



# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Санкт-Петербург  
2014**

Федеральное государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Сборник научно-методических трудов  
с международным участием*

Санкт-Петербург  
Издательство РГПУ им. А.И. Герцена  
2014

Редакционная коллегия:  
канд. пед. наук, доц. **И. В. Прищепова** (отв. редактор),  
д-р пед. наук, проф. **Л. В. Лопатина**,  
д-р пед. наук, проф. **Л. Б. Барлева**,  
канд. пед. наук, доц. **В. И. Липакова**

Рецензенты:  
канд. пед. наук, доц. **Н. Н. Яковлева** (АППО);  
д-р пед. наук, проф. **С. Ю. Ильина** (РГПУ им. А. И. Герцена)

**А 43 Актуальные проблемы специального образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием.** — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — 258 с.  
ISBN 978-5-8064-2008-5

В сборнике представлены статьи, отражающие вопросы подготовки и переподготовки специалистов для специального образования, его современное состояние в России и в странах ближнего зарубежья, междисциплинарный подход к изучению нормального и аномального становления ребенка, технологии профилактики, диагностики и коррекции нарушений развития и обучения детей с речевой патологией. Освещаются проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и пути их решения.

Материалы сборника адресованы преподавателям высших и средних профессиональных учебных заведений, специалистам в области логопедии и смежных наук, аспирантам, магистрантам, студентам, а также родителям детей с проблемами в развитии.

ББК 74.3 я43

ISBN 978-5-8064-2008-5

© Коллектив авторов, 2014  
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |    |
|--|----|
| <b>Общее и специальное образование: вопросы методики, дидактики и организации</b> .....  | 7  |
| <i>Богданова А. А., Орлова О. А.</i> Возможности сетевого взаимодействия образовательных учреждений в обучении школьников с нарушениями интеллекта.....                          | 7  |
| <i>Голубева Г. Г.</i> Принципы организации и структура медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ВИЧ-инфекцией.....   | 9  |
| <i>Ершова Н. В.</i> Актуальные подходы к работе с детьми в инклюзивной образовательной среде.....  | 12 |
| <i>Калягин В. А., Жильцова Д. С.</i> Значение алекситимии в логопедии.....   | 17 |
| <i>Кондратьева С. Ю., Акимова К. Р., Козырева Н. С.</i> Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).....   | 23 |
| <i>Кузь Н. А., Яковлев С. Б.</i> Базовые составляющие проектирования коррекционно-логопедических программ для младших школьников с нарушениями письменной речи.....              | 26 |
| <i>Недоленко С. В., Прищепова П. А.</i> Итоговый контроль письменных работ в начальной школе.....  | 30 |
| <i>Нилова Т. В.</i> Опыт интеграции предметов естественнонаучного цикла в процессе обучения детей с нарушением речи.....   | 36 |
| <i>Цвирко О. Ю.</i> Модель реализации комплексного подхода к проблеме инклюзии детей старшего дошкольного возраста с ОНР в условиях дошкольного логопункта.....                  | 38 |
| <b>Актуальные проблемы подготовки и переподготовки кадров для инклюзивного образования</b> .....   | 40 |
| <i>Богданова А. А.</i> Развитие профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования.....  | 40 |
| <i>Ковтуненко В. В.</i> Практическая подготовка студентов педагогического колледжа к работе с детьми, имеющими речевые нарушения.....  | 42 |
| <i>Мануйлова В. В.</i> Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: ресурсы образовательных организаций.....   | 44 |
| <i>Поникарова В. Н., Денисова О. А., Леханова О. Л.</i> Взаимодействие специалистов в процессе психологического сопровождения подготовки педагогов инклюзивного образования..... | 49 |
| <b>Междисциплинарный подход к характеристике онтогенетического и дизонтогенетического развития детей и подростков</b> .....  | 54 |
| <i>Бакумова С. П.</i> Нейропсихологическая характеристика речевой системы у детей дошкольного возраста с ОНР.....  | 54 |
| <i>Елецкая О. В.</i> Особенности мышления школьников с дизорфографией.....   | 58 |
| <i>Кондратьева С. Ю., Агафонова В. В., Сухомлина Д. И.</i> Возрастные и половые особенности формирования личности.....   | 62 |
| <i>Липакова В. И.</i> Специфика речевых расстройств у детей в синдроме умеренной умственной отсталости.....  | 66 |
| <i>Лопатина Л. В.</i> Клиническая характеристика дошкольников со стертой дизартрией.....   | 69 |
| <i>Пиотровская Л. А.</i> Наследие Л. С. Выготского и коммуникативно-когнитивный анализ сложных знаков в раннем онтогенезе.....   | 74 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Рыкова Е. А.</i> Речевое развитие детей раннего возраста.....  | 80  |
| <i>Степкова О. В., Яковлев С. Б.</i> Пространственное восприятие и его роль в формировании счетной деятельности.....  | 82  |
| <i>Черниченко О. Ф.</i> Особенности коммуникации дошкольников с детским церебральным параличом.....   | 85  |
| <b>Технологии диагностики, предупреждения и коррекции (компенсации) нарушений речевого развития детей, подростков и взрослых</b> .....  | 90  |
| <i>Александрова И. А.</i> Использование мнемотехники при обучении детей рассказыванию и развитию диалогической речи.....  | 90  |
| <i>Арехова И. Н., Прищепова И. В.</i> Логопедическая работа по формированию моторной сферы дошкольников со стёртой дизартрией.....  | 94  |
| <i>Арсеньева М. В., Бородулина Ю. Ю.</i> Логопедическая работа по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи на материале детской художественной литературы.....  | 99  |
| <i>Баранова Н. В.</i> Коррекция внимания младших школьников с нарушением речи.....  | 103 |
| <i>Боряк О. В.</i> Нарушения речи у умственно отсталых детей: общие проблемы.....   | 105 |
| <i>Вечер М. В.</i> Формирование временных представлений у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....   | 109 |
| <i>Вечканова И. Г., Демина В. Е., Коротыч М. К.</i> Игровые технологии психолого-педагогической реабилитации дошкольников с сенсомоторной и речевой недостаточностью в условиях группы кратковременного пребывания.....                           | 114 |
| <i>Гришина Л. Л., Шаховская С. Н.</i> Формирование продуктивных моделей словоизменения у детей с общим недоразвитием речи.....  | 117 |
| <i>Дудьев В. П.</i> Развитие ручной моторики у детей с нарушением речи.....   | 123 |
| <i>Егорова А. В.</i> Исследование объема понятия отдельного слова у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....   | 125 |
| <i>Егорова И. В.</i> Особенности формирования изобразительной деятельности у детей с общим недоразвитием речи различного генеза.....  | 129 |
| <i>Ежкова Н. А.</i> Изучение акустического аспекта звуков у дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью современных технологий.....   | 133 |
| <i>Ивлева М. Г.</i> Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у школьников с задержкой психического развития.....   | 136 |
| <i>Илюхина В. А., Иванова Т. Б., Кошулько М. А., Матвеев Ю. К., Нурок М. Ю.</i> Использование системно-интегративного подхода в мультидисциплинарном исследовании психофизиологических основ задержки психоречевого развития у детей 4–7 лет..... | 140 |
| <i>Каптилина Т. А., Воронкина К. А.</i> Направления коррекционной работы по развитию сенсорно-перцептивных процессов у дошкольников.....  | 145 |
| <i>Климова Н. А.</i> Дидактические игры в процессе речевого развития детей с нарушением речи.....   | 150 |
| <i>Ковалева Л. В.</i> Формирование регулятивных УУД в процессе проектной деятельности у младших школьников в специальной (коррекционной) школе для детей с ТНР.....   | 154 |
| <i>Ковалева М. В.</i> Особенности актуализации эмотивной лексики у младших школьников с психической депривацией.....  | 157 |
| <i>Кондратьева С. Ю.</i> Актуальные проблемы профилактики дискалькулии.....   | 160 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Кондратьева С. Ю., Васильева А. М., Щеплянина Т. А.</i> Профилактика нарушений счетных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.....                                   | 164 |
| <i>Кондратьева С. Ю., Орловская С. С., Харламова О. А.</i> Использование современных компьютерных технологий в коррекционной работе.....   | 167 |
| <i>Коршунова М. Н.</i> Использование экспериментально-фонетических методов для диагностики речевых нарушений у детей и взрослых.....   | 171 |
| <i>Кузичева Е. С.</i> Технологии формирования предпосылок письма у дошкольников с задержкой психического развития.....   | 174 |
| <i>Ладошина М. Н.</i> Изучение чувства языка как основы овладения орфографией у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....                                | 178 |
| <i>Лебедева И. Н.</i> Серия сюжетных картинок в логопедической работе с дошкольниками с системным нарушением речи.....   | 183 |
| <i>Логинова Е. А.</i> Развитие коммуникативных навыков в письменной речи школьников.....   | 186 |
| <i>Максимова К. Ю.</i> Использование современных реабилитационных технологий в комплексной коррекции речевых расстройств у лиц с очаговыми поражениями ЦНС.....                    | 189 |
| <i>Миккоева Н. В.</i> Формирование познавательного интереса к окружающему миру и языковым явлениям у дошкольников с ОНР.....   | 195 |
| <i>Недоленко С. В.</i> Коррекционно-развивающая работа по формированию интеллектуального компонента познавательного интереса у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи..... | 199 |
| <i>Николаева Ю. Л.</i> Использование нетрадиционных приемов для развития мелкой моторики на логопедических занятиях с детьми дошкольного возраста.....                             | 202 |
| <i>Пилипчук Л. С.</i> Проблемы коррекции дисграфии в условиях школьного логопункта.....  | 206 |
| <i>Прищепова И. В.</i> О теоретических и методических аспектах системы профилактики и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи.....                 | 209 |
| <i>Рябова О. В.</i> Исследование состояния сформированности ключевых компетенций у школьников с дисграфией.....  | 214 |
| <i>Семенова Л. М.</i> Повышение двигательной активности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....  | 219 |
| <i>Тараканова А. А.</i> Проблема создания целостной системы мониторинга в дошкольном учреждении коррекционной направленности.....  | 221 |
| <i>Теслюк Л. К.</i> Профилактика оптической дисграфии у дошкольников с ОНР.....  | 224 |
| <i>Цвирко О. Ю.</i> Развитие мелкой моторики рук у детей с ОНР в процессе изодейтельности.....   | 228 |
| <i>Чабан Ю. С.</i> Особенности обучения учащихся школ восьмого вида на уроках технологии.....  | 231 |
| <i>Яковлева Н. Н.</i> Исследование письменной коммуникации у учащихся с дисграфией.....  | 233 |
| <b>Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современном образовании: проблемы и решения</b> .....  | 237 |
| <i>Герасименко Ю. В.</i> Из опыта просветительской работы с родителями детей раннего возраста.....   | 237 |
| <i>Градова Г. Н.</i> Формы работы дошкольной организации с родителями детей с общим недоразвитием речи.....  | 240 |

тем самым усиливает собственные возможности. Учащиеся приобретают возможность получить более широкий спектр образовательных услуг.

Механизм сетевого взаимодействия, с нашей точки зрения, может контролироваться координационным советом сети, ключевыми функциями которого являются экспертная деятельность и поиск возможностей ознакомления с наработками участников сети не только профессиональным сообществом, но и обществом в целом.

Анализ опыта сетевого взаимодействия коррекционных образовательных учреждений позволяет нам сформулировать характерные принципы его реализации при обучении школьников с недоразвитием интеллекта.

Во-первых, сетевое взаимодействие это гибкая, адаптивная система, позволяющая каждому учащемуся с нарушением интеллекта обучаться в своем индивидуальном темпе с учетом особенностей психического развития, образовательных и профессиональных запросов. Кроме того, сетевое взаимодействие расширяет спектр образовательных услуг, предоставляемых учащимся в соответствии с их образовательными потребностями и особенностями развития.

Во-вторых, сетевое взаимодействие дает возможность школьникам с недоразвитием интеллекта обучаться по удобному расписанию независимо от других детей.

В-третьих, сетевое взаимодействие позволяет организовать обучение в режиме диалога всех участников учебного процесса посредством использования интерактивной образовательной среды (форумы, интернет-конференции и т. д.).

Обучение с использованием сетевого взаимодействия является также экономически более эффективным, так как позволяет экономить время и средства за счет отсутствия необходимости организовывать передвижение учащихся и учителей из одного образовательного учреждения в другое.

Особые возможности для обучения детей с недоразвитием интеллекта предоставляет сетевое объединение коррекционной школы с учреждениями дополнительного образования, поскольку оказывает существенное влияние на развитие творческих способностей учащихся, их профессиональную ориентацию.

В целом же любое образовательное учреждение, реализуя сетевое взаимодействие, решает следующие задачи:

- расширение спектра образовательных услуг в целях реализации индивидуальных образовательных запросов и потребностей учащихся;
- сохранение и (или) расширение контингента учащихся;
- обеспечение учебного процесса квалифицированными педагогическими кадрами;
- внедрение новых форм организации учебного процесса и новых форм оценивания достижений учащихся;
- привлечение внебюджетных средств.

Таким образом, организация сетевого взаимодействия позволяет сохранить каждому образовательному учреждению свою индивидуальность и самостоятельность, в то же время значительно увеличить свои совокупные ресурсы.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений сегодня становится современной высокоэффективной инновационной технологией управления, которая позволяет образовательным учреждениям динамично развиваться. Владеют ею пока немногие, но, овладев, они эффективно позиционируют инновационные образовательные программы, активно функционируют на поле образовательной политики.

*Г. Г. Голубева*

*(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### **ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И СТРУКТУРА МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ВИЧ-ИНФЕКЦИЕЙ**

Коррекция нарушений в развитии ВИЧ-инфицированных дошкольников, находящихся в медицинских учреждениях, базируется на соблюдении ряда научно-теоретических принципов, среди которых можно выделить следующие.

Принцип гуманизации образования, обеспечивающий активное участие в общественной жизни, удовлетворение познавательных и социальных потребностей ВИЧ-инфицированных детей дошкольного возраста. Реализация данного принципа создает возможность разработки программ по различным коррекционно-образовательным маршрутам с использованием разных организационных форм обучения в условиях внесемейного воспитания.

Принцип ориентации на потенциальные возможности ребенка, обеспечивающий дальнейшее развитие и расширение образовательных возможностей. Динамическое, комплексное изучение ребенка с ВИЧ-инфекцией является необходимым условием для организации психолого-педагогического сопровождения процесса обучения и воспитания, направленного на предупреждение негативного влияния дефекта на формирование различных психических функций.

Принцип учета сензитивных периодов в развитии ребенка, когда данный процесс или функция формируются наиболее быстро и полноценно. Так, сензитивным для развития речи в норме является период от года до трех лет. Если в этот период речь не развивается, то ее формирование в дальнейшем происходит со значительными затруднениями и требует специальной помощи.

Принцип индивидуального подхода заключается в составлении инди-

В случае нарушения слуха, начиная разговор, привлечите внимание своего собеседника. Если его слух позволяет, назовите его по имени, если нет, положите ему руку на плечо или похлопайте по нему, но не резко. Существует несколько типов и степеней глухоты. Соответственно существует много способов общения с детьми, которые плохо слышат. Если вы не знаете, какой предпочесть, спросите у родителей. Разговаривая с ребенком, у которого плохой слух, смотрите на него. Не затемняйте свое лицо и не загораживайте его руками, волосами или какими-то предметами. Ваш собеседник должен иметь возможность следить за выражением вашего лица. Некоторые дети могут слышать, но воспринимают отдельные звуки неправильно. В этом случае говорите немного громче и четче, подбирая подходящий уровень. В другом случае понадобится лишь снизить высоту голоса, так как ребенок утратил способность воспринимать высокие частоты. Говорите ясно и ровно. Не нужно излишне подчеркивать что-то. Кричать, особенно в ухо, тоже не надо. Если вас просят повторить что-то, попробуйте перефразировать свое предложение. Используйте жесты. Если Вы сообщаете информацию, которая включает в себя номер, сложный термин, адрес, напишите ее так, чтобы она была точно понята. Не забывайте о среде, которая вас окружает. В больших или многолюдных помещениях трудно общаться с людьми, которые плохо слышат. Очень часто глухие используют язык жестов. Если вы общаетесь через переводчика, то обращаться надо непосредственно к собеседнику, а не к переводчику.

Дети с речевыми нарушениями. Не игнорируйте ребенка, которому трудно говорить. Не пытайтесь ускорить разговор. Не перебивайте ребенка. Смотрите в лицо собеседнику, поддерживайте визуальный контакт. Старайтесь задавать такие вопросы, которые требуют коротких ответов или кивка. Не притворяйтесь, если не поняли, что вам сказали. Повторите то, как вы поняли, и реакция ребенка вам поможет. Не стесняйтесь переспросить то, что не поняли. Если вам снова не удалось понять, попросите произнести слово в более медленном темпе, возможно, по буквам. Не забывайте, что ребенку с нарушенной речью тоже нужно высказаться. Не перебивайте его и не подавляйте. Не торопите говорящего.

Дети с задержкой в развитии обучаются новым навыкам и воспринимают новую информацию дольше, чем среднестатистические дети. Однако все это довольно условно и зависит от многих факторов. Используйте доступный язык, выражайтесь точно и по делу. Если вам нужно объяснить сложную вещь, «разбейте» ее на части. Избегайте словесных штампов и образных выражений, если вы не уверены в том, что ребенок с ними знаком. Избегайте сарказма и намеков. Говоря о задачах или проекте, сообщайте информацию «по шагам». Дайте ребенку возможность обыграть каждый шаг после объяснения. Если необходимо, используйте иллюстрации или фотографии. Будьте готовы повторить несколько раз. Не сдавайтесь, если вас с первого раза не поняли. Некоторые дети с недоразвитием

интеллектуальной сферы стремятся угодить собеседнику и говорить то, что, как им кажется, от них хотят услышать или сообщают формальную информацию, не понимая ее смысла. Поэтому чтобы добиться достоверной информации, задавайте вопросы на интересующую вас тему несколько раз, несколько перефразируя их.

Самое же главное правило в работе с детьми с ограниченными возможностями или трудностями в обучении (развитии) состоит в том, что учитель должен воспринимать его так же, как и любого другого ребенка, не бояться трудностей и быть оптимистом, и тогда в работе с такими детьми у него все получится.

#### Список литературы

1. О стратегии Правительства Москвы по реализации государственной политики в интересах детей «Московские дети» на 2008–2017 гг.»: Постановление Правительства Москвы от 25 марта 2008 г. № 195-ПП.
2. Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015. — <http://inclusion.kz/content/metodicheskie-rekomendacii>

*В. А. Калягин, Д. С. Жильцова*  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

#### ЗНАЧЕНИЕ АЛЕКСИТИМИИ В ЛОГОПЕДИИ

Отрадно спать — отрадной камнем быть.  
О, в этот век — преступный и постыдный  
Не жить, не чувствовать — удел завидный...  
Пропу: молчи — не смей меня будить.

*Микеланджело Буонаротти*  
в переводе Федора Тютчева

Алекситимия (греч. *a* — отрицание, *lexis* — слово, *thyme* — чувство) — неспособность человека называть эмоции, которые переживает он сам или наблюдает у других людей, переводить их в вербальный план. Этот термин ввел в употребление Р. Е. Сифнеос в 1973 г. [12], впервые описав в 1967 г., и рассматривал его как предпосылку возникновения психосоматических заболеваний [13]. К этому времени история развития психосоматической медицины насчитывала уже без малого полтора века. Её основателем считается немецкий врач И. Х. А. Хейнрот (1773–1843), применивший этот термин, под которым подразумевал механизм возникновения некоторых соматических заболеваний, например, печени и селезенки, вследствие пороков, неверного этического выбора человека. Следует отметить, что в этом же году другой немецкий врач К. В. М. Якоби (1775–1858) предло-

риативности — 19%) и еще более высокими в группе больных с нарушениями голоса —  $67,9 \pm 12,3$  (коэффициент вариативности — 18%). Наличие алекситимии признается при 74 и более баллах. В группе здоровых лиц таких оказалось 4,9%, в группе заикающихся — 19,4%, а в группе больных с нарушением голоса — 35,3%, т. е. больше всего. При этом значимыми по критерию Стьюдента оказались различия только между здоровыми и больными с дисфонией ( $p = 0,01$ ). Возможно, это связано со значением голоса в эмоциональной выразительности речи.

Как уже было отмечено выше, детство можно считать своеобразным естественным периодом алекситимии, которая по мере развития преодолевается. В случае нарушений речи этот процесс затягивается. Интересным представляется вопрос о том, что при этом происходит со структурой эмотивного словаря. Для его уточнения было предпринято пилотажное исследование, в котором участвовало десять детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня, по Р. Е. Левиной, и десять с нормальным речевым развитием. Поскольку структура словаря определяется связями между словами, мы воспользовались традиционным для таких исследований ассоциативным экспериментом. В качестве стимулов были использованы существительные категории эмотивности, выражающие чувства говорящего: страх, злость, обида, радость, печаль, удивление, ужас. У дошкольников с ОНР подавляющими были парадигматические ассоциации, представленные существительными, как и слова-стимулы (не различающиеся по частям речи). Эти ассоциации отображают ситуационные связи обозначаемых состояний, например, *страх — высота; обида — слезы, наказание, скандал*. Большинство дошкольников с ОНР затруднялись давать более одной вербальной реакции на слово-стимул. В то же время дошкольники с нормальным речевым развитием без затруднений давали несколько вербальных ответов, часто отличающихся от стимула частью речи, т. е. на синтагматическом уровне ассоциаций. В отличие от детей с нарушениями речи, их ответы включали не только слова, обозначающие ситуации, характерные для слова-стимула, но и синонимичные слова, т. е. у детей контрольной группы ассоциативные связи оказались более разнообразными не только в количественном, но и в качественном плане, что позволяет говорить о более успешном формировании структуры эмотивной лексики.

Таким образом, феномен обеднения эмотивной лексики, первоначально обнаруженный у больных с психосоматическими заболеваниями и рассматривавшийся с чисто медицинских позиций, по мере накопления фактов все в большей мере стал обнаруживать свою лингвистическую природу. Алекситимия является уникальным проявлением взаимосвязи трех стихий: реального мира, его языковой картины (второй действительности, по А. Р. Лурия) и психики. В этом феномене проявляется коренная функция языка как средства коммуникации (управления), которая тесным образом связана с системой отношений зрелой или формирующейся личности. А

формирование эмотивного словаря оказывается важным условием благополучного развития ребенка.

#### Список литературы

1. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах: Пособие для психологов и врачей. — СПб., 2005.
2. Белоусова Г. П. Распространенность алекситимии у студентов-медиков из Карелии и Мурманской области // Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. — 2010. — Т. 110. — № 5. — Вып. 1.
3. Быков К. М., Курицын И. Т. Кортико-висцеральная патология. — Л., 1960.
4. Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы у детей и их лечение. — Л.: Медицина, 1977.
5. Ионова Т. Л. Перспективы исследования развития эмоций и способов их отражения в речи // Проблемы детской речи: Материалы Всесоюзной научной конференции / Под ред. Р. Л. Смулаковской. — СПб.; Череповец, 1998.
6. Калягин В. А. Распознавание эмоций в речи и музыке в норме и при заикании // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина: Международный научный журнал. — 2011. — Вып. 2.
7. Калягин В. А., Кузнецова Т. Г., Овчинникова Т. С. Влияние ритмических раздражителей на качество речи заикающихся // Российская оториноларингология. — 2012 — № 5 (60).
8. Павлов И. П. Приложение экспериментальных данных, полученных на животных, к человеку // Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга; ред. и ст. акад. К. М. Быкова. — М., 1949.
9. Платонов К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор. — М.: Медгиз, 1962.
10. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина; Пер. с англ. А. М. Боковикова, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца. — М., 2000.
11. Ушакова Т. Н. Структуры языка и организация речевого процесса // Язык, сознание, культура // Под ред. Н. В. Уфимцевой и Т. Н. Ушаковой. — М., 2005.
12. Sifneos P. E. The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients // Psychotherapy and psychosomatics. — 1973. — № 22 (2).
13. Sifneos P. E. Clinical Observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases // Acta Medicina Psychosomatica. — 1967. — № 7.

*С. Ю. Кондратьева, К. Р. Акимова, Н. С. Козырева  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

#### ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

В настоящее время, чтобы называться здоровыми, необходимо не только не иметь заболевания, надо быть еще и благополучным в разных отношениях: эмоциональном, психическом, духовном, социальном, материальном. И именно поэтому под здоровьем понимается состояние полного физического, умственного (психического) и социального благополучия,

Закон об образовании гарантирует всем гражданам страны право на обучение. И выбирать, где и как учиться ребенку, могут сами родители. Детям с проблемами развития, как гласит тот же закон, государство должно создать подходящие условия для обучения. Для детей с тяжелыми соматическими заболеваниями создаются школы надомного обучения. Для ослабленных детей и детей с психоневрологическими заболеваниями — школы санаторного типа.

#### Список литературы

1. Гилевич И. М., Забара М. В., Инполитова М. В. Дети с отклонениями в развитии. — М.: Аквариум, 1997.
2. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. — М.: Просвещение, 2003.
3. Забрамная С. Д. От диагностики к развитию. — М.: Новая школа, 1998.
4. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. — М.: Просвещение; Владос, 1995.
5. Зак А. З. Развитие интеллектуальных способностей у детей 6–7 лет. — М.: Новая школа, 1996.
6. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. — М.: Academia, 2000.
7. Малофеев Н. Н. Специальное образование: наука — практике // Вестник образования. — 2003. — № 3.
8. Пузанов Б. П., Селиверстов В. И., Шаховская С. Н., Костенкова Ю. А. Коррекционная педагогика. — М.: Академия, 1999.

*Н. А. Кузь*

*(НГПУ, г. Новосибирск, Россия)*

*С. Б. Яковлев*

*(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### **БАЗОВЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ПРОГРАММ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

Современные условия начального общего образования диктуют необходимость овладения педагогами начальной школы определенными компетенциями, позволяющими им работать с учащимися с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее — Стандарт), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 373 от 6 октября 2009 г., учитывает образовательные потребности детей с ОВЗ, в том числе и детей с нарушениями письменной речи [4].

Согласно положениям Стандарта основная образовательная программа начального общего образования состоит из двух частей: обязательной части (80%) и части, формируемой участниками образовательного процесса (20%).

Коррекционно-логопедические программы для младших школьников с нарушениями письменной речи, как правило, включаются в вариативную часть. Обязательная часть основной образовательной программы начального общего образования разрабатывается на основе примерной основной образовательной программы начального общего образования. Коррекционно-логопедическая программа при организации обучения и воспитания в образовательном учреждении детей с ОВЗ разрабатывается педагогами самостоятельно с учетом структуры дефекта детей.

Основные проблемы, с которыми сталкиваются учителя: наличие большого количества детей, испытывающих сложности в усвоении навыков чтения и письма; отсутствие возможности направить этих детей на консультацию к логопеду (сокращение ставок логопедов при общеобразовательных школах, проживание в отдаленном районе и невозможность получить консультацию специалиста и др.); недостаточность профессиональных знаний об особенностях развития детей с нарушениями речи; сложность ориентировки в специальной литературе по проблемам нарушений письменной речи у младших школьников и др.

Исходя из этого, необходимо определить для педагогов начальной школы базовые составляющие проектирования коррекционно-логопедических программ.

Основной документ, регламентирующий деятельность педагогов при построении программы коррекционной работы, — ФГОС НОО. В Стандарте указано, что коррекционная программа «должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования» [5; Разд. III. Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования, п. 19.8].

Согласно учению Л. С. Выготского [2] о структуре дефекта, а также классификации видов психического дизонтогенеза, предложенной В. В. Лебединским [3], в каждом конкретном случае наблюдается определенная иерархия первичных и вторичных нарушений. И для осознания цели коррекционной работы необходимо четко представлять структуру дефекта детей с нарушениями речи. В структуре дефекта учащихся с нарушениями письменной речи четко выделяется первичный дефект: нарушение устной речи (общее недоразвитие речи, лексико-грамматическое недоразвитие, фонетико-фонематическое нарушение, обусловленные, как правило, определенными клиническими формами нарушений речи — дизартрией, дислалией, ринолалией и др.) или несформированность психологиче-



онно-логопедической работы будут служить результаты обучающихся — метапредметные и личностные.

Выбор цели, направленности и вида коррекции, т. е. стратегия ее осуществления, определяется основными принципами коррекционной работы: системности, комплексности, концентризма, коммуникативности, минимизации, доступности, систематичности и последовательности, индивидуализации, сознательности, единства диагностики и коррекции отклонений в развитии, учета соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии и т. д.

При разработке программы коррекционно-логопедической работы педагог выстраивает свою деятельность примерно в следующем порядке: определяет основные этапы реализации программы. Обычно это несколько этапов: диагностический, установочный, коррекционный, оценки эффективности коррекционной работы, аналитический. Затем необходимо сформулировать цели, задачи, сроки реализации и конкретное содержание каждого этапа.

Таким образом, при проектировании коррекционно-логопедических программ для младших школьников с нарушениями письменной речи необходимо учитывать: основные положения ФГОС НОО, структуру дефекта каждого ребенка и социокультурную ситуацию развития, возможность взаимодействия со специалистами (психолог, логопед, медицинские работники), особенности основной общеобразовательной программы и этап ее освоения.

#### Список литературы

1. *Болотова А. К., Макарова И. В.* Прикладная психология: Учебник для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2001.
2. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. — СПб.: Лань, 2003.
3. *Лебединский В. В.* Основные виды психического дизонтогенеза // Основы специальной психологии: Учебное пособие для студентов / Под. ред. Л. В. Кузнецовой. — М.: Академия, 2002.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 6 октября 2009 г. № 373.
5. *Шевандрин Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М.: ВЛАДОС, 1999.
6. *Эльконин Д. Б.* Детская психология: Учебное пособие. — М.: Академия, 2007.

*С. В. Недоленко, П. А. Прищепова*  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Оценка деятельности обучающихся является сложной и многофункциональной системой. Она включает диагностическую, текущую, и итоговую оценку результатов деятельности младших школьников; оценку дея-

тельности педагогов и школы, а также оценку результатов деятельности системы образования.

Итоговый контроль позволяет оценить эффективность усвоения программных требований на начальной образовательной ступени. Успешность ее прохождения зависит от системы оценки образовательных достижений, а также от того, насколько она поддерживает и стимулирует учащихся на самостоятельную оценочную деятельность. Значимой становится и степень ее информативности для управления системой образования.

В образовательных стандартах первого поколения предметом стандартизации выступали обязательный минимум содержания основных образовательных программ и требования к уровню подготовки выпускников начальной школы. У школьников оценивался их образовательный минимум: знания, умения и навыки.

Реализация ФГОС второго поколения предусматривает новые требования к результатам образовательного процесса по освоению обучающимися основных общеобразовательных программ. Социальный заказ государства предполагает учет реализации личностного аспекта при системно-деятельностном подходе их усвоения. Поэтому результаты учеников напрямую связываются с направлениями личностного развития, которые формируются на основе учебной самостоятельности обучающихся (умения учиться).

К основным результатам начального общего образования стандарт относит:

- воспитание основ умения учиться — способности к самоорганизации с целью постановки и решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;
- индивидуальный прогресс в основных сферах развития личности — мотивационно-смысловой, познавательной, эмоциональной, волевой и саморегуляции.
- формирование универсальных учебных действий, а также опорной системы знаний, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе.

Оценка как средство обеспечения качества образования предполагает вовлеченность в оценочную деятельность не только педагогов, но и самих обучающихся. Оценка развивает самосознание, готовность открыто выражать и отстаивать свою позицию, самостоятельно выполнять учебные действия, принимать ответственность за их результаты.

Особенностью новых технологий предлагаемой системы оценки становятся уровневый подход к представлению планируемых результатов. Сегодня за «точку отсчета» принимается не «идеальный образец», от которого «методом вычитания» за допущенные ошибки и недочеты «отнимаются» баллы. Критерием становится реально достигаемый большинством

приходилось в умственном плане. Только отдельные школьники ЭГ сравнительно легко выделяли общие черты при выполнении тестовых заданий. Большинство детей сравнивали предметы аналитически, поэлементно, с бессистемной фиксацией случайно выбранных деталей, без осмысления объекта в целом. В свою очередь, ученики КГ выполняли эту операцию синтетически, с объединением сопоставляемого материала по смыслу, с определённой систематичностью. Школьники ЭГ легче выделяли различия. В КГ преобладало сравнение по признакам сходства.

Доминирование у испытуемых ЭГ чувственной наглядности в восприятии слова и речи влекло за собой трудности при классификации слов по частям речи, подборе родственных однокоренных слов, делении речевого потока на слова и предложения. Однако выявленная у детей ЭГ способность успешно решать словесные задачи на классификацию и определение общих черт свидетельствует о сохранной структуре мышления и мыслительных операций. Возможность решения ими мыслительных задач определялась не столько видом мышления (наглядно-образное или словесно-логическое) или сложностью заданий, сколько тем, в какой степени содержание задач имеет понятный ребёнку смысл. Школьники ЭГ с трудом переключались с видов деятельности, требующих наглядно-образного мышления, на изучение формальных единиц языка, на поиски орфограмм в словах и их проверку, т. е. на алгоритмизированную работу, при которой необходимы произвольность словесно-логического мышления, сосредоточенность и скрупулезный контроль.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что у детей с дизорфографией формирование и развитие способностей, определяющих успешность усвоения орфографических знаний и навыков (познавательная активность, соотносительный анализ, синтез на основе выделенных существенных признаков, формирование конкретных представлений и понятий, организация и контроль своей деятельности) требуют специальных методов педагогического воздействия.

*С. Ю. Кондратьева, В. В. Агафонова, Д. И. Сухомлина  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### **ВОЗРАСТНЫЕ И ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ**

В некоторых странах возраст человека отсчитывается с первого дня его существования во чреве матери. Утроба матери является окружающей средой для будущего ребенка, и благоприятные условия организма матери, естественно, создают возможности для его роста, нормального развития и, соответственно, уже влияют на его интеллект.

Первым после появления на свет возникает конфликт «разлуки». Его формирование естественно, так как обусловлено обрезанием пуповины. Этот конфликт помогает ребенку приобрести собственную индивидуальность. Если кроха после рождения не имеет достаточного эмоционального контакта со своей матерью, то конфликт «разлуки» из положительного превращается в программирующий [1, 3].

Стоит отметить, что ребенок, рожденный естественным путем, во время прохождения по родовым путям приобретает «бойцовские» качества, и это становится частью его собственного мира. В то же время многие дети после кесарева сечения, вырастая, все также не способны совершить «усилие, добиться чего бы то ни было». У них может отмечаться тенденция при достижении целей рассчитывать на других людей. Психологию плода сегодня следует изучать каждой женщине, планирующей стать мамой [3].

Задачи первого года жизни — периода младенчества — адаптация ребенка к новой среде, что может дать ребенку только семья. Основной тип деятельности ребёнка на первом году жизни — непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми, особенно с матерью, поскольку малыш воспринимает себя и маму как «мы», в симбиозе, неразрывном единстве.

Активно развиваются сенсорика и голосовые реакции. В середине первого года жизни возникают первые предметно-ориентированные действия ребенка, развивается акт хватания. Ребенок начинает воспринимать предметы целиком, а не только отдельные их свойства, изучает результат собственных действий. Ближе к году возникает новое средство общения со взрослыми — указательный жест. Развивается речь (ребенок пробует говорить первые слова). Все эти новообразования младенческого возраста входят в противоречие со сложившейся социальной ситуацией развития (единством со взрослым) и как следствие возникает новый критический период — кризис одного года. Содержание кризиса первого года жизни может быть выражено следующими тремя основными моментами: первый из них — становление ходьбы. Овладение ходьбой дает ребенку физическую самостоятельность. Второй момент относится к речи, третий момент связан с аффектом и волей. У ребёнка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим.

*Раннее детство* — это возраст «почемучек». Данное испытание необходимо пройти вместе с ребенком, понимая, что закончится этот период нескоро. «Только терпение, достойное похвалы, даст свои плоды». Не нужно отмахиваться от вопросов ребенка — это будет непростительной ошибкой в воспитании развивающегося дошкольника. Раннее развитие характерно именно для ребенка, получающего ответы на все вопросы [3].

Кризис трех лет — один из самых ярких по проявлениям кризисов детства, нередко застающий родителей врасплох. Ребенок капризничает, упрямится, с ним трудно даже договориться в тех ситуациях, в которых

имя, различия в одежде, осознание своей близости по тем или иным признакам с мамой — женщиной или папой — мужчиной. Поручая выполнять ту или иную работу по дому, мы кодируем и соответствующее поведение, здесь же на помощь приходят и игрушки (куклы и наборы посуды — девочкам, солдатика, оружие — мальчикам).

Сексуальность в раннем и позднем детстве до З. Фрейда освещалась достаточно скудно, поэтому настоящим шоком для взрослых явилось не то, что дети с возрастом входят в сексуальную активность, а то, что она является существенной и неотъемлемой частью формирования характера любого ребенка (а не только «дурно воспитанных» детей, как считалось ранее). Суть его теории в том, что в основе движущей силы в жизни и развитии человека лежит врожденная либидозная энергия, которая в разные возрастные периоды находит реализацию в различных эrogenных зонах.

#### Список литературы

1. Казанская В. Г. Подросток. Трудности взросления. — СПб.: Питер, 2008.
2. Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2010.
3. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. — М.: Академия, 2006.

**В. И. Липакова**

(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### СПЕЦИФИКА РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ В СИНДРОМЕ УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Детям с умеренной умственной отсталостью присущи тяжелые системные нарушения речи, охватывающие все компоненты речевой функциональной системы вследствие раннего органического поражения головного мозга.

У большого количества детей с умеренной умственной отсталостью нарушения звукопроизношения связаны с анатомическими дефектами строения артикуляторного аппарата: аномалии прикуса (прогнатия, прогения, открытый прикус), укороченная подъязычная связка, толстый массивный язык, высокое узкое (готическое) или уплощенное твердое небо, расщелины губы, твердого и мягкого неба, дефекты строения зубного ряда. Недостаточность речевой моторики ярко проявляется в движениях языка, которые характеризуются неточностью, излишним напряжением, трудностью удержания позы, переключения от одного движения к другому, хаотичностью, неорганизованностью и замедленностью. Часто речь таких детей напряженная, аритмичная. Нарушения звукового анализа и синтеза у детей с умеренной умственной отсталостью являются распространенными и стойкими. Неумение наблюдать звуки, сопоставлять и сравнивать их,

минимальное использование логических операций при переработке воспринятой речи, а также нарушение восприятия речи приводят к недостаткам в овладении произношением и к нечетким представлениям о звуковом составе слова.

Как известно, формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием, с развитием представлений об окружающей действительности. В связи с этим особенности лексики детей с умеренной умственной отсталостью отражают своеобразие их познавательной деятельности, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Исследования, направленные на выявление затруднений в овладении словарным запасом детьми с умеренной умственной отсталостью, свидетельствуют о том, что активный словарь этих детей характеризуется бедностью словарного запаса, расплывчатостью семантики слов, использованием слов, не имеющих никаких значений, применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается, недостаточностью развития процессов обобщения, многочисленными вербальными заменами, нарушением процессов тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания (А. В. Егорова, Р. И. Лалаева, В. И. Липакова, В. Г. Петрова и др.).

Изучение семантической организации словаря школьников с умственной отсталостью показало, что ассоциативные связи у них в целом бедны и ограничены. Ограниченность словарного запаса у детей определяет медленный темп перехода от усвоения конкретных значений к языковым абстракциям и вполне может служить объяснением трудностей в овладении минимумом состава лексических единиц единой смысловой группы. Скудный словарный запас больше всего отражается на организации семантических полей, снижая потребность детей в речевых контактах, в общении. (А. В. Егорова).

Дети, имеющие интеллектуальную недостаточность, затрудняются в установлении адекватных связей между звуковым, зрительным образом слова и его денотативным, понятийным или контекстуальным содержанием. Поэтому характерной особенностью словаря детей данной категории является неточность употребления слов, выражающаяся в многочисленных вербальных парафазиях (А. В. Егорова).

В словаре детей с умеренной умственной отсталостью преобладают имена существительные, менее представлены глаголы. Усвоение прилагательных вызывает определенные трудности. В речи этих детей используются лишь прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые свойства предметов.

Наиболее значимым признаком лексического развития ребенка является уровень овладения обобщающими понятиями. Процесс овладения словами обобщающего характера тесно связан с развитием способности к анализу и синтезу, с умением обобщать на основе выделения существен-

ных признаков предметов. Уровень овладения обобщающими понятиями характеризует процесс формирования семантических полей, лексической системности.

Известно, что овладение грамматическим строем речи предполагает усвоение как парадигматических, так и синтагматических связей. В процессе формирования грамматического строя речи происходит выделение, первоначально на практическом, неосознанном уровне, морфем и соотношение их с лексическим и грамматическим значениями. На основании этого и возникают языковые обобщения: морфологические и синтаксические.

Формирование языковых обобщений происходит на основе достаточного уровня развития аналитико-синтетической деятельности ребенка: умения анализировать звуковую, морфологическую структуру слов, выделять общее и специфическое в различных формах одного и того же слова (*стол — столы, столом*), в разных словах с одним и тем же грамматическим значением (*столы — парты*), синтезировать различные морфемы в структуре слова на основе закономерностей языка.

Только овладев определенными языковыми закономерностями, ребенок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Неусвоенные же закономерности языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

Значительные нарушения грамматического строя речи (словообразования и словоизменения) характерны для устной речи детей с умеренной умственной отсталостью. В связи с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе процессов обобщения, сравнения, дифференциации, у детей с умеренной умственной отсталостью обнаруживаются грубые нарушения процессов словообразования. Поскольку словообразование основывается на способности обобщать и дифференцировать языковые единицы, этот процесс у детей задерживается. Нарушения словообразования особенно явно проявляются на материале глаголов и прилагательных с использованием приставок и суффиксов. Особенности словоизменения проявляются в смещениях падежных окончаний, широко представлено употребление атипичных грамматических форм. Большое количество ошибок отмечается в употреблении предложно-падежных конструкций, сложные предлоги не используются.

При необходимости употребления простых предлогов наблюдаются либо замены, либо пропуски. В устной речи детей с умеренной умственной отсталостью присутствуют стойкие нарушения согласования существительного с прилагательным, числительным, местоимением в роде и падеже. Значительное число ошибок отмечается в формах выражения временных отношений, особенно будущего времени глагола, в парадигмах спряжения глаголов. Грамматическое оформление предложений характеризуется большим количеством аграмматизмов морфологического характера.

Поскольку проявления и механизмы речевых нарушений у детей с умеренной умственной отсталостью являются чрезвычайно разнообраз-

ными и сложными по своей структуре и в каждом отдельном случае они представляют комплекс различных расстройств, при определении путей коррекционно-логопедического воздействия следует учитывать не только уже имеющийся уровень интеллектуальных возможностей ребенка, состояние его речевой функции, но и потенциальные возможности его развития.

Кроме того, при разработке системы комплексной логопедической работы необходимо учитывать взаимообусловленность развития основных компонентов речевой системы, так как процесс развития детской речи является сложным и многогранным процессом.

#### Список литературы

1. Егорова А. В., Лупакова В. И. Особенности актуализации словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзия и особый ребенок: система ценностей. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.
2. Егорова А. В., Лупакова В. И. Особенности нарушений лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью. Проблемы онтолингвистики — 2013: Матер. междунар. конф. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.
3. Лупакова В. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью. — СПб., 2003.
4. Лупакова В. И. Значение формирования речевой коммуникации для детей с умеренной умственной отсталостью // Коррекционная педагогика: проблемы, теории и практики. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

*Л. В. Лопатина*

*(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### КЛИНИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Стертая дизартрия, являясь легкой степенью выраженности дизартрических расстройств, проявляется в нарушениях звукопроизношения и просодических компонентов речи, обусловленных микроорганическим поражением головного мозга. Основным фактором, определяющим возникновение стертой дизартрии, является органическое поражение центральной или периферической нервной системы, проявляющееся в органической симптоматике, которая, как правило, выражена в микропроявлениях, часто выявляемых только специальными приемами неврологического обследования, что затрудняет дифференциальную диагностику этой степени выраженности речевого дефекта.

Этиология стертой дизартрии связывается с действием органических причин, влияющих на формирование мозговых структур в различные периоды. Изучение анамнестических данных показало, что большинство де-

1. В первую очередь необходимо приучить ребенка к общению по поводу него самого и другого лица, а также предмета и действия с ним.

2. Надо, чтобы ребенок первого года жизни как-то относился к лицу или предмету, не был к нему безразличен, т. е. показанный объект должен занимать какое-то место в его жизненной практике.

3. Этот осмысленный в совместной деятельности и в общении со взрослым объект должен быть соотнесен взрослым со словом и его названием.

4. Понимание речи как акт общения включает в себе активное восприятие и ответ. Однако не следует считать, что ребенок здесь пассивен, наоборот, восприятие речи является активным процессом.

#### Список литературы

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. — Екатеринбург: Литур, 2003.
2. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. — М.: Сов. Россия, 1973.
3. Розенгарт-Пупко Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста. — М., 1963.
4. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. — М.: Изд-во МГУ, 1985.
5. Федоренко Л. П. и др. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для учащихся дошкольных педагогических училищ. — М.: Просвещение, 1977.

*О. В. Степкова*

*(ДВФУ, г. Владивосток, Россия)*

*С. Б. Яковлев*

*(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### ПРОСТРАНСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ СЧЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Восприятие представляет собой отражение предметов и явлений, воздействующих на органы чувств в целом, в совокупности свойств и признаков этих предметов. Являясь качественно новой ступенью чувственного познания, отличающейся рядом особенностей, восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений. Среди разнообразных видов восприятия можно выделить одну из самых комплексных по своему составу форму отражения внешнего мира, а именно: пространственное восприятие [7].

Пространственное восприятие относится к познавательным процессам, играющим в познавательной деятельности человека ведущую роль. Эти процессы объединяют работу кинестетического, обонятельного, осязательного, слухового, зрительного анализаторов и обеспечивают наиболее комплексные формы переработки информации.

Пространственное восприятие — достаточно многогранный психический процесс, связанный с речью и понятием о числе и имеющий сложную психологическую структуру. Он включает представления о размерах и форме предметов, способность различать правую и левую стороны, то, что расположено спереди и сзади, сверху и снизу от нас, понимание пространственных соотношений элементов, а также ориентировку в окружающем пространстве.

Процесс пространственного восприятия наряду со словесным обозначением пространственных категорий играет значительную роль в осуществлении пространственной ориентировки, заключающейся в оценке расстояний, размеров, формы, взаимного положения предметов и их положения относительно ориентирующегося.

Согласно исследованиям А. Р. Лурии, ориентировка в пространстве всегда сводится к тому, что во внешнем пространстве выделяется то, что находится справа. Отнесенное к ведущей правой руке, оно отличается от того, что расположено слева. Эти представления «правого» и «левого» в дальнейшем получают и свое словесное обозначение. Субъект начинает опираться на целую систему признаков, позволяющих ему ориентироваться в пространстве. В эту сложную систему включается комплекс «локальных знаков», часть которых связана с деятельностью вестибулярного аппарата, часть — с мышечным чувством, часть — со зрением. Наконец, эти координаты, как правило, обозначаются словесно, организуясь, таким образом, системой языка [4].

Восприятие пространства основывается на зрительной ориентировке в предметах окружающего мира. С. Л. Рубинштейн отмечал, что без зрительной ориентировки возможности перехода с точки зрения одного наблюдателя на точку зрения другого и понимания соответствующего преобразования системы координат не существует понимания пространства [6].

Пространственный анализ зрительной информации подразумевает выделение трехмерных пространственных координат и асимметричную оценку правой и левой сторон пространства. Однако многочисленные наблюдения разных авторов свидетельствуют о том, что зрительная ориентировка в пространстве — это лишь наиболее поздняя и свернутая форма пространственного восприятия. Л. А. Венгер акцентирует внимание на том, что подлинное овладение пространством выходит за рамки сенсорного восприятия, так как требует участия мыслительных процессов [1].

В пространственном восприятии принимают участие как корковые отделы вестибулярного анализатора, так и корковые аппараты кожнокинестетического анализатора, где правая, ведущая рука занимает доминирующее положение [5]. Сложные пространственные синтезы обеспечиваются работой третичных зон мозговой коры, в частности тех из них, которые расположены между затылочными, височными и теменными отделами.

Сложные формы пространственного анализа и синтеза составляют одно из важных психофизиологических условий для формирования многих психических функций, таких как зрительное восприятие, пространственная

Так составляется рассказ из 8–10 предложений.

Использование мнемотехники при коррекционной работе с детьми помогает логопеду не только разнообразить свои занятия, внести в них живую, эмоциональную струю, но и может способствовать усвоению нового и закреплению пройденного материала, развивать умственную активность и интеллектуальные способности детей.

#### Список литературы

1. *Бойкова С. В.* занятия с логопедом по развитию связной речи у детей 5–7 лет. — СПб.: КАРО, 2010.
2. *Лапаева Р. И., Серебрякова Н. В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб., 2001.
3. *Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — М.: ДРОФА, 2009.

*И. Н. Арехова, И. В. Прищепова*  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТОРНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Согласно исследованиям в области детской неврологии, нейрофизиологии, коррекционной педагогики у значительного числа дошкольников со стёртой дизартрией выявляются разнообразные по проявлению и степени выраженности нарушения общей, ручной и артикуляционной моторики, которые вызываются органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах развития [1, 2, 8, 10 и др.]. Наиболее выражены нарушения произвольной артикуляционной моторики. Недостатки сложнокоординированных движений пальцев рук и общескелетной мускулатуры сглажены, выявляются в сенсibiliзирующих условиях, при увеличении нагрузки.

Мы провели исследование состояния моторной сферы 10 дошкольников со стёртой псевдобульбарной дизартрией 5,5–6 лет (экспериментальная группа) на базе ГБДОУ № 27 Санкт-Петербурга. В контрольную группу вошли 10 сверстников с нормальным речевым развитием. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить недостатки мимической, артикуляционной, ручной и общей моторики дошкольников ЭГ и объединить их в три подгруппы с учётом характера и механизма выявленных нарушений.

В *первую подгруппу* вошли дети со стёртой псевдобульбарной дизартрией с преобладанием паретического компонента. *Вторую подгруппу* составили воспитанники, у которых преобладал спастический компонент. У

детей обеих подгрупп отмечались недостатки произвольной артикуляционной, лицевой, ручной и общей моторики: нарушения мышечного тонуса, объёма движений, способности удерживать позу, возможности доведения двигательной программы до конца, точности, плавности, своевременности переключения движений. В *третью подгруппу* был выделен ребёнок с легко выраженным спастическим компонентом, у которого наблюдались нарушения дифференцированных движений кончика языка и отдельных динамических сложнокоординированных движений ручной и общескелетной мускулатуры.

Анализ результатов исследования с позиций теории уровневой организации движения Н. А. Бернштейна позволил сделать вывод о том, что у дошкольников первых двух подгрупп имеются нарушения в деятельности всех уровней, начиная с рубро-спинального (уровня А), заканчивая уровнем символической организации (Е). Нарушения, выявленные в третьей подгруппе указывают на недостаточность преимущественно кортикальных уровней: пирамидного уровня С2 (верхнего подуровня пространственного поля), теменно-премоторного уровня (D) и высшего кортикального уровня символических координаций и психологической организации движений (Е). Наряду с этим в третьей подгруппе были отмечены особенности моторики, свидетельствующие о недостаточности деятельности нижнего подуровня пространственного поля (С1). Качественный анализ выявленных нарушений двигательной сферы указывает на неоднородность симптомов, обусловленных локализацией и степенью поражения разных участков центральной нервной системы.

При построении системы логопедической работы мы исходили из понимания моторной организации с позиций системно-структурного подхода, принимали во внимание то, что любое движение является результатом сложного взаимодействия целой иерархии уровней организации движений, материальными субстанциями которых выступают различные структуры центральной нервной системы [4].

Сущность развития моторики в онтогенезе понималась нами не только как биологически обусловленное созревание морфологических субстратов, но и как накопление на основе этих субстратов и с их помощью «индивидуального опыта человека» [6: 37], заключающегося в приобретении навыков, умений и координированных комбинаций, в выработке двигательных динамических стереотипов.

Мы рассматривали положение, принятое в детской неврологии, о значении тренировок в устранении моторной недостаточности вследствие нарушения развития нервной системы [2].

Логопедическая работа осуществлялась с учётом следующих принципов. *Этиопатогенетический принцип* определял стратегию и тактику логопедической работы в зависимости от механизма расстройства. *Принцип*

событий и явлений. Ребята составили рассказ о зиме, обобщили зимние признаки. Получился зимний коллаж, конструктивная картинка.

На третьем этапе составили сказку по конструктивной картине. Эта работа проходила на уроке развития речи. Задание заключалось в словесном описании действий, которые происходили с нарисованными предметами. Затем учащиеся описывали превращения, в которых обычные предметы превращались в сказочные (необычные). Так сугроб превратился в снеговика, ёлка в нарядную ёлочку, а самый обыкновенный пенёк — в мешок с подарками. Ребята впервые познакомились с элементами волшебной сказки.

Используя превращённые предметы, мы предложили детям домыслить возможные продолжения сюжетной линии.

Так, в мешке оказались разные подарки, которые ребята дарили лесным жителям. Животные собрались (располагались) вокруг ёлки. Это создавало новогоднее настроение и ребята с удовольствием описывали увиденное, придумывали продолжение сказочного рассказа. В результате работы получилась сказка о снежинках, которые, падая на землю, превращали всё в необычные предметы и создавали новогоднее настроение.

На четвёртом этапе ребята создавали рисунки и декорации к сказке, подбирали строчки текста рассказа к иллюстрациям. Работа проходила в группах. Каждая группа выполняла своё задание. Учащиеся в процессе работы учились преодолевать возникающие трудности и исправлять ошибки, оценивали результаты своей работы и работы каждого ученика в группе.

На пятом этапе ребята составляли слайды из рисунков и озвучивали мультфильм. Учащиеся учились контролировать выполнение каждой операции, входящей в состав учебного действия, оценивать (сравнивать с эталоном) результаты деятельности (чужой, своей).

Получившийся мультфильм «Сказочный лес» ребята показали учащимся своей школы. Они показали и рассказали о своей работе, поделились своими впечатлениями.

Работа над проектом проводилась в соответствии с пунктами плана. Весь проект состоял из отдельных мини-проектов, каждый из которых требовал решения своих задач, выполняемых как в урочное, так и во внеурочное время. Учащиеся выбирали способы деятельности, старались удерживать цель своей работы до получения ее результата. На каждом подэтапе они оценивали свою деятельность и деятельность своих одноклассников, часто вносили коррективы, изменяли виды работ. На протяжении всей работы и на этапе презентации продукта учащиеся выражали своё эмоциональное отношение и оценивали результаты работы. Были созданы благоприятные условия для развития саморегуляции учащихся, а именно умения слушать и отвечать, управлять своими эмоциями, уважать мнение других. Учащиеся учились организовывать свою деятельность, осуществлять контроль и оценку, а в случаях необходимости проводить коррекцию результатов своей работы, а также старались максимально использовать свои

возможности, что способствовало развитию основных компонентов регулятивных УУД.

*М. В. Ковалева*

*(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ**

Одной из главных задач для детского дома или интерната является социализация детей с психической депривацией и их интеграция в современное общество. Особенно важным для успешной социальной адаптации детей данной категории является полноценное речевое развитие, в частности, понимание и точное использование выразительных средств речи (эмотивной лексики). Эмотивная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отражать эмоции (Л. Г. Бабенко, Э. В. Кузнецова).

В процессе исследования особенностей употребления эмотивной лексики в связном монологическом высказывании были выявлены значительные трудности в самостоятельном использовании воспитанниками детского дома слов с эмотивным значением в качестве выразительных средств речи.

Проведенное исследование свидетельствует о выраженном расхождении в использовании эмотивной лексики, объективно заданной в тексте и субъективно использованной детьми при составлении пересказа. Число единиц языка, содержащихся в предложенном для пересказа тексте и выполняющих особую выразительную функцию, значительно превышает число таковых, сохраненных детьми в собственной речевой продукции.

Абсолютное большинство младших школьников с психической депривацией, пересказывая текст, передавали с помощью выразительных средств так называемую «ситуацию запрета», что обусловлено повышенным уровнем тревожности, преобладанием в их эмоциональном опыте отрицательных переживаний, негативных эмоций над положительными, а также тем, что ситуация запретов хорошо им знакома.

Трудности вербализации эмоциональных состояний проявлялись и при составлении рассказов по серии сюжетных картинок. Составленные учащимися рассказы характеризовались повышенной ситуативностью, бедностью использования выразительных средств, употреблением слов, преимущественно из функционально-семантического класса эмоционального состояния (по терминологии Л. Г. Бабенко), соответствующего ядру лексико-семантического поля эмоций. Передача точных и сложных коннотативных значений, отражающих различные эмоциональные состояния,

щению, оценке происходящих событий, обогащению опыта эмоциональных переживаний детей, а также оказывает положительное влияние на межличностные взаимодействия воспитанников детского дома в коллективе и формирование коммуникативной компетенции у данной категории учащихся.

#### Список литературы

1. *Бабенко Л. Г.* Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. — Свердловск, 1989.
2. *Захарова С. А.* Коррекционно-педагогическая работа по совершенствованию лексико-эмоциональных навыков младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2003.

*С. Ю. Кондратьева*

*(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСКАЛЬКУЛИИ

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений счетной деятельности у детей обусловлен тем, что она имеет большое значение в жизни каждого ребенка, стимулируя его психическое и социальное развитие. Умение считать — это фундаментальный навык, без которого невозможно жить, получить образование и овладеть профессией.

Распространенным видом нарушений овладения счетной деятельностью детьми является дискалькулия — специфические нарушения счетных навыков, обнаруживаемые на начальной стадии обучения счету. Частота встречаемости дискалькулии среди школьников составляет примерно 5–8%, данное нарушение отмечается одинаково часто среди представителей обоих полов. Дискалькулия является следствием недостаточной сформированности познавательных и речевых предпосылок, обеспечивающих становление данного навыка. В исследованиях, посвященных изучению дискалькулии, подчеркивается большая стойкость этих нарушений, сложность их патогенеза и трудность преодоления.

К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка счета, относят пространственные представления, зрительно-моторную координацию, слухоречевую и зрительную память, оптико-пространственный гнозис и праксис, пальцевый гнозопраксис, моторику, временные и количественные представления, логические операции, восприятие и воспроизведение ритма, лексико-грамматический строй речи [1, 2, 3].

Для проводимого нами исследования был уточнен категориальный аппарат. Основываясь на механизмах возникновения, симптоматике, фак-

торах риска предрасположенности к дискалькулии, на выделении психических функций, лежащих в основе формирования навыка счета, мы пришли к выводу, что на современном этапе исторически сложившееся определение дискалькулии носит узкий характер, не охватывая всех проявлений данного нарушения. В связи с вышесказанным мы предлагаем следующее определение дискалькулии. *Дискалькулия* — частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, процессов приема и переработки сенсомоторной информации и, с другой — «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики.

Дошкольники с ОВЗ характеризуются особенностями развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы: снижением внимания и работоспособности, недостаточностью знаний об окружающем мире, снижением памяти, незрелостью мышления, низкой познавательной активностью, эмоционально-волевой незрелостью, недоразвитием речи. Профилактика, ранняя диагностика и коррекция нарушений счетных операций у детей имеет большое теоретическое и практическое значение и должно носить такой же целенаправленный, систематичный характер, как профилактика и коррекция нарушений письменной речи, так как успешное овладение счетом и счетными операциями является одним из необходимых условий школьной успеваемости. Для практики дошкольного образования важно как можно раньше выявить факторы риска возникновения дискалькулии у детей данной категории, а также выбрать направления, содержание и приемы логопедической работы по профилактике данного нарушения.

Представляя результаты наших исследований, хотелось бы отметить, что основу методики диагностики дискалькулии составили различные адаптированные варианты диагностических методик Л. Б. Баряевой, А. В. Белошистой, С. Д. Забрамной, А. Н. Корнева, Н. Е. Старосельской, Ж. Пиаже, М. Фидлер и специально разработанные нами. В ходе выполнения заданий изучались зрительный гнозис, пространственное восприятие, особенности ручной моторики и пальцевого гнозопраксиса, речеслуховой и зрительной памяти, восприятия и воспроизведения ритма, словесно-логического мышления, развитие навыков счета у детей с ОВЗ и у детей в норме.

Результаты выполнения заданий интерпретировались в количественном и качественном отношении по пятиуровневой шкале. На основе критериев оценки компонентов когнитивного и речевого развития были разработаны критерии выполнения заданий, в соответствии с которыми выделено пять уровней развития счетной деятельности детей: от низшего к высшему (от первого к пятому). В качестве критериев выступали: уровень понимания задачи (ориентировка в условии предложенного задания, умение планировать предстоящую деятельность); осознание полученного ре-



чения приёмам умственных действий (анализ, синтез, сравнение, обобщение, группировка, установление причинно-следственных связей); обучение элементарным математическим представлениям в объёме программы; развитие речи, введение в активную речь математических терминов, активное использование знаний и умений, полученных на занятиях.

Экспериментальное обучение показало значительные возможности профилактики и коррекции дискалькулии у детей с ОВЗ при условии специально организованной системы коррекционного воздействия.

#### Список литературы

1. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю. Математика для дошкольников в играх и упражнениях. — СПб.: КАРО, 2007.
2. Лалаева Р. И., Гермаковская А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулия) у младших школьников. — СПб.: СОЮЗ, 2005.
3. Кондратьева С. Ю. Познаем математику в игре. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.

*С. Ю. Кондратьева, А. М. Васильева, Т. А. Щепланина  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ СЧЕТНЫХ НАВЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время наблюдается повышение и изменение требований к начальному обучению детей, что в свою очередь актуализирует целый ряд психолого-педагогических проблем, связанных с готовностью детей к школе. Общеизвестно, что успехи ребёнка в школе во многом определяются его подготовленностью к обучению в ней.

Для дошкольников с нарушениями речи решение этих вопросов имеет особое значение, так как оно связано с проблемой ранней социальной адаптации детей данной категории. На современном этапе развития логопедической науки всё большую актуальность приобретает изучение детей с тяжёлой формой речевой патологии (ТНР). Это связано с увеличением числа детей, страдающих грубыми речевыми расстройствами, а также со сложностью самой структуры речевой патологии и полиморфностью её проявлений. Исследователи отмечают влияние нарушений речи на процесс овладения детьми математическими представлениями и их вербализацию (Т. В. Ахутина, Л. Б. Баряева, А. Гермаковская, Р. И. Лалаева, Г. М. Капустина, Л. Ф. Обухова, О. Б. Обухова, Л. С. Цветкова). По мнению ряда авторов, успешное овладение математическими представлениями во многом зависит от:

– уровня сенсорного развития детей, от умения выделять свойства предметов, сопоставлять и систематизировать эти предметы на основе вы-

деленных свойств. Важнейшими предпосылками изучения математики является сформированность элементарных представлений о цвете, форме, величине, об основных временных и количественных отношениях;

– уровня сформированности пространственных отношений: умения различать направления: вверх, вниз, впереди, сзади, направо, налево; умения определять расположение предметов по отношению друг к другу;

– уровня развития восприятия и ориентировки в пространстве, от чего зависит усвоение графических изображений букв и цифр, т. е. овладение буквенной и цифровой символикой. С ориентировкой в пространстве тесно связаны понятия измерений;

– развития ручной моторики. Затруднения, связанные с практическими действиями, могут отвлекать ребенка от основной цели деятельности, снижать темп и качество выполнения задания;

– уровня сформированности логических операций (классификации, сериации, понятия о сохранении);

– уровня развития «математической речи». Исследователи утверждают, что нарушения развития речи значительно осложняют обучение математике. Дети допускают ошибки в определении пространственного положения предметов, в целостности восприятия предмета и его изображения, в сравнении, сопоставлении, выявлении сходства и различия между предметами, в изучении сенсорных эталонов. Отмечается также влияние речевых патологий на процесс понимания и решения арифметических задач [1, 2].

Специфические особенности развития когнитивной и речевой сферы у детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) обуславливают специфику формирования математических представлений, в том числе и навыков счётной деятельности. Среди нарушений в овладении математическими понятиями выделяют дискалькулии — специфические нарушения счетных навыков, обнаруживаемые на начальной стадии обучения счету. *Дискалькулия* — это частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, процессов приема и переработки сенсомоторной информации, с другой — «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики.

В исследованиях, посвящённых изучению данной проблематики, подчёркивается стойкость этих нарушений, сложность их патогенеза и трудность преодоления. Частота встречаемости дискалькулии среди школьников составляет примерно 5–8%, данное нарушение отмечается одинаково часто среди мальчиков и девочек.

Профилактика, ранняя диагностика и коррекция нарушений счётных операций у детей имеет большое теоретическое и практическое значение, и должно носить такой же целенаправленный, систематичный характер, как профилактика и коррекция нарушений письменной речи, так как успешное

овладение счётом и счётными операциями является одним из необходимых условий школьной успеваемости.

Для практики дошкольного образования важно как можно раньше выявить факторы риска возникновения дискалькулии у детей с ОНР, а также выбрать направления, содержание и приемы логопедической работы по профилактике данного нарушения. В рамках исследования проводилось:

- изучение готовности старших дошкольников с ОНР и детей без речевой патологии к овладению математикой;
- изучение когнитивных и речевых предпосылок к овладению счётными операциями с целью выявления предрасположенности к возникновению дискалькулии;
- разработка методики комплексной диагностики когнитивной и речевой сферы старших дошкольников с ОНР для выявления факторов риска, обуславливающих возникновение определённого вида дискалькулии [1].

В ходе исследования изучались: зрительный гнозис; пространственное восприятие; мелкая моторика и пальцевый гнозопраксис; речеслуховая и речезрительная память; восприятие и воспроизведение ритма; наглядно-образное и словесно-логическое мышление; математический словарь.

Результаты выполнения заданий интерпретировались в количественном и качественном отношении по пятиуровневой шкале. В качестве критериев выступали: уровень понимания задачи (ориентировка в условии предложенного задания, умение планировать предстоящую деятельность); осознание полученного результата; оценка полноты восприятия задания, его сохранение до конца эксперимента; самоконтроль. С помощью приведенной системы оценки были сделаны выводы об уровне развития каждой отдельной когнитивной функции и определен общий уровень развития ребенка, его психических и речевых функций, что позволило выявить зоны актуального и ближайшего развития каждого обследуемого ребенка.

Анализ результатов проводимого обследования показал, что формирование общефункциональных механизмов речевой деятельности у дошкольников с ОНР характеризуется рядом специфических закономерностей, связанных с особенностями их развития: нарушено формирование и обобщение сенсорного опыта, мышления, что является предпосылками для умения выделять пространственно-количественные признаки, оперировать математическими представлениями. Знания дошкольников данной категории о множестве, числе и счетных операциях неустойчивы, требуют постоянной зрительной и слуховой стимуляции. Неумение комментировать проводимые детьми счетные операции осложняет их переход к выполнению этих действий в умственном плане.

Современные стратегические цели образования акцентируют внимание на формировании творческой, самостоятельной личности, развитии её как активного субъекта собственной жизни и деятельности. В связи с этим в педагогике активно обсуждается проблема перехода от репродуктивной

модели образования, обеспечивающей воспроизводство «готовых знаний», к продуктивной модели, ориентированной на активизацию познавательной деятельности обучающихся. В связи с этим в основу логопедической работы должны быть положены следующие принципы: связи знаний и умений с жизнью; научности и доступности; системности и последовательности; развивающего и воспитывающего обучения; активности и самостоятельности; всесторонности и гармоничности развития детей и др.

Внимание к математическому образованию в настоящее время усиливается во многих странах мира. Анализ мирового опыта позволяет выделить важнейшие тенденции: понимание необходимости математического образования для всех школьников, стремление включить общеобразовательные курсы математики в учебные планы на всех ступенях обучения и глубокая дифференциация математической подготовки.

#### Список литературы

4. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю. Математика для дошкольников в играх и упражнениях. — СПб.: КАРО, 2007.
5. Лалаева Р. И., Гермаковская А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция. — СПб.: СОЮЗ, 2005.

*С. Ю. Кондратьева, С. С. Орловская, О. А. Харламова  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ

В настоящее время одной из актуальных задач коррекционной педагогики является повышение эффективности процесса коррекции нарушений языкового и речевого развития детей. Использование в коррекционной работе современных технологий, разнообразных нетрадиционных методов и приёмов оказывает положительное влияние на развитие произвольного внимания и памяти детей, самостоятельности, усидчивости, моторики пальцев рук, творческого воображения, словарного запаса, а также предотвращает утомление детей, поддерживает у них познавательную активность, повышая эффективность логопедической работы в целом.

Всего три десятилетия назад казалось, что компьютер это сложный и загадочный прибор отдаленного будущего, который доступен только избранным. А сегодня благодаря своей многофункциональности он полезен человеку любой профессии. Именно универсальность компьютерных средств определяет их развивающий эффект в образовании.

К. И. Чуковского «От двух до пяти» и из дневников А. Н. Гвоздева [4, 9]. Экспериментатор называет слова, которые дети не употребляют в своей речи и, возможно, не встречались с ними в своей речевой практике: *кустарник, светлица, часовой, сочинение, секретарь, распутница, белила*. Также в этот ряд входят не существующие в русском языке слова, созданные по продуктивным моделям: *распаковать, матросята, налужило, птенчиха, окошный (дом), разбантиться*. Ребенку предлагается объяснить значение данных слов: «Что обозначает это слово?».

Для исследования фактора опоры на корневые и аффиксальные морфемы проводится эксперимент, задачей которого является выявить, какая из морфем (корневая или аффиксальная) является ведущим фактором при морфемно-деривационной деятельности. Детям предлагаются ряды слов, в которых корневые морфемы или аффиксы являются формально одинаковыми, а семантически один отличается от другого: *стаканчик, стульчик, летчик; гусь, гусенок, гусеница, гусыня* и т. д. Исследователь читает детям слова и просит их ответить на вопросы: «Что общего в этих словах?», «Что лишнее?». Аналогичный эксперимент проводится с корневой морфемой. Работа с каждым ребенком осуществляется индивидуально в устной форме. Ответы детей фиксируются с помощью диктофона.

Предполагается, что анализ результатов данного эксперимента позволит говорить об уровне сформированности морфемно-деривационных способностей детей дошкольного возраста и даст возможность проследить влияние словообразовательных способностей на развитие орфографической интуиции у детей с общим недоразвитием речи. Полученные данные можно будет использовать для разработки комплексной методики логопедической работы, которая будет направлена на предупреждение нарушений в формировании орфографического навыка письма у школьников.

#### Список литературы

1. *Авакумова Е. А.* Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6–7 лет): Дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 2002.
2. *Бодуэн де Куртэнэ И. А.* Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. — М., 1963.
3. *Божович Е. Д.* О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. — 1988. — № 3.
4. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
5. *Гохлернер М. М., Ейгер Г. В.* Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. — 1983. — № 4.
6. *Копосова Н. А., Николаев Г. А.* Структура слова и орфография русского языка. — Казань, 1993.
7. *Филичева Т. Б.* Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. — М., 1999.

8. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студентов — М.: ВЛАДОС, 2000.

9. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. — М.: Детгиз, 1962.

10. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.

*И. Н. Лебедева*

(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### СЕРИЯ СЮЖЕТНЫХ КАРТИНОК В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С СИСТЕМНЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Деятельностный подход к развитию связной речи дошкольников с системным нарушением речи реализуется в последовательной или параллельной отработке коммуникативных умений в диалогической и монологической речи. Рассказывание по картине как технология формирования контекстной, монологической речи дошкольников имеет широкое применение в практике логопедической работы с детьми с разным уровнем речевого и познавательного развития.

Серия сюжетных картин, представляющая собой последовательное изображение развития одного сюжета, является тем видом наглядности, который максимально приспособлен для коррекционной работы по формированию монологической речи дошкольников с речевыми нарушениями. Это обусловлено тем, что программа высказывания при рассказывании по серии картин опосредована внешними опорами, что значительно облегчает ребёнку переход от одной части высказывания к другой, сохранение логической последовательности.

Серии сюжетных картинок используются в формировании навыков как репродуктивной монологической речи (при обучении пересказу текста), так и при формировании навыков самостоятельной продуктивной монологической речи (при обучении рассказыванию). Включая в логопедическую работу серии сюжетных картин, педагог способствует формированию умения получить информацию для высказывания при рассматривании и интерпретации картин, обеспечивающую содержательную сторону текста; умения использовать необходимые лексические и грамматические средства языка; структурно-композиционные умения, обеспечивающие логику в построении текста; умения совершенствовать содержание, структуру и речевое оформление текста [1, 2].

Логопедическая работа по развитию связной речи с использованием серий картин ведётся в двух направлениях: 1) по формированию цельности текста (высказывания); 2) по формированию связности текста (высказывания). Учитывая лингвистические и психолингвистические основы педагогической работы по развитию связной речи, следует понимать, что цельность и связность являются базовыми признаками текста.

школьников с ОНР к последующему исследованию других предметов и явлений.

Во второй части обучающего эксперимента осуществлялось развитие языковой интуиции как познавательного интереса и внимания к языковым явлениям (ко всем элементам — фонетика, лексика, грамматика, семантика) на базе достаточно развитых общефункциональных механизмов речевой деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение, память, внимание и др.) [5]. Развитие самостоятельной ориентировочной деятельности дошкольников с ОНР в сфере языка и речи обеспечивалось нами посредством организации специальной речевой среды, представленной развивающими играми с проблемными речевыми ситуациями и логопедическими рассказами.

В совместной деятельности со взрослым дошкольники с ОНР учились прислушиваться к речи, контролировать языковую правильность, обнаруживать необычность формы, значения языкового элемента, необычность его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации, запоминать новые слова и редкие выражения, расшифровывать метафорические сравнения, отгадывать загадки, проводить простейший этимологический анализ слов [2].

Нами были учтены индивидуальные психофизиологические особенности дошкольников с ОНР, полученные с помощью высокоформализованных методов диагностики. Основные благоприятные условия, способствующие более продуктивному межполушарному обмену и анализу информации создавались посредством включения детей в различные виды деятельности, протекающие на положительном эмоциональном фоне и достаточно высоком, но посильном для них уровне сложности.

Полученные экспериментальные данные свидетельствовали о том, что включение в коррекционно-развивающую работу исследовательских игр и речевых игр с проблемными ситуациями способствовало формированию у дошкольников с ОНР познавательного интереса к окружающему миру и языковым явлениям.

#### Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам — образовательным программам дошкольного образования».
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 1999.
3. Кольцова М. М. Медлительные дети. — СПб.: Речь, 2003.
4. Воронин Л. Г. Физиология высшей нервной деятельности: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 1979.
5. Соботович Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии // Дети с проблемами в развитии. — 2004. — № 2.

С. В. Недоленко  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В основу формирования познавательного интереса учащихся 1–2-х классов с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) школы V вида может быть положено общее положение о постепенном усложнении познавательных задач: переход от усвоения фактов к усвоению связей и отношений между явлениями действительности, доступными пониманию школьников.

В младшем школьном возрасте при создании определенных условий (активизации познавательной деятельности и постепенном усложнении знаний, подлежащих усвоению) у учащихся с тяжелыми нарушениями речи можно сформировать познавательный интерес как самостоятельное проявление. Формирование его должно проходить на основе постепенного дифференцирования деятельности и познавательного отношения к окружающему. Связи и отношения между предметами и явлениями природы являются тем содержанием, которое может быть положено в основу формирования познавательного интереса к ней у младших школьников данной категории. Такое содержание позволяет учащимся с нарушениями речи на основе наблюдений устанавливать связи между объектами и условиями их обитания, явлениями неживой природы, т. е. обеспечивает накопление конкретных, чувственных, экологически значимых понятий, умений и навыков, которые ведут к пониманию зависимостей, существующих в природе.

Снижение уровня познавательного интереса, а именно его интеллектуального компонента, проявляющееся у младших школьников с ТНР, ограничивает возможности самостоятельного познания окружающего мира. Поэтому формирование познавательного интереса у детей данной категории чрезвычайно важно.

Принимая за основу выделенную Г. И. Щукиной совокупность критериев, позволяющую судить о наличии познавательного интереса (проявления интеллектуальной активности (вопросы к учителю), эмоциональные и волевые проявления), мы взяли за критерий познавательного интереса интеллектуальные проявления: вопросы к экспериментатору (характер вопросов, их количество и отношение к факультативным учебным занятиям) [4].

Специальные исследования [2, 4] показали, что любой самостоятельно заданный вопрос — уже показатель возникающего или существующего познавательного интереса, т. е. критерий познавательного интереса.

упражнений в списывании необходимо воспитывать у школьников навыки самопроверки, для чего педагог, просматривая работы, не исправляет ошибки, а лишь отмечает их на полях соответствующих строк, предлагая ученику сверить свою запись с текстом в учебнике, на карточке, на доске. Несколько позже вводится прием взаимопроверки. При оценке работ логопед учитывает качество первоначального выполнения задания, исправление ошибок в соответствии с пометками на полях, а также полноту выявления ошибок в работе товарища [5]. Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля.

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта, обходя учеников, логопед отмечает и объявляет количество ошибок каждого ученика. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске, для исправления ошибок. Подобные задания постепенно приучают детей к перечитыванию, проверке того, что они пишут (на логопедических занятиях, в классе, дома). Логопед, ведя учет ошибок, может оценить динамику в развитии этого навыка.

Эффективным приемом в коррекции дисграфии является письмо под слуховую диктовку — графический диктант. Наиболее полно эта форма отвечает задаче проверки усвоения детьми пройденных тем по дифференциации смешиваемых пар фонем, т. е. тем, составляющих значительную часть всего объема логопедической работы при коррекции дисграфии [5]. Графический диктант выполняет важную контрольную функцию, является показателем развития произвольной регуляции познавательных процессов.

Анализ существующих подходов и программ показывает, что успешная коррекция дисграфии предполагает проведение комплексной работы как по развитию речи, так и по формированию перцептивной, мнестической и мыслительной деятельности обучающихся.

#### Список литературы

1. Андреева С. Л. Коррекционно-логопедическая работа с детьми-дисорфографиками // Учитель — ученик: проблемы, поиски, находки. № 43. Психолого-педагогическая поддержка в образовании. — М., 2003.
2. Ахутина Т. В. Речевой онтогенез с точки зрения нейропсихологии нормы // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: Монографический сборник. — М.: Прометей, 2005.
3. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования: Метод. пособие. — М.: Айрис-пресс, 2007.
4. Парамонова Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006.
5. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учеб. пособие. — М.: ВЛАДОС, 1997.

И. В. Прищепова  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Основой разработанной нами системы логопедической работы по профилактике и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи стал *системно-деятельностный подход*. В настоящее время он является актуальным при рассмотрении социальных процессов и сложных объектов [5, 9]. Система профилактики и коррекции дизорфографии у данной категории обучающихся нами рассматривалась в качестве постоянно развивающейся и саморазвивающейся коррекционно-образовательной деятельности, обладающей социально-культурным и педагогическим смыслом. В своей работе мы солидаризировались с точкой зрения Н. М. Назаровой, согласно которой коррекционно-развивающая система соотносится с понятием *педагогическая система специального образования* по структуре, содержанию и функциям [9]. Одновременно она является специфическим социокультурным единством и подсистемой массового образования. Мы учитывали также сформулированные Н. Н. Малофеевым закономерности становления и развития национальных систем специального образования [6].

С учетом федерального компонента государственного стандарта общего образования логопедическая работа была направлена на формирование языковой личности, владеющей языковой (в том числе орфографической) компетенцией для решения коммуникативных и логических задач. Орфографически верное письмо предполагает усвоение системы грамматико-орфографических знаний и умений. Оно является системообразующим фактором, объединяющим отдельные психофизиологические, речевые и языковые операции [1, 2, 4].

Согласно системно-деятельностному подходу *формирование различных компонентов речи и языка происходит в их тесном взаимодействии*. С этой целью пополнение лексического запаса проводилось параллельно с развитием фонематических операций и грамматического строя речи. Это обусловлено тем, что большинство орфографических правил основано на знаниях и умениях из области фонетики, лексики, морфемики, морфологии и синтаксиса [2]. Основы орфографической компетенции базируются на фонетико-словообразовательных и морфолого-синтаксических компонентах.

*Принцип коррекционной направленности* коррекционно-развивающего экспериментального обучения учащихся с ОНР реализовывался нами на основе научных представлений о становлении орфографической деятель-

Комплексная методика исследования речевого развития учащихся с дисграфией, когнитивных стилей позволила составить целостное представление о специфических нарушениях письменной коммуникации и причинах, которые их обусловили. Результаты исследования будут представлены в следующих публикациях.

#### Список литературы

1. Зимняя И. А. Лингво-психология речевой деятельности. — М.: Воронеж, 2001.
2. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста. Клинические и психологические аспекты. — СПб.: Медицина, 2006
3. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и пути коррекции у младших школьников. — СПб.: СОЮЗ, 1998.
4. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. — М.: Академический проект, 2000.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М., 2002.
6. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ, 2002.
7. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: Учебное пособие — М., 2002.
8. Яковлева Н. Н. Формирование коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью: Монография. — СПб.: СПбАППО, 2009. (Научные школы академии)

## СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Ю. В. Герасименко  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### ИЗ ОПЫТА ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

В современной отечественной логопедии сложилась тревожная ситуация, связанная с оказанием помощи детям раннего возраста. На протяжении многих лет отмечается сокращение речевых групп при увеличении числа нуждающихся в логопедической помощи детей дошкольного возраста. Эта тенденция вынуждает логопедов дошкольных учреждений игнорировать потребности детей раннего возраста даже тогда, когда их скрининговое обследование выявляет случаи грубой задержки речевого развития и аномального формирования речи уже в преддошкольный период. В сложившихся в системе образования условиях становится приоритетным оказание логопедической помощи детям старшего дошкольного возраста, находящимся на этапе активной подготовки к школьному обучению. Между тем у воспитанников ясельных групп (преимущественно детей третьего года жизни), имеющих грубую задержку речевого развития, шанс оказаться в логопедической группе дошкольного учреждения появляется зачастую только к пяти годам. При сохраняющихся в некоторых случаях стойкости и тяжести речевых нарушений и сжатых сроках коррекционной работы в дошкольных учреждениях вероятность решить эту проблему к началу школьного обучения мала.

В настоящее время в ясельных группах массовых дошкольных образовательных учреждений находится значительное число воспитанников с разной степенью выраженности задержки речевого развития, которым не оказывается адекватной помощи. В сложившейся ситуации сценарий, по которому будет развиваться ребенок, практически полностью зависит от его родителей, их информированности, заинтересованности и личной позиции в этом вопросе.

Современные родители не могут пожаловаться на недостаток информации по вопросам развития детей, способы и формы получения которой многообразны. Тревогу в ряде случаев вызывает достоверность полученной информации и качество ее анализа родителями. В условиях неограниченности информационного потока, отсутствия какой-либо цензуры и не-