



**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

*Сборник научно-методических трудов  
с международным участием*

Санкт-Петербург  
2017

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. Баряева**,  
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)

С 56 **Специальное образование: методология, теория, практика:** Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — 196 с.  
ISBN 978-5-8064-2387-1

В статьях сборника раскрываются вопросы методологии и теории специального образования; технологии диагностики, предупреждения и коррекции (компенсации) нарушений речевого развития детей и подростков; речевого развития ребенка в норме и при патологии; коррекционно-развивающего и инклюзивного обучения, воспитания и социальной адаптации детей, подростков и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Освещаются проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Материалы адресованы преподавателям высших и средних учебных заведений, специалистам в области логопедии и смежных наук, студентам, магистрантам, аспирантам, а также родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

ISBN 978-5-8064-2387-1

© Коллектив авторов, 2017  
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Актуальные проблемы подготовки и переподготовки кадров для инклюзивного образования</b> .....	6
<i>Войлокова Е. Ф., Кузнецова Л. А.</i> Проектный метод в профессиональной подготовке студентов, обучающихся по профилю «колигифренопедагогика».....	6
<i>Шаховская С. Н., Алмазова А. А.</i> К проблеме подготовки логопедических кадров в условиях модернизации системы педагогического образования.....	9
<b>Актуальные проблемы коррекционно-развивающего и инклюзивного обучения, воспитания и социальной адаптации детей, подростков и взрослых с ОВЗ</b> .....	13
<i>Васильева Л. А., Жилина Е. Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в современном ДООУ для детей с нарушением зрения.....	13
<i>Батура Д. Ю.</i> Интеграция здоровьесберегающих технологий в работу логопеда.....	16
<i>Гущинская М. В.</i> Сопоставительный анализ данных формирующего эксперимента по применению авторской профилактической системы формирования графомоторного навыка письма для детей, имеющих предикторы зрительно-пространственной и регуляторной дисграфии.....	19
<i>Демьянчук Л. Н., Кондратьева С. Ю.</i> Формирование побудительного компонента культуры познания математики у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).....	24
<i>Дутчак В. И.</i> Фитбол-гимнастика как инновационное направление в физическом воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.....	26
<i>Егорова А. В., Липакова В. И.</i> К вопросу о вариантах дидактического материала, способствующих актуализации словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	31
<i>Жигорева М. В.</i> Основные положения проектирования индивидуальной программы развития для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	34
<i>Карпушкина Е. А.</i> Технология коррекционной работы с учащимися-билингвами.....	37
<i>Ковалева М. В.</i> Задачи логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у младших школьников с психической депривацией.....	40
<i>Кузьминова С. А.</i> Проблема подготовки глухих детей после кохлеарной имплантации к школьному обучению в современных условиях образования.....	43
<i>Куракина А. А., Луцкая В. В., Манжура В. А., Титова М. А.</i> Сценарий деловой игры «Портфель для воспитателя».....	45
<i>Лебедева И. Н., Третьякова Н. В., Юрченко Т. И.</i> Принципы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями в условиях групп комбинированной направленности.....	49
<i>Липакова В. И.</i> Формирование антонимического словаря у детей с умеренной умственной отсталостью.....	53
<i>Лопатина Л. В., Баряева Л. Б.</i> Средства дополнительной и альтернативной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	56
<i>Медникова Л. С., Пекишева Е. В.</i> Знаково-символическая деятельность как фактор формирования психологической готовности к школьному обучению дошкольников с ОВЗ.....	60

<i>Можельская Н. В.</i> Специфика особых образовательных потребностей у обучающихся с ОВЗ в отдаленных районах Алтайского края.....	66
<i>Пантелеева Л. А.</i> Междисциплинарный характер логопедической работы в условиях инклюзии.....	69
<i>Прищепова И. В.</i> О коррекции у младших школьников с ОНР дизорфографии, вызванной недостатками фонематической основы орфографической деятельности.....	72
<i>Смирнова Ю. А., Уткина В. А., Иоффе В. Д., Афанасьева Е. А.</i> Метод проектов в работе по развитию речи младших школьников с ТНР в условиях реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.....	77
<i>Сыс Л. А.</i> Экспериментальное исследование индивидуально-личностных особенностей заикающихся подростков и взрослых.....	80
<i>Тюковина Н. Г., Климова Е. И.</i> Создание специальных условий в дошкольном образовательном учреждении для детей со зрительной депривацией.....	85
<i>Фокина С. Г.</i> Развитие связной речи посредством формирования познавательного интереса к произведениям художественной литературы у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	88
<i>Чухненко Ю. Г.</i> Использование элементов логоритмики как инновационный подход в коррекционной работе логопеда.....	93
<i>Шаховская С. Н., Ромусик М. Н.</i> Традиции и новаторство в коррекционно-педагогической работе с безречевыми детьми.....	96
<b>Технологии диагностики, предупреждения и коррекции (компенсации) нарушений речевого развития детей и подростков</b>	101
<i>Акмикина А. М.</i> Игровые приёмы формирования фонематических функций у дошкольников с ОНР.....	101
<i>Александрова О. Е.</i> Развитие речи детей в процессе отгадывания загадок.....	104
<i>Вальковская Ю. А., Плетенцова Е. И.</i> Коррекция особенностей психического развития обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях речевой школы.....	109
<i>Голубева Г. Г.</i> Развитие сенсорной основы формирования звукослоговой структуры слова у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	111
<i>Гришина Л. Л.</i> Формирование лексической системности у детей с ОНР в ходе занятий по развитию связной речи.....	114
<i>Дудьев В. П.</i> Преодоление недостатков в развитии общей моторики у младших дошкольников с нарушением речи посредством общеразвивающих физических упражнений.....	119
<i>Ивлева М. Г.</i> Использование приемов технологии развития критического мышления на логопедических занятиях в школе.....	121
<i>Калагин В. А.</i> Алекситимия взрослых заикающихся.....	126
<i>Кондратьева С. Ю., Медведева Н. А.</i> Профилактика нарушений математической деятельности (дискалькулия) у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	130
<i>Кузь Н. А., Яковлев С. Б.</i> Развитие регуляторных функций в письме учащихся с ЗПР с позиции деятельностного подхода.....	133
<i>Махотаева М. В.</i> Спектрографический анализ голоса у пациентов с функциональной дисфонией.....	137
<i>Обнизова Т. Ю.</i> Методические рекомендации по коррекции моторных ошибок письма у учащихся с дисграфией.....	139

<i>Попова Е. Ф.</i> Биоэнергопластика и её использование в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.....	142
<i>Русина В. В., Филипова М. Г.</i> Приёмы развития тактильно-двигательного восприятия и мелкой моторики дошкольников с особыми образовательными потребностями.....	145

<b>Речевой и нервно-психический статус ребенка, подростка, взрослого в норме и при патологии</b> .....	148
<i>Абросова Е. В.</i> Формирование процесса категоризации в онтогенезе в свете достижений когнитивной лингвистики.....	148
<i>Арсеньева М. В., Бердичевская А. А., Медведева В. В.</i> Психолого-педагогическая характеристика самостоятельности дошкольников ДОУ разной направленности.....	152
<i>Герасименко Ю. В.</i> Особенности фонематического восприятия детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии.....	156
<i>Еливанова М. А.</i> К вопросу о словообразовательных процессах в речи детей дошкольного возраста.....	160
<i>Еливанова М. А.</i> Когнитивные предпосылки для освоения семантических категорий у детей грудного — раннего возраста (на примере пространственных отношений).....	163
<i>Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.</i> Макартуровский опросник речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста.....	167
<i>Пиотровская Л. А.</i> Культура письменной речи: психолингвистический аспект.....	169
<i>Савина В. К.</i> О нарушениях звукослоговой структуры слова у дошкольников с речевой и интеллектуальной недостаточностью.....	175
<i>Семушина В. А.</i> Как дети раннего возраста осмысливают утверждение и отрицание.....	181

<b>Семья ребенка с ОВЗ в современном образовании: проблемы и решения</b> .....	187
<i>Митрачкова М. В.</i> Этические и организационные аспекты сопровождения семей воспитанников с ОВЗ в ДОУ.....	187
<i>Самойлова В. М., Притыченко Л. В., Пегина Е. А.</i> Использование метода проектов для оптимизации детско-родительских отношений.....	190

когда в каждой культуре есть свои принципы, система ценностей и жизненных ориентиров, мы можем предупредить непонимание явлений русской культуры и ментальности, а также формировать мотивационную основу обучения.

Таким образом, помимо внедрения коррекционного процесса в образовательной организации (логопедические занятия, дополнительные уроки по изучению русского языка как иностранного), необходима работа с родителями учащихся с билингвизмом. Привлечение к работе родителей, использование русской речи во всех видах деятельности и в режимные моменты образовательного учреждения позволит повысить эффективность логопедической коррекции. Наиболее традиционными формами взаимодействия семьи и школы остаются родительские собрания, консультации, совместные мероприятия-праздники, семейные клубы и т. д.

#### Список литературы

1. Дешериев Ю. Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании // Методы билингвистических исследований: Сб. статей / Отв. ред. А. Н. Баскаков, В. Ю. Михальченко. — М.: АН СССР, 1976.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

*М. В. Ковалева*

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

### ЗАДАЧИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

У младших школьников, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в условиях психической депривации формируются зоны «отрицательных эмоций», «зоны отставания» в речевом развитии, в частности в овладении эмотивной лексикой, по сравнению не только со сверстниками, но и с «семейными» детьми младшего возраста, которые с течением времени самостоятельно не исчезают, а усугубляются.

Основной целью коррекционно-логопедического воздействия является, с одной стороны, формирование психологических предпосылок овладения эмотивной лексикой, с другой — формирование умений интерпретировать выраженные средствами выразительности речи состояния и явления, адекватно использовать их в процессе общения. Коррекционно-логопедическое воздействие строится поэтапно.

Основной целью ориентировочно-мотивационного этапа является формирование психологических предпосылок овладения эмотивной лексикой, интереса, внимания к эмоциональной стороне жизни человека и лексике ее обслуживающей.

В процессе логопедической работы на данном этапе решаются следующие задачи:

- развитие эмоциональной отзывчивости воспитанников детского дома;
- формирование навыков эмоционального декодирования различных эмоциональных состояний;
- формирование навыков эмоционального кодирования различных эмоциональных состояний;
- формирование «словаря названия эмоций».

Основной целью операционно-познавательного этапа является формирование «эмотивных смыслов», отображающих эмоции в языке, несущих информацию об эмоциях человека.

На данном этапе решаются следующие задачи:

- обогащение детей эмотивной лексикой, входящей в различные функционально-семантические классы (функционально-семантический класс эмоционального состояния, функционально-семантический класс эмоциональной характеристики, функционально-семантический класс эмоционального отношения), развитие синтагматических и парадигматических связей, установление взаимосвязи слов эмотивной лексики (антонимических, синонимических) с другими лексическими единицами языка;
- формирование лексико-семантического поля эмоций.

Основной целью рефлексивно-оценочного этапа является совершенствование навыков общения детей с установкой на обязательное использование эмотивной лексики. Для достижения указанной цели необходимо решение следующих задач:

- развитие самостоятельности воспитанников детского дома в выборе адекватных лексических средств, что способствует снижению их зависимости от эмоциогенности ситуации, эмоционального настроения собеседника;
- развитие самоконтроля за своими действиями с целью формирования умения проектировать свое поведение, регулируя эмоциональные проявления, мешающие налаживанию контактов с другими людьми и установлению межличностных отношений;
- развитие навыков социального взаимодействия.

Логопедическая работа на этом этапе направлена на формирование способности контролировать свои эмоции, гармонично и точно выражать их, используя богатый инвентарь лингвистических и экстралингвистических средств, понимать чувства и их проявления у партнера по общению.

При этом весь процесс обучения строится таким образом, чтобы вызвать у детей эмоциональный отклик на предъявляемый стимульный материал, актуализировать и обогатить имеющийся у них чувственный опыт, повысить уровень владения эмотивной лексикой.

**Ведущий.** На столах лежат карточки с названием разных материалов, которые могут помочь вам в решении выявленных проблем. Ваша задача — выбрать нужный материал, обозначить цель (для чего он может быть вами использован) и как, в каком виде вы его будете использовать. Время на выполнение задания 5 мин. Время пошло.

Помощники прикрепляют на мольберте к слову «Содержание» карточки: аудио, видео, таблица, текст и т. п. По окончании времени помощники выводят на экран ситуации. Для ответа каждой группе даётся по 2 мин.

Ведущий опять обращает внимание участников на мольберт с портфелем.

Вспомнить, какие действия каждая группа проделала с кейсом, обращая внимание на портфель и его содержимое. Вспомнить, с чего началось решение кейса, чем закончилось и т. д.

#### 3. Подведение итогов.

**Ведущий.** Как вы думаете, на этом наполнение кейса закончилось? Давайте обратимся к вашим ответам на вопрос, что еще я хочу узнать о кейсах? Помощники зачитывают вопросы, на которые еще не получены ответы.

Помощники зачитывают вопросы, на которые не получены ответы в ходе игры. Ведущий старается кратко дать на них ответ, если это невозможно, то отмечает, что изучение метода кейсов не заканчивается с окончанием мероприятия и ответы на все вопросы можно найти самостоятельно.

**Ведущий.** Остался только один вопрос для обсуждения. Для кого созданы наши кейсы? Для кого они могут создаваться? Отлично! Мы подошли к завершению нашей работы. Обратите внимание на наш портфель, который помощники собирали в течение всей нашей игры. Давайте посмотрим, что же в нём лежит.

На мольберте портфель и карточки, прикрепленные на магнитах: ситуация, вопрос, проблема, варианты решения, приложения (аудиофайлы, видеофрагменты).

Поздравляю, портфель для воспитателя создан!

#### 4. Рефлексия.

Каждому из участников предлагается написать на стикерах ответ на вопрос: что нового и полезного я узнал для себя во время игры «Портфель для воспитателя»? Помощники собирают стикеры, объединяют ответы по темам и обобщают их.

**Ведущий.** Надеюсь, что время сегодня прошло для вас с пользой. В течение игры у нас работал фоторепортер, предлагаю посмотреть на себя со стороны.

На доску выводится видеоролик с мероприятия.

**Ведущий.** Сколько эмоций! А у нас есть градусник, который измеряет эмоции — градусник успеха.

Магнитная доска переворачивается, и участники видят градусник. Участникам предлагается измерить градус своего успеха и прикрепить

портфельчик под нужным цветом. Синий — низкий градус (не удовлетворена), зеленый — нормальная температура (спокойствие и удовлетворенность), красный — высокий градус успеха (ярко выраженный интерес).

В конце занятия выражается благодарность всем его участникам и помощникам.

#### Список литературы

1. Павлов Е. Г. Деловая игра в образовании // Научный поиск. — 2015. — № 33.
2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. вузов. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2008.

**И. Н. Лебедева**

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

**Н. В. Третьякова**

(ГАДОУ д/с № 53, Санкт-Петербург, Россия)

**Т. И. Юрченко**

(ГБДОУ д/с № 83, Санкт-Петербург, Россия)

### ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ГРУПП КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В отечественной педагогике теоретически и практически доказана целесообразность образовательной интеграции нормально (типично) развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, которая обогащает коммуникативный и нравственный опыт ребёнка, одинаково важный как для здоровых детей, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проблемы интегрированного/инклюзивного обучения и воспитания дошкольников с особыми образовательными потребностями широко и остро обсуждаются в теоретическом отношении, а их решение актуально с точки зрения практической реализации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, О. И. Кукушкина, Л. Б. Баряева, Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев и др.).

Идея создания благоприятной среды для каждого ребёнка находит своё отражение в разработке дошкольной педагогической системы интегрированного обучения и воспитания, направленной на предоставление равных возможностей детям с особыми образовательными потребностями, а в случае пограничных нарушений развития и обеспечение «единого старта» перед началом школьного обучения. Обобщение практического и теоретического опыта интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями позволяет выделить несколько моделей интеграции:

6. *Принцип определения первичных и вторичных симптомов, причинного и следственного характера отклонений в развитии.* Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников с особыми образовательными потребностями требует от команды педагогов максимальной готовности к изменению тактики и стратегии в создании специальной образовательной среды. Психологические и поведенческие проявления как главные индикаторы благополучия ребёнка в среде дошкольного образовательного учреждения требуют от педагогов постоянной «руки на пульсе» возникающих изменений, готовности к оказанию своевременной адекватной коррекционно-развивающей поддержки и возможности педагогического проектирования образовательной среды, создающей пространство для ребёнка, а не приспособляющей его к имеющимся условиям.

7. *Принцип вариативности характера взаимодействия взрослого и ребёнка.* Важной потребностью любого ребёнка, в том числе и ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, определяющей его эмоциональное благополучие, является потребность в признании его достижений. В процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ важно осознавать, что любой ребёнок может познавать окружающий предметный, природный, социальный мир, но не всегда может использовать для этого те способы, которыми пользуются типично развивающиеся (здоровые) сверстники [1]. Это означает, что к каждому ребёнку нужно подходить индивидуально, учитывать его интересы и предпочтения, уровень умственного и речевого развития, степень обучаемости, доступный способ деятельности в предложенном задании, ведущие мотивы и потребности.

Изложенные принципы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ не претендуют на полноту описания проблемы, являются обобщением практического опыта и активно дорабатываются в рамках опытно-экспериментальной работы регионального уровня.

#### Список литературы

1. *Гаврилушкина О. П.* Ребёнок отстаёт в развитии? Семейная школа: Учеб.-метод. пособие. — М.: ДРОФА, 2010.
2. *Назарова Н. М.* Инклюзивное обучение: проблема ценностных противоречий // Инклюзия и особый ребёнок: система ценностей: Матер. XX Междунар. конф. «Ребёнок в современном мире. Ценностный мир детства». — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.
3. *Лебедева И. Н.* Инклюзивное и специальное коррекционное обучение: как стать союзниками? // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: Матер. XVIII Междунар. конф. «Ребёнок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры». — СПб., 2011.
4. *Вечканова И. Г., Грызлова Л. Н., Каттилина Т. А.* Организация совместного образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в группах различной направленности ДОУ комбинированного вида // Инклюзия и особый ребёнок:

система ценностей: Матер. XX Междунар. конф. «Ребёнок в современном мире. Ценностный мир детства». — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.

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

### ФОРМИРОВАНИЕ АНТОНИМИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

У детей школьного возраста с умеренной умственной отсталостью страдают не только все стороны речи, но и не формируются или формируются в минимальном объеме предпосылки ее развития: недоразвиты ориентировка в окружающем и предметная деятельность, которые лежат в основе развития лексической стороны речи и ее грамматического строя. Проведенные нами исследования свидетельствуют о том, что становление и развитие антонимического словаря напрямую связано у данной категории детей с овладением предметно-практической и предметно-игровой деятельностью.

Известно, что логическая модель противоположности реализуется в языке как антонимия не у всех слов, а только у тех, которые обозначают качество, противопоставленную направленность действий, состояний, признаков, свойств, а также у ограниченного круга слов со значением пространственных и временных координат. С точки зрения лингвистического подхода в дополнение к «истинной» антонимии вводится более широкое ее понимание. По мнению Л. А. Новикова, антонимия как противопоставление является понятием абсолютным, в то время как сами антонимы, т. е. языковые средства ее реализации, относительны и различаются степенью их антонимичности. Основная языковая сущность антонимии — выражение функции противоположности, поляризации значений слов в тождественных позициях. С этой точки зрения антонимы можно определить как слова, максимально приспособленные для выражения функции противопоставления (противоположности). Этот подход, на наш взгляд, даст основание достаточно широко трактовать возможности овладения детьми школьного возраста антонимическим словарем в ходе логопедических занятий.

Исследователи в области языкознания классифицируют антонимы исходя из их формальных и семантических свойств. Логопедическую работу по формированию антонимического словаря у детей с умеренной умственной отсталостью следует строить, на наш взгляд, исходя из структурной классификации антонимии. Антонимы делятся на разнокоренные (высокий, низкий, всё, ничто и т. п.) и однокоренные. Однокоренные антонимы различаются противоположными по значению приставками (прилетать — улетать, влезать — слезать, прийти — уйти и т. п.) или образуют противоположность в результате прибавления к слову приставки, придающей ему противоположный смысл (вкусный — невкусный, красивый — некрасивый и

взрослым соответствующие антонимические пары слов. Примеров таких упражнений можно привести множество, объем данной статьи не позволяет это сделать. Мы рекомендуем использовать для работы над антонимическим словарем разнообразные бытовые и игровые ситуации, близкие и понятные детям с умеренной умственной отсталостью.

Обратим внимание на то, что различные исследователи обращают внимание на важную роль двигательного анализатора в психическом и речевом развитии ребенка. Движения, мышечные импульсы, сопутствующие любому двигательному ощущению, составляют своего рода компонент того или другого ощущения, которое существенно усиливается действием двигательных импульсов (И. М. Сеченов). Поэтому для формирования антонимического словаря, понимания слов с противоположным значением необходимо предлагать детям разнообразные задания, направленные на выполнение движений и соотнесение их с соответствующими антонимическими парами слов.

Речевая активность детей направляется учителем-логопедом на невербальное и вербальное выражение функции противоположности, поляризации значений слов в тождественных позициях игры. В процессе обучения коммуникативному взаимодействию в ходе логопедических занятий с детьми с умеренной умственной отсталостью учитель-логопед использует, прежде всего, упражнения подражательно-исполнительского характера, в том числе и речевого.

#### Список литературы

1. Егорова А. В., Липакова 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.
2. Егорова А. В., Липакова 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.

*Л. В. Лопатина, Л. Б. Баряева*  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### СРЕДСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Овладение языком является не только залогом успешного обучения ребенка, но и основой его интеграции в общественную жизнь, социальной адаптации, способствует самостоятельной жизнедеятельности.

Качество и количество взаимодействий ребенка с окружающими определяет его социальное и эмоциональное развитие, формирует способности к когнитивной деятельности.

Именно благодаря системе общения и прогрессирующей социализации развиваются первые сенсорные, моторные, лингвистические функции, обеспечивающие ребенку возможность в дальнейшем овладеть письмом и чтением.

В популяции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) значительное место занимают «безречевые» дети, которые не в состоянии использовать вербальные средства коммуникации. Выраженная недостаточность коммуникативной функции проявляется у них уже на уровне доречевой коммуникации, а в дальнейшем обучение неговорящих детей представляет собой односторонний процесс, в котором ребенок выполняет пассивную роль. Это дестабилизирует его жизнедеятельность, сужает контакты с говорящими собеседниками как внутри, так и вне обиходно-бытового контекста, ставит их в чрезвычайную зависимость от ближайшего окружения. Ребенок оказывается не готовым и не способным выражать свои желания, потребности, чувства.

Язык играет основную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка, является фундаментальной основой социального взаимодействия, регулятором поведения, организатором обучения. В тех случаях, когда речь не может быть проводником языка, необходимо предоставить в распоряжение ребенка другую систему средств, которая поможет ему заменить или восполнить недостаточность устной речи.

Используя альтернативную и дополнительную системы коммуникации можно значительно улучшить навыки общения и повысить лингвистический потенциал ребенка, расширить его знания о мире, сформировать его автономность и независимость.

Система средств дополнительной коммуникации востребована в случае выраженной дефицитарности устной речи при необходимости соответствующей невербальной поддержки, дополняющей крайне ограниченные возможности использования речевых средств общения и обеспечивающей понимание вербальной информации, взаимодействие с окружающим миром. Термин «дополнительная» подчеркивает, что обучение такой коммуникации обеспечивает поддержку в развитии речи и возможность использования дополнительных средств, если ребенок так и не овладеет устной речью.

Средства альтернативной коммуникации эффективны в случае отсутствия устной речи, что предполагает овладение особой коммуникативной системой, в которой основными являются невербальные средства общения: жесты, графические и предметные символы.

Мировая практика накопила достаточный арсенал различных средств невербальной коммуникации.

Коммуникация с помощью жестов является составной частью ежедневной коммуникации. В случае отсутствия или выраженной дефицитарности устной речи, она выступает как единственное доступное коммуникативное средство выражения сообщений. Жесты приобретают особое значение уже на ранних этапах речевого развития, и им можно обучать гораздо раньше,

должны быть контрастными, с ярко выраженным контуром. Приоритетным направлением логопедической работы является подбор речевого материала. Он должен отбираться в соответствии с современными лингвистическими и психолингвистическими представлениями о слове, структуре слова, закономерностями формирования и развития лексики в онтогенезе [3, с.77].

Следует отметить, что многообразие категорий детей, с которыми работает учитель-логопед, диктует необходимость ориентироваться практически во всех областях специальной педагогики, специальной психологии, языкознания и других смежных наук.

#### Список литературы

1. Жигорева М. В. Концептуальные подходы к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Инициативы XXI века. — 2014. — № 3.
2. Жигорева М. В., Пантелеева Л. А. Компетентный подход как основополагающий фактор в профессиональной подготовке учителя-логопеда // Стандарты и мониторинг в образовании. — Том 4. — № 5. — 2016.
3. Пантелеева Л. А. Особенности усвоения и оперирования учебно-терминологической лексикой учащимися с ограниченными возможностями здоровья // Детская и подростковая реабилитация. — 2015. — № 1 (24).
4. Кузьминова С. А., Жигорева М. В., Пантелеева Л. А. Реализация междисциплинарных связей в образовательном процессе учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2015. — Т. 3. — № 2.

**И. В. Прищепова**

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

### О КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР ДИЗОРФОГРАФИИ, ВЫЗВАННОЙ НЕДОСТАТКАМИ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из распространенных нарушений письма у младших школьников с ОНР является дизорфография, обусловленная деструктивностью фонематической основы орфографической деятельности, т. е. недостатками опознавания, выбора и дифференциации орфограмм, неумением определять «сильную» и «слабую» позиции звукового состава слова, недостаточной сформированностью фонематических представлений о соответствующей орфограмме и ее признаках. Третьеклассники и четвероклассники с ОНР не в полной мере владеют знаниями об орфограмме, а также о таких терминологических единицах, как *гласные* и *согласные*, *твердые* и *мягкие звуки*, *звонкие* и *глухие согласные*. Они ошибаются при классификации звуков и в ходе проведения звукобуквенного анализа.

Недостаточная сформированность фонематической основы орфографической деятельности становится причиной ошибочного применения детьми одно- и двухвариантных орфограмм фонематического принципа орфографии. Они систематически ошибаются при написании: а) безударных гласных в корне и окончаниях имен прилагательных (первая четверть третьего класса); Ъ и Ь (первое полугодие третьего класса); при переносе слов (фонетическое членение) (третий, четвертый классы); б) приставок, оканчивающихся на *з* (*раз-, без-, из-, низ-, воз-*), перед корнями, начинающимися на звонкий согласный; корней *-гор-, -гар-, -зор-, -зар-* и т. п.; при написании *и* вместо *ы* в корнях после приставок на согласный; *о/е* после шипящих в суффиксах и окончаниях разных частей речи в тех случаях, когда выбор соответствующего гласного зависит от ударения (*свечой/мучей*) и др. (третий, четвертый классы).

Учащиеся с ОНР с трудом запоминают и находят в словах орфограммы, не умеют дифференцировать «конфликтные» орфограммы и обобщать грамматико-орфографические закономерности.

При определении содержания логопедической работы по коррекции дизорфографии, вызванной недостатками фонематической основы орфографической деятельности, мы учитывали теоретические подходы к усвоению орфографических знаний, умений и навыков в начальной школе [1]; психологическую основу орфографически верного письма [2]; этапы усвоения орфографических правил, грамматических закономерностей и терминологии [3]; а также полученные нами результаты исследования орфографической деятельности третьеклассников и четвероклассников с ОНР (третьего уровня речевого развития неосложненного генеза) [4].

На логопедических занятиях уточнялись, дополнялись и систематизировались «старые» знания и умения, усваивались и закреплялись знания из всех разделов курса русского языка, восполнялись пробелы в речевом развитии. Грамматико-орфографические задачи решались в плане громкой речи и «про себя» в материализованной форме. Параллельно-последовательно повторялись и закреплялись пройденные грамматико-орфографические темы, одно-, двухвариантные орфографические правила фонематического и традиционного принципов написания, а также правил графики. Это позволило сформировать основу для дальнейшей систематизации, обобщения и дифференциации соответствующих орфограмм, дифференцированной коррекции дизорфографии, обусловленной нарушением фонематического восприятия.

Для формирования устойчивой потребности в орфографически правильном письме мы подбирали интересный и развивающий стимульный материал, разнообразные дидактические средства. У детей воспитывалась общая и интеллектуальная активность, а также активность, направленная на



классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями); формирование умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму, планировать свою деятельность; развитие комбинаторных способностей.

7. Развитие эмоционально-волевой сферы и личностных качеств (релаксационные упражнения для мимики лица, драматизация, чтение по ролям и др.).

Работа ведется как в группах, так и индивидуально по 2 ч в неделю. Отбор и комплектование осуществляется в период с 1 по 15 сентября совместно с психологом. Коррекционную поддержку получают дети, обучающиеся на дому, а также имеющие сочетанные нарушения: ОНР II, III уровня и расстройства аутистического спектра (3 чел.), ОНР III уровня и легкая степень ДЦП (2 чел.), ОНР и болезнь Дауна (1 чел.), сенсомоторная алалия (2 чел.) и др.

Если учитель-логопед работает над развитием психических функций в процессе учебной деятельности с опорой на вербальные средства коммуникации, то дефектолог развивает нарушенные функции через определенный подбор тренировочных заданий по принципу разноуровневой системы расширения объема знаний, умений, усложняющихся от класса к классу. Выбор методов и приемов коррекционной работы определяется особенностями психофизического развития каждого ребенка в сочетании традиционных педагогических технологий и современных технологий с использованием ИКТ-инструментов, программы аудиопсихофонологической стимуляции «Метод Томатис» (в рамках экспериментальной работы городской ОЭП).

Эффективность коррекционной работы может быть представлена следующими предварительными результатами на примере учащихся 2-х классов. В двух группах индивидуально занятия посещает 10 учащихся. В таблице представлены средние результаты динамики по обеим группам.

Период	Внимание		Воображение (уровни I-V), %	Память		Мышление, %
	скорость, %	переключение		зрительная, %	слуховая, %	
Диагностика на 15.09.16	65	0,996	100 — II ур.	40	60	30
Обследование на конец марта	75	1	40 — II ур. 60 — III ур.	80	80	90

Работа дефектолога по коррекции нарушений развития у детей с ТНР оказывает существенную помощь учителю в обучении данной категории учащихся, поскольку согласуется с учебными программами по разным предметам и классам.

#### Список литературы

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Утвержден Приказом МОиН РФ №1598 от 19.12.2014 г.).
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (Рекомендована МОиН РФ 3.04.2015 г.).
5. *Токмакова О. Н.* Психологические особенности детей с нарушениями речи // Социальная сеть работников образования (nsportal.ru).

*Г. Г. Голубева*

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

#### РАЗВИТИЕ СЕНСОРНОЙ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Овладение правильным звукословесным оформлением речи представляет для детей с ТНР значительные трудности. В исследовательских работах, посвященных изучению этой проблемы, отмечается разнообразие и непостоянство характера проявления нарушений звукословесной структуры на уровне слова и предложения у данной категории детей [1, 2, 3]. Эти нарушения часто носят стойкий и длительный характер и затрудняют нормальное развитие устной речи, вызывают трудности при овладении письменной речью.

В процессе исследования уровня сформированности звукословесной структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи возникает необходимость выявления, с одной стороны, симптоматики этих расстройств, с другой стороны, определения роли моторных и сенсорных факторов в формировании нарушений звукословесного оформления речи. Подобный подход к анализу имеющихся у детей нарушений звукословесной структуры слова позволяет определить дифференцированные направления коррекционного воздействия для каждого ребенка. Это, в свою очередь, обеспечивает эффективность логопедической работы по преодолению нарушений звукословесного оформления речи.

Преодоление нарушений звукословесной структуры слова — составная часть логопедической работы по коррекции нарушений фонетической стороны речи. Логопедическая работа по преодолению нарушений звукословесного оформления тесно связана с формированием навыка правильного звукопроизношения, с развитием слухового восприятия, внимания и памяти, с формированием кинестетической и кинетической основы движений в процессе развития артикуляторной моторики, со становлением слухозри-

кружки и секции, соревнования, а также физминутки, физпаузы и динамические перемены, логически включаемые в качестве структурных компонентов в разные виды занятий. Средствами физического воспитания и физической культуры выступают, прежде всего, физические упражнения в виде разных по направленности гимнастик и подвижные игры. Ведущими среди этих средств являются физические упражнения, их комплексы (гимнастика). Применительно к развитию общей моторики таким средством выступают, прежде всего, общеразвивающие физические упражнения, способствующие направленному развитию различных групп мышц и связанных с ними движений.

Для каждого возраста детей в соответствии с нормативными требованиями к сформированности у них основных движений подбираются соответствующие комплексы общеразвивающих физических упражнений, которые обычно выполняются без предметов, но в них может использоваться разнообразный спортивный инвентарь: резиновые мячи разного размера, гимнастические палки, обручи, скакалки, флажки и другие предметы, — что разнообразит упражнения и значительно повышает интерес детей к таким занятиям.

Одновременно с решением основных задач по совершенствованию двигательной сферы детей физические упражнения могут успешно использоваться для развития речевого дыхания и словаря. С этой целью в процессе занятий физическими упражнениями детей следует знакомить с названиями частей тела, выполняемых ими движений и их свойств, исходных положений ног, рук и т. д., последовательно расширяя пассивный и активный словарь детей. (Комплексы упражнений с малым мячом, конкретный речевой материал и некоторые методические рекомендации по проведению такой работы были представлены нами в статье аналогичного сборника за 2016 год.)

Ниже примерные комплексы общеразвивающих физических упражнений (без предметов и с предметами), апробированные и рекомендуемые нами к использованию в системе работы по коррекции и развитию психомоторики у младших дошкольников с нарушением речи.

#### Комплексы общеразвивающих физических упражнений для детей 3-х лет

##### Комплекс № 1 — без предметов:

1. «Цапля». И. п. — стойка ноги сомкнуты, руки опущены. Ходить, высоко поднимая поочередно ноги и произнося на каждый шаг: «Плюх! Плюх!». Продолжительность — 30–40 с.

2. «Большой — маленький». И. п. — стойка ноги слегка расставлены, руки опущены. На счет 1 — низко присесть, на 2 — встать. На 3–4 — то же. Повторить 3–4 раза.

3. «Петушок». И. п. — то же. На счет 1 — поднять руки в стороны, на 3–4 — хлопать ими по бедрам, произнося: «Хлоп! Хлоп! Хлоп!». Повторить 3–4 раза.

4. «Птицы клюют». И. п. — то же. На счет 1 — присесть, на 2–3 — постучать пальцами о колени, приговаривая: «Клюй! Клюй!», на 4 — встать. Повторить 3–4 раза.

5. «Выше-выше». И. п. — то же. На счет 1 — начать размахивать ослабленными руками синхронно вперед-назад, на каждый последующий счет поднимать руки все выше. Повторить 3–4 раза.

##### Комплекс №2 — с большим резиновым мячом:

1. Ходьба с мячом над головой. И. п. — стойка ноги сомкнуты, руки с мячом вверх. Ходить, удерживая мяч над головой и соблюдая правильную осанку (плечи развернуты, спина слегка прогнута). Продолжительность — 30–40 с.

2. «Смотри на мяч». И. п. — стойка ноги слегка расставлены, впереди в опущенных руках мяч. На счет 1–2 — поднять медленно мяч над головой, сопровождая его взглядом, на 3–4 — опустить мяч вниз. Повторить 3–4 раза.

3. «Приседай с мячом». И. п. — стойка ступни параллельно, впереди в опущенных руках мяч. На счет 1–2 — присесть, коснуться мячом пола, на 2–3 — выпрямиться. Повторить в среднем темпе 4–5 раз.

4. «Наклонись к мячу». И. п. — сидя, ноги врозь, в руках мяч. На счет 1–2 — наклониться медленно вперед, положить мяч между стопами, на 3–4 — медленно выпрямиться. Повторить 4–5 раз.

5. «Оттолкни мяч ногами». И. п. — сидя, ноги согнуты, руки опираются сзади. Отталкивать от себя обеими ногами мяч, подкатываемый взрослым с небольшого расстояния, произнося при этом: «Тук!». Повторить 4–6 раз.

*М. Г. Ивлева*

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

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ШКОЛЕ

В настоящее время актуальной проблемой для теории и практики логопедии является поиск путей оптимизации коррекционно-развивающей работы со школьниками с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), так как значительная часть заданий по преодолению нарушений чтения и письма имеет репродуктивный характер, в связи с чем не происходит целенаправленного

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

### АЛЕКСИТИМИЯ ВЗРОСЛЫХ ЗАИКАЮЩИХСЯ

Я перестал заикаться задолго до того,  
как у меня исчезли внешние признаки заикания.  
*Джон Харрисон*

Несмотря на наличие множества методов коррекции заикания большинство логопатов признает значимость психологической помощи заикающимся наряду с логопедией. Эти два вида помощи рассматриваются как взаимодополняющие. Вместе с тем психика невозможна без речи и воздействие на неё невозможно без речи. И. П. Павлов подчеркивал значение слова для управления механизмом создания связей между самыми разными его функциями. Важнейшую роль этих отношений отмечают специалисты, занимающиеся вопросами психосоматических отношений, в частности, заболеваниями, возникающими при нарушении этих отношений. В этой связи пристальное внимание исследователей уже более 40 лет привлекает феномен алекситимии, название которому дал Р. Е. Сифнеос [5], рассматривавший его с психоаналитических позиций как предпосылку возникновения болезней.

Концепция алекситимии явилась продолжением психоаналитической трактовки соматических заболеваний. Основное ее проявление — обеднение эмотивного словаря с позиций психоанализа может рассматриваться как результат вытеснения — *repression* [2], первой формы защит, связанных с неврозами (прежде всего истерии), которую описал основатель психоанализа З. Фрейд.

Само же понятие защита (*defence*) является общим термином, обозначающим внутриличностный конфликт, в котором Я вынуждено искать компромисс между желанием сохранить объект привязанности и опасностью наказания за это. В результате он вытесняет желания, идеи или чувства. З. Фрейд рассматривал вытеснение как вездесущий психологический феномен, и до настоящего времени это защитный механизм занимает особое место в психоанализе. Успешное вытеснение означает вывод, в том числе тех или иных слов, включая эмотивные слова, в область бессознательного, где оно удерживается благодаря сцепленности энергии (либидо) бессознательного (Ид) с объектом. К объектам вытеснения может относиться всё, к чему человек неравнодушен.

Сегодня для оценки психосоматических отношений широко применяется термин «копинг-стратегии» или «копинг-ресурсы» личности больного, которыми обозначаются механизмы совладающего поведения больного. Установлено, что психическое и физическое самочувствие зависит от выбора копинг-стратегий в момент столкновения с психотравмирующей ситуацией. Использование активных совладающих поведенческих стратегий и

относительно низкая восприимчивость к стрессовым ситуациям способствуют улучшению самочувствия. А к его ухудшению и нарастанию негативной симптоматики приводят избегание проблем и применение пассивных стратегий, направленных не на разрешение проблемы, а на уменьшение эмоционального напряжения [4]. Алекситимия способствует второму типу реагирования на болезнь.

Цель работы состояла в определении распространенности алекситимии среди взрослых заикающихся, определении её структуры и связи с другими психическими реакциями на свое расстройство.

Исследование было выполнено на базе Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи Министерства здравоохранения России и факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена в 2011–2016 гг. при участии 156 практически здоровых студентов III–IV курсов в возрасте от 19±2 года, а также 55 заикающихся в возрасте 24,0±5,2 года, проходивших амбулаторное и стационарное лечение в СПб НИИЛОП, от которых было получено информированное согласие с соблюдением этических норм.

Психометрическое исследование респондентов проводилось с помощью русифицированной версии Торонтской алекситимической шкалы (Toronto Alexithymia Scale, TAS), состоящей из 26 утверждений [1, 6]. Выраженность алекситимии регистрировались по суммарному количеству баллов шкалы: число баллов, равное 62 и ниже, — отсутствие алекситимии; 74 балла и выше — алекситимия; 63–73 балла — пограничный уровень алекситимии. Также учитывались показатели по четырем субшкалам, позволяющим характеризовать:

1. Трудность в определении и описании собственных переживаний и телесных ощущений.
2. Трудность вербализации собственных эмоций и эмоций других людей.
3. Фокусированность в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях.
4. Снижение способности к фантазии.

Помимо результатов применения TAS были использованы результаты обследования групп больных и здоровых с помощью личного опросника Г. Айзенка, теста оценки темперамента (ТОТ) и шкалы оценки коммуникативных речевых навыков Р. Эриксона.

При анализе полученных результатов были использованы *t*-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции К. Пирсона.

Результаты. С помощью TAS было установлено, что в группе лиц без нарушений речи средний показатель алекситимии оказался равен 60,4±8,8 балла (коэффициент вариативности — 15%), что соответствует приводимым в литературе данным [1]. Достоверно более высокими оказались показатели в группе заикающихся — 62,1±12,4 (коэффициент вариативности — 20%) ( $p < 0,05$ ). Алекситимия признается при наличии 74 и больше баллов. В группе лиц без нарушений речи таких оказалось 13%, в группе заикающихся

в обеих группах испытуемых свидетельствует о тесной связи этих двух процессов поскольку восприятие объектов действительности представляет собой единство ощущений и понятий. Выявлена достоверная корреляционная связь алекситимии с меланхолией в обеих сравниваемых группах, но достоверно более выраженная у заикающихся. Представляется, что это отличие позволяет говорить о вторичном характере алекситимии, которая обусловлена индивидуальными особенностями взрослых заикающихся. Наличие достоверной корреляции между выраженностью алекситимии и отношением к своей речи можно интерпретировать как показатель сбалансированности эмоциональной сферы лиц без нарушений речи.

Таким образом, феномен обеднения эмотивной лексики сближает заикание с многочисленными психосоматическими расстройствами и позволяет рассматривать его как ориентир осуществления выбора психотерапевтических мишеней при оказании помощи взрослым заикающимся.

#### Список литературы

1. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах: Пособие для психологов и врачей / Д. Б. Ереско, Г. Л. Исурина, Е. В. Кайдановская, Б. Д. Карвасарский, Э. Б. Карпова, Т. Г. Кореланова, Г. С. Крылова, А. У. Тархан, Е. И. Чехлатый, В. Б. Шифрин. — СПб., 2005.
2. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина; перев. с англ. А. М. Боквинова, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца. — М.: Класс, 2000.
3. The construct of alexithymia: Associations with defense mechanisms / E. Helmes [at al.] // Journal of Clinical Psychology. — 2008. — Vol. 64.
4. Nakano K. The role of coping strategies on psychological and physical well-being // Journal of Psychology Research. — 1991. — V. 33. № 4.
5. Sifneos P.E. The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients // Psychotherapy and psychosomatics. — 1973, № 22 (2).
6. Taylor G.J., Ryan D., Bagby R.M. Toward the development of a new self-report alexithymia scale. // Psychotherapy of Psychosomatics. — 1985. Vol. 44.
7. Vanheule S. Challenges for Alexithymia Research: A Commentary on "The Construct of Alexithymia: Associations With Defense Mechanisms" // Journal of Clinical Psychology. — 2008. — Vol.64, № 3.

*С. Ю. Кондратьева, Н. А. Медведева  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ДИСКАЛЬКУЛИЯ) У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В последнее время возросло количество детей, имеющих проблемы в математическом развитии. По результатам исследований Н. Н. Рысиной и А. В. Грибанова примерно 15% от общего числа учащихся испытывают об-

щие и специальные трудности в обучении математике. Наиболее часто такие трудности возникают у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [5, 7]. Причиной является недостаток знаний об окружающем мире, неточное знание и употребление многих слов, в том числе и элементарных математических терминов. Дошкольники с речевыми нарушениями затрудняются в понимании и использовании слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, нарушается понимание и употребление предлогов, с трудом развивается антонимический словарь и как следствие возникают трудности при словесном обозначении пространственных отношений, понимании условия и решении арифметических задач и т. д. У обучающихся с ТНР недостаточно сформирован сенсорно-перцептивный опыт, наглядное и логическое мышление, которые служат предпосылками для выделения пространственно-количественных, величинных и временных признаков и оперирования математическими представлениями, что, в свою очередь, вызывает предрасположенность к дискалькулии [4].

Дискалькулия — частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций, с другой — «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики [2].

Как известно, умение применять математические знания на практике необходимо человеку на протяжении всей его жизни. По словам немецкого специалиста Германа фон Баравалля, впервые ребенок встречается с арифметикой еще в дошкольном возрасте. Это происходит в тот момент, когда ребенок замечает упорядоченную и ориентированную последовательность в окружающем его мире. Дошкольник начинает понимать, что числа могут все больше и больше увеличиваться, и счет не имеет предела. Такое открытие приносит радость и волнует ум ребенка. Но в случае, когда дошкольнику с большим трудом дается познание основ математики, этого не происходит [1].

Начиная свое обучение в школе, ребенок вновь сталкивается с необходимостью овладения речевыми средствами оперирования математическими понятиями, математическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для применения в практической деятельности, для изучения смежных дисциплин, для продолжения образования. Трудности в овладении счетной деятельностью и в усвоении математических понятий могут значительно усложнить существование человека в обществе.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, о необходимости раннего выявления предрасположенности к дискалькулии и начала коррекционной работы по ее предупреждению. Учитывая особенности развития дошкольников с ТНР: снижение внимания, памяти и работоспособности, недостаточность знаний об окружающем мире, замедленность процессов приема и переработки сенсорной информации, недоразвитие речи, незрелость мышления, трудности в соотношении практической деятельности

и структуры знаково-символического содержания математических представлений, было определено, что для выявления предрасположенности к дискалькулии у данной категории детей необходимы специальные диагностические методики изучения их познавательных и речевых функций. Содержание таких методик должно включать в себя исследование невербальных и вербальных функций, лежащих в основе формирования математической деятельности: пространственные представления, зрительно-моторная координация, слухоречевая и зрительная память, оптико-пространственный гнозис и праксис, моторика, временные и количественные представления, логические операции, восприятие и воспроизведение ритма, лексико-грамматический строй речи. Содержание методики состояло из девятнадцати заданий, которые были направлены на исследование сенсорно-перцептивных предпосылок усвоения математики (зрительного гнозиса и мнезиса (предметного и цифрового), слухоречевой памяти, сукцессивных и симультанных процессов, восприятия и воспроизведения ритма, ручной моторики), на исследование состояния речевой готовности к изучению математики (понимание и правильное употребление математической терминологии как изолированно, так и в связных высказываниях). Каждое из предлагаемых заданий имело два варианта: невербальный (без участия речи ребенка) и вербальный (с оречевлением ребенком своей деятельности), что позволило уменьшить негативное влияние недоразвития речи и наиболее достоверно оценить состояние когнитивного компонента и математических представлений.

По результатам обследования дети с ТНР были разделены на подгруппы по уровням предрасположенности к дискалькулии: 70% из обследованных дошкольников были отнесены к высокому уровню предрасположенности к дискалькулии, 20% — к среднему и только 10% — к низкому уровню. Было выявлено, что большинство детей имеет предрасположенность сразу к нескольким видам дискалькулии, т. е. имеют смешанный вариант дискалькулии. Таким образом, в результате исследования было подтверждено, что дошкольники с речевыми нарушениями нуждаются в предупреждении такого расстройства, как дискалькулия.

Разработанные экспериментальные задания могут служить для диагностики предрасположенности к дискалькулии, для определения направлений коррекционно-логопедической работы с детьми с ТНР по коррекции выявленных нарушений. Задания методики позволяют определить зону актуального и ближайшего развития изучаемого навыка.

Содержание организационных форм коррекционно-логопедической работы по профилактике дискалькулии у дошкольников с ТНР должно быть основано на интеграции разных видов детской деятельности и речи, с учетом психологической структуры процесса овладения математикой и вида дизонтогенеза. С учетом вышесказанного мы разработали методику профилактики дискалькулии, состоящую из сорока заданий разного уровня сложности, направленных на профилактику всех видов дискалькулии (дислексической, вербальной, графической, практогностической и операциональной). Методика построена в игровой форме на основе содержания сказок Г.

Х. Андерсена «Снежная королева» и «Гадкий утенок». В каждом задании-игре предлагается использовать картины-иллюстрации к сказкам известных художников, таких как Анджела Баретт, Кристиан Бирмингем, Эдмунд Дюлак, Владислав Ерко, Ника Гольц, Анастасия Архипова и др. Ведь, как известно, сама по себе картина является знаково-символической системой, моделью, и использование картин в методике способствует развитию связной речи, в том числе и математической, мыслительной деятельности, познанию окружающей действительности, развитию творчества и воображения [6].

Основой коррекционно-логопедической работы по профилактике дискалькулии у детей с ТНР дошкольного возраста являются: принцип единства диагностики и коррекции, системности и последовательности, деятельностного подхода, всесторонности и гармоничности, междисциплинарный принцип, учет психологической структуры процесса овладения счетными операциями, принцип взаимосвязи в развитии перцептивных, речевых и интеллектуальных предпосылок математической деятельности и др.

#### Список литературы

1. Баравалль Г. Преподавание счета / Пер. с нем. О. И. Чибисовой. — М.: Парсифаль, 1994.
2. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю., Лопатина Л. В. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
4. Кондратьева С. Ю. Познаем математику в игре: Профилактика дискалькулии у дошкольников: Учеб.-метод. пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
5. Лалаева Р. И., Гермаковская А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. — СПб.: СОЮЗ, 2005.
6. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009.
7. Рысина Н. Н., Грибанов А. В. Понятие о дискалькулии: психофизиологические аспекты развития (обзор) // Вестник Поморского университета. — 2011. — №1.

Н. А. Кузь

(НГПУ, Новосибирск, Россия)

С. Б. Яковлев

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

#### РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ В ПИСЬМЕ УЧАЩИХСЯ С ЗНР С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В начальном звене школы чтение и письмо являются предметом усвоения, а в последующем — способом получения знаний, средством интеллектуального и личностного развития учащихся. Недоразвитие или нарушение одного из структурных компонентов письменной деятельности или обеспечивающих ее психических функций приведет к нарушению или недоразвитию письменной деятельности в целом.

указывал на очевидную корреляцию в развитии мышления ребенка и примитивных народов: «ключ к пониманию мышления примитивных народов надо видеть в том, что это примитивное мышление не совершается в понятиях, что оно носит комплексный характер, что, следовательно, слово <...> является не средством образования и носителем понятия, а выступает в качестве фамильного имени для названия объединенных по известному фактическому родству групп конкретных предметов» [1, с. 161]. Верным будет и обратное утверждение о связи изучения процессов категоризации в онтогенезе и филогенезе: понимание закономерностей мышления и систематизации данных опыта у примитивных народов позволяет уточнить и конкретизировать когнитивные механизмы процессов категоризации и концептуализации действительности, происходящие у ребенка.

#### Список литературы:

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. — Т. 2: Проблемы общей психологии // Собр. Соч.: В 6 т. — М., 1982.
2. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука XX века: Сб. статей. — М. 1995.
3. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. — М., 2012.
4. Лакофф Д. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. — М., 2004.

*М. В. Арсеньева*

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

*А. А. Бердичевская*

(ГБДОУ № 115, Санкт-Петербург, Россия)

*В. В. Медведева*

(ГБДОУ № 202, Санкт-Петербург, Россия)

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ДОУ РАЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Развитие человека происходит в деятельности. Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и другие придавали детской игровой деятельности решающее значение в развитии ребенка. Одним из принципов построения образовательного процесса в детском саду в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования является требование реализации содержания образовательной программы детского сада в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности [3].

Можно выделить два подхода к организации детской деятельности, сложившихся в истории и теории дошкольного образования. С одной стороны, необходимо организовывать деятельность детей для передачи им социального опыта, а с другой — важно создавать условия для проявления дошкольниками самостоятельности, творчества. В современном образовательном процессе можно выделить два источника деятельности детей:

- 1) инициатива самих детей, самостоятельный выбор вида деятельности, ее содержания, партнеров и т. д.;
- 2) инициатива взрослого, который организует совместную деятельность детей или создает условия для их самостоятельной деятельности.

Общение ребенка со взрослыми — важный фактор обеспечения самостоятельности дошкольников, но при условии, что оно строится с учетом изменения потребности самого ребенка в общении со взрослыми на протяжении дошкольного возраста, что диктует и изменение форм общения.

Самостоятельность — интегративное качество личности, имеющее сложную структуру и в обобщенном виде представляющее систему, которая включает интеллектуально-познавательный, эмоционально-волевой и действенно-практический компоненты (совокупность знаний, умений, навыков, содержательно-операциональных и личностных компонентов, отношением личности к процессу, результатам и условиям осуществления деятельности) и проявляющееся в интересе ребенка к деятельности, умении действовать без помощи взрослого при выборе содержания, средств и способов выполнения заданий.

Предпосылки самостоятельности складываются в раннем возрасте, но говорить о самостоятельности, как особом личностном качестве, относительно устойчивой особенности детей можно только к концу дошкольного возраста. Самостоятельность детей проходит несколько этапов: от самостоятельности репродуктивного, воспроизводящего характера к самостоятельности с проявлением творчества.

Показателями проявления самостоятельности детей дошкольного возраста являются следующие: способность действовать инициативно, замечать необходимость своего участия в разных обстоятельствах; умение выполнять бытовые дела без контроля взрослых и обращения к ним за помощью; умение осознанно действовать в рамках заданных требований и новых условий деятельности; наличие самоконтроля и самооценки результатов деятельности, развитие элементов самосознания; умение творчески ставить и разрешать различные задачи.

В психологических исследованиях, проведенных под руководством М. И. Лисиной, выделены потребности детей 3–5 и 5–7 лет. 3–5 лет — потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, в уважительном отношении взрослого, взрослый как источник познания, партнер по обсуждению разных причин и связей, способный ответить на многочисленные вопросы «а почему?». 5–7 лет — потребность в доброжелательном внимании, в сотрудничестве и взаимопонимании, сопереживании, взрослый — как

Степень самостоятельности детей в разных видах деятельности, безусловно, зависит от инициативы ребенка, его интересов и желаний, возможностей развивающей предметно-пространственной среды и правилами, которые устанавливает педагог. Нередко педагоги ограничивают свободную деятельность детей чрезмерной регламентацией образовательного процесса «чтобы успеть все по программе», пытаются контролировать свободную деятельность детей, руководить ею.

Однако основой успешности достижения указанных целей является создание условий для обеспечения комфортного самочувствия ребенка. Прежде всего, речь идет о душевном комфорте, который характеризует состояние внутреннего спокойствия.

О комфортном психологическом состоянии ребенка можно судить по его поведению, которое характеризуется следующими признаками: спокоен, весел и жизнерадостен, активен, охотно включается в детскую деятельность и общение, свободен и инициативен в общении со взрослыми, с удовольствием посещает детский сад. Причинами нарушения внутреннего спокойствия ребенка, как правило, является неудовлетворение основных потребностей детей, прежде всего, в признании и общении, а также познании, в движении, в проявлении активности.

Обращение педагогов к внутреннему миру ребенка, его психологическому самочувствию и служит отправной точкой для выстраивания целенаправленной работы по организации детского играющего сообщества, социализации дошкольников и индивидуализации образовательного процесса.

#### Список литературы

1. Атарова А. Н. Самостоятельность как показатель готовности ребенка к обучению в школе // Академический вестник. Вестник СПб АППО. — 2014. — № 2 (25).
2. Лисина М. И. Потребность в общении. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986.
3. ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) утвержден 17 октября 2013 года Приказом № 1155 Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ\\_№\\_1155\\_от17.10.2013\\_\(дата\\_обращения:\\_10.04.2017\)](http://минобрнауки.рф/документы/6261/файл/5230/Приказ_№_1155_от17.10.2013_(дата_обращения:_10.04.2017))

*Ю. В. Герасименко*

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

### ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Необходимой предпосылкой начала продуцирования речи является достаточный уровень развития у ребенка фонематического слуха (В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин). К тому времени, когда

ребенок начинает «<...> сознательно артикулировать те или иные звуки, он уже практически владеет системой основных фонологических противопоставлений, свойственных его родному языку» [4, с. 73]. В рамках нашего исследования мы придерживаемся следующего определения фонематического слуха: «Фонематический слух — это способность ребенка различать в речи окружающих его людей звуки, выполняющие смыслообразующую функцию...» [Там же, с. 48].

Существуют определенные закономерности развития фонематического слуха [1, 5 и др.]. Согласно исследованиям Н. Х. Швачкина первыми в онтогенезе формируются различия между гласными по подъему языка, по ряду, а затем противопоставления гласных верхнего и среднего подъема. Дифференциация согласных фонем формируется в следующей последовательности: сначала осознается различие между наличием и отсутствием согласного, затем осуществляется противопоставление сонорных и шумных согласных, после — твердых и мягких, сонорных назальных и сонорных плавных. Значительно позже происходит различение сонорных // и /r/ (здесь и далее мы будем использовать транскрипционную систему Л. В. Щербы) [2]. Переднеязычные и заднеязычные начинают дифференцироваться после овладения ребенком различением внутри взрывных и фрикативных согласных. Достаточно поздно формируется способность дифференцировать глухие и звонкие согласные. Последними усваиваются различия между свистящими и шипящими.

Исследования Н. Х. Швачкина показывают, что на первых ступенях различения фонем преобладающую роль играет слух. На последующих этапах фонематического развития на процесс дифференциации фонем начинает оказывать влияние речедвигательный анализатор, т. е. артикуляция звуков. При этом согласованность в последовательности восприятия фонематических различий между звуками и порядком их усвоения в собственной речи наблюдается для гласных звуков и не наблюдается для согласных [1].

К двум годам, по данным Н. Х. Швачкина (1948), ребенок различает на слух все фонемы языка. Поэтому неразличение слов, отличающихся одним звуком, детьми третьего года жизни можно считать показателем нарушения формирования фонематического слуха. Кроме того, изменение последовательности усвоения основных фонематических различий можно рассматривать как нарушение закономерностей формирования фонематического слуха.

Нами было проведено исследование состояния фонематического восприятия у детей третьего года жизни с выраженным недоразвитием речи, соответствующим характеристике 1 и 2 уровней речевого развития (по классификации Р. Е. Левиной). Экспериментальную группу составили 30 чел. Для сопоставительного анализа были отобраны и диагностированы 30 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа). Диагностическое