбора. Это могут быть слоги с одинаковой только первой буквой либо из всех одинаковых букв, но в разной последовательности. Проверка данной гипотезы планируется нами в качестве дальнейшей перспективы через сопоставление результатов чтения и показа слогов, но подобранных с учетом требования совпадения букв.

## **Список сокращений**

1. GOMS – новый генеральный формат оценки

## **Библиографический список**

1. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Содержание и процедура оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. №4 (38). С. 123–129.
2. Кардашова К.В. Мониторинг в специальном образовании // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (13.04.2016 г., г. Чебоксары). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 220–223.
3. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.

4. Мамаева А.В., Русакова О.О. Вопросы мониторинга сформированности навыка чтения предложений у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Новая наука: Проблемы и перспективы: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (04 мая 2016 г., г. Стелитамак): в 3 ч. Стелитамак: АМИ, 2016. Ч. 2. С. 60–63.
5. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: СУВАГ, 2015. С. 150–155.

# МОНИТОРИНГ НАВЫКА ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНОГО ЭКРАНА

## MONITORING THE SKILLS OF READING TRAINED WITH THE AUDITING SPECTRUM WITH THE USE OF THE TOUCH SCREEN

М.В. Максимова

M.V. Maksimova

*Расстройства аутистического спектра, умеренная умственная отсталость, навык чтения, мониторинг.*

В статье представлен опыт апробации набора заданий для мониторинга навыка чтения у обучающимися с расстройством аутистического спектра и умственной отсталостью с использованием сенсорного экрана. Данная технология реализуется в рамках проекта сотрудников КГПУ им. В.П. Астафьева и Университета Миннесоты.

*Autistic spectrum disorders, moderate mental retardation, reading skill, monitoring.*

The article contains the experience of testing a set of tasks for monitor reading skills in students with autism spectrum disorder and mental retardation with the usage of touch screen technology. This technology is being implemented in the framework of the project employees of KSPU by V. P. Astafyev and the University of Minnesota.

**В** федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обозначены требования к планируемым результатам образования обучающихся, имеющих расстройства аутистического спектра. Предусмотрена итоговая оценка как предметных результатов, так и результатов освоения программы коррекционной работы [Федеральный ..., 2014, с. 313].

Одним из условий сопровождения обучающихся с РАС в школе является освоение программы коррекционной работы. Но любая коррекционная работа должна начинаться с подробного изучения ребенка, в данном случае – его готовности к овладению навыком чтения. На данный момент имеется ограниченное число методик, позволяющих оценивать данный параметр у обучающихся с РАС, имеющих нарушение интеллекта. Поэтому востребована технология мониторинга, объективная, надежная и валидная, простая в использовании, которая позволит педагогу отслеживать достижения в развитии навыка чтения за короткий период, оперативно реагировать и корректировать программы коррекционной работы. Основа для создания такой технологии разработана в 2015–2016 гг. совместно сотрудниками КГПУ им. В.П. Астафьева и Университета Миннесоты в рамках реализации проекта «Оценки студентов со значительными ограниченными возможностями»: создана компьютерная программа для осуществления мониторинга с использованием сенсорного экрана (планшетного компьютера) [Артемьева,

Мамаева, Постникова, 2016, с. 126; Мамаева, Орлова, Шушарина, 2016, с. 216; Мамаева, Тича, Абери, 2015, с. 153].

В 2016/17 учебном году в первый класс нашей школы поступило 7 детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих разную степень интеллектуальных нарушений. Один из них, с расстройством аутистического спектра и умеренной умственной отсталостью, на момент начала обучения в школе демонстрировал выраженные нарушения развития коммуникации и социальных навыков.

Проведение «стартовой диагностики» в данном случае осложнялось спецификой детей данной категории, а именно, избирательностью во взаимодействии с окружающими, низкими возможностями произвольной организации поведения, наличием моторных и речевых стереотипных действий и негативизм.

Диагностика сформированности предпосылок для овладения навыком чтения первоклассника с РАС традиционными методами, на бумажном носителе, не позволила поучить реальную картину, только обследование с использованием компьютерной программы на планшете позволило определить зону ближайшего развития обучающегося, увидеть педагогам и родителям потенциальные возможности мальчика. Кроме того, выполнение заданий на планшете вызывало явный интерес, что повлияло на работоспособность и продуктивность работы, способствовало принятию учебной задачи. В результате проведенного обследования были определены цифровые показатели по следующим параметрам: узнавание и называние пиктограммы с опорой на образец, узнавание и называние графемы с опорой на образец, соотнесение графемы и фонемы (называние только изученных букв), определение первой буквы в слове, чтение слогов (с изученными буквами).

Таким образом, подтверждено предположение о целесообразности использования технологии сенсорного экрана (планшетного компьютера) для мониторинга образовательных достижений у обучающихся с расстройством аутистического спектра и умственной отсталостью.

## **Библиографический список**

1. Артемьева Н.В., Мамаева А.В., Постникова Н.Н. Содержание и процедура оценивания знания букв у младших школьников с умеренной умственной отсталостью // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 123–129.
2. Мамаева А.В., Орлова Е.А., Шушарина Л.Ф. Содержание и способы оценивания навыка чтения у обучающихся с умеренной умственной отсталостью // Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 октября 2016 г., г. Екатеринбург): в 3 ч. Екатеринбург: Аэтерна, 2016. Ч. 1. С. 216–219.
3. Мамаева А.В., Тича Р., Абери Б. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (на примере навыка чтения) // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: СУВАГ, 2015. С. 150–155.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

### Раздел I. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

БАХМАН Александра Андреевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: yaschic@bk.ru

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

ГРЯЗНОВА Мария Николаевна – учитель-логопед, КГБОУ «Красноярская школа № 8»; e-mail: korrshcola8@mail.ru

ДАНИЛОВА Оксана Александровна – учитель-дефектолог, КГБОУ «Красноярская школа № 8»; e-mail: korrshcola8@mail.ru

ЖУКОВИН Илья Юрьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Koatl@km.ru

ЗАДОРЖНАЯ Татьяна Владимировна – магистрант II курса КГПУ им. В.П. Астафьева, учитель-логопед Краевого центра психолого-медико-социального сопровождения г. Красноярска; e-mail: zadorozhnyatanya@yandex.ru

ЗАЙЦЕВА Елмира Асифовна – магистрант I курса института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ehl1581936@yandex.ru

ЗУЕВА Екатерина Владимировна – учитель-логопед, КГБОУ «Красноярская школа № 8»; e-mail: korrshcola8@mail.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kozyrevaoa@mail.ru

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmama\_eva@mail.ru

МИХАЙЛЕНКО Екатерина Александровна – магистрант II курса кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ey3000@mail.ru

ПОТЫЛИЦЫНА Анастасия Юрьевна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 194 комбинированного вида» г. Красноярска, инновационная площадка КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

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

ХИЛЬМАН Анна Александровна – магистрант II курса кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: annakhilman@yandex.ru

ЦУКАНОВА Светлана Викторовна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: TsukanovaSv@yandex.ru

ЧИМБАР Марина Сергеевна – студентка магистратуры кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: chimbar82@mail.ru

ШЕМЕТОВА Альбина Геннадьевна – учитель-логопед, КГБОУ «Красноярская школа № 8»; e-mail: korrshcola8@mail.ru

ШИМОНИНА Рина Геннадьевна – магистр кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 28\_04\_13@mail.ru

## **Раздел II.**

### **ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

---

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

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

ДМИТРИЕВА Ольга Алексеевна – ст. преподаватель кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: dmipolga@mail.ru

ЛУКОНИНА Екатерина Владимировна – студентка II курса магистратуры кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: luk\_kik@list.ru

МИТРЮКОВА Наталья Александровна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: natalya.mitrukova@mail.ru

НАЙДЕНОВА Наталья Викторовна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: naidenowa.natalia2015@yandex.ru

ОРОС Евгения Витальевна – магистрант 2 года обучения кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед МБДОУ «Детский сад № 36 комбинированного вида»; e-mail: bestdom2015@yandex.ru

ОСИПОВА Татьяна Владимировна – студентка магистратуры кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Osipova-TatyanaV@yandex.ru

ПРОГЛЯДОВА Галина Александровна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 26рга@mail.ru

УСТИНОВА Татьяна Валерьевна – магистр кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vcemilla@mail.ru

## **Раздел III.**

### **ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ**

---

АКУЛКА Олеся Валерьевна – студентка I курса магистратуры по специальности Логопедия, сопровождение детей с нарушениями речи (заочное отделение), КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: oav1992@yandex.ru

БРЮХОВСКИХ Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ladakspu@mail.ru

ВОРОБЬЕВА Альбина Владимировна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vorobeva9292@mail.ru

ГЛУШКОВА Анна Викторовна – учитель-логопед МБДОУ № 194; e-mail: anna.glushkova.1973@mail.ru

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

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmama\_eva@mail.ru

ПАЛЕЙ Валентина Олеговна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: voronovavo22@mail.ru mail.ru

УФИМЦЕВ Александр Евгеньевич – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социальных и гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ufimtzev@inbox.ru

ХВОСТОВА Виктория Сергеевна – студентка II курса магистратуры по программе «Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения», КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: hvostova.viktoria@mail.ru

ХИЛАЗЖЕВА Елена Дмитриевна – магистрант II курса кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: elena.hilazheva@mail.ru

ЩЕПОЧКИНА Елена Игоревна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: berezka05@inbox.ru

#### **Раздел IV. СОВРЕМЕННЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

---

АНТОНОВА Наталья Евгеньевна – магистр кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ В.П. Астафьева; e-mail: nata050993@mail.ru

ВЕШНЯКОВА Людмила Владимировна – учитель-логопед высшей категории МБДОУ № 282

ГИВИРЯК Елена Юрьевна – учитель, МКОУ «Имисская СОШ № 13»

ГОРНОСТАЕВА Анастасия Анатольевна – магистрант I курса, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avral2007@yandex.ru

ЛИФАНСКАЯ Анна Юрьевна – студентка II курса магистратуры, обучающаяся по специальности «Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения», КГПУ им. В.П. Астафьева

МАМАЕВА Анастасия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ В.П. Астафьева; e-mail: avmama\_eva@mail.ru

МАТВЕЕВА Анастасия Валерьевна – учитель-логопед высшей категории, МБДОУ № 213; e-mail: frau.veshnyakova@yandex.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева

ПЕТРОЧЕНКО Валерий Иванович – кандидат филологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: drvanes@yandex.ru

ФОМИНА Снежанна Олеговна – магистрант II курса, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед, учитель-дефектолог МБОУ СШ № 30 г. Красноярск; e-mail: snegana\_91@mail.ru

ШАКАЛИНА Вероника Володаровна – студентка II курса магистратуры программы «Логопедическая работа с лицами, имеющими нарушения речи» кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-логопед СШ № 115 г. Красноярск; e-mail: 4veronika@mail.ru

#### **Раздел V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

---

АГАЕВА Индира Бабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: agaeva-indira@mail.ru

АЧКАСОВА Ирина Юрьевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: irina\_ne\_05@mail.ru

БАВАРСКАЯ Екатерина Николаевна – магистр кафедры коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: klykva\_84@mail.ru

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

ВАСИНА Лариса Александровна – учитель-логопед, КГБОУ «Железногорская школа-интернат», г. Железногорск, Красноярский край; e-mail: vav1960@bk.ru

ВЯЗЕМСКАЯ Любовь Викторовна – магистрант 1 года обучения по программе: «Современные логопедические технологии коррекции речевых нарушений» института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vazemskaya@mail.ru

ДЕНИСОВА Ксения Юрьевна – магистрант I курса кафедры коррекционной педагогики института социально – гуманитарных технологий, Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Ksyukusinatra@mail.ru

ЗОЛОТУХИНА Екатерина Геннадьевна – магистрант кафедры специальной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: rei-ekaterina@mail.ru

ИВАНОВА Евгения Александровна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В. П. Астафьева; e-mail: evgenika.111@mail.ru

КАРДАШОВА Ксения Владимировна – магистрант II курса ИСГТ КГПУ им. В.П.Астафьева (г. Красноярск); учитель-логопед МБОУ СШ №144; e-mail: 160508@mail.ru

КОМБАРОВА Ирина Валерьевна – учитель-логопед, КГБОУ «Железногорская школа-интернат», г. Железногорск, Красноярский край; e-mail: alexandr\_kom6200@mail.ru

КУЗНЕЦОВА Евгения Сергеевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Evgenkuz1992@mail.ru

МАКСИМОВА Марина Владимировна – учитель-логопед, МБОУ «Балахтинская СОШ №1», п. Балахта, Красноярский край; e-mail: marmax33@mail.ru

МАРЬЯСОВА Наталья Евгеньевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: hd-777@inbox.ru

НАДЕЖДИНА Марина Николаевна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: arnadezhdin@yandex.ru

НОВИЧУК Ольга Петровна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olga-novichuk@mail.ru

ПОСТНИКОВА Наталия Николаевна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева, учитель-логопед МБДОУ №57; e-mail: mechanical-rainicorns@yandex.ru

РЕШЕТНИКОВА Ольга Александровна – учитель-логопед школы № 73 Октябрьского района г. Красноярск

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

СИНЕЛЬНИКОВА Дарья Валерьевна – магистрант 2 курса КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sinelnikova.d@bk.ru

СУДНИЦЫНА Екатерина Александровна – магистрант кафедры коррекционной педагогики института социально гуманитарных технологий; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ksru@ksru.ru

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

**МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА**

XVIII Международный научно-практический  
форум студентов, аспирантов и молодых ученых,  
посвященный 85-летию КГПУ им. В.П. Астафьева

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

Материалы научно-практической конференции  
студентов, аспирантов и молодых ученых

*Красноярск, 21 апреля 2017 г.*

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 30.08.17.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 19,4