

УДК 371.90 (05)  
ББК Ч-430  
С71

ISSN 1999-6993

*Учредители:*

**ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования**

*«Специальное образование» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации.*

*Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930.*

**Главный редактор:** кандидат педагогических наук, профессор И. А. ФИЛАТОВА

**Заместитель главного редактора:**

доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

**Члены редакционной коллегии:**

кандидат педагогических наук, профессор О. В. АЛМАЗОВА

доктор психологических наук, профессор Н. С. ГЛУХАНЮК

доктор педагогических наук, профессор А. А. ДМИТРИЕВ

доктор педагогических наук, профессор М. Н. ДУДИНА

доктор педагогических наук, профессор Б. М. ИГОШЕВ

профессор Т. ОЧИАИ

кандидат педагогических наук, профессор З. А. РЕПИНА

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ

**Технические редакторы:** Н. С. ИСАКОВА, А. А. ФИЛАТОВ

**Выпускающий редактор:** кандидат педагогических наук,  
профессор И. А. ФИЛАТОВА

**Специальное образование:** научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО  
С71 «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2016. —  
№ 1 (41). — 126 с.

ISSN 1999-6993

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге  
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телевидения и средств  
массовой коммуникации Российской Федерации

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**  
ВЫПУСК 1 (41)

Подписано в печать 15.03.2016. Формат 60x84 1/16.  
Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 7,3. Уч.-изд. л. 7,8. Тираж 500 экз. Заказ 4666.

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2016  
© Специальное образование, 2016

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт специального образования

# СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

1 (41) ` 2016

**Chief Editor:**

I. A. FILATOVA, Ph.D., Prof.

**Deputy Editor:**

A. V. KUBASOV, Dr., Prof.

**Editorial board:**

O. V. ALMAZOVA, Ph.D., Prof.

N. S. GLUHANYUK, Dr. of Psychology, Prof.

A. A. DMITRIEV, Ed.D., Prof.

M. N. DUDINA, Ed.D., Prof.

B. M. IGOSHEV, Ed.D., Prof.

T. OCHIAI, Prof.

Z. A. REPINA, Ph.D., Prof.

A. P. CHUDINOV, Dr., Prof.

**Technical Editors:** N. S. ISAKOVA, A. A. FILATOV.

**Executive:** I. A. FILATOVA, Ph.D., Prof.

Ekaterinburg 2016

# СОДЕРЖАНИЕ

## ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Артемьева Т. П.**

*Екатеринбург, Россия*

**Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников  
с умственной отсталостью и задержкой психического развития..... 5**

**Баряев А. А.**

*Санкт-Петербург, Россия*

**Совершенствование системы спортивной подготовки в гольфе  
(спорт слепых) на основе применения комплексного контроля..... 16**

**Бондарькова Ю. А.**

*Москва, Россия*

**Роль Мюнхенской диагностики для оценки  
динамических изменений развития детей раннего возраста..... 25**

**Валявко С. М., Шулекина Ю. А.**

*Москва, Россия*

**Изучение смыслового восприятия логико-грамматических  
конструкций старшими дошкольниками..... 38**

**Калашникова И. В.**

*Апатиты, Россия*

**Изменения вариабельности сердечного ритма у дошкольников  
в ходе проведения программы «Экотерапия для детей  
в возрасте 6—7 лет с речевыми нарушениями»  
в условиях Заполярья ..... 52**

**Калинина Г. П., Ручкина В. П.**

*Екатеринбург, Россия*

**Развитие математической речи в начальных классах..... 62**

**Лебедева Т. В.**

*Москва, Россия*

**Психологическая оценка речевых и языковых трудностей  
у детей дошкольного возраста ..... 75**

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

**Мануйлова В. В.**

*Москва, Россия*

**Моделирование практико-ориентированной среды  
в системе подготовки кадров по направлению  
«Специальное (дефектологическое) образование» ..... 85**

## МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

**Лисовская Т. В.**

*Минск, Республика Беларусь*

**Скивицкая М. Е.**

*Гродно, Республика Беларусь*

**«Практическая математика» — учебно-методический комплекс  
для взрослых с интеллектуальной недостаточностью ..... 94**

## УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ

**Репина З. А.**

*Екатеринбург, Россия*

**Особенности логопедической работы  
по формированию фонематической системы языка  
у детей с открытой ринолалией ..... 107**

**ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ ..... 122**

# ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

УДК 376.42:159.922.775

ББК Ю972.5+Ю941.4-52

ГСНТИ 14.29.05

Код ВАК 13.00.01; 13.00.03

**Т. П. Артемьева** **T. P. Artem'eva**  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

## ИЗУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## INVESTIGATION AND DEVELOPMENT OF EMOTIONAL SPHERE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Аннотация.** Изложены результаты исследования понимания эмоциональных состояний младшими школьниками с умственной отсталостью и задержкой психического развития. Рассмотрены проблемы организации и выбора содержания работы по формированию навыков регулирования, контроля, идентификации эмоционального состояния.

Актуальность изучения эмоциональной сферы учащихся с умственной отсталостью и задержкой психического развития (ЗПР) определяется воздействием эмоций на все компоненты познания. Ограничения эмоциональной сферы данных детей требуют ее специального расширения и обогащения. Объект исследования — особенности распознавания по мимике эмоциональных состояний, владение эмотивной лексикой учащимися с умственной отсталостью и ЗПР. Предмет исследования — обоснование и выбор направлений и содержания работы по развитию эмоциональной сферы данного контингента детей.

Основная задача исследования и анализа его результатов — это изучение степени распознавания эмоциональных состояний по мимике, опре-

**Abstract.** The article presents the results of investigation of comprehension of emotional states by junior schoolchildren with mental and intellectual retardation. It deals with the problems of organization and choice of content of work aimed at the formation of skills of regulation, control and identification of emotional state.

The urgency of investigation of emotional sphere of schoolchildren with mental and intellectual retardation is defined by the influence of emotions on all components of the process of cognition. The limitations of the emotional sphere of such children demand its purposeful expansion and enrichment. The scope of the study includes the peculiarities of recognition of emotional states by mimicry and mastering emotive vocabulary by children with mental and intellectual retardation. The object of the study consists in foundation and choice of directions and content of work towards development of the emotional sphere of the category of children under study.

The main aim of research and analysis of its results is investigation of the level of comprehension of emotional states by mimicry, revealing the connections between the event and the pertinent emotion

деление связей между событием и возникающей эмоцией, понимание и употребление эмотивной лексики младшими школьниками с умственной отсталостью и ЗПР.

Исследование проводилось в сопоставительном плане: сравнивались показатели выполнения предложенных заданий младшими школьниками с нормальным развитием, с умственной отсталостью и ЗПР. Были выявлены существенные различия между детьми указанных групп. Самые явные отмечены при распознавании связи между событием, вызывающим эмоциональную реакцию, и соответствующей мимикой в понимании и употреблении эмотивной лексики. Приведены основные направления работы по развитию эмоциональной сферы данных детей. Определены параметры коррекционно-развивающего воздействия: выработка умений по осознанию испытываемых эмоций, по распознаванию чувств других людей для правильного выстраивания межличностных отношений, по владению эмотивной лексикой для характеристики переживаемых и воспринимаемых эмоций. Даны некоторые методические рекомендации для планирования и проведения работы по развитию эмоциональной сферы у младших школьников с умственной отсталостью и ЗПР.

**Ключевые слова:** младшие школьники с нормальным интеллектуальным развитием, с нарушением интеллекта, с задержкой психического развития; эмоции; мимика; развитие эмоциональной сферы, эмотивная лексика.

**Сведения об авторе:** Артемьева Татьяна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

and understanding and correct usage of emotive vocabulary by junior schoolchildren with mental and intellectual retardation.

The research was carried out in a comparative aspect: the authors compared the tasks results of junior schoolchildren with normal development and those of children with mental and intellectual retardation. Significant differences were registered between the children of the above mentioned groups. The most vivid differences in understanding and correct usage of emotive vocabulary were found while recognizing the connection between the event which is the cause of the given emotion and the corresponding mimicry. The authors worked out the main lines of further activity with the purpose of development of emotional sphere of such children. They determined the following parameters of pedagogical influence: formation of skills of understanding the experienced emotions, recognizing the emotions of other people for correct execution of interpersonal interaction, knowledge of emotive vocabulary for characteristics of the felt and received emotions. The authors provide professional advice in methods of planning and carrying out work for the development of the emotional sphere of junior schoolchildren with mental and intellectual retardation.

**Key words:** junior schoolchildren with normal intellectual development; junior schoolchildren with mental and intellectual retardation; emotions; mimicry; development of emotional sphere; emotional vocabulary.

**About the author:** Artem'eva Tat'yana Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Department of Logopedics and Diagnostics of Disontogenesis, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, каб. 125.  
*E-mail:* filatova@uspu.ru.

Исследования педагогов и психологов убедительно доказывают, что развитие детей зависит не только от уровня сформированности интеллекта, но и от эмоциональной сферы [1; 3; 6; 8; 13]. Регулирование, контролирование эмоций основывается на раннем социальном научении: осознании эмоционального состояния, его идентификации [2; 5; 7; 14]. Сигналы об эмоциях, передаваемые другими людьми, часто определяют, как следует интерпретировать их слова или действия. Так как эмоции лежат в основе социальных отношений, то необходимо быть восприимчивым к чувствам окружающих. Восприятие внешнего выражения эмоций возбуждает ответные эмоциональные переживания и реакции и играет одну из ведущих ролей в общении [5; 9]. От этого зависит выработка умения вести себя в соответствии с проявлениями той или иной эмоции. Эмоции воздействуют на все компоненты познания: восприятие, память, мышление, мотивацию, познавательные потребности [11; 15].

Интерес к изучению эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью и ЗПР продиктован необходимостью сочетанного психолого-педагогического воздействия на их интеллектуальное и эмоциональное развитие, выработки для педагогов систематизированных, логически организованных

приемов и методов воздействия [2; 4; 10; 12].

Проявления незрелости и слабости психотипа выражаются в нежелательных для социума поведенческих реакциях: конфликтности, гневных эмоциях, слабости внутренней регуляции психического равновесия, эмоциональном дискомфорте, трудностях средовой адаптации [1; 6]. Ввиду особенностей интеллектуального и эмоционального развития данные дети нуждаются в специальном расширении и обогащении эмоциональной сферы. Переживаемые человеком эмоции различным образом проявляются вовне: в телодвижениях, в выражении лица, в изменении высоты, силы и тембра голоса и др. В данном исследовании определялись возможности учащихся с умственной отсталостью и ЗПР распознавать внешние проявления эмоциональных состояний по мимике — выразительным движениям мышц лица.

Основной задачей проведенного нами исследования было изучение степени распознавания данным контингентом испытуемых эмоциональных состояний при восприятии фотоснимков ребенка с изображением различной мимики.

В качестве дидактического материала были использованы фотоснимки одного и того же персонажа-девочки с соответствующими описаниями бытовых ситуаций, определяющих то или иное эмоцио-

нальное состояние: гнев, страх, печаль, отвращение, удивление, удовольствие, обиду. Фотоснимки были заимствованы из работы П. Г. Якобсона «Психология чувств» [15].

В эксперименте принимали участие три группы младших школьников (по десять человек в каждой): умственно отсталые дети, учащиеся с ЗПР, школьники с нормальным интеллектом. Возраст учащихся составлял от 7,5 до 8 лет.

Испытуемым предлагалось выполнить три серии заданий.

#### *I серия заданий*

Посмотрев на фотоснимок, назвать эмоциональное переживание персонажа. Указать его предположительную причину.

На предъявляемых фотоснимках интенсивность демонстрируемых эмоций различна. В одних случаях проявления чувств не являются достаточно сильными, в других достигают максимума.

#### *II серия заданий*

Прослушав текст с описанием бытовой ситуации, выбрать соответствующий фотоснимок.

Это задание позволяет определить, как испытуемые могут установить связь между событием и возникающей эмоцией.

#### *III серия заданий*

К названному понятию, обозначающему конкретное эмоциональное переживание, подобрать подходящий фотоснимок.

Выполнение этого задания позволяет оценить понимание и употребление эмотивной лексики, относящейся к обозначению основных эмоциональных переживаний.

Полученные в ходе эксперимента данные позволили выявить значительные различия между детьми с нормальным развитием и детьми с умственной отсталостью и ЗПР. Так, при выполнении заданий первой серии учащиеся с нормальным развитием не испытывали трудностей в распознавании ярко выраженной мимики персонажа на фотоснимках. Ошибки возникали при трудных для идентификации, «слабых», сходных по выразительности эмоциях, таких как «обида», «печаль». Задания вызывали живой интерес, стремление правильно описать мимику, попытку классифицировать фотоснимки по двум группам (позитивные и негативные эмоции).

Дети с нормальным развитием существенно отличались по проявлениям осмысления воспринимаемых фотоснимков: не только верно распознавали эмоциональное переживание персонажа, но и стремились назвать одну-две предположительных причины. Нами было обращено внимание на то, что среди называемых причин одну половину составляли описания типичных бытовых ситуаций, а другую — ситуации из школьной жизни. Например: «Девочка радуется, ее мама похвалила, что игрушки убрала». «А тут она грустная, не знает, как задачу решать». Дети этой группы давали свою оценку причинам, вызвавшим у персонажа ту или иную эмоцию, пути выхода из затруднительной ситуации. Например: «Чем грустить, лучше у учительницы спросить, как решать».

В некоторых случаях персонажу фотоснимка давалась нравственная оценка. Например: «Плачет, значит, наверное, сама виновата, надо слушаться маму».

Умственно отсталым детям при выполнении заданий первой серии было доступно распознавание только ярко выраженных эмоций, таких как «гнев», «страх», «радость». При этом половина из них неверно истолковывала фотоснимки, на которых были отражены такие эмоции персонажа, как «удивление» и «страх», не дифференцировала их между собой. Данная группа детей не проявила интереса к предложенному заданию, учащиеся просто перебирали фотографии, отказывались выполнять задания, не понимая их смысла. В отношении этих испытуемых применялись разъясняющая помощь и стимуляция. Ответы детей чаще носили характер описания внешнего вида персонажа и выполняемых им действий. Например: «У девочки бант. Она рисует». Только после того, как была оказана помощь в виде подсказки («Какое у нее лицо, грустное или веселое?»), дети определяли эмоциональное состояние. Школьники затруднялись назвать предположительные причины данных состояний, говорили: «Я не знаю» — или давали формальный ответ, не раскрывающий сути: «Смеется, потому что рада».

Учащиеся с ЗПР верно определяли ярко выраженные эмоциональные состояния, не осознавали и не распознавали те чувства персо-

нажа, которые не являются сильными («огорчение», «печаль», «обида»). Типичные ответы в этом случае были: «Ничего не чувствует, просто смотрит». Дети с ЗПР проявляли нестойкий интерес к работе, избирательно относились к фотоснимкам: одни рассматривали с интересом, на других не могли сосредоточиться. Требовалось частое повторение условий выполнения задания. Учащиеся с ЗПР, так же как и умственно отсталые школьники, давали очень поверхностную характеристику эмоциям персонажа на фотоснимках: «Девочка смотрит на кого-то, у нее ручка, но веселая, потому что смеется». Ответы детей с ЗПР были преимущественно однословными и отражали основное переживание: «веселая», «радостная», «сердитая». Для того, чтобы получить полные, развернутые описания предполагаемых причин эмоционального состояния, требовались стимуляция, дополнительные разъяснения.

Ни умственно отсталые дети, ни дети с ЗПР ни разу не использовали примеры ситуаций из школьной жизни для обоснования причин тех или иных переживаний персонажа на фотоснимках.

Результаты выполнения 2 серии заданий также выявили существенные различия между группами испытуемых.

Учащиеся с нормальным развитием по описанию бытовой ситуации верно определяли эмоциональную реакцию на нее (пример одного задания. Папа сказал: «У меня для тебя есть подарок!» —

в ответ эмоция — «радостное удивление»). Несколько ошибок в выборе фотоснимков объясняются слабовыраженными отличиями мимики. Указание на допущенную ошибку вызывало желание ее исправить, оправдать сходством выражения эмоций. Учащиеся с повышенным вниманием и интересом прослушивали описание ситуаций, давали им оценку, соотносили со своим личным опытом общения с членами семьи. Например: «Я тоже разозлился, когда брат мою машинку сломал».

При установлении связи между событиями и возникающими эмоциями умственно отсталые школьники и учащиеся с ЗПР допускали весьма существенные, а порой и нелепые ошибки, т. е. подбирали фотоснимки в грубом противоречии с текстом. Указание на ошибку не вызывало стремления ее исправить. Интерес к заданиям очень быстро исчез. При прослушивании текста наблюдались отвлекаемость, пассивность.

В третьей серии заданий проверялось понимание и употребление эмотивной лексики.

Учащиеся с нормальным интеллектом совершенно верно понимали слова, относящиеся к обозначению основных эмоциональных переживаний. Сами давали не только название ведущих явлений эмоциональной жизни (радость, страх, удивление), но и указывали на более «тонкие» проявления эмоций через мимику: «усмехнулась», «задумалась», «огорчилась». Для каждого понятия дети давали пол-

ное и достаточно точное описание, используя примеры бытовых и школьных ситуаций. Таким образом, в речи этих учащихся обнаруживается логическое соответствие между зрительным восприятием мимики и его правильным словесным обозначением. Ответы детей интересны еще и тем, что объясняются причины эмоциональных переживаний.

Умственно отсталые школьники и учащиеся с ЗПР в большинстве заданий не смогли установить правильное смысловое соотношение между словесным обозначением эмоции и мимикой персонажа. Они не использовали собственный жизненный опыт для описания эмоционального состояния персонажа фотоснимка или приводили примеры, которые не соответствовали демонстрируемой эмоции. Слова, относящиеся к обозначению основных эмоциональных переживаний, заменяли на слова, обозначающие качества характера, особенности внешности, деятельность персонажа на фотоснимках.

Полагаем, что выявленные ограничения в развитии эмоциональной сферы детей с умственной отсталостью и ЗПР ослабляют социальные возможности их личности. Опираясь на наши наблюдения, можно проследить связь между способностью детей данных категорий распознавать, идентифицировать эмоции со своеобразием взаимоотношений с окружающими. Это в первую очередь низкая потребность в общении в сочетании с дезадаптивными формами поведения.

Эмоциональная незрелость детей с умственной отсталостью и ЗПР проявляется в слабом сопереживании и сочувствии. Детям недостает критичности в оценке своего эмоционального поведения, устойчивости психологических связей с окружающими, регуляции эмоционального состояния. Педагоги испытывают повышенные трудности в формировании классного коллектива и социализации детей. В результате воспитывающие возможности социума (семьи, школьного коллектива и др.) невелики. Невнимание к чувствам других людей, неверная интерпретация связей между эмоциональными переживаниями и вызывающими их причинами определяют особенности общественного поведения этих детей: оно непоследовательно, часто нелогично, конфликтно, мало предсказуемо.

Таким образом, родители, учителя, воспитатели сталкиваются каждодневно с рядом серьезных психологических проблем взаимодействия с такими учащимися. Учителю необходимо, помимо решения задач образовательного процесса, также сосредоточиться на развитии эмоциональной сферы учащихся, контролировать динамику ее формирования. Анализ педагогических ситуаций показывает, что в большинстве случаев воздействие на эмоциональную сферу детей носит стихийный, несистематический характер. В запланированных целях работы цель развития эмоций нередко присутствует, но в формальной, неконкретной формулировке.

В современной коррекционной педагогике и специальной психологии идет активный поиск направлений и содержания работы по развитию эмоциональной сферы у детей. Заслуживают внимания методические рекомендации, предложенные Е. В. Каракуловой для работы с детьми дошкольного возраста с системным недоразвитием речи, которые предусматривают организацию взаимодействия с родителями (информационно-обучающее, по формированию практических навыков работы); координированное взаимодействие всех педагогов дошкольного образовательного учреждения [2].

Предложенные автором разделы работы и методически изобретательные разработки содержания занятий могут быть успешно использованы в отношении младших школьников с умственной отсталостью и ЗПР.

Выбор направлений и содержания работы по формированию эмоций у младших школьников с умственной отсталостью и ЗПР должен определяться конечными целями. По нашему мнению, к ним можно отнести умения:

- осознавать испытываемую эмоцию;
- выбирать, как вести себя в момент переживания той или иной эмоции для достижения своих целей без причинения вреда другим людям;
- чувствовать, какие эмоции испытывают другие люди для правильного выстраивания межличностных отношений;

- устанавливать связь между событием и эмоциональной реакцией на него;

- владеть эмотивной лексикой для характеристики переживаемых и воспринимаемых эмоций.

Социальное научение для достижения этих целей должно включать такие разделы работы, которые бы соотносились со спецификой интеллектуального развития детей с умственной отсталостью и ЗПР. Прежде всего необходимо определять темы, разрабатывать упражнения для анализа, распознавания, идентификации каждой эмоции, в том числе по определению внешнего проявления эмоциональных состояний по выразительным движениям мышц лица. Так как с интерпретацией выражения лица, когда интенсивность эмоций достигает максимума, учащиеся с умственной отсталостью и ЗПР достаточно успешно справляются, то больше внимания следует уделять проявлению чувств, которые не являются достаточно сильными.

Одним из важных видов работы можно считать создание специально организованных ситуаций реальной жизни для того, чтобы ребенок мог «пережить» ту или иную эмоцию. Это поможет выработке ее осознания и успешного анализа. Продолжением этой работы должно быть проигрывание данного эпизода в сознании — сознательное воспоминание, а также проведение бесед о прошлом эмоциональном опыте.

Возможности воображения детей с умственной отсталостью

и ЗПР невелики, но их также можно использовать для формирования эмоциональной сферы. Учащимся можно предложить вообразить бытовые сцены, сцены школьной жизни, заставляющие почувствовать те или иные эмоции.

Для выработки чувства сопереживания можно рекомендовать наблюдения за эмоциональным состоянием других людей, обсуждение ситуаций, вызывающих эмоции. Так как эмоции лежат в основе отношений, возникающих с другими людьми, то данный вид работы будет способствовать повышению восприимчивости детей к чувствам окружающих. Продолжением этой работы должна быть интерпретация слов или действий других людей, сигналы об эмоциях которых были восприняты детьми.

Одним из способов, позволяющих стать более внимательным к своим и чужим эмоциям, можно считать использование знаний о причинах возникновения каждой эмоции. Безусловно, при выборе этих специфических событий следует учитывать возраст детей, уровень интеллектуального развития, условия жизни, социальный опыт. Таким образом, интерпретация таких чувств, как страх, печаль, удовольствие, удивление и других должна осуществляться с позиции ребенка. Восприятие внешнего выражения эмоций возбуждает ответные эмоциональные переживания и реакции у детей. Это следует использовать для формирования умения выбирать, как вести себя при появлении той или иной эмоции.

Осознание, идентификация переживаемого состояния — основа для социального научения детей регулированию и контролю эмоций. Особое внимание следует уделить словесному языку чувств, т. е. словам, обозначающим явления эмоциональной жизни. Предварительно необходимо проверить количество и качество словарного запаса, относящегося к обозначению основных эмоциональных переживаний (эмотивная лексика). В ходе выполнения вышеперечисленных видов работы педагог многократно должен использовать соответствующее понятие для обозначения переживаемой или воспринимаемой эмоции. Такой несложный прием эффективно уточнит и пополнит эмотивный словарь детей.

Ознакомившись с содержанием и объемом предлагаемых видов работы по развитию эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и ЗПР, педагоги-практики могут испытывать разочарование, внутреннюю тревогу. Главный вопрос, который может возникнуть — как распределить время между образовательным процессом и систематическим, целенаправленным развитием эмоций. Эти виды работы вполне сочетаемы. Можно использовать практически каждый этап любого урока, чтобы обратить внимание учащихся на чувства, переживаемые учителем и детьми, моделировать связь между переживаемой эмоцией и ситуацией и др. Данный вид работы потребует от педагога четкого плана работы и поиска методических

путей «встраивания» запланированного в учебный процесс.

Значительно больше возможностей для реализации направлений и содержания работы по развитию эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и ЗПР у воспитателей и учителей-логопедов.

В ходе совместной деятельности педагогического коллектива необходимо достигнуть следующих результатов:

- эмоции детей должны быть соразмерны вызвавшему их событию;
- они должны соответствовать социальным нормам и обстоятельствам возникновения;
- эмоции должны быть выражены таким образом, чтобы не причинять вреда окружающим.

Безусловно, потенциал развития детей с умственной отсталостью и детей с ЗПР различен. В ходе данной работы количество затраченного времени на работу и прогноз будут отличаться. Для приобретения и сохранения навыков контроля и регуляции эмоционального поведения потребуется длительная практика.

#### **Литература**

1. Агавелян, М. Г. Опознание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03, 19.00.10 / Агавелян Мария Геннадьевна ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1998.
2. Каракулова, Е. В. Коррекция системного недоразвития речи с учетом формирования эмоциональной сферы у дошкольников : учеб.-метод. пособие / Е. В. Каракулова. — Урал. гос. пед.

ун-т ; Ин-т спец. обр-я. — Екатеринбург, 2012.

3. Карпова, Г. А. Педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития учащихся начальных классов : учеб. пособие / Г. А. Карпова, Т. П. Артемьева. — Екатеринбург : Полиграфист, 2002.

4. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : моногр. / И. Ю. Кондратенко. — СПб : КАРО, 2006.

5. Леонтьев, А. Н. Потребность, мотивы и эмоции : 2-е изд. / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : Изд-во МГУ, 1993.

6. Павлий, Т. Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития / Т. Н. Павлий // Дефектология. — 2000. — № 4.

7. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи : учеб. пособие / З. А. Репина. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1995.

8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб : Питер, 2002.

9. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова и др. ; под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2005.

10. Тихонова, Е. С. Состояние эмоциональной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. С. Тихонова // Дефектология. — 2008. — № 3.

11. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. — СПб : Питер, 2008.

12. Ульenkova, У. В. Изучение и формирование эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой

психического развития в условиях диагностико-коррекционных групп в дошкольном учреждении / У. В. Ульenkova, Е. Н. Васильева // Дефектология. — 2001. — № 5.

13. Чебыкин, А. Я. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. — 1987. — № 6.

14. Якобсон, П. М. Эмоциональная жизнь школьника : психологический очерк / П. М. Якобсон. — М. : Просвещение, 1966.

15. Якобсон, П. М. Психология чувств / П. М. Якобсон. — М. : Просвещение, 1956.

#### References

1. Agavelyan, M. G. Opoznanie neverbal'nogo povedeniya cheloveka umstvenno otstalymi shkol'nikami : avtoref. dis. kand. ped. nauk : 13.00.03, 19.00.10 / Agavelyan Mariya Gennad'evna ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 1998.

2. Karakulova, E. V. Korrektsiya sistemnogo nedorazvitiya rechi s uchetom formirovaniya emotsional'noy sfery u doshkol'nikov : ucheb.-metod. posobie / E. V. Karakulova. — Ural. gos. ped. un-t ; In-t spets. obr-ya. — Ekaterinburg, 2012.

3. Karpova, G. A. Pedagogicheskaya diagnostika i korrektsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya uchashchikhsya nachal'nykh klassov : ucheb. posobie / G. A. Karpova, T. P. Artem'eva. — Ekaterinburg : Poligrafist, 2002.

4. Kondratenko, I. Yu. Formirovanie emotsional'noy leksiki u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi : monogr. / I. Yu. Kondratenko. — SPb : KARO, 2006.

5. Leont'ev, A. N. Potrebnost', motivy i emotsii : 2-e izd. / pod red. V. K. Vilyunasa, Yu. B. Gippenreyter. — M. : Izd-vo MGU, 1993.

6. Pavliy, T. N. Nekotorye podkhody k izucheniyu i korrektsii emotsional'noy sfery detey s zaderzhkoy psikhicheskogo

- razvitiya / T. N. Pavliy // Defektologiya. — 2000. — № 4.
7. Repina, Z. A. Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi narusheniyami rechi : ucheb. posobie / Z. A. Repina. — Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 1995.
8. Rubinshteyn, S. L. Osnovy obshchey psikhologii / S. L. Rubinshteyn. — SPb : Piter, 2002.
9. Spetsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / V. I. Lubovskiy, T. V. Rozanova i dr. ; pod red. V. I. Lubovskogo. — 2-e izd., ispr. — M. : Akademiya, 2005.
10. Tikhonova, E. S. Sostoyanie emotsional'noy sfery doskol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / E. S. Tikhonova // Defektologiya. — 2008. — № 3.
11. Triger, R. D. Psikhologicheskie osobennosti sotsializatsii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / R. D. Triger. — SPb : Piter, 2008.
12. Ul'enkova, U. V. Izuchenie i formirovanie emotsional'noy sfery u starshikh doskol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v usloviyakh diagnostiko-korreksionnykh grupp v doskol'nom uchrezhdenii / U. V. Ul'enkova, E. N. Vasil'eva // Defektologiya. — 2001. — № 5.
13. Chebykin, A. Ya. Problemy emotsional'noy regulyatsii uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya / A. Ya. Chebykin // Voprosy psikhologii. — 1987. — № 6.
14. Yakobson, P. M. Emotsional'naya zhizn' shkol'nika : psikhologicheskiy ocherk / P. M. Yakobson. — M. : Prosveshchenie, 1966.
15. Yakobson, P. M. Psikhologiya chuvstv / P. M. Yakobson. — M. : Prosveshchenie, 1956.

**А. А. Баряев**  
Санкт-Петербург, Россия

**A. A. Baryayev**  
Saint-Petersburg, Russia

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ  
СИСТЕМЫ СПОРТИВНОЙ  
ПОДГОТОВКИ В ГОЛБОЛЕ  
(СПОРТ СЛЕПЫХ) НА ОСНОВЕ  
ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЛЕКСНОГО  
КОНТРОЛЯ**

**IMPROVEMENT OF THE SYSTEM  
OF GOALBALL TRAINING  
ON THE BASIS OF THE COMPLEX  
CONTROL METHOD**

**Аннотация.** В статье описан опыт применения комплексного контроля в системе спортивной подготовки в голболе (спорт слепых). Спортивная игра голбол является значимым элементом включения лиц, имеющих зрительную депривацию, в физкультурно-спортивную деятельность. Разработанные и внедренные в 2014 году в практику спортивной подготовки паралимпийского спорта программы научно-методического сопровождения позволили проводить комплексный контроль в различных спортивных дисциплинах.

В настоящее время осуществляется научно-методическое сопровождение, предусматривающее оценку динамики результатов спортивной подготовки с учетом успешности социализации и реабилитации инвалида. На протяжении всех этапов подготовки в условиях тренировочных и спортивных мероприятий нами было проведено изучение более 300 человек.

В статье показаны направления исследований, которые осуществляются на протяжении каждого этапа подготовки спортсмена с нарушением зрения. Реализация научно обоснованных комплексных диагностических методов оценки различных аспектов готовности лиц с нарушением зрения к занятиям спортом позволяет совершенствовать систему спортивной подготовки в паралимпийском спорте и улучшать ре-

**Abstract.** The article describes the experience of application of the complex control method in goalball (sport for blind athletes) training. Goalball is a team sport which is a significant element of inclusion of blind people into physical and sports activity. The programs of scientific methods of support developed and introduced into practice of trainings for paralympic sports in 2014 allowed including complex control in many sports disciplines.

At the present moment, the scientific methods support is carried out providing an estimation of dynamics of results of training taking into account the degree of socialization and rehabilitation of the disabled person. Throughout all stages of training in the conditions of training camps and competitions, within the limits of dissertational research, the author examined more than 300 athletes.

The article shows the lines of research which are carried out at each stage of the blind athlete's training. Realization of scientifically relevant complex diagnostic methods of estimation of preparation of visually impaired people allows to improve the system of training in paralympic sports and to improve the results of performance at international and national competitions. The results of the study make it possible to work out the scheme of planning the training process for paralympic athletes of the Russian national goalball team taking into account the

зультаты выступления на международных и всероссийских соревнованиях. Полученные в ходе исследования результаты позволили определить схему планирования процесса подготовки спортсменов паралимпийской сборной команды России, учитывающей цикл подготовки и индивидуальные особенности спортсменов с нарушением зрения.

**Ключевые слова:** голбол; спорт слепых; система спортивной подготовки; комплексный контроль.

**Сведения об авторе:** Баряев Алексей Алексеевич, кандидат педагогических наук, заведующий научно-исследовательским сектором.

*Место работы:* ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры».

**Контактная информация:** 191040, г. Санкт-Петербург, Лиговский пр., д. 56Е.

*E-mail:* barsey@yandex.ru

Современная система подготовки спортсменов высшей квалификации построена на постоянном росте объема и интенсивности тренировочных нагрузок [13]. Поэтому чрезвычайно важны своевременный контроль и анализ адаптационных реакций организма и оценка его резервных возможностей, в том числе у спортсменов с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушение зрения. Это позволяет оперативно отслеживать динамику процессов приспособления организма к нагрузке и управлять тренировочным процессом, упреждая состояния перенапряжения или срыва адаптации [15]. Разработанные и внедренные в 2014 г. в практику спортивной подготовки паралимпийского спорта программы научно-методического сопро-

training cycles and specific features of the athletes.

**Key words:** goalball, sport for blind athletes, sport training system, complex control.

**About the author:** Baryaev Aleksey Alekseevich, Candidate of Pedagogy, Head of Scientific-Research Department.

*Place of employment:* Saint-Petersburg Research Institute of Physical Culture.

г. Санкт-Петербург, Лиговский пр.,

вождения позволили проводить комплексный контроль в различных спортивных дисциплинах. В настоящее время осуществляется научно-методическое сопровождение, предусматривающее оценку динамики функционального состояния с учетом успешности социализации и реабилитации индивида по зрению.

В контексте гуманистических идей и взглядов провозглашается приоритетность развития личности человека, находящегося в условиях зрительной депривации. В качестве основной цели выдвигается обеспечение интеграции людей с нарушением зрения в социум путем достижения ими максимального уровня самостоятельности и самореализации. В исследованиях обращается внимание на то, что все-

стороннее формирование человека в условиях зрительной депривации, достижение им возможного уровня развития личностного потенциала, преодоление или максимальное снижение негативного влияния имеющихся нарушений и их последствий возможно при создании благоприятных условий для его интеграции в социум [1; 2; 3; 4; 5; 10; 11].

Для достижения положительных спортивных результатов людьми с нарушением зрения определены доступные для них виды спорта и условия режимов их двигательной активности, способствующие развитию пространственно-временных компонентов моторных действий, координации, точности, ловкости движений в сочетании с соблюдением качественных и количественных характеристик выполняемых движений, рекомендованных с учетом факторов, значимых для состояния зрения [9; 10; 12; 14].

Спортивная игра голбол является значимым элементом включения лиц с нарушением зрения в физкультурно-спортивную деятельность. Уникальность этой игры заключается в том, что она культивируется только в спорте слепых. Эта спортивная игра включена в программу Паралимпийских игр с 1976 г. В 2016 г. спортсменки женской сборной России впервые примут участие в Паралимпийских играх. Этому результату удалось достичь в том числе благодаря включению в систему спортивной подготовки элементов комплексного контроля. Начиная с 2010 г.

в подготовке сборной команды России принимают участие специалисты комплексной научной группы ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры» [2; 8].

На протяжении всех этапов подготовки в условиях официальных тренировочных и спортивных мероприятий было проведено изучение более 300 человек. Перед исследованием были поставлены следующие задачи:

- изучение динамики уровня подготовленности спортсмена с нарушением зрения;
- выявление его сильных и слабых сторон во всех аспектах физической подготовки;
- подготовка спортсмена к выступлению на всероссийских и международных соревнованиях.

Дадим характеристику направлений применения комплексного контроля, которые реализуются на протяжении каждого этапа подготовки спортсмена с нарушением зрения.

*Оценка общей и специальной физической подготовленности.* Направление включает проведение тестирования по выявлению уровня физической подготовленности человека с нарушением зрения. На основании полученных результатов разрабатывается индивидуальный план подготовки спортсмена. В программу тестирования состояния общей физической подготовленности в голболе входят нормативы, включенные в Федеральный стандарт спортивной подготовки по спорту слепых: бег на 60 метров; челночный бег 10 × 9 ме-

тров; бег на 1500 метров; подъем туловища из положения «лежа на спине»; сгибание-разгибание рук из упора лежа; разгибание ноги в коленном суставе в положении стоя на одной ноге, при этом бедро работающей ноги находится параллельно полу (за 1 минуту); прогиб вверх в поясничном отделе позвоночника в положении лежа (за 2 минуты).

В программу тестирования специальной физической подготовленности включены упражнения на спортивной площадке, максимально раскрывающие игровой потенциал спортсмена: броски мяча в различных направлениях (по прямой, по диагоналям); выполнение защитных и атакующих действий.

*Анализ выполнения нагрузок на данном этапе* включает анализ спортивных дневников спортсменов, анализ тренировочных планов, анкетирование и интервьюирование спортсменов и тренеров, педагогическое, психологическое наблюдение.

*Оценка и анализ технической подготовки спортсмена.* Это направление исследований проводится с использованием комплекса оценки технико-тактической подготовки паралимпийца, в том числе цифровой или высокоскоростной видеосъемки.

Проведение данного исследования позволяет оперативно выявлять на различных этапах подготовки ошибки, в первую очередь в технической подготовке спортсменов, рассматривать и анализировать технику выполнения основного соревновательного движения, его фазы и элементы, подводящие упражнения.

*Оценка физической работоспособности и состояния сердечно-сосудистой системы.* Осуществляется анализ с помощью мониторов сердечного ритма Polar и командной системы Polar во время тренировочной деятельности. По результатам проводимых исследований даются заключения об адаптации организма спортсмена к предлагаемым физическим нагрузкам, выявляются его резервы в различных тренировочных зонах.

*Оценка общего психологического состояния спортсменов.* Применяется психодиагностический тест, который определяет следующие факторы (характеристики) общего психологического состояния спортсменов:

- 1) степень психического истощения (энергетический уровень);
- 2) уровень притязаний (мотивационный уровень);
- 3) степень выраженности депрессии — глубина субъективных переживаний, возникающих при снижении доминирующего фона настроения;
- 4) уровень общительности — социальная активность и контактность личности (экстраверсия — интроверсия).

Оцениваются индивидуальные показатели субъективных самооценок спортсменов (самочувствие, настроение, ясность цели, желание тренироваться, уверенность в достижении цели, готовность к максимальному результату, удовлетворенность тренировочным процессом), а также ситуативная тревожность по Спилбергу — Ханину

(RX-1) и мотивация состояний (СМ) [1].

*Моторно-психические показатели сложнокоординационных и точностных движений.* Используется унифицированный модульный программно-аппаратный комплекс для диагностики состояний человека, позволяющий оперативно оценить показатели моторного обеспечения двигательной деятельности по параметрам времени, пространства и усилий, а также по показателям, отражающим осознаваемые, двигательные и вегетативные компоненты психического состояния. В основу методики положена концепция генетической предрасположенности человека к выполнению тех или иных движений и действий, которые могут быть наиболее успешно развиты и реализованы в спортивных процессах. Методика отвечает требованиям стандартизации оценки двигательного и психического обеспечения деятельности независимо от ее вида, пола и возраста занимающихся. Кроме того, методика позволяет в комплексе оценить уровень координационно-точных и быстрых движений, а также отследить в динамике стабильность технического выполнения основного соревновательного упражнения по исследуемым характеристикам: время простой двигательной реакции; время реакции начала движения; время одиночного движения; максимальный темп выполнения движений; реакция на время; реакция на движущийся объект; восприятие и воспроизведение по мышечному чувству ли-

нейной пространственной величины; кистевая динамометрия.

Проведенный анализ показал, что неперенным и главным условием совершенствования системы спортивной подготовки в паралимпийском спорте является соблюдение апробированных мировой и отечественной практикой подходов к научно-методическому сопровождению данного процесса у спортсменов без ограниченных возможностей здоровья с обязательным учетом специфических особенностей социальных, психологических, биомеханических, физиологических и медико-биологических характеристик обеспечения двигательной деятельности у спортсменов с нарушением зрения.

Решение поставленной задачи применения комплексного контроля в работе с лицами, имеющими нарушение зрения, приводит к необходимости разработки и использования современных информационных, технических, компьютерных средств и технологий.

Применение комплексного контроля предусматривает индивидуальный подход к спортсменам с учетом специфики их ограниченных возможностей, индивидуального уровня подготовленности спортсменов. Полагаем, что при подготовке к выступлению спортсменов с нарушением зрения на Паралимпийских играх 2016 г. в Бразилии должны быть достигнуты следующие результаты:

- развитие физических способностей и функциональных возможностей;

- углубленная физическая реабилитация;
- выполнение контрольных нормативов в соответствии с программой спортивной подготовки;
- поддержание высокого уровня спортивной мотивации; высокая социализация спортсмена [1].

По итогам проведенного исследования определены модельные характеристики различных сторон подготовленности спортсменок женской паралимпийской сборной команды России к игре в голбол.

Одними из значимых, на наш взгляд, являются модельные характеристики показателей моторного обеспечения двигательной деятельности, которые представлены в таблице 1 и 2.

Разработка модельных характеристик показателей моторного обеспечения двигательной деятельности позволила индивидуализировать процесс спортивной подготовки и отбора спортсменов для достижения наивысшего результата.

**Таблица 1**

Оценочные шкалы модельных характеристик показателей моторного обеспечения двигательной деятельности для спортсменок резервного состава женской паралимпийской сборной команды России

<i>Показатель</i>	<i>Диапазон значений</i>	<i>Результат оценивания</i>
Время простой двигательной реакции на свет	менее 169 м/сек	хорошо
	от 170 до 208	удовлетворительно
	более 208 м/сек	плохо
Время начала движения	менее 183 м/сек	хорошо
	от 184 до 221	удовлетворительно
	более 221 м/сек	плохо
Время одиночного движения	менее 156 м/сек	хорошо
	от 157 до 196	удовлетворительно
	менее 196 м/сек	плохо

**Таблица 2**

Оценочные шкалы модельных характеристик показателей моторного обеспечения двигательной деятельности для спортсменок основного состава женской паралимпийской сборной команды России

<i>Показатель</i>	<i>Диапазон значений</i>	<i>Результат оценивания</i>
Время простой двигательной реакции на свет	менее 172 м/сек	хорошо
	от 173 до 212	удовлетворительно
	более 212 м/сек	плохо
Время начала движения	менее 181 м/сек	хорошо
	от 182 до 225	удовлетворительно
	более 225 м/сек	плохо
Время одиночного движения	менее 149 м/сек	хорошо
	от 150 до 204	удовлетворительно
	менее 204 м/сек	плохо

При анализе физической работоспособности и состояния сердечно-сосудистой системы проводилось разделение спортсменов по зонам мощности (от умеренной до субмаксимальной мощности) с оценкой скорости восстановления пульсовых характеристик после нагрузки.

Данные рекомендации позволили тренерскому составу определять содержание тренировочной работы и процесса восстановления для каждого спортсмена индивидуально.

Оценка соревновательной деятельности спортсменов проводилась на российских и международных соревнованиях при помощи видеоанализа игр. В результате анализа игр выделялись модельные характеристики спортсменов с учетом характеристик проводимого турнира.

Основными оцениваемыми показателями являлись количество выполненных бросков, количество защитных действий, количество забитых голов, количество пропущенных мячей с учетом общего времени, проведенного игроком на площадке. Полученные данные

приведены в таблицах с результатами оценки соревновательной деятельности в играх для мужчин и женщин (таблицы 3, 4).

Сравнительный анализ результатов паралимпийской женской сборной команды России по голболу и основных команд мира и Европы на международных соревнованиях за период с 2007 по 2015 г. показывает постепенный стабильный рост результатов российской сборной. На трех последних чемпионатах Европы паралимпийская женская сборная команда России выступала в финале соревнований (2011, 2013, 2015 гг.), а второе место на чемпионате мира в 2014 г. позволило команде досрочно пройти квалификацию для участия в Паралимпийских играх 2016 г.

Таким образом, реализация научно обоснованных методов комплексной оценки различных компонентов готовности спортсменов к соревновательной деятельности позволяет совершенствовать систему спортивной подготовки в паралимпийском спорте.

**Таблица 3**

Результаты оценки соревновательной деятельности в голболе (женщины)

Показатели	Значения показателей (абс.)		
	«модель»	спортсмен	победитель
Количество бросков	18	19	19
Количество защитных действий	58	60	60
Количество голов	5	5	5
Количество пропущенных мячей	2	5	5
Количество времени, проведенного на площадке (мин)	20	20	20

**Таблица 4**

Результаты оценки соревновательной деятельности в голболе (мужчины)

Показатели	Значения показателей (абс.)		
	«модель»	спортсмен	победитель
Количество бросков	32	21	28
Количество защитных действий	77	66	66
Количество голов	5	4	4
Количество пропущенных мячей	3	4	4
Количество времени, проведенного на площадке (мин)	20	20	20

Результаты исследования позволили обосновать схему планирования процесса подготовки спортсменов паралимпийской сборной команды России, учитывающую цикл подготовки и индивидуальные особенности спортсменов. Дальнейшее использование системы элементов спортивной подготовки, включающей тренировочные, восстановительные мероприятия, контрольные игры, систему комплексного контроля, позволит повысить качество подготовленности спортсменов с нарушением зрения к игре в голбол.

#### Литература

1. Алмазова, О. В. Изучение, обучение и воспитание детей с нарушениями в развитии / О. В. Алмазова, А. А. Королева // Специальное образование. — 2010. — № 3.  
 2. Баряев, А. А. Подходы к совершенствованию системы спортивной подготовки паралимпийского спорта в различных спортивных дисциплинах : метод. пособие / А. А. Баряев, С. А. Воробьев, А. В. Иванов. — СПб. : ФГБУ СПбНИИФК, 2015.  
 3. Волкова, И. П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения :

моногр. / И. П. Волкова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009.

4. Евсеев, Д. С. Паралимпийское движение в мире и его организационно-правовые основы / Д. С. Евсеев, С. П. Евсеев, И. Цвок // Адаптивная физическая культура. — 2002. — № 4 (12).

5. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушением зрения / М. И. Земцова. — М. : Просвещение, 1973.

6. Кантор, В. З. Отношения личности при нарушениях в развитии: реабилитационно-педагогический аспект / В. З. Кантор // Специальное образование. — 2015. — № 4.

7. Кантор, В. З. Педагогическая деятельность в системе реабилитации лиц с нарушениями в развитии / В. З. Кантор // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2002. — № 3, т. 2.

8. Корнев, А. В. Анализ игр первенства и чемпионата России по голболу (спорт слепых) / А. В. Корнев, А. А. Баряев // Адаптивная физическая культура. — 2014. — № 2.

9. Кручинин, В. А. Психологические аспекты обучения ориентировке в пространстве и мобильности школьников с глубоким нарушением зрения / В. А. Кручинин, Л. И. Солнцева // Дефектология. — 1992. — № 3.

10. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак. — СПб. : КАРО, 2006.

11. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушением зрения: теоретико-экспериментальное исследование / Г. В. Никулина. — СПб. : КАРО, 2006.

12. Ростомашвили, И. Е. Становление самосознания в условиях зрительной депривации / И. Е. Ростомашвили // Современные фундаментальные и прикладные исследования. — 2012. — № 4 (7).

13. Рыбаков, В. В. Управление спортивной подготовкой: теоретико-методологические основания : моногр. / В. В. Рыбаков, А. И. Федоров. — Челябинск : ЧГУ, 2003.

14. Специальная педагогика : учеб. пособие / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Академия, 2000.

15. Теория и организация адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под ред. проф. С. П. Евсеева. — М. : Советский спорт, 2002.

#### References

1. Almazova, O. V. Izuchenie, obuchenie i vospitanie detey s narusheniyami v razvitii / O. V. Almazova, A. A. Koroleva // Spetsial'noe obrazovanie. — 2010. — № 3.

2. Baryayev, A. A. Podkhody k sovershenstvovaniyu sistemy sportivnoy podgotovki paralimpiyskogo sporta v razlichnykh sportivnykh distsiplinakh : metod. posobie / A. A. Baryayev, S. A. Vorob'ev, A. V. Ivanov. — SPb. : FGBU SPbNIIFFK, 2015.

3. Volkova, I. P. Psikhologiya sotsial'noy adaptatsii i integratsii lyudey s glubokimi narusheniyami zreniya : monogr. / I. P. Volkova. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2009.

4. Evseev, D. S. Paralimpiyskoe dvizhenie v mire i ego organizatsionno-pravovyye osnovy / D. S. Evseev, S. P. Evseev, I. Tsvok // Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura. — 2002. — № 4 (12).

5. Zemtsova, M. I. Uchitel'yu o detyakh s narusheniyami zreniya / M. I. Zemtsova. — М. : Prosveshchenie, 1973.

6. Kantor, V. Z. Otnosheniya lichnosti pri narusheniyakh v razvitii: reabilitatsionno-pedagogicheskiy aspekt / V. Z. Kantor // Spetsial'noe obrazovanie. — 2015. — № 4.

7. Kantor, V. Z. Pedagogicheskaya deyatel'nost' v sisteme reabilitatsii lits s narusheniyami v razvitii / V. Z. Kantor // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. — 2002. — № 3, t. 2.

8. Kornev, A. V. Analiz igr pervenstva i chempionata Rossii po golbolu (sport slepykh) / A. V. Kornev, A. A. Baryayev // Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura. — 2014. — № 2.

9. Kruchinin, V. A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya orientirovke v prostanstve i mobil'nosti shkol'nikov s glubokim narusheniem zreniya / V. A. Kruchinin, JI. I. Solntseva // Defektologiya. — 1992. — № 3.

10. Litvak, A. G. Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh / A. G. Litvak. — SPb. : KARO, 2006.

11. Nikulina, G. V. Formirovanie kommunikativnoy kul'tury lits s narusheniyami zreniya: teoretiko-eksperimental'noe issledovanie / G. V. Nikulina. — SPb. : KARO, 2006.

12. Rostomashvili, I. E. Stanovlenie samosoznaniya v usloviyakh zritel'noy deprivatsii / I. E. Rostomashvili // Sovremennyye fundamental'nye i prikladnye issledovaniya. — 2012. — № 4 (7).

13. Rybakov, V. V. Upravlenie sportivnoy podgotovkoy: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya : monogr. / V. V. Rybakov, A. I. Fedorov. — Chelyabinsk : ChGU, 2003.

14. Spetsial'naya pedagogika : учеб. пособие / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова и др. ; под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Академия, 2000.

15. Teoriya i organizatsiya adaptivnoy fizicheskoy kul'tury : учеб. пособие / под ред. проф. С. П. Евсеева. — М. : Sovetskiy sport, 2002.

**Ю. А. Бондарькова** **Y. A. Bondar'kova**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**РОЛЬ МЮНХЕНСКОЙ  
ДИАГНОСТИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ  
ДИНАМИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ  
РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО  
ВОЗРАСТА**

**THE ROLE OF MUNICH  
DIAGNOSTICS FOR THE  
ASSESSMENT  
OF DEVELOPMENTAL CHANGES  
OF YOUNGER CHILDREN**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме выбора адекватного диагностического инструментария для изучения развития детей раннего возраста группы риска. В статье обобщен существующий материал по исследуемой теме и представлен опыт апробации одной из психометрических шкал. Динамическое наблюдение детей с перинатальным поражением центральной нервной системы позволило нам оценить особенности их развития посредством Мюнхенской функциональной диагностики.

В статье описана процедура проведения диагностики в двух группах детей: из благополучных семей и проживающих с матерями в кризисных центрах. На основе анализа полученных данных были вычерчены профили развития детей, в которых представлены варианты сочетания нарушенных и сохранных функций. Цель работы — показать возможности Мюнхенской шкалы для изучения динамических изменений развития детей от рождения до двух лет.

Полученные результаты свидетельствуют, что такой метод диагностики будет интересен специалистам психолого-педагогического и медицинского профиля, работающим в клиниках, амбулаториях, медицинских и психолого-педагогических реабилитационных центрах, центрах раннего развития. Мюнхенская функциональная диагностика является ориентиром для назна-

**Abstract.** The article is devoted to the choice of proper diagnostic tool for the investigation of development of younger children of at-risk groups. The article generalizes the existing material on the topic under study and presents experience of approbation of one of the psychometric scales. The dynamic observation of children with perinatal lesion of central nervous system allows the author to estimate the peculiarities of their development by means of the Munich functional diagnostics.

The article describes the procedure of diagnostics implementation in 2 groups of children (one group of children from non-problematic families, another group of children living with mothers in crisis centers). On the basis of analysis of the received data, the author draws children development profiles which present variants of combinations of violated and intact functions. The objective of the study is to demonstrate the possibilities of the Munich scale for investigation of children development dynamic changes from their birth till the age of two years.

The results show that this diagnostic method could be interesting to specialists working in psychology, medicine, in pedagogical spheres, in clinics, dispensaries, in psychological and pedagogical rehabilitation centers, and centers of early development. The Munich functional diagnostics is a guide which helps to choose a proper therapy and allows coordinating all rehabil-

чения терапии и позволяет скоординировать все реабилитационные мероприятия с учетом развития, поэтому является эффективным инструментом мониторинга раннего детского развития.

**Ключевые слова:** диагностика; диагностический инструментарий; дети раннего возраста из группы риска; динамическое наблюдение детей; мониторинг развития.

**Сведения об авторе:** Бондарькова Юлия Алексеевна, аспирант.

*Место работы:* Московский городской психолого-педагогический университет.

*Контактная информация:* 127041, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29.

*E-mail:* julia-net@list.ru.

Гуманизация отношения общества к лицам с особыми возможностями здоровья восходит к социальным изменениям в обществе, ставшим возможными благодаря развитию медицины, философии, психологии в странах Европы и Америки. В России в конце XIX в. гуманитарные идеи также способствовали появлению родительских и профессиональных общественных объединений, популярных периодических изданий по вопросам материнства и детства, первых книг по раннему возрасту [2; 10; 11]. Дальнейшая история систематических записей наблюдения за собственными детьми подготовила почву для возникновения научного этапа в психологии и педагогике раннего детства.

Отечественная наука на протяжении XX в. породила множество основополагающих теорий развития: рассматривались вопросы синкретичности психомоторного развития в раннем возрасте (Л. С. Выготский,

© Бондарькова Ю. А., 2016

itation measures taking into account children development; therefore it is an effective tool for monitoring early childhood development.

**Key words:** diagnostics, diagnostic tool, younger children at risk, dynamic observation of children, monitoring development.

**About the author:** Bondar'kova Yuliya Alekseevna, Post-graduate Student.

*Place of employment:* Moscow City Psychological-Pedagogical University.

А. В. Запорожец, О. Е. Смирнова, Д. Б. Эльконин), роли деятельности в развитии ребенка и ведущих видах деятельности в раннем возрасте (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин), роли и развития общения в раннем возрасте (М. И. Лисина и ее ученики, Д. Б. Эльконин).

Учитывая опыт западных стран по созданию психометрических шкал развития младенцев (таблицы развития А. Гезелла, 1925; шкала ментального развития Р. Гриффитса, 1954; шкала Н. Бейли, 1969; Детский скрининг-тест, 1973; Мюнхенская функциональная диагностика, 1975—1979), отечественная психодиагностика также разрабатывала практические вопросы диагностики психомоторного развития детей раннего возраста (Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт, Л. Т. Журба и Е. М. Мاستюкова, О. В. Баженова, Г. В. Козловская, Е. А. Стребелева, Е. О. Смирнова, М. Л. Дунайкин) [1; 3; 4; 5; 6; 7; 9;

13]. В России был осуществлен ряд научных исследований в данном направлении, обобщающих практические сведения (И. Ю. Левченко, Е. Ф. Архипова, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова и др.).

В настоящее время ранняя помощь рассматривается как одна из областей инновационного направления в сфере образования. Результатом изучения опыта ряда бюджетных образовательных организаций, осуществляющих сопровождение детей раннего возраста в центральных городах и регионах России, научной деятельности ряда центров и институтов является подготовленный в октябре 2015 г. Министерством труда и социальной защиты РФ проект концепции ранней помощи детям группы риска и инвалидностью, детям с генетическими нарушениями и сопровождения семей, имеющих таких детей. Первая из заявленных целей концепции — раннее выявление рисков и нарушений развития у детей от рождения до 3 лет.

последнее время усилился интерес к проблемам ранней диагностики нарушений развития у детей, поскольку этот этап является отправным пунктом реабилитационных мероприятий. Сегодня диагностика детей раннего возраста как способ их изучения применяется в научных и практических целях врачами, специалистами психолого-педагогического профиля в клиниках, амбулаториях, медицинских и психолого-педагогических реабилитационных центрах, центрах раннего развития.

Изучение практики оказания ранней помощи показывает, что часто перед специалистами встает проблема выбора адекватного диагностического инструментария для определенного контингента детей. В наши дни большую долю детей составляют дети с перинатальной патологией, развитие которых с самого раннего возраста характеризуется неблагоприятным течением. Не всегда при этом у них выявляются серьезные нервно-психические заболевания или тотальные отклонения в развитии, часто по показателям развития они занимают промежуточное положение между нормой и патологией, демонстрируют вариант развития, близкий к норме либо задержанный в темпах формирования одной или более функций. Часть детей данной категории с нетяжелыми последствиями перинатальной патологии можно отнести к группе риска. В эту группу обычно попадают те дети, чье развитие особенно уязвимо в связи с критической ситуацией, в которой они находятся, обусловленной внутренними факторами (биологическими) или внешними (социальными, различными вредоносными обстоятельствами), и представляет широкий спектр возможных вариантов — от инвалидизации до стертых проявлений нарушений развития. В ряде случаев при наличии невыраженной картины заболевания существует риск несвоевременного оказания семье необходимой помощи специалистами как медицинского, так и психолого-педагогического профиля.

В проведенном нами исследовании участвовало 52 семьи, воспитывающие детей группы риска первого-второго года жизни. В поликлинике нами наблюдалось 24 ребенка, проживающих в основном (95 %) в полных семьях в удовлетворительных условиях. Возраст матерей данной группы колеблется от 20 до 45 лет, все мамы имеют высшее образования, две мамы — среднеспециальное. В кризисных центрах в исследование были включены 28 детей, воспитывающихся матерями, попавшими в трудную жизненную ситуацию, среди них большинство — несовершеннолетние мамы, не имеющие аттестата о полном среднем образовании, несколько из них учатся в колледже. Все дети — участники исследования имеют раннее органическое поражение центральной нервной системы, что выявилось в ходе анализа медицинской документации.

Для оценки особенностей развития детей использовался метод наблюдения и психометрический метод — Мюнхенская функциональная диагностика развития, предусматривающая дифференцированную оценку психомоторного развития (МФДР).

Данная диагностика разработана в Мюнхенском университете, в институте социальной педиатрии, группой специалистов под руководством профессора, доктора медицины Т. Хельбрюгге в результате многолетнего опыта наблюдения младенцев, в том числе и в условиях депривации [8].

Диагностика сформировалась в рамках социально-педиатрической концепции в результате сотрудничества педиатров и детских психологов в интересах ребенка и подразумевает единый терминологический аппарат, практическое взаимодействие специалистов. Имеется многолетний опыт применения диагностики не только в Мюнхенском детском центре, специализирующемся на ранней диагностике и терапии нарушений и задержек развития, но и в практике других стран: существуют дочерние центры в Германии и по всему миру, в том числе в России (г. Казань).

В основе диагностики лежит деление на восемь функциональных областей: ползание, сидение, хождение, хватание, перцепция, говорение, понимание речи и социальное поведение. Задача данной диагностики — не определить возраст общего развития ребенка, а выяснить его развитие по конкретным функциональным областям, на основе чего могут быть сделаны терапевтические заключения. В ней применяется категориальное оценивание, т. е. обращается внимание на то, было заданное выполнено или нет. Результат оценки выражается в месяцах.

Поскольку диагностика исходит из показателей нижней границы нормы, то необходимо обращать внимание на каждое отклонение вниз от хронологического возраста. Задержка более чем на 1 месяц на первом году жизни является значимой. Функциональные области диагностируются методами наблюде-

ния или провокации соответствующей реакции. При необходимости в процедуру диагностики вовлекается мать или близкий человек.

В Мюнхенской диагностике предложены стандартизированные условия проведения исследования (подходящее освещение, температурный режим, исключение помех), четко оговорен тестовый материал, а также применяется стандартизированная документация. Для фиксирования результатов разработан итоговый лист. Исследование начинается с заданий, находящихся по уровню сложности на один месяц ниже скорректированного возраста. Исследование должно проводиться до того момента, пока экспериментатор не убедится, что задания более высоких возрастных ступеней больше не могут быть выполнены.

Выбор диагностической шкалы для исследования был продиктован следующими ее преимуществами:

- МФДР позволяет осуществлять динамическое наблюдение за развитием ребенка с периода новорожденности, с периодичностью фиксируя изменения в сторону роста или регресса;

- МФДР позволяет фокусироваться на формировании каждой из выделенных психических функций в естественной последовательности: от появления простых навыков до образования качественно новых умений;

- МФДР позволяет использовать материал для изучения детей с

нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья;

- стандартизация процедуры проведения делает возможным применение МФДР в разных культурных контекстах.

Отмеченные существенные достоинства не отменяют и некоторых недостатков:

- в МФДР существуют расхождения с отечественной традицией в выделении нормативных сроков формирования некоторых психических реакций. Причина, по мнению исследователей, в специфике воспитания детей в разных странах мира, в разных научных подходах к определению возрастной нормы и выделению содержательных областей развития младенца [12];

- существенным недостатком является, к примеру, позднее (с 10 мес) начало отслеживания такой функции, как «понимание речи», в результате пропущен начальный этап развития функции, которая тесно связана с другой — «речью», являющейся тонким индикатором развития в целом. В отечественных диагностиках понимание речи отслеживается в среднем с 7 мес.

Рассмотрим примеры протоколов наблюдений и профилей динамики развития детей, полученные с использованием МФДР.

*Пример профилей динамики развития ребенка А на первом и втором году жизни, полученных с помощью МФДР, представлен на рис. 1 и рис. 2.*

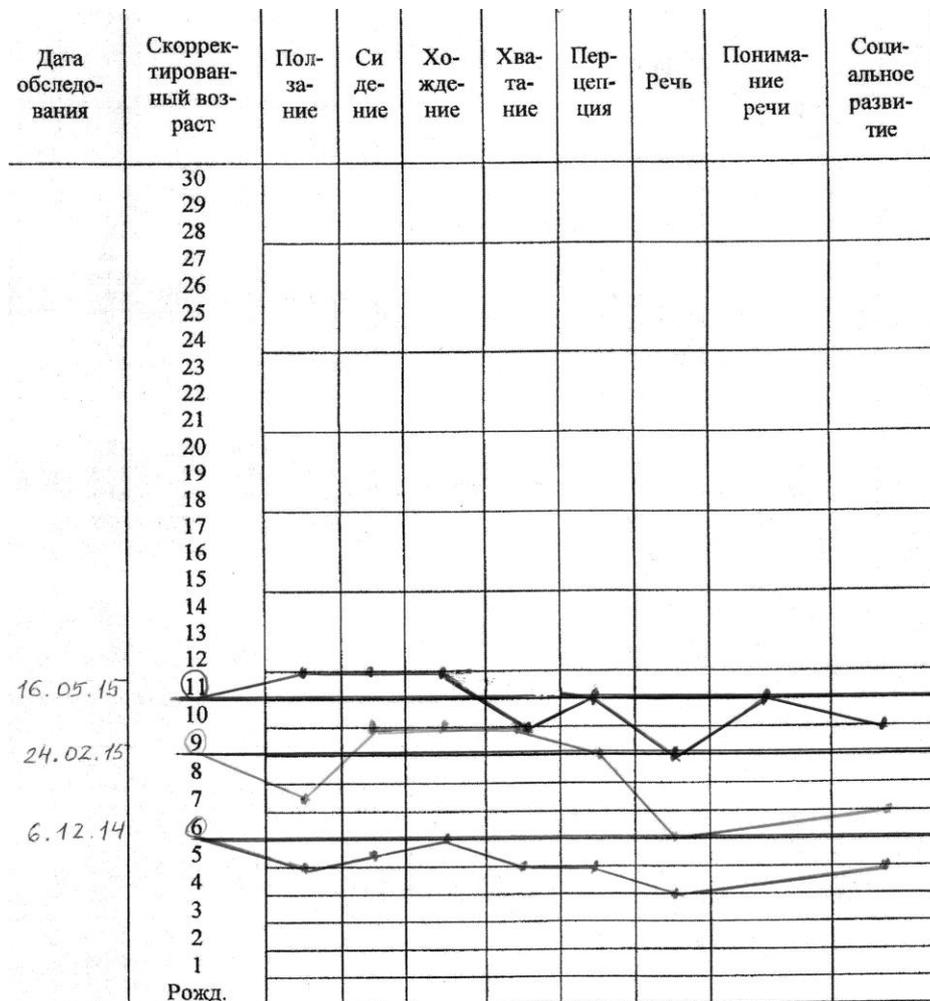


Рисунок 1. Профили развития ребенка А на первом году жизни

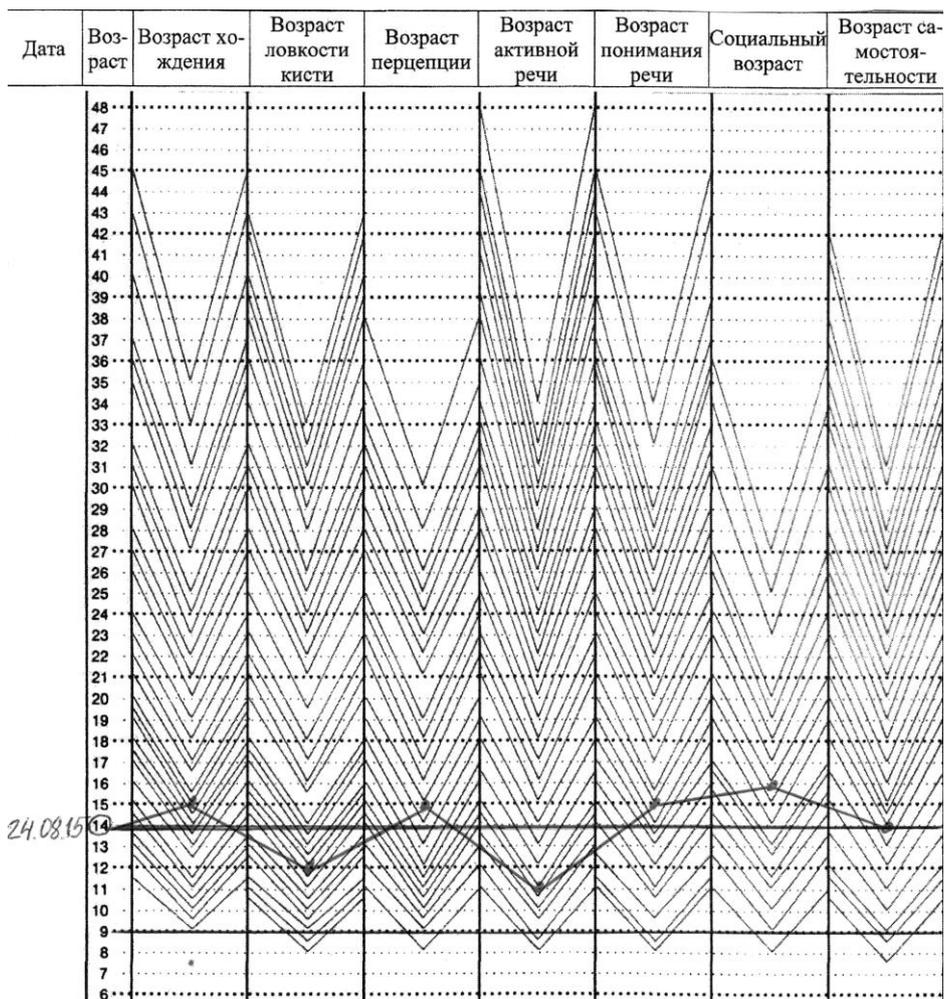


Рисунок 2. Профили развития ребенка А на втором году жизни

*Пример протокола динамического наблюдения. Ребенок А.*

Мальчик рожден с помощью ЭКО с третьей попытки (первая и вторая попытки — неудачные). Ребенок из неполной семьи, наблюдается в поликлинике педиатром.

На рисунке 1 показаны его профили на первом году жизни: в шесть, в девять и в одиннадцать

месяцев. На рисунке 2 представлен его профиль в четырнадцать месяцев. На первом рисунке рассматриваются восемь сфер развития. МФДР первого года жизни отличается от второго года тем, что здесь подробнее представлены сферы, относящиеся к моторной функции: ползание, сидение, хождение. Кроме того, на первом году не учитывается «возраст самостоятельно-

сти», актуальный для развития ребенка только на втором году.

Динамическое наблюдение посредством данной методики позволяет отметить особенности, с которыми протекало развитие ребенка в первые два года жизни: за счет каких показателей было снижение в развитии функции, а какие показатели были приближены к норме или развивались быстрее.

Фиксируемая в первых двух профилях задержка в развитии ползания и отчасти в развитии сидения была преодолена и начиная с 11 мес наметилась позитивная динамика; развитие хождения соответствует возрастной норме на всех графиках.

Интересно проследить за развитием функции хватания: мы наблюдаем колебания от варианта возрастной нормы (в 9 мес) до небольшого снижения (в 6 и 11 мес), в 14 мес выявлено, что ребенок отстает в развитии ловкости кисти.

В целом очевидна тенденция снижения темпов развития моторной сферы.

Анализ динамики развития речевой функции показывает, что она стабильно отстает от возрастной нормы на всех профилях, тогда как понимание речи всегда соответствует границам возрастной нормы.

Также мы отмечаем на первых профилях снижение в развитии социальной сферы, которое преодолено на втором году жизни, что показано на последнем профиле (в 14 мес).

Этот факт подтверждается тем, что нам стало известно из общения с матерью ребенка: всё это время

ребенок проживал с ней вдвоем, а с 12 мес (начало лета) переехал на дачу, где жил с родственниками в большой семье, что обусловило «скачок вверх» в социальном развитии. Данный пример подтверждает восприимчивость ребенка к влиянию внешних факторов в раннем возрасте.

*Пример профилей динамики развития ребенка Б на первом году жизни, полученных с помощью МФДР, представлен на рис. 3.*

*Пример протокола динамического наблюдения. Ребенок Б.*

Девочка рождена 17-летней мамой, проживающей с ребенком в московском кризисном центре помощи женщинам и детям, где они получают комплексную психолого-медико-педагогическую помощь. Беременность несовершеннолетней мамы протекала на фоне курения. В анамнезе ребенка отмечаются перинатальное поражение ЦНС, синдром мышечной дистонии. Полученные профили дают подробную картину динамики развития: в 2 месяца, в 4 месяца, в 6 месяцев и в 7,5 месяцев.

На втором месяце профиль соответствует низкой возрастной норме с отставанием в один месяц в развитии двух функций: сидения и речи. Начиная с четырех месяцев развитие приобретает «асинхронный вид» по сравнению с нормативными показателями всех моторных функций, развития восприятия, речи и социального развития.

На последнем профиле (7,5 мес) наметившаяся тенденция еще больше заметна: двигательные

процессы — ползание, сидение, хождение — формируются с возрастающей динамикой, тогда как речевое и социальное развитие стойко отстают на 2,5 месяца от возрастной нормы. Заметим, что даже незначительное отставание в развитии ребенка является значимым и требует дальнейшего наблюдения и консультирования.

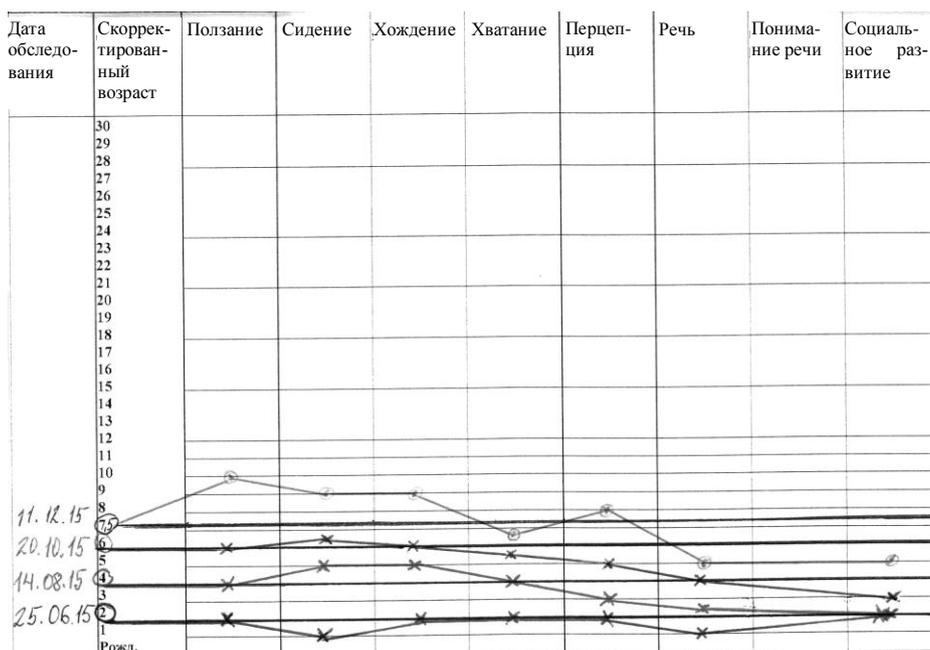
*Пример профилей динамики развития ребенка В* на втором году жизни, полученных с помощью МФДР, представлен на рис. 4.

*Пример протокола динамического наблюдения. Ребенок В.*

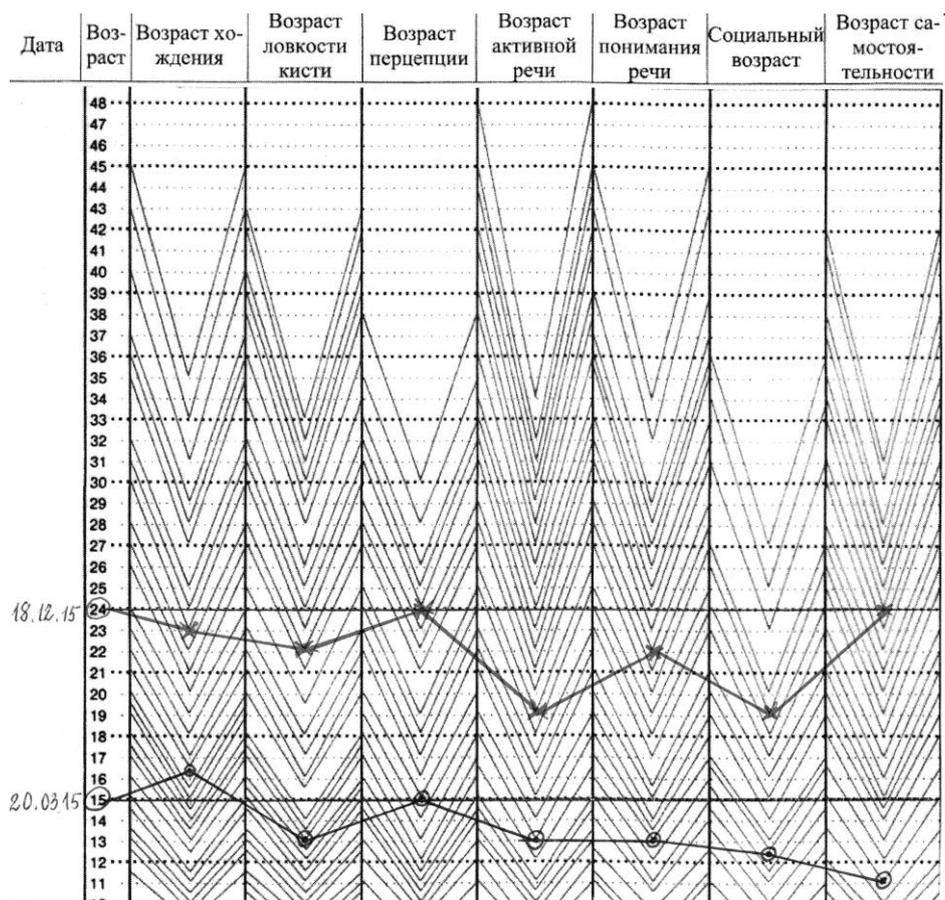
Мальчик поступил с беременной молодой матерью в кризисный

центр в возрасте 13 мес в неухоженном состоянии. Данных о рождении и развитии нет. Заключение невролога центра: ППЦНС ишемического генеза. Рахит. Мышечная дистония. Задержка темпов ПРР.

Первый профиль получен на основании результатов диагностики, проведенной через два месяца после появления ребенка в центре. К моменту диагностики ребенок уже немного адаптировался к новым условиям, мог в присутствии матери отпустить ее руку, удаляться от нее в одном помещении, взаимодействовать в ее присутствии с другим взрослым, заинтересовавшись предлагаемым материалом.



**Рисунок 3.** Профили развития ребенка В на первом году жизни



**Рисунок 4.** Профили развития ребенка В на втором году жизни

Результаты диагностики показали отставание во всех сферах развития, кроме хождения и восприятия (тактильного, зрительного, слухового). Наибольшая задержка была зафиксирована в сфере самостоятельности и самообслуживания. В данном случае это является следствием тех социальных условий, в которых протекал ранний период развития малыша. Известно, что своевременное формирование навыков поведения в режимных моментах характеризует не только физиологи-

ческую зрелость ребенка, но и уровень его социализации.

В полтора года ребенок был оставлен матерью и в связи с этим переведен в детское отделение центра. Второй профиль был составлен в два года на основании результатов диагностики, проведенной через полгода после разлучения с матерью. Всё это время мальчик находился в детском отделении, где получал как медицинскую, так и психолого-педагогическую помощь (занятия с воспитателями).

На втором профиле показано, что развитие общей моторики значительно отстает от возрастной нормы, развитие мелкой моторики отстает на два месяца, как и при предыдущем обследовании.

Развитие восприятия, как и прежде, соответствует возрастной норме. Произошли изменения в развитии речи, уровень ее развития снизился вдвое, сохранилось отставание в понимании речи. Социальный возраст ребенка отстает в той же степени, что и уровень развития активной речи. Значительную динамику ребенок демонстрирует в возрасте самостоятельности: в 15 месяцев он был ниже нормы на 4 мес, в двадцать четыре месяца соответствует возрастной норме. Этот факт объясняется изменением социальных условий: мать, привязанность которой к ребенку можно охарактеризовать как тревожно-амбивалентную, препятствовала овладению ребенком простыми навыками самообслуживания.

После разлучения с матерью жизненно важным для мальчика стал процесс овладения навыками самообслуживания, в обучении которым также большую роль сыграли воспитатели отделения.

На основании анализа представленных примеров можно сделать вывод: если диагностика развития ребенка проводится по одной шкале регулярно и своевременно, то можно получить достаточно точные данные о динамике его развития, оценить уровень развития на каждом возрастном этапе и сопоставить с предыдущими данными.

При несистематическом контроле нарушается динамическое наблюдение за развитием ребенка, могут быть упущены случаи задержки в развитии, что препятствует своевременному оказанию психолого-педагогической помощи.

Данные о развитии ребенка, полученные с помощью МФДР, являются ориентиром для назначения терапии и определения содержания психолого-педагогической помощи. Они особенно востребованы в организациях, осуществляющих комплексный подход к развитию ребенка.

Полагаем, что МФДР является одним из эффективных инструментов мониторинга раннего детского развития, полностью оправдывает себя как один из надежных психометрических методов, позволяющих организовать сбор данных о развитии ребенка раннего возраста и проанализировать динамику его развития в процессе взросления.

#### Литература

1. Баженова, О. В. Диагностика психического развития детей первого года жизни / О. В. Баженова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986.
2. Водовозова, Е. Н. Умственное развитие детей от первого проявления сознания до восьмилетнего возраста : кн. для воспитателей / Е. Н. Водовозова. — СПб., 1871.
3. Дети-сироты. Консультирование и диагностика развития / под ред. Е. А. Стребелевой. — М. : Полиграфсервис, 1998.
4. Дунайкин, М. Л. Методика нейропсихологической диагностики у детей первого года жизни / М. Л. Дунайкин, И. Л. Брин // Дефектология. — 2014. — № 2.

5. Дунайкин, М. Л. Методические подходы к оценке нервно-психического развития детей первого года жизни / М. Л. Дунайкин, И. Л. Брин // Дефектология. — 2002. — № 3.
6. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни / Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова. — М. : Медицина, 1981.
7. Козловская, Г. В. Методика определения психического развития детей до 3 лет — ГНОМ / Г. В. Козловская, А. В. Горюнова, Н. В. Шикунова, Т. Г. Катковская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1997. — № 8.
8. Хельбрюгге, Т. Мюнхенская функциональная диагностика развития. Первые три года жизни / Т. Хельбрюгге, Ф. Лайоши ; под ред. Ф. Л. Ратнер, М. А. Уткузовой. — Казань : Центр инновационных технологий, 2004.
9. Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт. — М., 1983.
10. Покровский, Е. А. Об уходе за малышами детьми / сост. главным доктором Московской детской больницы ; Е. А. Покровский. — М. : Типография И. Д. Сыгина и Ко, 1889.
11. Покровский, Е. А. Предисловие издателя / Е. А. Покровский // Вестн. воспитания : науч.-поп. журн. для родителей и воспитателей / изд. под ред. Е. А. Покровского. — 1890. — № 1.
12. Разенкова, Ю. А. Сравнительный анализ некоторых отечественных и зарубежных шкал развития младенцев. Дискуссионные аспекты проблемы диагностического инструментария / Ю. А. Разенкова, Э. Л. Фрухт // Проблемы младенчества: нейро-психолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений : материалы науч.-практ. конф. / Ин-т коррекционной педагогики РАО. — М. : Полиграф сервис, 1999.
13. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. — М. : МГППУ, 2002.
14. Bayley, N. Bayley Scales of Infant Development / N. Bayley. — 2nd ed. — San Antonio : Psychological Corporation, 1993.
15. Griffith, R. The Abilities of Babies / R. Griffith. — London : Univ. of London Pr., 1954. — (пер. на рус. Е. С. Кешишян, 2012).

#### References

1. Bazhenova, O. V. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detey pervogo goda zhizni / O. V. Bazhenova. — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1986.
2. Vodovozova, E. N. Umstvennoe razvitie detey ot pervogo proyavleniya soznaniya do vos'miletnego vozrasta : kn. dlya vospitateley / E. N. Vodovozova. — SPb., 1871.
3. Deti-siroty. Konsul'tirovanie i diagnostika razvitiya / pod red. E. A. Strebelevoy. — M. : Poligraf-servis, 1998.
4. Dunaykin, M. L. Metodika neyropsikhologicheskoy diagnostiki u detey pervogo goda zhizni / M. L. Dunaykin, I. L. Brin // Defektologiya. — 2014. — № 2.
5. Dunaykin, M. L. Metodicheskie podkhody k otsenke nervno-psikhicheskogo razvitiya detey pervogo goda zhizni / M. L. Dunaykin, I. L. Brin // Defektologiya. — 2002. — № 3.
6. Zhurba, L. T. Narushenie psikhomornogo razvitiya detey pervogo goda zhizni / L. T. Zhurba, E. M. Mastyukova. — M. : Meditsina, 1981.
7. Kozlovskaya, G. V. Metodika opredeleniya psikhicheskogo razvitiya detey do 3 let — GNOM / G. V. Kozlovskaya, A. V. Goryunova, N. V. Shikunova, T. G. Katkovskaya // Zhurnal nevropatologii i psikhiiatrii im. S. S. Korsakova. — 1997. — № 8.

8. Khel'bryugge, T. Myunkhenskaya funktsional'naya diagnostika razvitiya. Pervye tri goda zhizni / T. Khel'bryugge, F. Layoshi ; pod red. F. L. Ratner, M. A. Ut-kuzovoy. — Kazan' : Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2004.
9. Pantyukhina, G. V. Diagnostika nervno-psikhicheskogo razvitiya detey pervykh trekh let zhizni / G. V. Pantyukhina, K. L. Pechora, E. L. Frukht. — M., 1983.
10. Pokrovskiy, E. A. Ob ukhode za malymi det'mi / sost. glavnym doktorom Moskovskoy detskoy bol'nitsy ; E. A. Pokrovskiy. — M. : Tipografiya I. D. Sytina i Ko, 1889.
11. Pokrovskiy, E. A. Predislovie izdatelya / E. A. Pokrovskiy // Vestn. vospitaniya : nauch.-pop. zhurn. dlya roditeley i vospitateley / izd. pod red. E. A. Pokrovskogo. — 1890. — № 1.
12. Razenkova, Yu. A. Sravnitel'nyy analiz nekotorykh otechestvennykh i zarubezhnykh shkal razvitiya mladentsev. Diskussionnye aspekty problemy diagnosticheskogo instrumentariya / Yu. A. Razenkova, E. L. Frukht // Problemy mladenchestva: neyro-psikhologo-pedagogicheskaya otsenka razvitiya i rannaya korrektsiya otkloneniy : materialy nauch.-prakt. konf. / In-t korrektsionnoy pedagogiki RAO. — M. : Poligraf servis, 1999.
13. Smirnova, E. O. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detey ot rozhdeniya do trekh let / E. O. Smirnova, L. N. Galiguzova, T. V. Ermolova, S. Yu. Meshcheryakova. — M. : MGPPU, 2002.
14. Bayley, N. Bayley Scales of Infant Development / N. Bayley. — 2nd ed. — San Antonio : Psychological Corporation, 1993.
15. Griffith, R. The Abilities of Babies / R. Griffith. — London : Univ. of London Pr., 1954. — (per. na rus. E. S. Keshishyan, 2012).

**ИЗУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОГО  
ВОСПРИЯТИЯ  
ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ  
КОНСТРУКЦИЙ СТАРШИМИ  
ДОШКОЛЬНИКАМИ**

**A STUDY OF SENSE  
COMPREHENSION  
OF LOGICO-GRAMMATICAL  
CONSTRUCTIONS BY SENIOR  
PRESCHOOL CHILDREN**

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты экспериментального исследования смыслового восприятия логико-грамматических конструкций языка у детей старшего дошкольного возраста. Определена сущность понятия «смысловое восприятие речи», показана роль логико-грамматических конструкций в диагностике речевого развития детей, описаны методический аппарат и результаты исследования смыслового восприятия логико-грамматических структур языка дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Авторы опираются на предположение о том, что пространственное восприятие при нарушении речевого развития имеет свою специфику и влияет на смысловое понимание логико-грамматических конструкций. Описаны особенности понимания таких конструкций дошкольниками с общим недоразвитием речи. Эта специфика обусловлена включенностью в смысловое восприятие вербального компонента, который вследствие речевого недоразвития отличается крайней ослабленностью, при этом являясь значимым фактором в оценке успешности расшифровки симультанных схем, лежащих в основе логико-грамматических конструкций. В условиях речевого дизонтогенеза способность полноценно понимать такого рода конструкции формируется с отставанием по сравнению с нормой. Данное положение подтверждается полученными достовер-

**Abstract.** The article presents the results of an experimental research of sense comprehension of logico-grammatical language constructions by senior preschool children. It defines the notion “sense comprehension of speech”, shows the role of logico-grammatical constructions in diagnostics of speech development of children and describes the methods and results of research of sense comprehension of logico-grammatical language constructions by senior preschool children with general speech underdevelopment.

The authors proceed from the assumption that in conditions of speech underdevelopment perception of space has a specific nature and influences sense comprehension of logico-grammatical constructions. The article describes the peculiarities of comprehension of such constructions by preschoolers with general speech underdevelopment. This specificity is caused by inclusion in sense comprehension of a verbal component which, as a result of speech underdevelopment, is characterized by extreme weakness, being at the same time a significant factor in evaluation of successful decoding of simultaneous schemes that lie at the basis of logico-grammatical constructions. In the conditions of speech dysontogenesis, formation of ability to fully understand such constructions lags behind time in comparison with normal development. The given assumption is

но значимыми различиями проведенного сравнительного исследования. Таким образом, уровень сформированности понимания логико-грамматических конструкций языка может расцениваться, по мнению авторов, в качестве маркера речевого онтогенеза и дизонтогенеза.

**Ключевые слова:** восприятие; смысловое восприятие устной речи; логико-грамматические конструкции, старшие дошкольники; общее недоразвитие речи.

**Сведения об авторе:** Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент.

*Место работы:* кафедра клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета.

**Контактная информация:** 127287, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, 27, ИПССО

*E-mail:* valyavko@yandex.ru.

**Сведения об авторе:** Шулекина Юлия Александровна, кандидат психологических наук, доцент.

*Место работы:* кафедра логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета.

**Контактная информация:** 127287, г. Москва, Петровско-Разумовский проезд, 27, ИПССО.

*E-mail:* rameja@rambler.ru.

### *Введение*

Процесс восприятия опосредуется значениями, смыслом, т. е. является категоризированным. По меткому замечанию Л. С. Выготского, с определенного момента развития ребенка его «речь становится интеллектуальной, мышление становится речевым» [8, с. 98]. Поскольку значения и смыслы передаются посредством речи, логично предпо-

corroborated by the differences obtained in the course of the comparative research. Thus, the level of formation of comprehension of logico-grammatical language constructions may be regarded as a marker of speech ontogenesis and dysontogenesis.

**Key words:** perception, oral speech comprehension, logico-grammatical constructions, senior preschool children, general speech underdevelopment.

**About the author:** Valyavko Svetlana Mikhaylovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

*Place of employment:* Department of Clinical and Social Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University.

**About the author:** Shulekina Yuliya Aleksandrovna, Candidate of Psychology, Associate Professor.

*Place of employment:* Department of Logopedics, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

ложить, что восприятие при нарушениях речевого развития имеет свою специфику. Восприятие как психический процесс у детей с речевым недоразвитием практически не было предметом специальных исследований как в плане изучения формирования отдельных модальностей, так и изучения интермодальных связей. Существует всего несколько психологических работ,

характеризующих отдельные аспекты процесса восприятия у детей с общим недоразвитием речи: восприятие цвета, формы, отдельных знаков дошкольниками (В. В. Юртайкин, 1986; Л. И. Белякова и др., 1991), перцептивное развитие младших школьников (Е. А. Захарова [10]), полиmodalность восприятия (И. Ю. Мурашова [16]).

Однако восприятие как психическая функция не может рассматриваться изолированно. Его обязательное участие в разных видах деятельности заставляет расширить диапазон исследовательского поиска. Восприятие рассматривается в разных аспектах: и как ориентировочно-исследовательское действие, и как смысловое восприятие. Последнее играет важнейшую роль в информационном обеспечении учебно-познавательной деятельности старших дошкольников.

### **1. Сущность понятия**

#### **«смысловое восприятие речи»**

Сложившиеся представления о восприятии речи в свете междисциплинарного подхода указывают на сложный, интегративный характер этого феномена. Закономерно считать данный процесс одним из звеньев сложной функциональной системы (восприятие — внутренняя речь), относящейся к импрессивной речи и направленной на прием и переработку речевой информации, поступающей от других людей в устном или письменном виде [21].

Согласно концепции Б. С. Мучника (1973), в процессе смыслового восприятия (декодирования) происходит переконструирование лин-

гвистического значения высказывания (лексического, грамматического, синтаксического) в психологический смысл, что, по мнению В. Л. Роднянского (1986), подобно мыслительному акту, сопровождаемому многократным перекодированием лексических компонентов высказывания в компоненты смысловые [22].

С позиций психолингвистического подхода на смыслообразующем уровне восприятия речи усматривается наитеснейшая связь языковых и когнитивных компонентов. Функциональная недостаточность последних приводит к снижению способности детей полноценно овладевать такими языковыми навыками, как семантическая трансформация, языковая интерпретация, категоризация и верификация лингвистических структур. Это заметно ограничивает семантическое пространство их языка, затрудняет понимание различных по сложности языковых конструкций, препятствует вычленению семантического ядра речевого высказывания, на основе которого проводится расшифровка общего смысла речи [21]. Подобная картина отмечается у детей с нарушениями речевого развития.

Невозможно представить образовательный процесс без понимания в самом широком смысле. Опираясь на опыт Европы и США, где при пересмотре стандартов начального образования приоритетными стали считаться связанные с пониманием учебные компетенции, мы также ставим проблему

понимания на первое место, уделяя значительное внимание проверке, оценке и предупреждению учебных дезадаптаций у старших дошкольников — младших школьников с общим недоразвитием речи.

Особые образовательные потребности этих детей, интегрированных в общеобразовательные учреждения (дошкольные и школьные), обуславливают необходимость мониторинга качества понимания ими всего учебного материала, особенно представленного в вербальной форме. В изменяющихся образовательных условиях к настоящему моменту отсутствуют сколько-нибудь объективные критерии такого мониторинга, с чем связываются перспективные задачи психолого-педагогической диагностики.

## **2. Роль логико-грамматических конструкций в диагностике речевого развития детей**

Проверка понимания речи на слух в ряду проверки других навыков — обязательная составляющая зарубежных диагностических тестов (А. Анастаси, 1982 [1]; С. Р. Балуйан, 2007). На это обращают внимание и отечественные психологи [3; 4; 5; 15]. С точки зрения специальной психологии проблема понимания речи у детей с разными типами дизонтогенеза заслуживает отдельного рассмотрения с точки зрения как теории, так и практики коррекционного воздействия.

По нашему мнению, неполноценность понимания устной речи стоит в ряду причин, которые обуславливают «сбой» на самых разных этапах проведения диагности-

ческого испытания. В начале исследования после предъявления инструкции и тестового задания возникает проблема на уровне семантизации. Испытуемому с недостатками речи может быть непонятно содержание инструкции и словесного материала, или это содержание может быть понято искаженно или фрагментарно, например, непонятны отдельные лексико-грамматические или логико-грамматические конструкции.

В случае, если стимульный материал в вербальной форме доступен для понимания испытуемому, у него может отсутствовать потенциал для выполнения задания на уровне речемыслительной деятельности. Иначе говоря, «сбой» возникает на этапе перехода от внутренней речи к внешней, причем к этим трудностям может добавиться утрата части информации в связи с нестойкостью следов памяти (запечатления). Если же нет затруднений в переходе от внутреннего мыслительного плана к этапу вербализации, то выполнение тестового задания может «буксовать» в связи с недостаточным уровнем речевого развития испытуемого. У него в силу дефекта могут отсутствовать нужные для актуализации слова, грамматические формы, может быть не сформирован в нужной степени навык связного изложения. И, наконец, у испытуемого с речевыми проблемами может отсутствовать так называемый мотив экспертизы, что блокирует включение его в деятельность, либо он может отрицательно относиться к вер-

бальным заданиям, заведомо обрекающим его на неуспех. Вышеизложенные причины существенно ограничивают применение вербальных диагностических методик, особенно для исследования интеллектуального развития детей.

Недостаточность понимания логико-грамматических конструкций (особенно пространственно-временных) детьми впервые была отмечена Л. В. Яссман в ее исследовании особенностей грамматического строя речи при ЗПР [25]. Логично было предположить, что и при других типах нарушенного развития подобные недостатки будут иметь место. Однако эта тематика долгое время не привлекала внимания исследователей.

Включение логико-грамматических конструкций языка в речевой материал диагностических методик рассматривалось нейропсихологами как составная часть обследования ребенка. Это позволяло одновременно решать несколько диагностических задач: оценивать уровень владения грамматическим строем языка и исследовать операции мышления на материале этих языковых конструкций. Ведь считается, что сложность психологической обработки вербальной информации зависит от сложности построения речевой конструкции, т. е. связана с глубиной ее структуры.

Еще А. Р. Лурия назвал данный тип конструкций «логическими единицами языка», наделяя их функцией средств отвлеченного логического мышления.

В свете диагностики успешность смыслового восприятия того или иного вида логико-грамматических конструкций выступает в прямой зависимости от иерархии связей между компонентами фразы: чем очевидней обозначены связи между этими непосредственными составляющими, тем результативнее будет понимание. Вполне закономерно предположить, что за процессами декодирования отличающихся по сложности конструкций стоят различные психологические механизмы, состояние которых и диагностируется специалистами.

В авторских методиках нейропсихологов (А. Р. Лурия, 1973; А. В. Семенович, 2000; Т. В. Ахутина, 2002; Ж. М. Глоzman, 1999; Л. С. Цветкова, 2000) пробы на понимание логико-грамматических конструкций — это неотъемлемый компонент диагностики. Правильная «расшифровка» этих конструкций свидетельствует о сформированности у ребенка операций словесно-логического мышления, составляющих основу такой важной способности, как решение интеллектуальных задач, адекватных возрасту. Более того, ряд авторов (С. Ю. Киселев, 2009, 2011; Ю. Ю. Лапшина, 2011; И. А. Филатова, 1998) рассматривают специфическую взаимосвязь развития когнитивных функций и сформированности понимания старшими дошкольниками логико-грамматических конструкций. Ведутся споры о том, недостаточность каких именно когнитивных функций обуславливает низкий уровень понимания логико-грамматических

конструкций языка в старшем дошкольном возрасте [12].

Некоторые исследования указывают на непропорционально строгий подход к оценке понимания логико-грамматических конструкций как маркера сформированности логического мышления в дошкольном возрасте. Ведь на разных этапах дошкольного детства «опосредователи» смыслового восприятия языковых конструкций (в том числе логико-грамматических) меняются, поскольку так постепенно подготавливаются более сложные языковые операции для их обработки, и, как утверждает Е. С. Слепович, это естественный процесс, которому не требуется специально обучать [17].

В специальной литературе не разработаны критерии качественной оценки понимания логико-грамматических конструкций у дошкольников. Очевидно, что в их основу должны быть положены возрастные возможности ребенка пользоваться грамматическим инструментарием языка как средством логического мышления.

В то же время в условиях речевого дизонтогенеза (например, при общем недоразвитии речи) у дошкольников всегда отмечаются трудности восприятия и осмысления таких конструкций, что объясняется когнитивной слабостью их языковой способности. Более того, трудности смыслового восприятия речи сохраняются у них и на более поздних возрастных этапах (И. Т. Власенко, 1990; О. Е. Грибова, 2010; Т. А. Фотекова, 2003; Ю. А. Шулекина, 2008, 2011), что, несомненно, влия-

ет на механизмы раскрытия потенциальных возможностей обучения и коммуникации.

Характеризуя процессы вербального восприятия детей с общим недоразвитием речи, О. Е. Грибова обращается к анализу механизмов, обуславливающих их неполноценность. Автором подчеркивается тот факт, что на начальных этапах обучения дети с устойчивой формой общего недоразвития речи пользуются специфическими стратегиями нерасчлененного восприятия вербального материала, что, в свою очередь, препятствует полноценному формированию их языковой способности. В то же время поздно возникающие стратегии дифференцированного восприятия, обеспечивающие динамичное формирование речевых действий и операций по смысловой обработке речи, отличаются, согласно экспериментальным данным О. Е. Грибовой, выраженной спецификой. Иными словами, в процессе коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи формируются определенные стратегии анализа различных языковых структур, например, синтаксических, оказывающиеся неэффективными [9].

В логопедической науке задания на понимание логико-грамматических конструкций используются преимущественно в методиках обследования речи младших школьников (Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова, Ю. А. Шулекина) и предъявляются, как правило, на слух. Для решения аналогичных задач дошко-

льникам предлагают описать картинки, изображающие логические, пространственные или иные отношения (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, 1991; Е. Ф. Собонович, 1998; Е. Л. Маливанова, 2009; Л. А. Андрусишина, 2012).

### **3. Методический аппарат и организация исследования**

Исследование проводилось на базе государственных бюджетных образовательных учреждений г. Москвы (лицей № 504, школа № 771). Изучалось смысловое восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (третий уровень недоразвития речи по классификации Р. Е. Левиной) и с нормальным речевым развитием. Общий объем выборки составил 60 дошкольников. В экспериментальную группу были включены 30 детей (средний возраст — 6 лет), из них 22 мальчика и 8 девочек. Контрольную группу составили 30 их сверстников с нормальным развитием речи.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что речевое недоразвитие в старшем дошкольном возрасте обуславливает специфические трудности понимания логико-грамматических конструкций.

В основу исследования положена методика, разработанная для младших школьников [21]. Она была адаптирована и апробирована на 30 дошкольниках: 20 детях с ОНР 3-го уровня и 10 детях с нормальным развитием речи.

Тестовым материалом стали логико-грамматические конструк-

ции, отражающие различные отношения (пространственные, временные и квазипространственные). Поскольку для некоторых типов дигнозогенеза уже была установлена неполноценность понимания на слух логико-грамматических конструкций, мы заранее предположили, что дошкольники с общим недоразвитием речи могут иметь еще более грубую недостаточность и соответственно испытывать еще большие затруднения.

Поэтому инструкции в заданиях 1, 2, 4 сопровождалась предъявлением наглядных опор в виде цветных изображений действующих персонажей, упоминаемых в конструкциях. В задании 3 наглядные опоры не предполагались — инструкции воспринимались детьми только на слух.

*Задание 1.* Оценка понимания активных конструкций, содержащих пространственные отношения, выраженные с помощью предлогов и пространственных понятий.

*Инструкция:* «Прослушай фразу и выбери нужную картинку».

Для анализа детям предлагались следующие фразы:

- Велосипедист едет за автомобилем. Кто едет впереди?
- Над цветком летает пчела. Что находится внизу?
- Тетрадь лежит на книге. Что лежит сверху?
- Лошадь бежит впереди поезда. Кто идет последним?

*Задание 2.* Оценка понимания пассивных конструкций языка, отражающих «квазипространственные» отношения.

*Инструкция:* «Прослушай фразу и выбери нужную картинку».

Для анализа детям предлагались следующие фразы:

- Внук накормлен бабушкой. Кто кого накормил?
- Мама встречена папой. Кто кого встретил?
- Брат наказан сестрой. Кто кого наказал?
- Слон напуган мышкой. Кто кого испугался?

*Задание 3.* Оценка понимания активных обратных конструкций, содержащих временные последовательности.

*Инструкция:* «Прослушай фразы. Выбери такую фразу, где всё правильно».

Для анализа детям предлагались следующие пары фраз:

- Лето перед весной — Весна перед летом.
- Пятница после субботы — Суббота после пятницы.
- Обед перед ужином — Ужин перед обедом.
- Декабрь за январем — Январь за декабрем.

*Задание 4.* Оценка понимания активных конструкций, содержащих сравнительные отношения.

*Инструкция:* «Прослушай фразу и выбери нужную картинку».

Для анализа детям предлагались следующие фразы:

- Карандаш длиннее ручки. Что короче?
- Котенок больше щенка. Кто меньше?
- Пальма ниже дуба. Что выше?
- Цыпленок тяжелее краба. Кто легче?

Обработка результатов осуществлялась путем подсчета правильных ответов по каждому заданию (каждый правильный ответ равен 1 баллу).

Для эффективной обработки статистических данных, полученных в ходе исследования, на основе материала исследования Ю. А. Шулекиной [21] были выделены следующие уровни успешности выполнения заданий (статистический анализ осуществлялся с помощью критерия  $\chi^2$ , парного Т-критерия Вилкоксона, U-критерия Манна — Уитни для независимых выборок):

*I уровень* — «Неуспешные» (0—12 % выполнения задания);

*II уровень* — «Малоуспешные» (12,5—25 % выполнения задания);

*III уровень* — «Средние по успешности» (26—50 % выполнения задания);

*IV уровень* — «Близкие к успешным» (51—75 % выполнения задания);

*V уровень* — «Успешные» (76—100 % выполнения задания).

#### **4. Результаты исследования смыслового восприятия дошкольников и их обсуждение**

Были получены данные об успешности смыслового восприятия логико-грамматических конструкций в группе дошкольников с нормальным речевым развитием и группе дошкольников с общим недоразвитием речи.

По уровням успешности выполнения заданий дошкольники с нормальным речевым развитием разделились на две категории —

«Успешные» (86,7 %) и «Близкие к успешным» (13,3 %).

Качественный анализ результатов показал наличие незначительных трудностей у детей, которые преодолевались ими самостоятельно. В целом дети понимали задание с первого предъявления, быстро отвечали на вопросы.

В группе дошкольников с общим недоразвитием речи были зафиксированы результаты двух уровней успешности: «Средние по успешности» (80 %) и «Малоуспешные» (20 %). Наибольшие трудности вызвало задание 3, воспринимаемое на слух, без наглядных опор.

К проблемным моментам выполнения заданий в данной группе можно отнести следующие: 1) непонимание инструкции при первом предъявлении; 2) преимущественные ответы «наугад»; 3) потребность в помощи (например, просьба повторить задание).

Констатируемые трудности связываются нами, во-первых, со слабостью запоминания вербальной конструкции — дети не удерживают ее в полном объеме. Однако после оптимизации оперативной памяти посредством повторного предъявления конструкции эффективность ее понимания значительно повышается.

Во-вторых, причиной указанных трудностей может быть слабость вербального внимания — концентрации на последовательности элементов конструкции, на ее языковом рисунке.

Оказание помощи также улучшает показатели ребенка в расшифровке логико-грамматической конструкции. Более детальный анализ корреляционных связей в рамках нашего исследования не проводился.

Сравнивая результаты исследования в обеих группах старших дошкольников, стоит подчеркнуть статистически значимые различия полученных данных.

Качественно-количественный анализ, обеспеченный статистической обработкой данных с использованием U-критерия Манна — Уитни (см. рис. 1), подтвердил более высокий уровень сформированности смыслового восприятия логико-грамматических конструкций языка у нормально развивающихся старших дошкольников по сравнению с их сверстниками, имеющими общее недоразвитие речи.

Следовательно, в условиях речевого дизонтогенеза эта способность формируется с отставанием по сравнению с нормой. Выделены главные причины трудностей детей, препятствующие достаточному пониманию конструкций.



взаимосвязь посредством сравнения смыслового восприятия логико-грамматических конструкций нормально развивающимися старшими дошкольниками и их сверстниками с общим недоразвитием речи. Было показано, что дошкольники с общим недоразвитием речи менее успешны в расшифровке логико-грамматических конструкций преимущественно из-за вербального компонента обеспечивающих смысловое восприятие речи функций.

Дальнейшая разработка заявленной проблематики должна вестись в контексте изучения смыслового восприятия логико-грамматических конструкций с акцентом на пространственно-временные конструкции, которые формируются наиболее поздно даже при нормальном онтогенезе. В свете расширения инклюзивного образовательного пространства это представляется одной из общих задач, решаемых специалистами [7; 14].

#### Литература

1. Анастази, А. Психологическое тестирование : пер. с англ. / А. Анастази ; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. — М. : Педагогика, 1982.
2. Андрусихина, Л. Е. Особенности интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Андрусихина Л. Е.. — Киев, 2012.
3. Валявко, С. М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко // Системная психология и социология. — 2014. — № 2 (10).
4. Валявко, С. М. Изучение психологического возраста старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С. М. Валявко // Системная психология и социология. — 2014. — № 1 (9).
5. Валявко, С. М. Некоторые теоретико-методологические вопросы диагностики в логопсихологии на современном этапе / С. М. Валявко // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : материалы 5-го Междунар. теоретико-методологического семинара / МГПУ. — М. : Логос, 2013. — Т. 1.
6. Валявко, С. М. Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко, Ю. А. Шулекина // Специальное образование. — 2013. — № 3 (31).
7. Валявко, С. М. Пространственные представления в структуре смыслового восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи / С. М. Валявко, Ю. А. Шулекина // Системная психология и социология. — 2016. — № 1 (17).
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1999.
9. Грибова, О. Е. Специфика восприятия синтаксических конструкций в процессе аудирования учащимися начальных классов с тяжелой речевой патологией / О. Е. Грибова // Детская речь как предмет лингвистического исследования : материалы конференции. — М., 2004.
10. Захарова, Е. В. Психологические особенности восприятия младших школьников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Захарова. — Н. Новгород, 2011.
11. Киселев, С. Ю. Исследование когнитивных функций у детей с трудностями в понимании логико-грамматических конструкций языка / С. Ю. Ки-

- селев, М. Е. Пермякова // Вопросы психологии. — 2009. — № 4.
12. Киселев, С. Ю. Исследование нейрочувствительных функций у детей дошкольного возраста с трудностями понимания логико-грамматических конструкций языка / С. Ю. Киселев, Ю. Ю. Лапшина, И. Г. Волик // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / ЯрГУ им. П. Г. Демидова. — Ярославль, 2011.
13. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6.
14. Лубовский, В. И. Интеграция в системе общего образования и новые задачи психологов / В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Системная психология и социология. — 2015. — № 3 (15).
15. Лубовский, В. И. Что такое «логопсихология»? / В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Специальная психология. — 2007. — № 3 (13).
16. Мурашова, И. Ю. Полиmodalное восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его совершенствования : автореф. дис. ...канд. психол. наук / Мурашова И. Ю. . — М., 2013.
17. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития : кн. для учителя / Е. С. Слепович. — Минск : Нар. асвета, 1989.
18. Филатова, И. А. Преодоление ошибок, связанных с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи у школьников / З. А. Репина, И. А. Филатова // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи : материалы науч. конф. / ГБОУ ВПО МГПУ. — М., 2012.
19. Филатова, И. А. Взаимосвязь пространственной организации движений и нарушений речи у детей с дизартрией / Г. Г. Зак, В. В. Коркунов, И. А. Филатова [и др.] // Изучение произвольных движений и их коррекция у детей с ограниченными возможностями здоровья : коллективная моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2013.
20. Фотекова, Т. А. Состояние вербальных и невербальных функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития: нейропсихологический диагноз : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. А. Фотекова. — М., 2003.
21. Шулекина, Ю. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук / Ю. А. Шулекина. — М., 2008.
22. Шулекина, Ю. А. Понимание логико-грамматических конструкций языка учащимися первых классов общеобразовательной школы с неглубокой речевой патологией / Ю. А. Шулекина // Вестн. Москов. городского пед. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. — 2008. — № 4.
23. Шулекина, Ю. А. Содержание диагностики смыслового восприятия речи детей с речевой патологией / Ю. А. Шулекина // Чтение и грамотность в образовании и культуре : материалы Междунар. науч.-практ. конф. — М. : РАЧ, 2009.
24. Шулекина, Ю. А. Специфика декодирования парадигматических кодов языка при недоразвитии речи в младшем школьном возрасте / Ю. А. Шулекина // Вестн. РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. — 2007. — № 21.
25. Ясман, Л. В. Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ясман Л. В. — М., 1976.

### References

1. Anastazi, A. Psikhologicheskoe testirovanie : per. s angl. / A. Anastazi ; pod red. K. M. Gurevicha, V. I. Lubovskogo. — M. : Pedagogika, 1982.
2. Andrusishina, L. E. Osobnosti intellektual'nogo razvitiya detey starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / Andrusishina L. E.. — Kiev, 2012.
3. Valyavko, S. M. Emotsional'nye perezhivaniya v situatsii rechevogo obshcheniya u starshikh doshkol'nikov s narusheniyami rechevogo razvitiya / S. M. Valyavko // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2014. — № 2 (10).
4. Valyavko, S. M. Izuchenie psikhologicheskogo vozrasta starshikh doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / S. M. Valyavko // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2014. — № 1 (9).
5. Valyavko, S. M. Nekotorye teoretiko-metodologicheskie voprosy diagnostiki v logopsikhologii na sovremennom etape / S. M. Valyavko // Spetsial'naya pedagogika i spetsial'naya psikhologiya: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii : materialy 5-go Mezhdunar. teoretiko-metodologicheskogo seminar. MGPU. — M. : Logomag, 2013. — T. 1.
6. Valyavko, S. M. Osobnosti smyslovogo vospriyatiya slova det'mi s narusheniyami rechevogo razvitiya / S. M. Valyavko, Yu. A. Shulekina // Spetsial'noe obrazovanie. — 2013. — № 3 (31).
7. Valyavko, S. M. Prostranstvennye predstavleniya v strukture smyslovogo vospriyatiya rechi mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / S. M. Valyavko, Yu. A. Shulekina // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2016. — № 1 (17).
8. Vygotskiy, L. S. Myshlenie i rech' / L. S. Vygotskiy. — M. : Labirint, 1999.
9. Gribova, O. E. Spetsifika vospriyatiya sintaksicheskikh konstruksiy v protsesse audirovaniya uchashchimisya nachal'nykh klassov s tyazhelyo rechevoy patologiyey / O. E. Gribova // Detskaya rech' kak predmet lingvisticheskogo issledovaniya : materialy konferentsii. — M., 2004.
10. Zakharova, E. V. Psikhologicheskie osobnosti vospriyatiya mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya i obshchim nedorazvitiem rechi : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / E. V. Zakharova. — N. Novgorod, 2011.
11. Kiselev, S. Yu. Issledovanie kognitivnykh funktsiy u detey s trudnostyami v ponimani logiko-grammaticheskikh konstruksiy yazyka / S. Yu. Kiselev, M. E. Permyakova // Voprosy psikhologii. — 2009. — № 4.
12. Kiselev, S. Yu. Issledovanie neyrokognitivnykh funktsiy u detey doshkol'nogo vozrasta s trudnostyami ponimaniya logiko-grammaticheskikh konstruksiy yazyka / S. Yu. Kiselev, Yu. Yu. Lapshina, I. G. Volik // Aktual'nye problemy teoreticheskoy i prikladnoy psikhologii: traditsii i perspektivy : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. / YarGU im. P. G. Demidova. — Yaroslavl', 2011.
13. Lubovskiy, V. I. Obshchie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detey / V. I. Lubovskiy // Defektologiya. — 1971. — № 6.
14. Lubovskiy, V. I. Integratsiya v sisteme obshchego obrazovaniya i novye zadachi psikhologov / V. I. Lubovskiy, S. M. Valyavko // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2015. — № 3 (15).
15. Lubovskiy, V. I. Chto takoe «logo-psikhologiya»? / V. I. Lubovskiy, S. M. Valyavko // Spetsial'naya psikhologiya. — 2007. — № 3 (13).
16. Murashova, I. Yu. Polimodal'noe vospriyatie detey starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi i usloviya ego sovershenstvovaniya : avtoref. dis. ...kand. psikhol. nauk / Murashova I. Yu. . — M., 2013.
17. Slepovich, E. S. Formirovanie rechi u doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskoy

- go razvitiya : kn. dlya uchitelya / E. S. Slepovich. — Minsk : Nar. asveta, 1989.
18. Filatova, I. A. Preodolenie oshibok, svyazannykh s nedorazvitiem leksiko-grammaticheskoy storony rechi u shkol'nikov / Z. A. Repina, I. A. Filatova // Programmno-metodicheskoe obespechenie obrazovaniya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi : materialy nauch. konf. / GBOU VPO MGPU. — M., 2012.
19. Filatova, I. A. Vzaimosvyaz' prostranstvennoy organizatsii dvizheniy i narusheniy rechi u detey s dizartriyei / G. G. Zak, V. V. Korkunov, I. A. Filatova [i dr.] // Izuchenie proizvod'nykh dvizheniy i ikh korrektsiya u detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : kollektivnaya monogr. / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2013.
20. Fotekova, T. A. Sostoyanie verbal'nykh i neverbal'nykh funktsiy pri obshchem nedorazvitiy rechi i zaderzhke psikhicheskogo razvitiya: neyropsikhologicheskiiy diagnost : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / T. A. Fotekova. — M., 2003.
21. Shulekina, Yu. A. Vyyavlenie i korrektsiya narusheniy smyslovogo vospriyatiya rechevoy vyskazyvaniya u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi : dis. ... kand. ped. nauk / Yu. A. Shulekina. — M., 2008.
22. Shulekina, Yu. A. Ponimanie logiko-grammaticheskikh konstruktivnykh yazyka uchashchimisya pervykh klassov obshcheobrazovatel'noy shkoly s neglubokoy rechevoy patologiyey / Yu. A. Shulekina // Vestn. Moskov. gorodskogo ped. un-ta. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. — 2008. — № 4.
23. Shulekina, Yu. A. Soderzhanie diagnostiki smyslovogo vospriyatiya rechi detey s rechevoy patologiyey / Yu. A. Shulekina // Chtenie i gramotnost' v obrazovanii i kul'ture : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — M. : RACH, 2009.
24. Shulekina, Yu. A. Spetsifika dekodirovaniya paradigmaticeskikh kodov yazyka pri nedorazvitiy rechi v mladshem shkol'nom vozraste / Yu. A. Shulekina // Vestn. RGPU im. A. I. Gertsena. Aspirantskie tetradi. — 2007. — № 21.
25. Yassman, L. V. Nekotorye osobennosti vladeniya grammaticheskimi stroem rechi det'mi s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / Yassman L. V. — M., 1976.

**И. В. Калашникова**  
Апатиты, Россия

**I. V. Kalashnikova**  
Apatity, Russia

**ИЗМЕНЕНИЯ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ  
СЕРДЕЧНОГО РИТМА  
У ДОШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ  
ПРОВЕДЕНИЯ ПРОГРАММЫ  
«ЭКОТЕРАПИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ В  
ВОЗРАСТЕ 6—7 ЛЕТ С РЕЧЕВЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ» В УСЛОВИЯХ  
ЗАПОЛЯРЬЯ**

**CHANGES IN VARIABILITY OF  
HEART RATE OF PRESCHOOL  
CHILDREN IN THE COURSE  
OF REALIZATION OF THE  
PROGRAM “ECOTHERAPY FOR  
CHILDREN OF 6 – 7 YEARS OF  
AGE WITH SPEECH DISORDERS”  
IN POLAR REGIONS**

**Аннотация.** В статье рассматривается авторская образовательно-реабилитационная программа для детей с общим недоразвитием речи II—III уровня и дизартрией, доказывающаяся эффективность ее реализации в условиях Заполярья. В последнее время растет количество дошкольников, имеющих отклонения в речевом развитии. В заполярных регионах эта категория детей относится к «группе риска», так как именно в зимне-весенний период у них регистрируется учащение обострений хронической соматической патологии, снижение иммунологической реактивности и адаптационного потенциала, изменения обмена веществ, общая слабость, вялость, повышенная утомляемость. Сочетание образовательной, реабилитационной и коммуникативной составляющих при воспитании и обучении такого рода детей с использованием нетрадиционных методов может обеспечить их эмоциональное благополучие и полноценное психическое развитие.

В Полярно-альпийском ботаническом саде-институте была разработана и апробирована образовательно-реабилитационная программа «Экологическая терапия» с коррекционными элементами для детей в возрасте 6—7 лет с речевыми нарушениями. Занятия проводились в период выхода из полярной ночи в условиях Кольского Севера. В течение реализации

**Abstract.** The article describes an authored educational rehabilitation program for children with general underdevelopment of speech of the 2<sup>nd</sup> – 3<sup>rd</sup> levels and dysarthria and argues its effectiveness in the conditions of Polar regions. Recent years have seen an increase in the number of preschoolers with speech disorders. In Polar regions these children refer to the “group at risk” because it is in the winter-spring period that they demonstrate growth of chronic somatic pathology exacerbation, reduced immunological reactivity and adaptive potential, metabolism changes, general weakness, atonia and increased fatigability. A combination of educational, rehabilitative and communicative constituents in education and upbringing of such children using non-traditional methods may ensure their emotional well-being and adequate psychic development.

An educational rehabilitation program “Ecological Therapy” with special education elements for children of 6—7 years of age suffering from speech disorders has been worked out and tested at the Polar-Alpine Botanical Gardens-Institute named after N.A. Avrorin. Classes were held during the period of transition from the Polar night in the natural conditions of the Kolskiy North. Dynamic registra-

всей Программы проводилась динамическая регистрация кардиоритмографических параметров детей.

У детей, прошедших курс экологической терапии, по сравнению с контрольной группой отмечается увеличение индекса напряженности сердца к десятому занятию, следовательно, к концу реализации программы концентрация внимания у них достигала максимума. Кроме того, выявлено повышение сопротивляемости организма, устойчивости детей к гелиогеофизическим агентам, активно воздействующим в условиях высоких широт.

**Ключевые слова:** общее недоразвитие речи; гарденотерапия; анималотерапия; экологическая терапия; индекс напряженности сердца; гелиогеофизические агенты.

**Сведения об авторе:** Калашникова Ирина Владимировна, младший научный сотрудник.

*Место работы:* лаборатория экотерапии и образовательных программ федерального государственного бюджетного учреждения науки «Полярно-альпийский ботанический сад-институт им. Н. А. Аврорина» Кольского научного центра Российской академии наук.

*Контактная информация:* 184209, Россия, Мурманская обл., г. Апатиты, ул. Ферсмана, д. 18А.

*E-mail:* Isha81@yandex.ru.

Анализ ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения дошкольников, показывает, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет.

Недостаточность развития речи может проявляться в нарушениях произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса. Для тяжелых нарушений речи характерно общее ее недоразвитие (ОНР), что выражается в не-

полноценности как звуковой, так и лексической, грамматической сторон речи. Вследствие этого у большинства детей с нарушениями речи наблюдаются ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности в чтении и письме [14]. Кроме того, для данной категории дошкольников характерны нарушение внимания, сниженная познавательная активность, замкнутость, недостаточно сформированная игровая деятельность [13].

Children who have undergone ecological therapy show higher index of heart tension after ten treatments in comparison with the control group; naturally, by the end of the program their concentration of attention reached its maximum. In addition, the study reveals increase of organism resilience and tolerability of heliogeophysical agents actively influencing people in the conditions of high latitudes.

**Keywords:** general underdevelopment of speech; gardening-assisted therapy; animal-assisted therapy, ecotherapy; heart tension index; heliogeophysical agents.

**About the author:** Kalashnikova Irina Vladimirovna, Junior Researcher.

*Place of employment:* Laboratory of Ecotherapy and Educational Programs of Polar-Alpine Botanical Gardens-Institute named after N. A. Avrorin, Kolskiy Scientific Center of the Russian Academy of Sciences.

По литературным данным, сочетание возрастного и индивидуального подхода к воспитанию и обучению такого рода детей может обеспечить их эмоциональное благополучие и полноценное психическое развитие. Реализация возрастных возможностей психического развития происходит благодаря участию дошкольников в соответствующих возрасту видах деятельности — игре, речевом общении, рисовании, конструировании, музыкальной деятельности и др. [7].

Для дошкольников с ОНР в Полярно-альпийском ботаническом саду-институте им. Н. А. Аврорина Кольского научного центра РАН (ПАБСИ) была разработана в 2011 г. и успешно апробирована (2011—2013 гг.) программа дополнительного образования с коррекционными элементами «Экотерапия для детей 6—7 лет с речевыми нарушениями» (далее Программа) [2]. Программа включает в себя образовательную (знакомство с миром растений и животных), реабилитационную (элементы арт-, трудо-, анимало- и садовой терапии), коммуникативную (стимуляция речевой активности и социальной адаптации) и коррекционную (развитие мелкой моторики, использование скороговорок, логопедических игр, психоэмоциональной разгрузки) составляющие.

Для реализации Программы используются коллекции растений и живой уголок Полярно-альпийского ботанического сада-института КНЦ РАН.

Данная Программа для детей с речевыми нарушениями не имеет аналогов, так как в ней используется комплексный подход в сочетании с нетрадиционными методами. Программа построена на усилении мотивации ребенка к получению знаний посредством ведения поисково-исследовательской деятельности в области экологии и биологии с визуализацией конечной цели и внедрением результатов работы в практику.

Согласно литературным данным, на начальных этапах разработки коррекционных программ большое значение придается принципу взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей; он базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности, развитие которой связано с познанием окружающего мира [3; 7]. Разработанная в ПАБСИ Программа нацелена на усиление реабилитационного эффекта за счет совместного использования элементов гарденотерапии и анималотерапии.

Важной особенностью Программы является поэтапность ее проведения, что позволяет детям постепенно осваивать растительный и животный мир, переходя от простых форм к более сложным уровням организации деятельности.

На каждом занятии большая роль отводится наблюдениям и тактильным контактам с живой природой (потрогать траву, понюхать цветы, погладить животное, послушать голоса птиц).

Программа состоит из гардено- и анималотерапевтических блоков

и рассчитана на 15 занятий каждого блока с периодичностью 1 раз в неделю. Согласно СанПиН (2.4.1201-03), продолжительность занятий должна составлять для этой группы обучающихся не более 30 минут (10 минут для получения нового материала в виде компьютерных презентаций или рассказа с показом наглядного материала, 20 минут для практической работы). В ходе работы используются разнообразные формы занятий, которые подбираются к каждой теме и включают как стандартные приемы, так и уникальные (авторские). В целом продолжительность реализации программы составляет 3,5 месяца [2].

Занятия проводились в зимне-весеннее время (выход из полярной ночи). Это самый неблагоприятный период для детей «группы риска», к которым относятся дошкольники с общим недоразвитием речи. На функциональное состояние ребенка в суровых условиях Севера действует целый комплекс неблагоприятных природных факторов. Это экстремальные климатические и гелиогеофизические факторы, нарушения фотопериодичности и др. [4]. В этот период у детей отмечаются изменения обмена веществ, связанные с ним общая слабость, вялость, повышенная утомляемость. Традиционным является также представление о повышении у детей частоты астеновегетативных и невротических расстройств, обострений хронической соматической патологии, снижении иммунологической реактивности и адаптационного потенциала [11; 15].

В эксперименте участвовали 2 группы детей 6—7-летнего возраста из коррекционного дошкольного образовательного учреждения г. Апатиты Мурманской обл.: экспериментальная группа (12 человек) принимала непосредственное участие в занятиях по программе, в контрольной группе (также 12 человек) проводились только динамические измерения. Дети из обеих групп имели ОНР II—III уровня и дизартрию. Родители детей, опекуны (в случае отсутствия родителей) были ознакомлены с текстом «Информированного согласия на участие ребенка в научном эксперименте» с разъяснением целей и задач исследования. В исследовании участвовали только те дети, родители или опекуны которых выразили согласие, скрепленное личной подписью [5].

Для оценки и расчета показателей variability сердечного ритма нами проводилась регистрация электрокардиограммы, объективно отражающей частоту сердечных сокращений [16]. Оценка функционального состояния детей оценивалась на кардиоритмографе «Омега-М» фирмы ООО «Динамика», г. Санкт-Петербург [12; 16].

Регистрация электрокардиограммы проводилась после дневного сна в положении сидя. Такая поза была выбрана как наиболее физиологичная и приемлемая для детей данного возраста. Гемодинамические параметры в положении сидя несколько отличаются от таковых в горизонтальном положении, однако их влияние на показатели

вариабельности сердечного ритма несущественны. По каждому показателю вариабельности ритма сердца проводилась оценка значимости различий в зависимости от пола ребенка. Все показатели значимых различий (при уровне значимости  $p < 0,05$ ) зависимости от пола не имели [8; 9].

Для оценки адаптации организма к изменяющимся условиям среды использовался анализ вариабельности сердечного ритма, позволяющий количественно охарактеризовать активность различных отделов автономной нервной системы через их влияние на функцию синусового узла. Исследования автономной регуляции сердечного ритма подтверждают, что колебания статистических характеристик вариабельности сердечного ритма раньше, чем другие функциональные показатели, сигнализируют о чрезмерности нагрузки: так, нервная и гуморальная регуляция кровообращения изменяются раньше, чем выявляются энергетические, метаболические и гемодинамические нарушения [10].

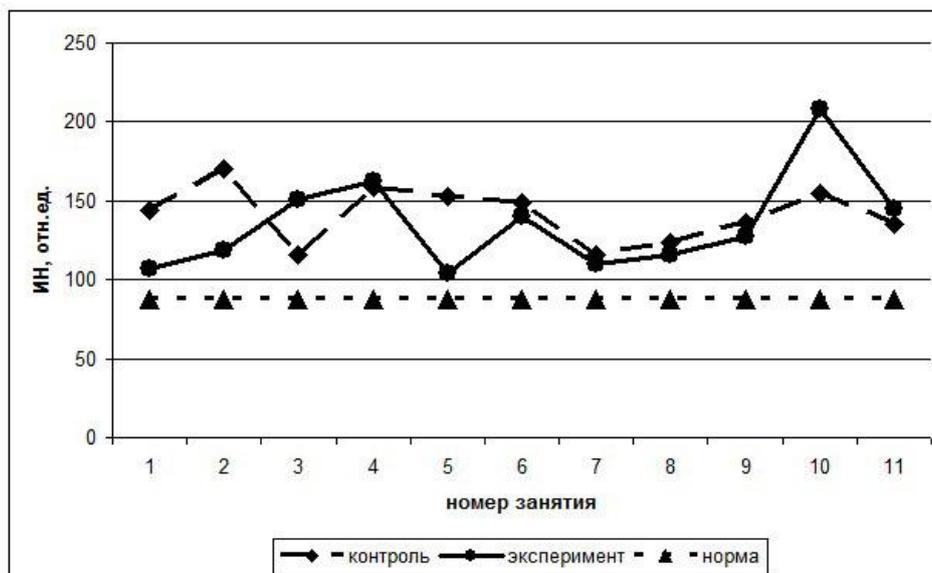
Одним из кардиоритмологических параметров, полученных с помощью прибора «Омега-М», являлся индекс напряжения сердца, или индекс Баевского. Данный параметр был выбран как наиболее адекватный, подходящий для цели эксперимента. Он показывает степень централизации в управлении сердечным ритмом, интегральный

маркер централизации адаптивных процессов. По литературным данным, у здоровых 6—7-летних детей он составляет  $87,4 \pm 10,6$  усл. ед. [8]. Нами был проведен анализ изменения индекса напряжения сердца у детей с речевыми нарушениями, посещающих занятия по экотерапии, в сравнении с контрольной группой. Данные были статистически обработаны, были построены графики изменения индекса напряжения сердца во времени (рис. 1).

При анализе графиков отмечено нарастание величины данного параметра к десятому занятию (210 усл. ед.). Следовательно, к концу реализации Программы концентрация внимания у детей достигает максимума [6].

По исследовательским данным, во время сосредоточенной и напряженной работы фиксируются нарастающее напряжение регуляторных систем организма, активация центрального контура регуляции, а также преобладание влияний симпатического отдела вегетативной нервной системы [1].

Так как программа экотерапии проводилась в высоких широтах (в Заполярье) и одной из ее целей являлось преодоление негативных последствий природных явлений, характерных для этих широт (полярная ночь, повышенное влияние солнечной активности), то мы изучили влияние гелиогеофизических факторов на измеряемые физиологические параметры.



**Рисунок 1.** Динамика индекса напряженности сердца в контрольной и экспериментальной группах в ходе программы экологической терапии

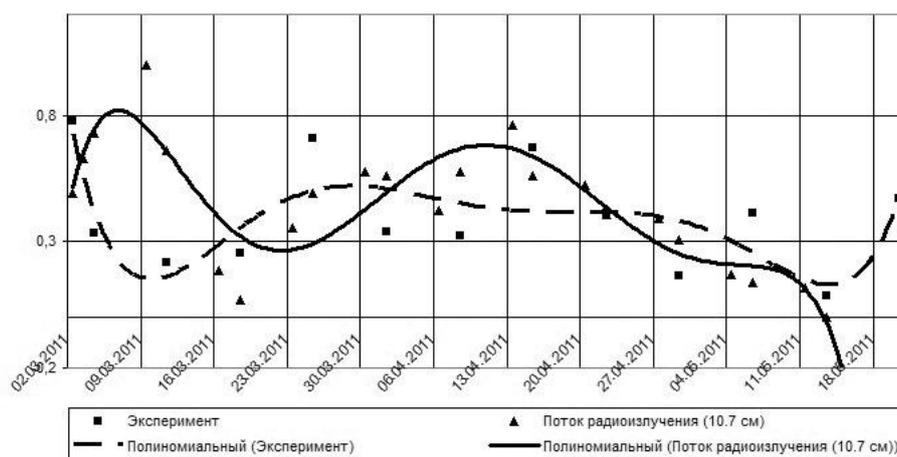
Мы рассмотрели три таких фактора: поток солнечного радиационного излучения, усредненный планетарный А-индекс и усредненный планетарный Кр-индекс (по данным проекта «Тесис» ФИАН им. П. Н. Лебедева).

Низкие частоты сердечного ритма контрольной группы показали высокий уровень корреляции с потоком солнечного радиационного излучения, в то время как значения корреляции того же параметра у дошкольников экспериментальной группы были ниже.

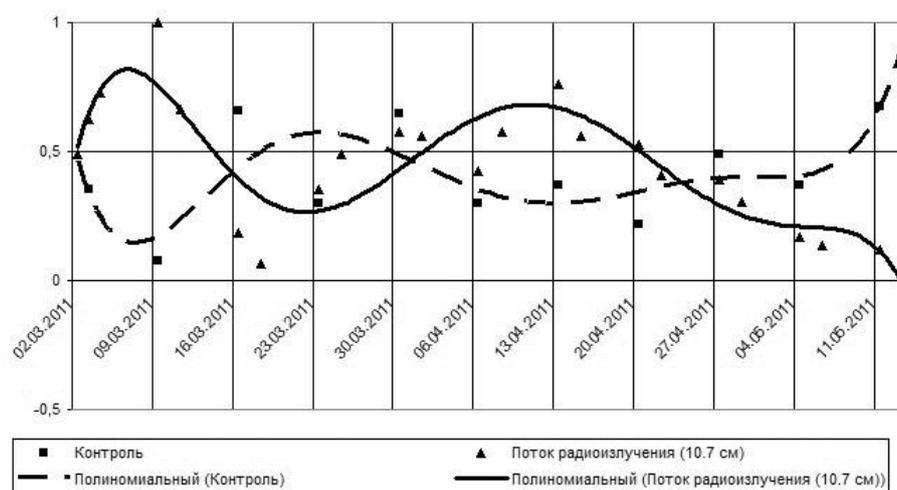
Полученные данные свидетельствуют о том, что дошкольники из экспериментальной группы показали результаты лучше, чем дошкольники из контрольной группы.

На графике (рис. 2), показывающем одновременно динамику низких частот сердечного ритма детей и поток солнечного радиационного излучения, видно, что колебания двух графиков в начале программы идут примерно в противофазе (так же, как в контрольной группе) в течение всего времени (рис. 3), а примерно с середины курса изменяются почти в фазе или независимо.

Возможный вывод из этих данных заключается в том, что участие детей с речевыми нарушениями в Программе способствует более успешному сопротивлению организма внешним воздействиям, более устойчивому его функционированию в условиях Заполярья.



**Рисунок 2.** Динамика изменения потока радиоизлучения, мощности спектра низкочастотного компонента у детей экспериментальной группы



**Рисунок 3.** Динамика изменения потока радиоизлучения и мощности спектра низкочастотного компонента у детей экспериментальной группы

Известно, что приспособительно-компенсаторные механизмы вегетативной регуляции отличаются высокой адапционной напряженностью (выраженной симпатической активностью) за счет в основном центральной стимуляции

по нейрогенному регуляторному каналу. На наш взгляд, именно такой уровень вегетативной регуляции поддерживает «стационарность» функциональных систем организма ребенка, «жесткость» их основных параметров.

В результате обработки кардиограммических параметров сердечно-сосудистой системы детей с ОНР во время проведения занятий по программе «Экотерапия для детей 6—7 лет с речевыми нарушениями» выявлено повышение сопротивляемости организма, устойчивости детей к гелиогеофизическим агентам, активно воздействующим в условиях высоких широт.

Использование анализа вариабельности сердечного ритма во время эксперимента дает возможность отслеживать динамику состояния детей в ходе проведения Программы и вносить при этом коррективы с целью предупреждения перенапряжения из-за нервных процессов.

Результаты исследования подтверждают ранее полученные факты и позволяют проводить диагностику функционального состояния детей дошкольного возраста, а также корректировать подачу информации с учетом их индивидуальных особенностей и адаптационных возможностей [1].

#### Литература

1. Голубева, И. Ю. Динамика сердечного ритма у детей дошкольного возраста при попытке выполнения нерешаемого задания / И. Ю. Голубева, Т. Г. Кузнецова, Е. А. Соколова, К. Н. Фомкина // *Вестн. СамГУ. Естественнонаучная сер.* — 2007. — № 8 (58).
2. Гонтарь, О. Б. Программа дополнительного образования «Экотерапия для детей 6—7 лет с речевыми нарушениями»: метод. пособие / О. Б. Гонтарь, Е. А. Святковская, Н. Н. Тростенюк, И. В. Калашникова, О. Ю. Носатенко, Е. П. Шлапак, И. Н. Мазуренко, Т. В. Казак. — Апатиты : ГИЛЦ, 2013.
3. Григорьева, Л. П. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / Л. П. Григорьева, Л. И. Фильчикова, З. С. Алиева, М. Э. Вернадская, В. А. Толстова, М. Н. Фишман, Л. А. Рожкова, Н. К. Благодосклонова, Н. К. Костина. — М. : Академкнига, 2002.
4. Еникеев, А. В. Сезонные изменения функционального состояния организма детей Кольского Заполярья / А. В. Еникеев, О. И. Шумилов, Е. А. Касаткина, А. О. Карелин, А. Н. Никанов // *Экология человека.* — 2007. — № 5.
5. Закон РФ «О порядке проведения биомедицинских исследований у человека» // *Бюллетень ВАК Минобразования России.* — 2002. — № 3.
6. Калашникова, И. В. Особенности сердечного ритма у детей в ходе проведения образовательно-реабилитационной программы с коррекционными элементами «Экотерапия для детей в возрасте 6—7 лет с речевыми нарушениями» / И. В. Калашникова, О. Б. Гонтарь, В. К. Жиров // *Физиология и медицина. Высокие технологии, теория, практика* / Политехнический ун-т. — СПб, 2013.
7. Кирьянова, Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5—6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи / Р. А. Кирьянова. — СПб., 2002.
8. Кушнир, С. М. Состояние вегетативной регуляции сердечного ритма у здоровых детей в различные периоды детства / И. В. Стручкова, И. И. Макарова, Л. К. Антонова // *Научные ведомости БелГУ.* — Серия: *Естественные науки.* — 2012. — № 3 (122).
9. Лоллини, С. В. Сердечный ритм как критерий оценки напряженности «школьного стресса» у детей младшего

школьного возраста [Электронный ресурс] / С. В. Лоллини. — Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/36\\_NIO\\_2008/Biologia/38843.doc.htm](http://www.rusnauka.com/36_NIO_2008/Biologia/38843.doc.htm).

10. Михайлов, В. М. Вариабельность ритма сердца: опыт практического применения / В. М. Михайлов. — Иваново : Иванов. гос. мед. акад., 2002.

11. Рапопорт, Ж. Ж. Адаптация ребенка на Севере / Ж. Ж. Рапопорт. — Л. : Медицина, 1979.

12. Система комплексного компьютерного исследования функционального состояния организма человека «ОМЕГА-М» : документация пользователя / науч.-производственная фирма «Динамика». — СПб, 2007.

13. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием : программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида (старшая группа) / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина — М. : Школьная Пресса, 2002.

14. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / М. Ф. Фомичева, Т. В. Воловец, Е. Н. Кутепова. — М. : Академия, 2002.

15. Шумилов, О. И. О сезонных аспектах воздействия природных факторов на функциональное состояние детей в Заполярье / О. И. Шумилов, Е. А. Касаткина, А. В. Еникеев, А. В. Храмов // Север 2003: проблемы и решения : сб. науч. трудов. — Апатиты : Изд. КНЦ РАН, 2004.

16. Ярилов, С. В. Физиологические аспекты новой информационной технологии анализа биофизических сигналов и принципы технической реализации / С. В. Ярилов. — СПб : Рос. военно-медицинская акад. : Научно-исследовательская лаборатория «Динамика», 2001.

## References

1. Golubeva, I. Yu. Dinamika serdechnogo ritma u detey doshkol'nogo vozrasta pri popytke vypolneniya nereshаемого zadaniya / I. Yu. Golubeva, T. G. Kuznetsova, E. A. Sokolova, K. N. Fomkina // Vestn. SamGU. Estestvennonauchnaya ser. — 2007. — № 8 (58).

2. Gontar', O. B. Programma dopolnitel'nogo obrazovaniya «Ekoterapiya dlya detey 6—7 let s rechevymi narusheniyami» : metod. posobie / O. B. Gontar', E. A. Svyatkovskaya, N. N. Trostenyuk, I. V. Kalashnikova, O. Yu. Nosatenko, E. P. Shlapak, I. N. Mazurenko, T. V. Kazak. — Apatity : GILTs, 2013.

3. Grigor'eva, L. P. Deti s problemami v razvitii (kompleksnaya diagnostika i korrektsiya) / L. P. Grigor'eva, L. I. Fil'chikova, Z. S. Alieva, M. E. Vernadskaya, V. A. Tolstova, M. N. Fishman, L. A. Rozhkova, N. K. Blagosklonova, N. K. Kostina. — M. : Akademkniga, 2002.

4. Enikeev, A. V. Sezonnaya izmeneniya funktsional'nogo sostoyaniya organizma detey Kol'skogo Zapolyar'ya / A. V. Enikeev, O. I. Shumilov, E. A. Kasatkina, A. O. Karelin, A. N. Nikanov // Ekologiya cheloveka. — 2007. — № 5.

5. Zakon RF «O poryadke provedeniya biomeditsinskih issledovaniy u cheloveka» // Byulleten' VAK Minobrazovaniya Rossii. — 2002. — № 3.

6. Kalashnikova, I. V. Osobennosti serdechnogo ritma u detey v khode provedeniya obrazovatel'no-reabilitatsionnoy programmy s korrektsionnymi elementami «Ekoterapiya dlya detey v vozraste 6—7 let s rechevymi narusheniyami» / I. V. Kalashnikova, O. B. Gontar', V. K. Zhironov // Fiziologiya i meditsina. Vysokie tekhnologii, teoriya, praktika / Politekhicheskiy un-t. — SPb, 2013.

7. Kir'yanova, R. A. Kompleksnaya diagnostika i ee ispol'zovanie uchitelem-logopedom v korrektsionnoy rabote s det'mi 5—6 let, imeyushchimi tyazhelye

narusheniya rechi / R. A. Kir'yanova. — SPb., 2002.

8. Kushnir, S. M. Sostoyanie vegetativnoy regulyatsii serdechnogo ritma u zdorovykh detey v razlichnye periody detstva / I. V. Struchkova, I. I. Makarova, L. K. Antonova // Nauchnye vedomosti BelGU. — Seriya: Estestvennye nauki. — 2012. — № 3 (122).

9. Lollini, S. V. Serdechnyy ritm kak kriteriy otsenki napryazhennosti «shkol'nogo stressa» u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta [Elektronnyy resurs] / S. V. Lollini. — Rezhim dostupa: [http://www.rusnauka.com/36\\_NIO\\_2008/Biologia/38843.doc.htm](http://www.rusnauka.com/36_NIO_2008/Biologia/38843.doc.htm).

10. Mikhaylov, V. M. Variabel'nost' ritma serdtsa: opyt prakticheskogo primeneniya / V. M. Mikhaylov. — Ivanovo : Ivanov. gos. med. akad., 2002.

11. Rapoport, Zh. Zh. Adaptatsiya rebenka na Severe / Zh. Zh. Rapoport. — L. : Meditsina, 1979.

12. Sistema kompleksnogo komp'yuternogo issledovaniya funktsional'nogo sostoyaniya organizma cheloveka «OMEGA-M»: dokumentatsiya pol'zovatelya / nauch.-proizvodstvennaya firma «Dinamika». — SPb, 2007.

13. Filicheva, T. B. Vospitanie i obucheniye detey doshkol'nogo vozrasta s fonetiko-fonematischeskim nedorazvitiem : programma i metodicheskie rekomendatsii dlya doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kompensiruyushchego vida (starshaya gruppa) / T. B. Filicheva, G. V. Chirkina — M. : Shkol'naya Pressa, 2002.

14. Fomicheva, M. F. Osnovy logopedii s praktikumom po zvukoproiznosheniyu / M. F. Fomicheva, T. V. Volosovets, E. N. Kutepova. — M. : Akademiya, 2002.

15. Shumilov, O. I. O sezonnykh aspektakh vozdeystviya prirodnykh faktorov na funktsional'noe sostoyanie detey v Zapolyar'e / O. I. Shumilov, E. A. Kasatkina, A. V. Enikeev, A. V. Khramov // Sever 2003: problemy i resheniya : sb. nauch. trudov. — Apatity : Izd. KNTs RAN, 2004.

16. Yarilov, S. V. Fiziologicheskie aspekty novoy informatsionnoy tekhnologii analiza biofizicheskikh signalov i printsipy tekhnicheskoy realizatsii / S. V. Yarilov. — SPb : Ros. voenno-meditsinskaya akad : Nauchno-issledovatel'skaya laboratoriya «Dinamika», 2001.

## РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

## DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SPEECH IN PRIMARY SCHOOL

**Аннотация.** Культура математической речи является составной частью общей культуры человека. Хорошо развитая речь обеспечивает осознанное освоение содержания курса математики учащимися начальных классов, формирование коммуникативных учебных действий, достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. Анализ педагогической практики свидетельствует о низком уровне развития математической речи младших школьников.

Недостатки в развитии математической речи учащихся начальной школы являются следствием недостаточной теоретической и методической разработанности многих аспектов этого вопроса. Поэтому представляется перспективным поиск средств совершенствования формирования математической речи.

В современной литературе существует несколько подходов к изучению математического языка: семантический и синтаксический. Сочетание этих подходов к построению и изучению математической речи означает, что грамматические правила литературного языка, конструкции из математических и логических терминов должны получить семантическое толкование и в тех случаях, когда они формулируются как синтаксические.

Семантические и синтаксические отношения необходимо рассматривать совместно с учебной деятельностью. В качестве психологической основы усвоения математической речи может вы-

**Abstract.** The culture of mathematical speech is an integral part of the human culture. If well developed, it provides conscious acquisition of the mathematics course content by primary school pupils, formation of communicative learning actions, achievement of subject, metasubject and personal learning outcomes. Analysis of teaching practice indicates a low level of development of mathematical speech of junior schoolchildren.

Deficiencies in the development of mathematical speech of primary school pupils are the result of a lack of theoretical and methodological elaboration of many aspects of this issue. It therefore seems a promising task to search for means of improving the formation of mathematical speech skills and habits.

In modern literature, there are several approaches to the study of mathematical language: the semantic approach and the syntactic one. The combination of these approaches to the construction and study of mathematical speech means that the grammatical rules of literary language, constructions of mathematical and logical terms should get a semantic interpretation also in those cases when they are formulated as syntactical.

Semantic and syntactic relations should be considered in conjunction with educational activity. The theory of speech activity can serve as a psychological basis of mastering mathematical speech.

Semantic skills are based on the action of semanticization of language units, consisting in the correlation of the sign

ступать теория деятельности. Семантические умения основываются на действии семантизации языковых единиц, состоящем в соотношении знака и его значения в мышлении. Синтаксические умения основываются на правилах построения и преобразования языковых единиц.

На основе анализа строения математического языка, кроме вышеназванных умений, выявлены умения знакового моделирования, интерпретации формальных математических выражений. В обучении математике младших школьников используется как естественный, так и специальный язык — математический. Именно в начальной школе учащиеся впервые знакомятся с искусственным языком математики. Работу по развитию математической речи можно вести двумя путями: через подражание речи учителя и через целенаправленное обучение. Если учитель будет целенаправленно заботиться об освоении учащимися понятийного аппарата математики, то речь станет средством развития умственной деятельности и основой для формирования коммуникативных учебных действий.

**Ключевые слова:** речь; речевая деятельность; математическая речь; приемы развития математической речи; начальная школа.

**Сведения об авторе:** Калинина Галина Павловна, кандидат педагогических наук, профессор.

*Место работы:* кафедра теории и методики обучения математике и информатике в период детства Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета.

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.

*E-mail:* kalininagp@yandex.ru.

**Сведения об авторе:** Ручкина Валентина Павловна, кандидат педагогических наук, доцент.

with its meaning in thinking. Syntactic skills are based on the rules of construction and transformation of language units.

Skills of sign modeling and interpretation of formal mathematical expressions based on the analysis of the structure of mathematical language have been revealed in addition to the above mentioned skills. Teaching mathematics to junior schoolchildren uses both natural and special language — the language of Mathematics. It is at the primary school that the pupils meet the first artificial language of mathematics. Work on the development of mathematical speech can be carried out in two ways: through imitating the teacher and through purposeful training. If the teacher would deliberately pay attention to the development of pupils' conceptual apparatus of mathematics, speech would be a means of mental activity development and a basis for the formation of communicative learning actions.

**Keywords:** speech, speech activity, mathematical speech, techniques of mathematical speech development, primary school.

**About the author:** Kalinina Galina Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Informatics in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University.

**About the author:** Ruchkina Valentina Pavlovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Место работы:* кафедра теории и методики обучения математике и информатике в период детства Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета.

*Контактная информация:* 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26.

*E-mail:* vpruchkina@mail.ru.

В проблематике общего развития младших школьников особое место занимают вопросы, связанные с развитием речи ребенка. Как математические объекты являются неотъемлемой частью существующей действительности, так и культура математической речи есть составная часть общей культуры человека. Математика, как, впрочем, и другие предметные области, вносит определенный вклад в развитие речи школьника. Хорошо развитая речь обеспечивает осознанное освоение предметного содержания курса математики учащимися начальных классов, формирование коммуникативных учебных действий, достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучения.

Анализ педагогической практики свидетельствует о низком уровне развития математической речи младших школьников. Это проявляется в том, что учащиеся испытывают затруднения в ряде учебных ситуаций, например, когда необходимо:

- обосновать правильность своего ответа или свою точку зрения;

*Place of employment:* Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Informatics in the Period of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University.

- без посторонней помощи понять, а значит, и полностью выполнить учебное задание;
- сформулировать учебную проблему, выдвинуть предположение или гипотезу;
- сделать обобщение, вывод и т. д.

Недостатки в развитии математической речи учащихся начальной школы в значительной степени являются следствием недостаточной теоретической и практико-ориентированной методической разработанности многих аспектов в решении этого вопроса. В этих условиях представляется перспективным поиск средств совершенствования формирования математической речи.

Анализ литературы по данной проблеме свидетельствует о необходимости акцентировать следующие моменты. Язык, в том числе и математический, определяется как система вербальных знаков, относительно независимая от индивида, служащая для целей коммуникации, формирования и формулирования мыслей, закрепления и передачи структуры общества, исторического опыта. Речь же — это язык в действии, это всегда конкретный процесс использования языковых

знаков; это специфически человеческий способ формирования мыслей с помощью языковых средств. К таким средствам относятся математические термины, символы, схемы, графики, диаграммы и т. д. Таким образом, под математической речью понимается совокупность всех речевых средств, с помощью которых можно выразить математическое содержание.

В современной литературе существует несколько подходов к изучению математического языка: семантический и синтаксический [1].

Семантика изучает знаки, выражения языка с точки зрения их смыслового значения, определяет смысловое значение каждого математического знака. Синтаксис изучает правильность построения языковых выражений по отношению к их смысловому значению. Синтаксис в математической речи устанавливает правила использования математических знаков в выражениях, равенствах, неравенствах, других предложениях математического языка.

Сочетание двух этих подходов к построению и изучению математической речи означает, что грамматические правила этого языка, конструкции из математических и логических терминов должны получить семантическое толкование, в том числе и в тех случаях, когда они формулируются как синтаксические.

Семантические и синтаксические отношения, образуемые посредством математической речи, необходимо рассматривать совместно с деятельностью по их усвое-

нию. В качестве психологической основы усвоения математической речи может выступать теория деятельности, разработанная в отечественной психологии С. Л. Рубинштейном [11], А. Н. Леонтьевым [8], В. В. Давыдовым [4], Д. Б. Элькониним [15], Н. А. Менчинской [9] и др. Эта теория утверждает, что любая деятельность складывается из действий, а действия — из операций. Способность осуществлять действие называют умением, а способность автоматически осуществлять операцию — навыком. Соответственно речевой навык — это речевая операция, доведенная до автоматизма; речевое умение — способность применять приобретенные знания и навыки в различных ситуациях общения.

В обучении математике младших школьников используется как естественный, разговорный, так и специальный язык науки математики — математический. Изучение математического языка, знакомство с его компонентами — неотъемлемая часть начального обучения математике. Именно в начальной школе учащиеся впервые знакомятся с искусственным языком математики. Поэтому работе с его знаками следует уделять особое внимание.

На основе анализа строения математического языка, особенностей знаковой деятельности в научном познании, логико-познавательных процессов применения математического языка в различных ситуациях В. А. Дрозд [5] выявляет следующие умения, которые обеспечивают усвоение математической

речи: семантические, синтаксические, знакового моделирования, интерпретации формальных математических выражений.

Семантические умения основываются на действии семантизации языковых единиц, состоящем в соотношении знака и его значения в мышлении. Умение семантизации включает в себя все действия, характеризующие процесс усвоения понятий:

- узнавание математических объектов по их терминам или символам среди других объектов или изображений, выделение существенных признаков и воспроизведение понятий, оценка соответствия словесного и символического выражения предметно-материальной или материальной ситуации;

- подведение математического объекта под понятие, отрицание понятий, нахождение взаимосвязей между ними;

- воспроизведение объектных ситуаций, характерных для математической действительности, в словесно-символической форме, мысленное оперирование математическими терминами и символами.

Синтаксические умения основываются на правилах построения и преобразования языковых единиц. Строение символических математических выражений изучается на основе их сравнения с предложениями естественного языка и выражается в умениях:

- чтения и записи математических выражений;

- преобразования выражений в соответствии с установленными в математике правилами.

Действия знакового моделирования опираются на семантические и синтаксические умения. Операционный состав умения моделировать включает действия по выявлению объектов задачи, связей между объектами, связей между связями.

Основными компонентами операционного состава умения интерпретировать формальные математические выражения являются:

- выделение объективной области с учетом соответствия между объектами и элементарными символами;

- выявление особенностей заданной синтаксической структуры;

- установление связей между объектами, удовлетворяющих заданной синтаксической структуре.

Таким образом, анализ умений, которые обеспечивают развитие математической речи, свидетельствует о том, что основное внимание в начальном обучении математике необходимо сосредоточить:

- на понимании младшими школьниками смысла математических понятий;

- формировании умений устанавливать семантические отношения между понятиями, терминами, символами, переводить жизненные ситуации на язык математики и представлять эту ситуацию в различных математических моделях.

Не менее полезно выполнять и обратную операцию — интерпретировать информацию, заданную на языке математики, на обычном языке.

Заметим, что в младшем школьном возрасте речевое разви-

тие детей преимущественно осуществляется двумя путями: через подражание речи окружающих, в первую очередь речи учителя, и посредством целенаправленного обучения. Формирование связной речи путем подражания особенно эффективно на начальном этапе изучения предмета, поскольку младшие школьники еще обладают особыми способностями к «впитыванию» образцов речи и в то же время у них уже сформирована готовность к овладению различными структурами математической речи.

В связи с этим уместно отметить, что речь учителя младших классов — это не только главный инструмент профессиональной деятельности, не только форма обучения учебному предмету, это одновременно и средство, и прием обучения. Именно в младших классах учитель впервые должен дать основы знаний о языке как средстве общения и средстве познания, рассказать о законах его функционирования (пусть на самом простом, доступном пониманию младших школьников уровне), сформулировать главные требования к речи вообще и математической речи в частности.

Целенаправленное обучение предполагает обеспечение по меньшей мере следующих условий:

- создания положительной мотивации к освоению математической речи;
- применения системы специальных упражнений, инициирующих процесс формирования и развития математической речи;

- организации обучения, при котором ученик постоянно вовлекается в активную речевую деятельность, в процесс самостоятельного поиска знаний и употребления математической речи.

Одним из начальных этапов является создание положительной мотивации к обучению математической речи. С этой целью вводятся элементарные сведения: для чего нужна речь обычная разговорная и математическая, что такое высказывание, каким оно бывает (виды высказываний), как строится высказывание, вывод, сообщение. Особую роль при этом играют те задания, которые развивают в детях критическое восприятие своей и чужой речи, а также чувство коммуникативной целесообразности. Дальнейшая работа представляет собой обучение:

- воспроизведению в устной речи учебной задачи любого задания, плана его выполнения, хода рассуждений, поясняющих процесс и результат выполняемого задания;
- построению индуктивных и дедуктивных высказываний в процессе обоснования своих высказываний;
- оперированию логическими связками «не», «и», «или» и логическими словами «некоторый», «каждый», «любой».

Для организации активной речевой деятельности учащихся полезно предусмотреть систему специальных упражнений, в процессе которых учитель должен:

- помогать детям осмыслить их речевую практику и на этой основе

учить овладевать умением общаться, договариваться;

– создавать ситуацию речевого общения в классе, моделирующую реальное устное общение (работа в парах, в группе);

– побуждать учащихся высказывать свое отношение к тому или иному факту, событию, явлению;

– добиваться использования усвоенного речевого материала;

– направлять внимание школьников на содержание высказываний;

– предусматривать формирование различных видов связной речи: описания, рассуждения, доказательства, обоснования, пояснения, планирования, обобщения;

– проводить систематическую работу над усвоением норм математической речи, предусматривающую реализацию следующих направлений:

- работу над словом (лексический уровень);
- работу над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень);
- работу над связной речью — логическое построение высказываний (уровень текста).

Приведем ряд конкретных методических приемов, нацеленных на развитие математической речи.

Одним из важных условий становления грамотной математической речи учащихся является «язык» учебников. Он, бесспорно, должен быть образцом логического совершенства, поскольку свои первые шаги в освоении математической терминологии ученик делает, подражая учебным текстам и копи-

руя их. Анализ учебников математики для начальных классов показывает, что для многих из них характерна языковая и логическая небрежность. Следует отметить, что новое поколение учебников частично преодолевают вышеназванные недостатки. Мысль учеников выражается в речи, значит, нужна систематическая работа педагога по усвоению учащимися языковых средств, которые будут оказывать влияние и на развитие мышления. Самым распространенным и эффективным приемом может быть побуждение учащихся к тому, чтобы они давали полное правильное пояснение к производимым действиям. Например, объяснение у доски, «с места», «за товарищем» нашли широкое применение у учителей при отработке алгоритма рассуждений, плана выполнения учебной задачи. Корректировку ответов следует проводить с помощью постановки дополнительных вопросов, привлечения учащихся к исправлению, дополнению, уточняющей перефразировке рассуждений при решении проблемной задачи.

Учитель много усилий затрачивает на то, чтобы обеспечить образность, выразительность и эмоциональность языкового богатства учащихся. Совершенствование же речи учащихся в смысле ее логичности, последовательности и точности не всегда оказывается в центре внимания учителя. Это, в частности, объясняется отсутствием соответствующих упражнений в учебниках, недостаточной разра-

боткой этих вопросов в методических пособиях.

При составлении заданий для развития математической речи важно предусмотреть конкретную цель каждого речевого упражнения. Виды заданий должны быть разнообразными, доступными возрасту обучающихся. Приведем примеры.

*Задание 1.* Придумайте к словосочетанию «значение суммы» как можно больше пояснений.

Получим:

- результат действия сложения;
- число, которое получается в результате сложения двух или нескольких чисел;
- число, которое больше каждого из слагаемых или равно одному из них, если одно из слагаемых равно нулю;
- число, из которого можно вычесть одно из слагаемых и получить другое слагаемое;
- число, которое не изменяется, если переставить слагаемые местами, и т. д.

*Задание 2.* Конструирование математических предложений. Предложить детям слова, которые они должны включить в предложение или, используя данные слова, сформулировать известное правило.

Например, нужно составить определение, используя слова: «выражения», «равенство», «соединенные», «два», «знаком», «это».

*Задание 3.* Составление текстов задач по любой из возможных моделей задачи: схеме, чертежу, выражению, краткой записи и т. д.

Например, можно попросить составить задачу по чертежу.

*Задание 4.* Составление математических заданий по данным характеристикам. Обязательным требованием при этом должно быть объяснение хода рассуждений и доказательство их правильности.

Например, даны числа 16, 4, 20. Задания: составь задачу в одно действие; в два действия; с вопросом «на сколько?»; составь, используя данные числа, три верных равенства; составное уравнение и т. д.

*Задание 5.* Прочитай слова и поставь ударение: «километр, миллиметр, вычислить, сложить, наименование».

*Задание 6.* Объясни значение математических терминов: «выражение», «вычислительное упражнение», «неравенство», «равенство», «уменьшаемое», «вычитаемое», «составная задача».

*Задание 7.* Исправь ошибки в математических терминах: «раздилеть», «слажение», «вычисть».

*Задание 8.* Вставь слова или словосочетания так, чтобы получилось верное высказывание: «От ... слагаемых значение суммы не изменится»; «Чтобы к числу прибавить сумму, можно...»

*Задание 9.* Найди неточности в пояснениях.

А. Объясняя вычисления в выражении  $(5 + 4)$ , Коля ответил так: «При прибавлении к цифре 5 числа 4 получится 9». Какие речевые ошибки допустил Коля?

Б. Выполнив действие  $(18 + 2 = 20)$ , Наташа ответила: «У меня получилось 20, я сосчитала правильно». Можно ли ее ответ считать полным и правильным?

Особое место в математическом образовании имеют дедуктивные и индуктивные высказывания. Научить детей правильно строить и использовать эти высказывания — одна из основных задач учителя, а умение строить такие высказывания есть показатель осознанного и глубокого понимания математического содержания. Кроме того, умение учащихся строить дедуктивные и индуктивные высказывания является неотъемлемой частью логической составляющей математического образования.

Термины «дедукция» и «индукция» могут использоваться в нескольких значениях: метод доказательства, метод изложения материала в учебнике, метод обучения, форма умозаключения. Термин «индукция» (от латинского «наведение, побуждение») имеет следующие значения:

- вид умозаключения, при котором из двух или нескольких единичных или частных суждений получают новое общее суждение — вывод;
- метод исследования, при котором, желая изучить некоторое множество объектов (явлений), изучают отдельные объекты (обстоятельства), устанавливая в них те свойства, которые присущи всему рассматриваемому множеству объектов;
- форма изложения материала в литературном источнике, беседе, когда от частных утверждений переходят к общим заключениям и выводам. Методы и приемы обучения младших школьников на этапе усвоения новых знаний и большин-

стве случаев связаны с индуктивными рассуждениями. Уже сам перевод слова «говорит» о дидактических возможностях данного метода: выводы, получаемые индуктивным путем, связаны с наблюдением, анализом, сравнением, с выявлением общих закономерностей и их последующим обобщением.

В данном случае наблюдается тесная взаимосвязь между методом обучения и методом познания, в частности, методом неполной индукции. Суть этого метода познания заключается в том, что, рассматривая различные частные случаи, мы подмечаем ту или иную закономерность, которая позволяет сделать обобщенный вывод. При этом необходимо учитывать, что в большинстве случаев невозможно исчерпать все частные случаи, поэтому умозаключение, построенное с помощью неполной индукции, не относится к способам строгого математического доказательства.

С методической точки зрения метод неполной индукции имеет целый ряд достоинств: развитие логических приемов мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение), активизация познавательной деятельности учащихся, радость открытия, знакомство с одним из методов познания, используемых в науке. Обучая индуктивным суждениям, следует предлагать задания, направленные на развитие наблюдательности, которая тесно связана с приемами анализа, синтеза, сравнения, обобщения.



1, получится 3, потому что 3 — число, непосредственно следующее за числом 2».

*Задание 1.* Сравните числа 5 и 8. Ход дедуктивного рассуждения: «Если одно число при счете называют раньше другого, то это число меньше другого. При счете число 5 называют раньше 8, значит,  $5 < 8$ ».

*Задание 2.* Решите задачу, обоснуйте выбор действия.

*Задача.* «У Коли — 6 марок, у Пети — 2 марки. На сколько марок больше у Коли, чем у Пети?» Ход дедуктивного рассуждения: «Чтобы узнать, на сколько одно число больше (меньше) другого, надо из большего вычесть меньшее. В задаче нужно узнать, на сколько марок у Коли больше, чем у Пети. Значит, надо из числа марок Коли вычесть столько, сколько марок у Пети».

Подводя учащихся к дедуктивным высказываниям, полезно иногда вводить игру в сказочные цифры [10]. Например, изучая общие правила вида « $a \times 1$ ;  $a \div 1$ ;  $a + 0$ ;  $a - 0$ », можно поступить так: сначала предложить вычислить значения выражений ( $5 \div 1$ ); ( $3 \times 1$ ); ( $6 \div 6$ ); ( $7 + 0$ ); ( $8 - 0$ ) и обосновать полученные результаты.

(Дети объясняют так:  $5 \div 1 = 5$ , так как  $5 \times 1 = 5$ ).

После этого предложить игру в сказочную школу, где все числа не похожи на те, которые используются в нашей математике и только числа 1 и 0 обозначаются так же.

— «Представьте, что вы в сказочной школе. Сможете ли вы то-

гда вычислить значения следующих выражений?

$$Y \div 1$$

$$w \div w$$

$$z - 0$$

Введение значков побуждает учащихся использовать дедуктивные высказывания: «При делении любого числа на единицу мы получаем это же число, поэтому в ответе запишем такой же значок, какой использовали для обозначения первого числа».

Полагаем, что предложенный подход к проблеме и изложенные выше приемы развития математической речи не только расширяют словарь математических терминов, но и прививают интерес к самой науке — математике.

Нередко педагоги работу по развитию речи связывают только с изучением русского языка и литературного чтения, в то время как любая дисциплина может вносить в этот процесс свой вклад. И даже больше: если учитель будет целенаправленно заботиться об освоении учащимися понятийного аппарата изучаемой учебной дисциплины, то можно полагать, что будет выполнена задача, обозначенная в материалах стандарта общего начального образования второго поколения, и речь станет средством развития умственной деятельности и основой для формирования коммуникативных учебных действий.

#### Литература

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. И. Щукина. — СПб. : Златоуст, 2002.

2. Вавренчук, Н. А. Спецкурс «Формирование математической речи младших школьников» в системе профессиональной подготовки учителей начальных классов / Н. А. Вавренчук // Методология, теория и практика естественно-математического и педагогического образования. : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Брест, 15—17 мая 2007 г.). — Брест : Изд-во БрГУ, 2007.
3. Воронина, Л. В. Развитие математической речи младших школьников / Л. В. Воронина // Филологическое образование в период детства : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (17—18 апр. 2015 г., Екатеринбург). — Екатеринбург, 2015.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996.
5. Дрозд, В. А. Методика начального обучения математике / В. А. Дрозд. — Минск : Всетка, 2007.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2011.
7. Крайнопек, В. Н. Речевое развитие младших школьников / В. Н. Крайнопек // Начальная школа. — 1984. — № 3.
8. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983.
9. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. / Н. А. Менчинская. — М. : Педагогика, 1989.
10. Микулина, Г. Г. Учимся понимать математику / Г. Г. Микулина. — М., 1995.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989.
12. Ручкина, В. П. Дифференцированные задания по математике для начальных классов / В. П. Ручкина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2002.
13. Ручкина, В. П. К вопросу о развитии математической речи учащихся начальной школы / В. П. Ручкина, Н. А. Шпортеева // Образование и детство XXI века : матер. междунар. пед. чтений. — Екатеринбург : УГППУ, 2004.
14. Фридман, Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман. — М. : Просвещение, 1983.
15. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989.

#### References

1. Azimov, E. G. Slovar' metodicheskikh terminov / E. G. Azimov, A. I. Shchukina. — SPb. : Zlatoust, 2002.
2. Vavrenchuk, N. A. Spetskurs «Formirovanie matematicheskoy rechi mladshikh shkol'nikov» v sisteme professional'noy podgotovki uchiteley nachal'nykh klassov / N. A. Vavrenchuk // Metodologiya, teoriya i praktika estestvenno-matematicheskogo i pedagogicheskogo obrazovaniya. : sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Brest, 15—17 maya 2007 g.). — Brest : Izd-vo BrGU, 2007.
3. Voronina, L. V. Razvitie matematicheskoy rechi mladshikh shkol'nikov / L. V. Voronina // Filologicheskoe obrazovanie v period detstva : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (17—18 apr. 2015 g., Ekaterinburg). — Ekaterinburg, 2015.
4. Davydov, V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — M. : INTOR, 1996.
5. Drozd, V. A. Metodika nachal'nogo obucheniya matematike / V. A. Drozd. — Minsk : Vsetka, 2007.
6. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli : posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova. — M. : Prosveshchenie, 2011.

7. Kraynpok, V. N. Rechevoe razvitie mladshikh shkol'nikov / V. N. Kraynpok // Nachal'naya shkola. — 1984. — № 3.
8. Leont'ev, A. N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya. V 2 t. T. 2 / A. N. Leont'ev. — M. : Pedagogika, 1983.
9. Menchinskaya, N. A. Problemy ucheniya i umstvennogo razvitiya shkol'nika / N. A. Menchinskaya. — M. : Pedagogika, 1989.
10. Mikulina, G. G. Uchimsya ponimat' matematiku / G. G. Mikulina. — M., 1995.
11. Rubinshteyn, S. L. Osnovy obshchey psikhologii. V 2 t. T. 1 / S. L. Rubinshteyn. — M. : Pedagogika, 1989.
12. Ruchkina, V. P. Differentsirovannye zadaniya po matematike dlya nachal'nykh klassov / V. P. Ruchkina ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2002.
13. Ruchkina, V. P. K voprosu o razvitii matematicheskoy rechi uchashchikhsya nachal'noy shkoly / V. P. Ruchkina, N. A. Shpor-teeva // Obrazovanie i detstvo XXI veka : mater. mezhdunar. ped. chteniy. — Ekaterinburg : UGPPU, 2004.
14. Fridman, L. M. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematike v shkole / L. M. Fridman. — M. : Prosveshchenie, 1983.
15. El'konin, D. B. Izbrannye psikhologicheskie trudy / D. B. El'konin. — M. : Pedagogika, 1989.

**Т. В. Лебедева** **T. V. Lebedeva**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА  
РЕЧЕВЫХ  
И ЯЗЫКОВЫХ ТРУДНОСТЕЙ  
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА**

**PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT  
OF SPEECH AND LANGUAGE  
DIFFICULTIES IN PRE SCHOOL  
CHILDREN**

**Аннотация.** В статье обосновывается актуальность проблемы своевременного выявления у детей дошкольного возраста речевых и языковых трудностей. Подчеркивается важность поиска новых психометрических инструментов исследования. Рассматриваются перспективы использования стандартизованных методов психологической диагностики в условиях современной образовательной практики. Приводятся результаты экспериментального исследования по апробации новой методики оценки развития русского языка (ОР-РЯ). Представлены данные сравнительного анализа показателей речевого и языкового развития в двух обследованных группах детей дошкольного возраста (5—6 лет): нормально развивающихся (111 человек) и детей с недостатками речевого и языкового развития (60 человек). Описываются диагностические возможности данного инструмента исследования в отношении клинической выборки детей с нарушениями языка и речи. Выявлены достоверно значимые различия в результатах выполнения отдельных субтестов методики оценки развития русского языка в двух обследованных группах детей. На основе апробации методики и полученных результатов делаются выводы в отношении выявленных значимых различий между двумя группами детей. Полученные данные могут быть использованы в решении задач дифференцированной коррекционной помощи детям дошкольного возраста.

**Abstract.** The article substantiates the importance of the problem of timely identifying preschool children's speech and language difficulties. It highlights the importance of searching for new psychometric research tools of research. The author considers the prospects of using standardized methods of psychological diagnostics in modern educational practice and presents the results of an experimental study on the test of a new method for assessing the development of the Russian language. The article contains the results of comparative analysis of speech and language development parameters in two groups of preschool children (of 5-6 years of age): normally developing (111 people) and children with speech and language developmental disabilities (60). It describes the diagnostic capabilities of the instrument of research on the clinical sample of children with impaired language and speech. The article reveals reliably significant differences in the results of individual subtests according to the method of assessing the development of the Russian language in the two experimental groups of children. On the basis of testing the methods and results, the author comes to conclusions about the identified significant differences between the two groups of children. The results can be used in solving the problems of special help of various kinds to preschool children with impaired speech and language development.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста; нарушения речевого и языкового развития; психологическая диагностика; стандартизованная методика оценки развития русского языка; современная образовательная практика.

**Сведения об авторе:** Лебедева Татьяна Владимировна, соискатель кафедры специальной психологии факультета специальной и клинической психологии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»; педагог-психолог.

*Место работы:* ГБУ «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования г. Москвы».

**Контактная информация:** 125464, г. Москва, Пятницкое шоссе, д.16, корп. 5.  
*E-mail:* tvlebedeva@inbox.ru.

Важной составляющей дошкольного периода детства является познавательно-речевое развитие ребенка. Одно из главных интегративных качеств ребенка к концу дошкольного возраста — овладение средствами общения и взаимодействия с окружающими, развитие всех компонентов устной речи. В Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья обозначено, что язык и речевая практика, овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения, развитие устной и письменной коммуникации составляют одну из основных образовательных областей и содержательных линий обучения на каждой ступени образования [6].

Известно, что усвоение родного языка в его основных формах у ребенка протекает в первые пять-шесть лет жизни. Именно в дошко-

**Key words:** preschool children, speech and language development disorders, psychological diagnostics, standardized method of assessment of the Russian language development, modern educational practice.

**About the author:** Lebedeva Tat'yana Vladimirovna, Degree Applicant of Department of Special Psychology, Faculty of Special and Clinical Psychology, Moscow City Psychological-Pedagogical University; Pedagogue-psychologist.

*Place of employment:* City Psychological-Pedagogical Centre of Department of Education of Moscow.

льном возрасте происходит интенсивное практическое овладение языком, обнаруживается наибольшая чувствительность к языковым явлениям, закладывается языковое поведение ребенка, развивается словарь и грамматический строй речи. Усвоение языка происходит чрезвычайно активно, усваивается морфологическая система родного языка, дети осваивают в основных чертах типы склонений и спряжений, овладевают сложными предложениями, соединительными союзами и суффиксами. В это же время идет непрерывное совершенствование в практическом употреблении детьми речи, что определяет развитие всех когнитивных процессов в целом [16].

В ситуации нормального развития детям в дошкольном возрасте удается естественным образом полноценно пройти дограмматический период усвоения языка и формирования связной устной речи. У детей с различными формами

нарушений в развитии подобного не происходит. Далеко не все дети к началу школьного обучения своевременно и в полной мере овладевают родным языком и связной устной речью.

В настоящее время в нашей стране, как и во всем мире, отмечается устойчивое увеличение в обществе количества детей с недостатками в речевом и языковом развитии. Специалисты наблюдают общую тенденцию к снижению языковых способностей и речевых возможностей у детей разного возраста. Процессы формирования речевых навыков, сформированность лексико-грамматической стороны речи, развитие осознания элементов языка, смысловой стороны слова у многих дошкольников происходят с опозданием или оказываются в той или иной степени нарушенными [1; 2; 12; 15]. Известно, что недостатки в речевом и языковом развитии сопровождаются большинством традиционно выделяемых видов психического дизонтогенеза.

В современной российской образовательной практике сочетаются сохраняющаяся система специального дифференцированного обучения детей с различными нарушениями в развитии с опытом интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [10; 11]. Все большую популярность приобретает идеология инклюзивного обучения, основной идеей которого является включение детей с разными стартовыми возможностями в единый образовательный процесс [5].

В то же время наблюдается утрата престижа специального образования у родителей детей с нарушениями в развитии, что часто приводит к их стихийной интеграции в пространство массовых учреждений [4; 11].

В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях находится много детей с отклонениями в развитии различного характера и разной степени выраженности.

В этой ситуации возрастает значение проблемы дифференциальной диагностики. Специалисты отмечают необходимость преодоления имеющихся организационных и методических недостатков диагностической практики, а также решения многих вопросов, связанных с применением конкретных психометрических процедур [8].

Процесс обучения детей в любом возрасте осуществляется с обязательным учетом возможностей и способностей ребенка. Подобный учет необходимо осуществлять индивидуально, по отношению к каждому ребенку, так как это позволяет наметить специфические приемы и методы педагогического воздействия. Также крайне важно вести такой учет по отношению ко всем детям, поскольку от этого зависит содержание обучения.

Многочисленные тестовые замеры педагогического характера, широко распространенные в современной отечественной образовательной практике, позволяют оценить достижения детей, но не дают

информации о природе и причинах разницы в высоких или низких результатах.

Очевидным является тот факт, что наиболее объективные данные о возможностях и способностях ребенка можно получить с помощью психологической диагностики [13]. Именно психологическое исследование, психологические методики позволяют установить природу и специфические особенности интеллектуальной и речевой недостаточности, нарушений внимания, памяти, слухового и зрительного восприятия, пространственной ориентировки и других недостатков в развитии детей.

В соответствии с задачами нашего исследования был предпринят анализ психодиагностических методов, используемых для изучения речевого и языкового развития у детей дошкольного возраста.

Проведенный анализ позволил установить, что в рамках отечественных традиций специальной психологии и педагогики языковую компетентность ребенка оценивают через определение уровня развития средств общения [2].

Изучение уровня сформированности языковых средств (средств общения) включает обследование экспрессивной (собственной активной речи ребенка) и импрессивной (понимание речи других людей) речи. При обследовании экспрессивной речи изучается состояние связной самостоятельной речи, особенности словарного запаса, грамматического строя речи, слоговой структуры слов и звукопро-

изношения. Обследование импрессивной речи направлено на изучение особенностей понимания ребенком слов, грамматических конструкций и предложений [2; 14].

Для оценки речевого и языкового развития детей дошкольного возраста используются разнообразные приемы и методы преимущественно логопедического обследования, описание которых широко представлено в отечественной специальной литературе (Т. П. Бессонова, Л. С. Волкова, В. П. Глухов, О. Е. Грибова, О. Б. Иншакова, Л. В. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др.).

Несмотря на большое количество методов, применяемых при обследовании речевого и языкового развития детей, научно обоснованных и апробированных психометрических процедур явно недостаточно. Это касается и психологической диагностики детей дошкольного возраста на этапе «до чтения», когда своевременно оказанная психолого-педагогическая помощь в овладении родным языком и навыками речевой грамотности может минимизировать будущие трудности чтения и письма в школе [3; 7; 10].

В настоящее время в отечественной специальной психологии остается актуальной проблема измерений. Многолетние традиции приоритета глубокого и всестороннего качественного анализа при изучении детей с нарушениями развития в нашей стране создают ситуацию, когда данные отдельных исследований практически несопоставимы.

В России наблюдается дефицит использования стандартизованных методов психологической диагностики, предполагающих унифицированную процедуру проведения, стандартный диагностический материал, формализованную систему оценки результатов и возрастные нормы, полученные на статистически репрезентативной выборке [3; 7].

Практическая значимость поиска новых инструментов психологической оценки речезыкового развития детей в дошкольном возрасте несомненна. Цель, стоящая перед дошкольным психологом, решающим повседневные практические задачи, заключается в первоначальном отграничении нормы от недостатков развития у детей. Наличие в арсенале диагностических методов таких, которые позволяют статистически достоверно выявить особенности речевого и языкового развития дошкольника, определить его соответствие некоторому среднему уровню, установленному для детей данного возраста, может стать основой любых дальнейших психодиагностических процедур.

С целью поиска новых инструментов психодиагностики, пригодных для массового использования в практике, в проведенном нами исследовании был апробирован новый методический комплект тестов для оценки уровня развития русского языка (методика ОРРЯ) у детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным развитием.

Стандартизованный метод оценки уровня развития русского языка (ОРРЯ) разработан группой авто-

ров под руководством Е. Л. Григоренко (M. Babyonyshev, L. Hart, J. Reich, J. Kuznetsova, R. Rissman & E. Grigorenko, 2007). «Оценка развития русского языка» (Assessment of the Development of Russian) не является переводной методикой и непосредственно предназначена для изучения лексико-грамматических навыков у русскоговорящих детей в возрасте от 3 до 9 лет в варианте индивидуального предъявления [17; 18].

ОРРЯ состоит из семи субтестов, каждый из которых может быть использован как отдельная методика. В нашем исследовании использовались пять субтестов, соответственно изучаемому возрасту: «Пассивный словарь», «Лингвистические операторы», «Активный словарь», «Структура предложений», «Структура слов». Данная совокупность тестов позволяет определять границы пассивных и активных знаний дошкольника в таких областях, как синтаксис, лексика, морфология, фонология, а также сравнить активные и пассивные лингвистические возможности детей [9; 10].

Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений № 1358, 1703, 2305, 2380, 2412, 1538 и ГБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения „Митино“» СЗООУ г. Москвы «сплошным» методом. В выборку вошел 171 русскоговорящий ребенок дошкольного возраста (5—6 лет) из семей, где русский язык является родным.

На основе изучения анамнестических данных и сведений, содержащихся в заключениях ПМПК и медицинских картах, были выделены для сравнительного анализа две группы детей. Первую группу (111 человек) составили нормально развивающиеся дети, в отношении которых отсутствовала информация о наличии речевых и языковых трудностей. Вторая группа (60 человек) состояла из детей с недостатками в речевом развитии, отражающимися в различных логопедических диагнозах: общее недоразвитие речи (ОНР), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), задержка речевого развития (ЗРР), дислалия и других.

Статистический анализ данных проводился при помощи специализированных программ SPSS и «Microsoft Excel», использовался корреляционный анализ по методу Пирсона и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

В таблице 1 представлены статистические результаты обследования детей.

В целом результаты исследования показали возможности и преимущества использования стандартизованных методов психологической диагностики для оценки уровня овладения детьми русским языком и выявления группы риска в отношении речевого и языкового недоразвития.

В процессе апробации методики нами были получены нормативные показатели по каждому субтесту: определялись средние значения в «сырых» баллах, вычислялись средние стандартизованные значения по каждому ребенку и по двум исследуемым группам детей.

В нашем исследовании обнаружены значимые различия в развитии устного русского языка между нормально развивающимися детьми и детьми с речевыми и языковыми нарушениями.

В таблице 2 приведены результаты выполнения субтестов по двум группам детей.

**Таблица 1**

Данные о размере выборки, распределении дошкольников по полу и возрасту

Параметры изучения	Группа детей без нарушений языка и речи		Группа детей с нарушениями языка и речи		Вся выборка	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Возраст (месяцы)	65,2	6,3	66,6	6,6	65,7	6,4
Мальчики, %	41		53		46	
Размер выборки	111		60		171	

*M* — среднее значение; *SD* — стандартное отклонение

Таблица 2

Результаты обследования детей, полученные с помощью методики ОРРЯ

Параметры обследования	Группа детей без нарушений языка и речи		Группа детей с нарушениями языка и речи	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Пассивный словарь	0,2	0,79	-0,45	1,18
Лингвистические операторы	-0,002	1,04	0,004	0,92
Активный словарь	0,2	0,95	-0,38	0,98
Структура предложений	0,17	0,96	-0,31	1,01
Структура слов	0,31	0,88	-0,57	1,17

*M* — среднее значение; *SD* — стандартное отклонение

Достоверно значимые результаты различий между двумя группами ( $p < 0,05$ ) были получены при выполнении следующих субтестов: «Пассивный словарь» (ПС), «Активный словарь» (АС), «Структура предложений» (СП), «Структура слов» (СС). В группе детей с нарушениями языка и речи обнаружены более низкие результаты по четырем субтестам (кроме ЛО) по сравнению с нормально развивающимися дошкольниками (см. таблицу 2).

Результаты, полученные с помощью методики «Лингвистические операторы», в обеих изучаемых группах показали, что данный субтест в этой возрастной группе не обнаруживает достоверно значимых различий. Выполнение этого субтеста вызывало у детей данного возраста существенные трудности. Тем не менее имеются неопубликованные экспериментальные данные по его использованию в младшем школьном возрасте, где значимые различия между аналогичными группами выявляются.

Возможность вычисления стандартизованных значений по результатам каждого ребенка и средних стандартизованных показателей по результатам группы детей позволяет сравнивать между собой результаты выполнения отдельных субтестов.

В нашем исследовании наибольшая разница между результатами двух групп обнаружилась при выполнении детьми заданий из методик «Пассивный словарь» и «Структура слов». В группе дошкольников без нарушений языка и речи эти показатели самые высокие (0,2 и 0,31, соответственно методикам), у детей с речевыми нарушениями — самые низкие (0,45 и 0,57 соответственно методикам).

Основными выводами нашего исследования можно считать следующие положения. В условиях современной образовательной практики актуальной остается задача квалифицированной психологической диагностики. Следует использовать методы тестового характера с широким возрастным диапазоном

применения в связи с необходимостью производить замеры конкретных проявлений психического развития с целью дальнейшей дифференциальной диагностики. Методика оценки развития русского языка (ОРРЯ) может быть использована для первичной скрининговой психологической диагностики детей с нарушениями языкового и речевого развития. Данная методика позволяет установить статистически значимые различия по основным лексико-грамматическим показателям между группами нормально развивающихся детей и детей с речевыми и языковыми недостатками. Использование современных стандартизованных методов психологического обследования предоставляет исследователям и практикам материал для объективной количественной оценки и последующего сравнения результатов, а также для всестороннего качественного анализа.

#### Литература

1. Арушанова, А. Г. Проблемы речевого развития старших дошкольников / А. Г. Арушанова // Проблемы и перспективы развития дошкольных образовательных учреждений. — М.: Школьная книга, 2004. — (Сер.: Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве).
2. Волковская, Т. Н. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи : учеб.-метод. пособие / Т. Н. Волковская. — М.: Национальный книжный центр, 2011.
3. Григоренко, Е. Л. Чтение о чтении / Е. Л. Григоренко. — Воронеж : АИСТ, 2012.
4. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития : (курс лекций) / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. — М.: В. Секачев, 2007.
5. Инклюзивное образование. — М.: Школьная книга, 2010. — Вып. 1.
6. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. — М.: Просвещение, 2013. — (Стандарты второго поколения).
7. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. — СПб.: ИД «МиМ», 1997.
8. Коробейников, И. А. О соотношении и роли органических и социальных факторов в формировании диагноза «легкая умственная отсталость» / И. А. Коробейников // Дефектология. — 2012.
9. Васильева, Т. В. Формирование лексики младших школьников с ринолалией : дис. ... канд. пед. наук / Васильева Т. В. — Екатеринбург, 1998.
10. Лебедева, Т. В. Возможности использования стандартизованных методов психологической оценки развития русского языка у детей дошкольного возраста / Т. В. Лебедева // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2014. — № 2 (60).
11. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева / под науч. ред. И. Ю. Левченко. — М.: Национальный книжный центр, 2013.
12. Локалова, Н. П. Когнитивное развитие — психологическая основа обеспечения преемственности между детским садом и начальной школой / Н. П. Локалова // Психология и современное российское образование : материалы 4-го Всерос. съезда психологов образования России. — М., 2008.

13. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989.

14. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. — 4-е изд., доп. — М. : АРКТИ, 2010.

15. Парамонова, Л. Г. Ключ к решению проблемы — в ее профилактике / Л. Г. Парамонова // Ребенок с дислексией в реалиях XXI века : материалы 6-й Междунар. конф. (21—22 мая 2013 г.). — М. : Российская ассоциация дислексии, 2013.

16. Ушакова, Т. Н. Рождение слова: проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. — М. : Ин-т психологии РАН, 2011.

17. Babyonyshev, M. Оценка Развития Русского Языка (Assessment of the Development of Russian LANGUAGE) / M. Babyonyshev, L. Hart, J. Reich, J. Kuznetsova, J. R. Rissman & E. Grigorenko. — Unpublished assessment. — 2007.

18. Kornilov, S. A. Morphology and development language disorders: New tools for Russian / S. A. Kornilov, N. V. Rakhlin, E. L. Grigorenko // Psychology in Russia: State of the art Moscow. — Russian Psychological Society. — 2012.

#### References

1. Arushanova, A. G. Problemy rechevogo razvitiya starshikh doshkol'nikov / A. G. Arushanova // Problemy i perspektivy razvitiya doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy. — M. : Shkol'naya kniga, 2004. — (Ser.: Instruktivno-metodicheskoe obespechenie sodержaniya obrazovaniya v Moskve).

2. Volkovskaya, T. N. Organizatsionno-metodicheskie osnovy psikhologicheskoy pomoshchi litsam s nedostatkami rechi : ucheb.-metod. posobie / T. N. Volkovskaya. — M. : Natsional'nyy knizhnyy tsentr, 2011.

3. Grigorenko, E. L. Chtenie o chtenii / E. L. Grigorenko. — Voronezh : AIST, 2012.

4. Z Abramnaya, S. D. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika narusheniy razvitiya : (kurs lektsiy) / S. D. Z Abramnaya, I. Yu. Levchenko. — M. : V. Sekachev, 2007.

5. Inklyuzivnoe obrazovanie. — M. : Shkol'naya kniga, 2010. — Vyp. 1.

6. Kontseptsiya Spetsial'nogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / N. N. Malofeev, O. I. Kukushkina, O. S. Nikol'skaya, E. L. Goncharova. — M. : Prosveshchenie, 2013. — (Standarty vtorigo pokoleniya).

7. Kornev, A. N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detey : ucheb.-metod. posobie / A. N. Kornev. — SPb. : ID «MiM», 1997.

8. Korobeynikov, I. A. O sootnoshenii i roli organicheskikh i sotsial'nykh faktorov v formirovanii diagnoza «legkaya umstvennaya otstalost'» / I. A. Korobeynikov // Defektologiya. — 2012.

9. Vasil'eva, T. V. Formirovanie leksiki mladshikh shkol'nikov s rinolaliej : dis. ... kand. ped. nauk / Vasil'eva T. V. — Ekaterinburg, 1998.

10. Lebedeva, T. V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya standartizirovannykh metodov psikhologicheskoy otsenki razvitiya russkogo yazyka u detey doshkol'nogo vozrasta / T. V. Lebedeva // Korrektsionnaya pedagogika: teoriya i praktika. — 2014. — № 2 (60).

11. Levchenko, I. Yu. Psikhologicheskoe izuchenie detey s narusheniyami razvitiya / I. Yu. Levchenko, N. A. Kiseleva / pod nauch. red. I. Yu. Levchenko. — M. : Natsional'nyy knizhnyy tsentr, 2013.

12. Lokalova, N. P. Kognitivnoe razvitiye — psikhologicheskaya osnova obespecheniya preemstvennosti mezhdru detskim sadom i nachal'noy shkoloy / N. P. Lokalova // Psikhologiya i sovremennoe ros-

siyskoe obrazovanie : materialy 4-go Vse-ros. s"ezda psikhologov obrazovaniya Rossii. — M., 2008.

13. Lubovskiy, V. I. Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detey / V. I. Lubovskiy. — M. : Pedagogika, 1989.

14. Metody obsledovaniya rechi detey : posobie po diagnostike rechevykh narusheniy / pod obshch. red. prof. G. V. Chirkinoy. — 4-e izd., dop. — M. : ARKTI, 2010.

15. Paramonova, L. G. Klyuch k resheniyu problemy — v ee profilaktike / L. G. Paramonova // Rebenok s disleksiey v realiyakh KhKhI veka : materialy 6-y Mezhdunar. konf. (21—22 maya 2013 g.). — M. : Rossiyskaya assotsiatsiya disleksii, 2013.

16. Ushakova, T. N. Rozhdenie slova: problemy psikhologii rechi i psikholingvistiki / T. N. Ushakova. — M. : In-t psikhologii RAN, 2011.

17. Babyonyshev, M. Otsenka Razvitiya Russkogo Yazyka (Assessment of the Development of Russian LANGUAGE) / M. Babyonyshev, L. Hart, J. Reich, J. Kuznetsova, J. R. Rissman & E. Grigorenko. — Unpublished assessment. — 2007.

18. Kornilov, S. A. Morphology and development language disorders: New tools for Russian / S. A. Kornilov, N. V. Rakhlin, E. L. Grigorenko // Psychology in Russia: State of the art Moscow. — Russian Psychological Society. — 2012.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА

---

УДК 378.147:376.112.4  
ББК Ч448.987

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.03; 13.00.08

**В. В. Мануйлова** V. V. Manuylova  
Москва, Россия Moscow, Russia

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ»

## MODELLING PRACTICE- ORIENTED ENVIRONMENT IN THE SYSTEM OF TRAINING TEACHERS IN THE FIELD OF “SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION”

**Аннотация.** Статья раскрывает вопросы повышения эффективности практико-ориентированной подготовки специалистов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно организационные и содержательные аспекты реализации практических занятий, практики, внеаудиторной самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Актуальность данной проблематики определяется необходимостью оптимизации процесса подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе в связи с внедрением инклюзивного образования в общеобразовательные организации. Цель данной работы состоит в определении ключевых форм реализации практико-ориентированной модели подготовки студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». Разработка Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного

**Abstract.** The article reveals the issues of increasing the effectiveness of practice-oriented training of specialists for the support of children with special educational needs, and, specifically, organizational and content aspects of conduct of practical classes, practices and extracurricular independent work of students, enrolled in “special (defectological) education”. The urgency of this problem is determined by the necessity of optimization of the process of training pedagogical staff for work with children with special educational needs, especially in connection with the implementation of inclusive education in education organizations. The aim of this work is to define the key forms of realization of practice-oriented model of training of students enrolled in special (defectological) education. The development of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for students with special educational needs and the Federal State Educational Standard of Education of students with mental retardation require the increase of professional preparation of future specialists in support of children with special educational needs to carrying out psychological and pedagogical

стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью выдвигает требования повышения профессиональной готовности будущих специалистов по сопровождению детей с особыми образовательными потребностями к осуществлению психолого-педагогической коррекционной работы. Предложенные вариативные формы и средства организации и осуществления практической подготовки педагогических кадров для системы специального и инклюзивного образования позволят преподавателям быстро реагировать на появление новой нормативно-правовой документации, новых технологий сопровождения детей с особыми образовательными потребностями.

**Ключевые слова:** практико-ориентированная модель; подготовка кадров; ограниченные возможности здоровья; профессиональная готовность.

**Сведения об авторе:** Мануйлова Виктория Викторовна, почетный работник среднего профессионального образования.

*Место работы:* заместитель директора по научно-исследовательской работе Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корп 2.

*E-mail:* m-v-d-2003@mail.ru.

Повышение качества подготовки педагогических кадров для системы специального и инклюзивного образования является важнейшим направлением процесса модернизации российского образования. Складывающаяся социально-экономическая ситуация в современной России определяет необходимость пересмотра, обновле-

© Мануйлова В. В., 2016

ния и совершенствования теоретических подходов и практических решений по подготовке специалистов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [9, с. 94].

**Key words:** practice-oriented model, training teachers, special educational needs, professional preparation.

**About the author:** Manuylova Viktoriya Viktorovna, Honored Worker of Secondary Professional Education.

*Place of employment:* Deputy Director for Scientific and Research Activity, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

Подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, компетентного, ориентирующегося в смежных об-

ластях деятельности, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, готового к постоянному росту, социальной и профессиональной мобильности, — основная цель высшего образования [15, с. 153].

Модель обучения включает в себя моделирование содержания, которое студенты должны усвоить, а также педагогические, познавательные и практические действия, составляющие полноценное обучение. Практико-ориентированное обучение представляет собой модель обучения, в которой организуется самостоятельная деятельность, в процессе которой студенты усваивают знания, приобретают практические умения, развивают профессиональные способности. Особенности преподавания отличаются от других моделей: студенты выполняют практические задания, приближенные к условиям будущей профессиональной деятельности. Результатом практико-ориентированного обучения является становление студента как будущего конкурентоспособного активного участника профессиональной и общественной деятельности.

Содержание обучения по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» строится следующим образом: каждой трудовой функции педагога, каждому формируемому умению соответствуют практические занятия. Обучение на практических занятиях носит целенаправленный и комплексный характер, раскрывающий все стороны профессиональной деятельности будущего специали-

ста сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Основные дидактические цели практических занятий — практическое подтверждение изученных теоретических положений, ознакомление с методикой осуществления практической деятельности [12, с. 47]. В ходе осуществляемой деятельности у студентов вырабатываются умения наблюдать, анализировать, сопоставлять, делать выводы и обобщения, самостоятельно вести исследования. Дидактическая цель практических занятий — формирование профессиональных умений, а также умений, необходимых для изучения последующих дисциплин [11, с. 26].

Для подготовки студентов к предстоящей профессиональной деятельности важно формировать такие умения, как аналитические, проективные, конструктивные, поэтому характер заданий на занятиях должен быть таким, чтобы студенты были поставлены перед необходимостью анализировать процессы, состояния, проектировать на основе анализа свою деятельность, намечать конкретные пути решения той или иной практической задачи. Основой для определения полного перечня работ является квалификационная характеристика специалиста, включающая трудовые функции и трудовые действия, обозначенная в профессиональном стандарте [13, с. 87].

Содержание практических занятий может включать:

- изучение нормативных документов, справочных материалов,

анализ профессиональной документации, выполнение заданий с ее использованием (аналитическая, информационная компетентности),

- практическое ознакомление с условиями, содержанием и организацией воспитательно-образовательной работы учреждения специального и инклюзивного образования (непосредственно в процессе экскурсий или в видеозаписи),

- проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса с заданной целью (технологическая, проектировочная компетентности),

- анализ психолого-педагогических ситуаций, отработку навыков диагностики и принятия решений (аналитическая, технологическая компетентность),

- практическую работу по формированию общеучебных навыков (реферирование, конспектирование) [7, с. 78].

Основную роль на практических занятиях играет руководство деятельностью студентов [8, с. 124]. Если содержание практических занятий разнообразно и во многом зависит от содержания изучаемой дисциплины, то методика использования знаний едина. Следовательно, структуру (план) проведения занятий можно представить в следующем виде:

- сообщение содержания и цели практического занятия;

- актуализация теоретических знаний, которые необходимы для выполнения практической работы (формулируются вопросы к студентам по актуализации знаний или

определяется алгоритм их актуализации);

- инструктаж по технике безопасности (если в этом есть необходимость);

- инструктаж по организации практической работы;

- определение способов фиксации материала;

- регламент работы, конечный результат;

- подведение итогов практической работы, являющихся формой контроля полученных результатов. Критерии оценки даются только там, где они целесообразны, чтобы избежать формализма в их определении.

Для повышения качества подготовки существенное значение имеет уровень развития дидактического оснащения. Внедрение в учебный процесс современных средств обучения дает возможность организовать учебно-познавательную деятельность студентов на более высоком уровне, повысить интенсивность труда преподавателей и студентов. Умелое применение средств обучения позволяет увеличить долю самостоятельности студентов, расширить возможности организации на занятии их индивидуальной и групповой работы, развивать активность и инициативу при усвоении рабочего материала.

Средства обучения являются составной частью дидактического оснащения учебного процесса и представляют собой совокупность предметов, которые выполняют учебную, тренирующую функции и предназначены для формирования у студентов знаний, умений, навы-

ков, управления их познавательной и практической деятельностью. Применение средств обучения дает более точную информацию об изучаемом явлении, объекте, процессе и тем самым способствует повышению качества обучения. С их помощью обучение становится более наглядным, что делает доступным самый сложный учебный материал. Профессиональные умения и навыки формируются в процессе деятельности [1, с. 24]. В этом отношении обучение на практических занятиях может быть более целенаправленным и комплексным, охватывающим все стороны практической деятельности.

На правильный выбор средств обучения в процессе теоретической и особенно практико-ориентированной подготовки ориентирует их соответствие двум основным признакам: дидактической задаче и способу ее реализации.

Для облегчения реализации самостоятельной внеаудиторной работы используются разработанные к ее осуществлению методические рекомендации, раскрывающие алгоритм выполнения каждого задания. Задания, выносимые на самостоятельное изучение, достаточно разнообразны: это изучение, аннотирование первоисточников, компьютерных обучающих программ для детей с особыми образовательными потребностями, составление таблиц, подготовка сообщений и рефератов, мини-проектов (дидактических пособий по звуковой культуре, на развитие зрительного восприятия, других психических

процессов у детей с особыми образовательными потребностями).

Использование рабочих тетрадей по изучаемой дисциплине позволяет организовывать самостоятельную работу студентов как на занятиях, так и дома, что позволяет также осуществлять контроль за усвоением учебного материала. Особые преимущества для формирования практических профессиональных умений имеет специальное оборудование: логопедические зонды, применяемые для постановки звуков у детей, имеющих нарушения речи; дактильная азбука, являющаяся средством общения, познания детей с нарушенным слухом; точно-рельефный шрифт Брайля, используемый при обучении лиц с нарушением зрения. Эту группу средств необходимо активно использовать при объяснении в качестве демонстрационного оборудования для иллюстрации, доказательства теоретических положений. Это позволяет раскрыть специфические средства коррекционно-воспитательного процесса, которые активно применяются в современной системе отечественного и зарубежного специального образования.

Использование среди технических средств обучения компьютерных презентаций и компьютерных обучающих программ для детей с отклонениями в развитии в рамках учебных занятий существенно обогащает раскрытие особенностей организации и осуществления коррекционно-педагогической помощи детям с особыми образовательными

потребностями. Использование видео и DVD-фильмов значительно расширяет возможности более глубокого изучения разнообразных тем. Сделать просмотр познавательным, активным позволяет использование методических рекомендаций, включающих перечень вопросов к каждому видео- и DVD-фрагменту, а также серию заданий по уточнению представлений о просмотренном материале. Разработка дидактических средств требует учета большого количества факторов, влияющих на результативность педагогического процесса. Основными факторами являются соответствие компонентов комплекса содержанию изучаемого материала, частным методическим задачам, методам обучения, требованиям рационального использования учебного времени.

Таким образом, при создании комплекса средств обучения необходимо учитывать конкретные задачи обучения и воспитания, характер и объем учебной информации, подлежащей усвоению, уровень развития студентов.

Педагоги на учебных занятиях создают условия для включения студентов в активное конструирование собственных знаний. При такой организации деятельности на первый план выходит активная самостоятельная работа студентов, которая становится основной в образовательном процессе и процессе самообразования. Ей придается большое значение в процессе приобретения студентами новых знаний; также ведется постоянный по-

иск рациональных путей ее организации и совершенствования.

Основу определения практико-ориентированной модели составляет понятие «практика». Практика в самых различных своих проявлениях присутствует в процессе обучения, считается одним из основных компонентов профессиональной подготовки. Назначение практики — подготовка студентов к предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности. Цель педагогической практики состоит в том, чтобы сформировать у студентов системные представления о теории и практике воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, а также обобщить и систематизировать знания путем их применения в реальной деятельности; расширить и углубить знания благодаря изучению работы конкретных образовательных организаций.

Велика роль практики в формировании профессиональных качеств личности будущего специалиста. Практика — самая сложная форма учебного процесса как в организационном, так и в методическом плане, поскольку для ее осуществления необходимо соединить интересы практиканта, педагога и конкретной образовательной организации [6, с. 44].

Структура практики зависит от содержания практического обучения и в итоге должна обеспечить целостную подготовку специалиста и соответствовать его квалификационной характеристике. Взаимо-

связь отдельных этапов практики обеспечивается в их последовательной преемственности и развитии. На основании представленной модели подготовки у будущего специалиста формируется комплексная готовность к предстоящей профессиональной деятельности.

Комплексная готовность, «коррекционно-педагогическая компетентность», — системное явление, включающее умения, знания, профессионально значимые качества личности педагога, обеспечивающие выполнение коррекционной деятельности педагога сопровождения по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (мотивационная готовность — осознание необходимости коррекционной работы с детьми, стремление к ее проведению, коммуникативность; теоретическая готовность — общепедагогические знания, умения и навыки, знание теоретических основ коррекционно-педагогической деятельности, психологических особенностей детей; практическая готовность — владение организационными общепедагогическими и коррекционными умениями и навыками; профессионально-личностная готовность — сформированность профессионально значимых качеств личности) [3, с. 34].

#### Литература

1. Акулова, О. В. Компетентностная модель современного педагога / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова [и др.]. — СПб., 2007.
2. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989.
3. Демин, В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2000. — № 4.
4. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. — М., 2005.
5. Кларин, М. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (зарубежный опыт) / М. Кларин // Инновационное движение в российском школьном образовании. — М., 1997.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Академия, 2005.
7. Мануйлова, В. В. Возможности реализации практикоориентированной модели обучения студентов педагогического колледжа посредством учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития / В. В. Мануйлова // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2009. — Т. 15, № 5.
8. Мануйлова, В. В. Психолого-педагогические возможности учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития в профессиональной подготовке специалистов для дошкольных образовательных учреждений / В. В. Мануйлова // Изв. Южного федерального ун-та. Сер.: Педагогические науки. — 2010. — Вып. 2.
9. Приходько, О. Г. Модель совершенствования психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в едином образовательном пространстве города Москвы / О. Г. Приходько, А. А. Гусейнова, Е. В. Ушакова, Н. Ю. Григоренко // Специальное образование. — 2011. — № 4.

10. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие / М. С. Староверова. — М. : ВЛАДОС, 2013.

11. Семушина, Л. Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях : учеб.-метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. — М., 1990.

12. Семушина, Л. Г. Стандарты уровня профессионального образования, их значение для разработки содержания подготовки специалистов / Л. Г. Семушина. — М., 1993.

13. Смирнов, И. П. Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. — М., 2006.

14. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур // Материалы ко второму заседанию методологического семинара. — М., 2004.

15. Филатова, И. А. Обоснование концепции деонтологической подготовки педагогов-дефектологов / И. А. Филатова // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 4.

#### References

1. Akulova, O. V. Kompetentnostnaya model' sovremennogo pedagoga / O. V. Akulova, E. S. Zair-Bek, S. A. Pisareva, E. V. Piskunova [i dr.]. — SPb., 2007.

2. Bepal'ko, V. P. Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii / V. P. Bepal'ko. — М. : Pedagogika, 1989.

3. Demin, V. A. Professional'naya kompetentnost' spetsialista: ponyatie i vidy / V. A. Demin // Standarty i monitoring v obrazovanii. — 2000. — № 4.

4. Ivanov, D. A. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentariy / D. A. Ivanov,

K. G. Mitrofanov, O. V. Sokolova. — М., 2005.

5. Klarin, M. Pedagogicheskie tekhnologii i innovatsionnye tendentsii v sovremennom obrazovanii (zarubezhnyy opyt) / M. Klarin // Innovatsionnoye dvizhenie v rossiyskom shkol'nom obrazovanii. — М., 1997.

6. Kodzhaspirova, G. M. Pedagogicheskii slovar' / G. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov. — М. : Akademiya, 2005.

7. Manuylova, V. V. Vozmozhnosti realizatsii praktikoorientirovannoy modeli obucheniya studentov pedagogicheskogo kolledzha posredstvom uchebnoy laboratorii diagnostiki i korrektsii detskogo razvitiya / V. V. Manuylova // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. — 2009. — Т. 15, № 5.

8. Manuylova, V. V. Psikhologo-pedagogicheskie vozmozhnosti uchebnoy laboratorii diagnostiki i korrektsii detskogo razvitiya v professional'noy podgotovke spetsialistov dlya doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy / V. V. Manuylova // Izv. Yuzhnogo federal'nogo un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. — 2010. — Vyp. 2.

9. Prihod'ko, O. G. Model' sovershenstvovaniya psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s otkloneniyami v razvitiy v edinom obrazovatel'nom prostranstve goroda Moskvy / O. G. Prihod'ko, A. A. Guseynova, E. V. Ushakova, N. Yu. Grigorenko // Spetsial'noe obrazovanie. — 2011. — № 4.

10. Staroverova, M. S. Inklyuzivnoye obrazovanie. Nastol'naya kniga pedagoga, rabotayushchego s det'mi s OVZ : metod. posobie / M. S. Staroverova. — М. : VLADOS, 2013.

11. Semushina, L. G. Soderzhanie i metody obucheniya v srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniyakh : ucheb.-metod.

posobie dlya prepodavateley sred. spets. ucheb. zavedeniy / L. G. Semushina, N. G. Yaroshenko. — M., 1990.

12. Semushina, L. G. Standarty urovney professional'nogo obrazovaniya, ikh znachenie dlya razrabotki sodержaniya podgotovki spetsialistov / L. G. Semushina. — M., 1993.

13. Smirnov, I. P. Teoriya professional'nogo obrazovaniya / I. P. Smirnov. — M., 2006.

14. Tatur, Yu. G. Kompetentnostnyy podkhod v opisaniy rezul'tatov i proektirovaniy standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya / Yu. G. Tatur // Materialy ko vtoromu zasedaniyu metodologicheskogo seminarara. — M., 2004.

15. Filatova, I. A. Obosnovanie kontseptsii deontologicheskoy podgotovki pedagogov-defektologov / I. A. Filatova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2011. — № 4.

# МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

---

УДК 37.013.8:51

ББК Ч455.093+Ч432.026.82+В1р ГСНТИ 14.29.41 Код ВАК 13.00.01; 13.00.03

**Т. В. Лисовская** Т. V. Lisovskaya  
Минск, Республика Беларусь Minsk, Belarus  
**М. Е. Скивицкая** M. E. Skivitskaya  
Гродно, Республика Беларусь Grodno, Belarus

**«ПРАКТИЧЕСКАЯ МАТЕМАТИКА» —  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ  
КОМПЛЕКС ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ  
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ  
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

**“PRACTICAL MATHEMATICS” —  
A COMPLEX TEACHING  
AID FOR ADULTS WITH SPECIAL  
EDUCATIONAL NEEDS**

**Аннотация.** Создание системы непрерывного образования является одной из современных тенденций развития общества, актуальной для каждого его гражданина. Материалы статьи посвящены изучению проблемы создания образовательных условий в психоневрологических домах-интернатах Республики Беларусь, что можно рассматривать как актуальное направление по реализации задач непрерывного образования. Описано содержание учебно-методического комплекса «Практическая математика», предназначенного для взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах республики.

Содержание обучения по данному предмету способствует повышению жизнеспособности, бытовой самостоятельности обучающихся, формированию элементарных представлений о явлениях экономического характера. Авторами статьи дана характеристика структурных элементов учебно-методического комплекса, в который включена учебная программа, учебное пособие и методические рекомендации по организации и проведению занятий по практической математике.

В учебной программе по предмету выделяются целевой, содержательный,

**Abstract.** Creation of the system of continuing education is one of the modern tendencies of development of society urgent for each citizen. The article is devoted to the study of the problem of creation of educational conditions in neuropsychiatric boarding houses in the Republic of Belarus, which may be considered as an important way for realizing the problems of continuing education. The article describes the content of the complex teaching aid “Practical Mathematics”, which is designed for adults with intellectual disabilities who live at neuropsychiatric boarding houses of the Republic of Belarus.

The teaching content of this subject improves viability, everyday life independence of students, and formation of elementary concepts about economic phenomena. The authors of the article describe the characteristics of the structural elements of the complex teaching aid which includes an education program, a tutorial and guidelines for organizing and conducting classes in practical mathematics.

The education program contains the education goals and the content, organization and evaluation components. It describes the general and specific purposes and tasks, the content of education in the subject “Practical Mathematics”, the number of lessons allocated for the study of

организационный и контрольно-оценочный компоненты. В ней представлены общая и конкретная цели, а также задачи обучения, содержание образования по предмету «Практическая математика», количество часов на изучение тем, примерное календарно-тематическое планирование и требования к знаниям, умениям, навыкам, способам действий обучающихся, представленные тремя уровнями усвоения содержания обучения.

Материалы учебного пособия «Практическая математика» включают математические задания и арифметические задачи, которые распределены по шести областям, значимым для жизнедеятельности человека: здоровье, питание, быт, одежда и обувь, труд, отдых и досуг. Приведены примеры задач с жизненным содержанием, которые имеют практико-ориентированный характер.

Авторами статьи разработаны методические рекомендации для специалистов, которые будут проводить занятия по практической математике с проживающими в психоневрологических домах-интернатах. Они содержат методический комментарий к каждой странице учебного пособия.

**Ключевые слова:** взрослые с интеллектуальной недостаточностью; система непрерывного образования; учебно-методический комплекс «Практическая математика».

**Сведения об авторе:** Лисовская Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* ведущий научный сотрудник лаборатории специального образования.

**Контактная информация:** 2200017, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Жуковского, 179, 10/2.

*E-mail:* lis\_tva@tut.by.

**Сведения об авторе:** Скивицкая Мария Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент.

each topic, the approximate calendar-thematic planning and requirements to the knowledge, skills and habits and methods of pupils' actions, which are presented by three levels of acquisition of the educational content.

The complex teaching aid "Practical Mathematics" includes mathematics tasks and arithmetic problems, which are divided into six segments, important for the human existence: health, food, everyday life, clothes and shoes, labor, recreation and leisure activities. It provides examples of problems with life-important content, which have practice-oriented character.

The authors have developed methods support materials for specialists, who may conduct classes in practical mathematics with people who live in neuropsychiatric boarding houses. They contain methods commentaries for each page the teaching aid.

**Keywords:** adults with special educational needs, system of continuing education, complex teaching aid "Practical Mathematics".

**About the author:** Lisovskaya Tat'yana Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Leading Researcher of Laboratory of Special Education.

**About the author:** Skivitskaya Mariya Evgen'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Место работы:* кафедра теории и методики специального образования Гродненского государственного университета им. Янки Купалы.

*Контактная информация:* 230028, Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Южная, 7, 24.

*E-mail:* skivickaja@tut.by.

*Place of employment:* Department of Theory and Methods of Special Education, Grodno State University named after Yanka Kupala.

### **Введение**

Кодекс Республики Беларусь об образовании закрепляет механизм реализации конституционного права на образование лиц с особенностями психофизического развития [2]. Изменяется отношение общества и государства к тем, кто считался «социально неперспективными» и «необучаемыми» [15]. Актуальным становится создание условий, позволяющих сделать полноценной и достойной жизнь *каждого* человека.

28 сентября 2015 г. Республика Беларусь присоединилась к Конвенции ООН о правах инвалидов (указ № 401 Президента Республики Беларусь от 24 сентября 2015 г.).

Выделенные нами слова в п. 5 статьи 24 Конвенции обращают на себя особое внимание: «Государства-участники обеспечивают, чтобы инвалиды могли иметь доступ к общему высшему образованию, профессиональному обучению, *образованию для взрослых и обучению в течение всей жизни...*» [3]. Данная статья Конвенции обязывает разрабатывать систему *непрерывного образования*, таким образом подталкивая к поиску новых форм, нового содержания образования и социально-психолого-педагогического сопровождения лиц с психо-

физическими нарушениями. О непрерывном образовании указанной категории лиц говорилось в нашей статье [8].

### **Исследование**

По всему миру люди с инвалидностью демонстрируют более низкие результаты в отношении здоровья, более низкие достижения в области образования, меньшую экономическую активность и более высокие показатели бедности, чем неинвалиды. Отчасти это связано с тем, что люди с инвалидностью сталкиваются с барьерами, препятствующими их доступу к услугам, которые для многих являются привычными: здравоохранению, образованию, занятости и транспорту, а также информации. Эти трудности усугубляются в наименее благополучных сообществах, микро-социумах [13].

Одним из таких сообществ по-прежнему остается психоневрологический дом-интернат для престарелых и инвалидов — ведущий тип учреждения, предлагающий сопровождение, стационарное учреждение, основной задачей которого, согласно Положению о психоневрологическом доме-интернате для престарелых и инвалидов, утвержденному Министерством труда и социальной защиты Республики

Беларусь № 5 от 10 января 2013 г., является организация ухода, бытового обслуживания и медицинской помощи гражданам, которые признаны недееспособными [9].

В рамках международного проекта «Создание образовательных условий в психоневрологических домах-интернатах Республики Беларусь», реализуемого общественной организацией «Голос сердца», мы приступили к созданию учебно-методических комплексов, включающих учебные программы, учебные пособия для взрослых с интеллектуальной недостаточностью и методические рекомендации для специалистов (педагогов-психологов, социальных работников, инструкторов по труду и др.), работающих в психоневрологических домах-интернатах республики.

Молодые люди и взрослые, проживающие не в семье, а в психоневрологических домах-интернатах республики, находятся в условиях закрытого социума. В результате несовершенства диагностического инструментария, а также по другим причинам в психоневрологических домах-интернатах могут находиться лица с нормальным психическим развитием, с задержкой психического развития, девиантным поведением, что обусловлено социальной ситуацией развития в учреждениях закрытого типа [4].

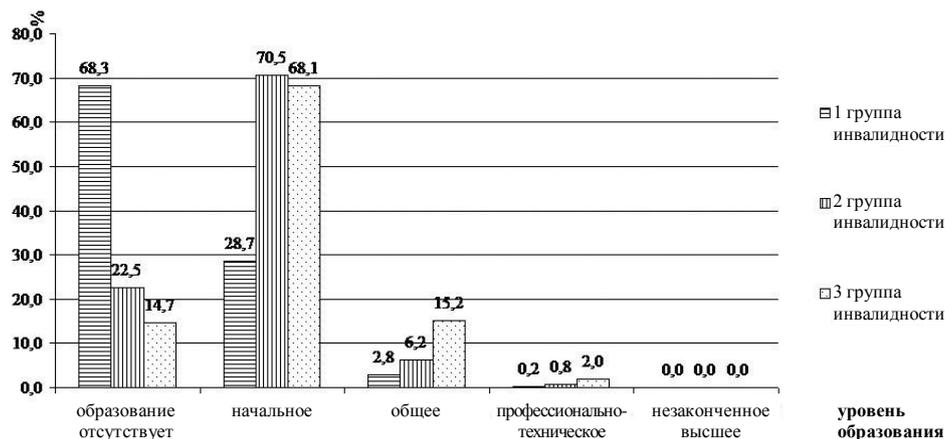
Многие из проживающих в интернатных учреждениях по разным жизненным причинам никогда не получали никакого образования (лишь с 2011 г. было принято По-

ложение № 48/55 об утверждении инструкции о порядке организации и получении специального образования в учреждениях социальной защиты), в результате чего лишены дееспособности и возможности трудоустройства, так как до сих пор используется диагностный подход к определению их трудоспособности [10]. Некоторые проживающие в психоневрологических домах-интернатах не умеют ни читать, ни писать, ни считать, так как никогда этому не обучались или их учили бессистемно, от случая к случаю [7]. Наличие образования у людей по группам инвалидности, проживающих в психоневрологических домах-интернатах республики, показано на рис. 1 (данные 2014 г.).

Рассмотрим только лиц с первой группой инвалидности, проживающих в психоневрологических домах-интернатах. Так, у 68,3 % проживающих образование отсутствует, 28,7 % имеют начальное образование, 2,8 % — общее среднее и 0,2 % — профессиональное.

Именно к 1 группе инвалидности относятся те лица, которые имеют диагноз «умеренная степень интеллектуальной недостаточности (умственной отсталости)». Из этой группы людей, проживающих в интернате, мы отбирали обучающихся в классы для экспериментального обучения.

В каждом доме-интернате (всего их в республике 47) были отобраны до 20 человек в класс экспериментального обучения [7].



**Рисунок 1.** Результаты исследования данных об образовании лиц с инвалидностью

Во время проведения анкетирования, а также при более близком знакомстве с составом обучающихся, еще до начала обучения, было видно, что в большинстве случаев диагноз утяжелен в отношении степени интеллектуальной недостаточности. В большинстве случаев это легкая степень интеллектуальной недостаточности или задержка психического развития.

При разработке содержания образования мы в первую очередь исходили не из диагноза, а из того, что оно (содержание) должно способствовать повышению жизнеспособности обучающегося и коррелировать с последующей жизнью данной категории лиц. Где бы ни находился человек, он должен иметь *смысл жизни*, который делает бытие осознанным. Смысл жизни помогает видению жизненной перспективы, определению жизненных планов, задает темп бытию [6].

При определении содержания образования мы основывались на том, что первостепенными и важными для человека с интеллектуальной недостаточностью, проживающего в доме-интернате, являются формирование адаптивных функциональных умений, использование альтернативных средств обучения, консолидация усилий специалистов и концентрация внимания на социальной приспособленности обучаемых.

Результаты анкетирования взрослых позволили приступить к созданию учебно-методических комплексов. Были определены следующие шесть учебно-методических комплексов: «*Букварь для взрослых*», «*Практическая математика*», «*Эмоции. Ситуационное поведение*», «*Человек и мир*», «*Самостоятельность в быту*», «*Труд*» [5].

Более подробно остановимся на характеристике учебно-методического комплекса «Практическая

математика» для взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах, созданных авторами данной статьи.

При создании УМК «Практическая математика» мы опирались на имеющийся опыт создания УМК «Практическая математика» для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития [1].

Элементами, входящими в структуру данного учебно-методического комплекса, являются учебная программа, учебное пособие и методические рекомендации по организации и проведению занятий по практической математике.

*Учебная программа* состоит из целевого, содержательного, организационного и контрольно-оценочного компонентов.

*Целевой компонент* раскрывает общую и конкретную цели обучения предмету «Практическая математика». *Общей целью* обучения является подготовка взрослого человека с интеллектуальной недостаточностью, проживающего в психоневрологическом доме-интернате, к возможному самостоятельному проживанию, бытовой и трудовой деятельности. *Конкретной целью* обучения по данному предмету является развитие и формирование способности и готовности выполнять различные измерительные и вычислительные операции [11], решать простые и составные арифметические задачи жизненного содержания, используя четыре арифметических действия — сложение, вычитание, умножение и деление.

Указанные цели более подробно раскрываются в задачах обучения:

1) формировать обобщенные измерительные способы деятельности, связанные с решением практических задач жизненного содержания, в том числе с использованием различных измерительных приборов (весов), измерительных инструментов (линейки, сантиметровой ленты), бытовых мерок (чайной (столовой) ложки, мерного стакана), градусника для измерения температуры воды и воздуха и др. [12];

2) формировать обобщенные вычислительные способы деятельности (сложение, вычитание, умножение и деление) в результате решения арифметических задач с жизненным содержанием с использованием калькулятора;

3) формировать способы деятельности по определению геометрической формы предметов и объектов (способы обследования предмета, объекта; называние соответствующих форм);

4) формировать способы деятельности по определению времени, ориентировке во времени в случае решения конкретной жизненной задачи.

*Содержательный компонент* программы определяет содержание, примерное количество часов на изучение той или иной темы, последовательность изучения тем.

Приведем примерное содержание образования в рамках тематического блока «Труд».

В связи с тем, что ведущим видом деятельности взрослого человека является именно трудовая дея-

тельность, а также с возможной реализацией общей цели обучения взрослых людей с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологическом доме-интернате (подготовка к сопровождаемому самостоятельному проживанию и труду), нами выделен такой содержательный блок, как труд. Задачи, связанные с трудом людей — основа для психологической подготовки к труду [14]. Задачи помогают обучающимся понимать, что все блага жизни создаются трудом и только трудом. Именно решая такие задачи, обучающиеся знакомятся со многими профессиями: маляр, продавец, портниха, столяр, повар, доярка, комбайнер. Так, обучающиеся выполняют следующие типы задач:

– *задачи-расчеты*, например: необходимо рассчитать количество времени утром для того, чтобы не опоздать на работу к 8 часам утра; рассчитать, сколько получит каждый из грузчиков при определенной общей сумме денег; определить дату истечения срока трудового договора;

– *задачи-факты*, например: узнать продолжительность рабочего дня, количество перерывов, количество времени для работы и отдыха; узнать, на сколько лет пенсионный возраст у женщин в нашей стране наступает раньше, чем у мужчин; узнать продолжительность отпуска;

– *задачи-соотнесения*, например: соотнести продолжительность самого короткого и самого длинного отпуска; соотнести продолжи-

тельность учебы (в годах) с трудовым стажем;

– *задачи-измерения*, например: измерить количество молока (в литрах) при работе во вредных условиях за определенный промежуток времени.

Основными понятиями блока, с которыми знакомятся обучающиеся, являются *рабочий день, производительность труда, трудовой стаж, трудовой отпуск, трудовой договор, контракт, пенсионный возраст, вредные условия труда, доход семьи, заработная плата, тарифная ставка, оклад, премия, профсоюзный, пенсионный, подоходный налоги, стимулирование труда работника.*

*Организационный компонент* представлен примерным календарно-тематическим планированием. Ниже предлагаем фрагмент планирования в рамках изучения тематического блока «Труд».

№ п/п	Тема занятий
1	Утро рабочего дня
2	Продолжительность рабочего дня
3	Продолжительность рабочей недели
4	Трудовой отпуск
5	Пенсионный возраст
6	Трудовой стаж
7	Трудовой договор (контракт)
8	Вредные условия труда
9	Зарботная плата и ее части
10	Стимулирование труда работника
11	Оплата труда в бригаде
12	Общий доход семьи

*Контрольно-оценочный компонент* представлен тремя уровнями усвоения содержания: выше базового, базовый и уровень ниже базового, которые возможно достигнуть к концу периода обучения.

Уровень *выше базового* является активным и указывает на сформированность у обучающихся умений решать арифметические задачи, предложенные в пособии и на компьютере с помощью электронного тренажера «Решаем сами». Уровень включает сформированность знаний обучающихся о четырех арифметических действиях, умений выполнять сложение, вычитание, умножение и деление простых и именованных чисел с помощью калькулятора, выполнять преобразование мер (протяженности, массы, времени) с опорой на таблицу, простейшие измерительные действия с применением различных измерительных приборов (весы), измерительных инструментов (линейка, сантиметровая лента), бытовых мерок (чайная (столовая) ложка, мерный стакан), градусника для измерения температуры воды и воздуха с опорой на словесную инструкцию педагога. Сформированность знаний, умений, способов действия этого уровня позволяет взрослым оказывать помощь друг другу в процессе выполнения вычислительных и измерительных действий.

*Базовый* уровень является продуктивным и указывает на сформированность у обучающихся умения решать арифметические задачи, предложенные в разделе пособия

«Реши самостоятельно», требующие выполнения действий по аналогии. Уровень включает сформированность некоторых представлений обучающихся о четырех арифметических действиях, умений выполнять сложение, вычитание, умножение и деление простых и именованных чисел с помощью калькулятора при помощи педагога, выполнять преобразование мер (протяженности, массы, времени) с опорой на таблицу, выполнять простейшие измерительные действия с помощью различных измерительных приборов (весы), измерительных инструментов (линейка, сантиметровая лента), бытовых мерок (чайная (столовая) ложка, мерный стакан), градусника для измерения температуры воды и воздуха по образцу, который предлагает педагог. Сформированность знаний, умений, способов действия этого уровня требует постоянной помощи педагога в виде демонстрации наглядного материала, показа действий, использования комментирования.

Уровень *ниже базового* является пассивным и указывает на сформированность у обучающихся умения решать арифметические задачи, которые сопровождаются иллюстративным материалом, краткой записью условия, имеют развернутое описание хода решения, предложенное в пособии.

Уровень включает сформированность элементарных представлений обучающихся о четырех арифметических действиях, умений выполнять сложение, вычитание, умножение и деление простых и

именованных чисел с помощью калькулятора и практической помощи педагога, выполнять преобразование мер (протяженности, массы, времени) в ходе подражания действиям педагога, выполнять простейшие измерительные действия посредством различных измерительных приборов (весы), измерительных инструментов (линейка, сантиметровая лента), бытовых мерок (чайная (столовая) ложка, мерный стакан), градусника для измерения температуры воды и воздуха в процессе осуществления практической деятельности совместно с педагогом. Сформированность знаний, умений, способов действия этого уровня требует постоянной помощи педагога в виде совместных практических действий с обучающимися, использования подражания на каждом этапе работы над задачей, показа и объяснения содержания работы, последовательности ее выполнения.

Содержание всех трех уровней усвоения материала, представленных выше, заложено в пособии «Практическая математика». «Практическая математика» — учебное пособие для взрослых людей с интеллектуальной недостаточностью для обучения их умению решать простые и составные (не более чем в два действия) арифметические задачи жизненного содержания, используя 4 арифметических действия — сложение, вычитание, умножение и деление — с применением калькулятора.

На основе арифметических задач с *жизненным содержанием*

параллельно происходит знакомство с геометрическим материалом, формируются пространственные и временные представления. Содержание всего учебного пособия представлено шестью областями, значимыми для жизнедеятельности человека: здоровье, питание, быт, одежда и обувь, труд, отдых и досуг.

По каждой из названных областей предложены по 10 видов арифметических задач жизненного содержания в общем количестве 180 задач: 60 задач даны с решением как образец, еще в 60 аналогичных задачах без решения изменены только числовые данные, а оставшиеся 60 рассчитаны на тренировку в электронном виде для решения их на компьютере с помощью электронного тренажера «Решаем сами».

Приведем примеры задач, представленных на страницах учебного пособия, по каждой жизненной области.

#### *Здоровье*

Средний вес новорожденного ребенка — 3 кг 300 г. Если у ребенка отец курит, то его вес будет меньше среднего на 125 г, если курит мать — меньше на 300 г. Определи, сколько граммов составит вес новорожденного, если: а) курит отец; б) курит мать.

#### *Продукты*

Для ведения домашнего хозяйства и экономии денежных средств важно знать стоимость продуктов питания и уметь делать расчеты. Укажи цены продуктов за 1 кг. Рассчитай стоимость продуктов. Заполни таблицу.

### *Быт*

Для стирки 1 кг белья надо взять 50 г стирального порошка. Сколько килограммов белья можно выстирать, если взять 100 г, 200 г, 300 г порошка? Отмерь необходимое количество порошка с помощью мерного стакана.

### *Одежда и обувь*

Поставь стопу ноги на картон. Обведи и вырежи. Измерь с помощью линейки длину стопы. По таблице узнай размер своей обуви.

### *Труд*

Рабочий день начинается в 9.00. Его продолжительность составляет 8 часов. Обеденный перерыв длится 30 минут. Вычисли, в котором часу закончится рабочий день.

### *Отдых и досуг*

В выходной в туристическую поездку по городам Беларуси поехали 4 взрослых, а детей — в 8 раз больше. Сколько людей отправилось в поездку? Назовите города Беларуси, которые можно посетить во время туристической поездки.

Главный путь решения каждой из приведенных задач — всемерное укрепление связи обучения с жизнью, с практикой. Эта связь осуществляется как через содержание и задач, предложенных в учебном пособии, и тех, которые может по аналогии с данными составить педагог или сам обучающийся. Через решение задач взрослые с интеллектуальной недостаточностью, проживающие в психоневрологическом доме-интернате, социальный опыт которых значительно обеднен, знакомятся с важными жиз-

ненными фактами, значимыми в познавательном и воспитательном отношении. Тематика и сюжеты задач имеют ярко выраженный практико-ориентированный характер. Их содержание способствует формированию у взрослых инициативы, ответственности, бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, бытовой самостоятельности. Математический материал, который заложен в учебном пособии, имеет большие возможности для формирования у взрослых элементарной ориентировки в явлениях, связях и отношениях экономического характера, для закрепления умений и способов действий, востребованных в повседневной действительности и обеспечивающих жизнеспособность человека в современном обществе.

Содержание задач максимально приближено к интересам взрослых, а также направлено на повышение мотивации к решению задач и выполнению заданий пособия, так как задачи обращены к самим обучающимся и рассматривают взрослого человека как участника событий, происходящих с ним и его семьей.

*Методические рекомендации* предназначены для специалистов, которые будут обучать практической математике взрослых с интеллектуальной недостаточностью, и содержат методический комментарий к каждой странице учебного пособия с раскрытием методов, приемов работы по конкретной теме, а также перечень разнообразных дидактических средств обуче-

ния, среди которых можно назвать калькулятор, линейку, сантиметровую ленту, рулетку, мерный стакан для пищевых продуктов, стирального порошка (геля), весы (напольные, бытовые), термометр для измерения температуры воздуха и воды, циферблатные часы, календарь, а также таблицы преобразования единиц измерения протяженности (длины), массы, объема (емкости), времени. Приведем пример начала работы по учебнику «Практическая математика».

Перед тем, как приступить к работе по учебнику «Практическая математика», педагогу необходимо провести на первом занятии вступительную беседу с обучающимися. Для этого продемонстрировать на конкретных примерах связь математики с жизнью. Например, показать проездной билет на любой вид транспорта и предложить посчитать, сколько надо будет заплатить денег за проезд в день (неделю, месяц), если дорога на работу требует одной пересадки (двух пересадок). Еще один пример. Принести в класс термометр для измерения комнатной температуры, оставить его на небольшое количество времени и предложить обучающимся определить, какая температура в комнате, где они находятся. Эти и другие примеры педагог предлагает с целью мотивации обучающихся к обучению, а также с целью демонстрации тесных связей данного предмета с жизнью, подводя тем самым к пониманию названия предмета «Практическая математика».

## Заключение

В парадигме непрерывного (постоянного) образования, совершенствования процесса подготовки к самостоятельному проживанию лиц с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах, на наш взгляд, актуальными и первоначально важными являются следующие шаги:

- создание условий для осуществления образовательных услуг в психоневрологических домах-интернатах: открытие учебных классов, разработка учебно-методических комплексов (учебные программы, учебные пособия для взрослых, методические рекомендации для специалистов);

- мотивация к образованию у людей, проживающих в психоневрологических домах-интернатах;

- подготовка специалистов, готовых и способных к реализации задач образования и сопровождения молодых и взрослых людей с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах.

## Литература

1. Гриханов, В. П. Обучение практической математике учащихся с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / В. П. Гриханов, Т. В. Лисовская, В. В. Мыслюк ; под ред. В. П. Гриханова. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 января 2011 г. № 242. — Минск : Амалфея, 2011.

3. Конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН [Электронный ресурс] : 13 дек. 2006 г., резо-

люция 61/106. — Режим доступа : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (дата обращения : 29.01.2013).

4. Коробейников, И. А. О соотношении и роли органических и социальных факторов в формировании диагноза «легкая умственная отсталость» / И. А. Коробейников // Дефектология. — 2012. — № 2.

5. Лещинская, Т. Л. Образование взрослых людей с инвалидностью, проживающих в психоневрологических домах-интернатах Республики Беларусь / Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // Дефектология. — 2016. — № 1.

6. Лещинская, Т. Л. Смысловые доминанты образования детей с интеллектуальной недостаточностью / Т. Л. Лещинская, В. И. Радионова // Адукацыя і выхаванне. — 2014. — № 9.

7. Лисовская, Т. В. Исследование образовательных потребностей людей с инвалидностью в психоневрологических домах-интернатах (по результатам анкетирования) / Т. В. Лисовская // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. Сер. «Педагогика». — 2015. — Т. 3, № 2.

8. Лисовская, Т. В. Создание образовательных условий для социальной интеграции лиц с выраженными психофизическими нарушениями, проживающими в психоневрологических домах-интернатах / Т. В. Лисовская // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2015. — № 3.

9. Положение о психоневрологическом доме-интернате для престарелых и инвалидов [Электронный ресурс] : утв. М-вом труда и соц. защиты Респ. Беларусь 10 янв. 2013 г., № 5. — Режим доступа: <http://www.expert.by/ЕС/monitorings/193778.txt> (дата обращения: 29.01.2013).

10. Положение об утверждении инструкции и порядке организации получения специального образования в учреждениях социальной защиты [Элек-

тронный ресурс] : постановление М-ва образования и М-ва труда и соц. защиты, 28.06.2011 г., № 48/55. — Режим доступа: <http://www.pravo.levonevsky.org/bazaby/mintruda/index.htm> (дата обращения: 29.01.2016).

11. Скивицкая, М. Е. Проблема формирования измерительных и вычислительных умений старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью в контексте компетентного подхода / М. Е. Скивицкая // Специальное образование : материалы 8-й Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 26—27 апр. 2012 г.) / ЛГУ им. А. С. Пушкина ; науч. ред. В. Н. Скворцова. — СПб., 2012. — Т. 1.

12. Скивицкая, М. Е. Формирование измерительных и вычислительных умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью : пособие / М. Е. Скивицкая. — Гродно : ГрГУ, 2013.

13. Труд людей с инвалидностью / О. В. Граблевский [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Дроздовского. — Минск : А. А. Згировский, 2012.

14. Шинкаренко, В. А. Формирование готовности к трудовому обучению у детей с тяжелой формой умственной недостаточности: учеб.-метод. пособие / В. А. Шинкаренко. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2004.

15. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2005.

#### References

1. Grikhanov, V. P. Obuchenie prakticheskoj matematike uchashchikhsya s tyazheloy intellektual'noy nedostatocchnost'yu / V. P. Grikhanov, T. V. Lisovskaya, V. V. Myslyuk ; pod red. V. P. Grikhanova. — Minsk : Adukatsyya i vykhavanne, 2010.

2. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii : 13 yanvarya 2011 g. № 242. — Minsk : Amalfeya, 2011.

3. Konventsija o pravakh invalidov General'noy Assamblei OON [Elektronnyy resurs] : 13 dek. 2006 g., rezolyutsiya 61/106. — Rezhim dostupa : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml) (data obrashcheniya : 29.01.2013).
4. Korobeynikov, I. A. O sootnoshenii i roli organicheskikh i sotsial'nykh faktorov v formirovanii diagnoza «legkaya umstvennaya otstalost'» / I. A. Korobeynikov // Defektologiya. — 2012. — № 2.
5. Leshchinskaya, T. L. Obrazovanie vzroslykh lyudey s invalidnost'yu, prozhivayushchikh v psikhonevrologicheskikh domakh-internatakh Respubliki Belarus' / T. L. Leshchinskaya, T. V. Lisovskaya // Defektologiya. — 2016. — № 1.
6. Leshchinskaya, T. L. Smyslovye dominanty obrazovaniya detey s intellektual'noy nedostatochnost'yu / T. L. Leshchinskaya, V. I. Radionova // Adukatsyya i vykhavanne. — 2014. — № 9.
7. Lisovskaya, T. V. Issledovanie obrazovatel'nykh potrebnostey lyudey s invalidnost'yu v psikhonevrologicheskikh domakh-internatakh (po rezul'tatam anketirovaniya) / T. V. Lisovskaya // Vestn. LGU im. A. S. Pushkina. Ser. «Pedagogika». — 2015. — T. 3, № 2.
8. Lisovskaya, T. V. Sozdanie obrazovatel'nykh usloviy dlya sotsial'noy integratsii lits s vyrazhennymi psikhofizicheskimi narusheniyami, prozhivayushchimi v psikhonevrologicheskikh domakh-internatakh / T. V. Lisovskaya // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2015. — № 3.
9. Polozhenie o psikhonevrologicheskom dome-internate dlya prestarelykh i invalidov [Elektronnyy resurs] : utv. M-vom truda i sots. zashchity Resp. Belarus' 10 yanv. 2013 g., № 5. — Rezhim dostupa: <http://www.expert.by/EC/monitorings/193778.txt> (data obrashcheniya: 29.01.2013).
10. Polozhenie ob utverzhdenii instruktsii i poryadke organizatsii polucheniya spetsial'nogo obrazovaniya v uchrezhdeniyakh sotsial'noy zashchity [Elektronnyy resurs] : postanovlenie M-va obrazovaniya i M-va truda i sots. zashchity, 28.06.2011 g., № 48/55. — Rezhim dostupa: <http://www.pravo.levonevsky.org/bazaby/mintruda/index.htm> (data obrashcheniya: 29.01.2016).
11. Skivitskaya, M. E. Problema formirovaniya izmeritel'nykh i vychislitel'nykh umeniy starsheklassnikov s intellektual'noy nedostatochnost'yu v kontekste kompetentnogo podkhoda / M. E. Skivitskaya // Spetsial'noe obrazovanie : materialy 8-y Mezhdunar. nauch. konf. (Sankt-Peterburg, 26—27 apr. 2012 g.) / LGU im. A. S. Pushkina ; nauch. red. V. N. Skvortsova. — SPb., 2012. — T. 1.
12. Skivitskaya, M. E. Formirovanie izmeritel'nykh i vychislitel'nykh umeniy u uchashchikhsya s intellektual'noy nedostatochnost'yu : posobie / M. E. Skivitskaya. — Grodno : GrGU, 2013.
13. Trud lyudey s invalidnost'yu / O. V. Grablevskiy [i dr.] ; pod obshch. red. S. E. Drozdovskogo. — Minsk : A. A. Zgirovskiy, 2012.
14. Shinkarenko, V. A. Formirovanie gotovnosti k trudovomu obucheniyu u detey s tyazheloy formoy umstvennoy nedostatochnosti: ucheb.-metod. posobie / V. A. Shinkarenko. — Minsk : Belorus. gos. ped. un-t, 2004.
15. Shipitsyna, L. M. «Neobuchaemyy» rebenok v sem'e i obshchestve. Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta / L. M. Shipitsyna. — SPb. : Rech', 2005.

**З. А. Репина** **Z. A. Repina**  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

## ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ С ОТКРЫТОЙ РИНОЛАЛИЕЙ

**Аннотация.** В статье раскрывается научно обоснованная технология формирования фонематической системы языка у детей с врожденной расщелиной губы и неба (ринолалией). Врожденная расщелина губы и неба с самого рождения ребенка нарушает развитие и функционирование органов речи (языка, губ, челюсти, мягкого неба, голосообразующего аппарата), ведет к снижению речевых кинестезий и контроля за выполнением артикуляционных движений. Дети не умеют в движениях артикуляции воспроизводить фонологические противопоставления в языке. Так, при произношении гласных у них наблюдается тенденция к сближению артикуляционных укладов по признаку высоты, ряда и огубленности, при произнесении согласных — по способу и месту образования. Неумение в движениях артикуляции воспроизводить фонологические противопоставления в языке, а также неполное кинестетическое (артикуляционное) восприятие звуков речи ведет к неполному их различию на слух, поэтому накопление четких представлений о звуковом составе слова в этих условиях затруднено и, следовательно, возникают значительные препятствия в нормальном формировании фонематической системы языка. С учетом меха-

## LOGOPEDIC WORK TOWARDS FORMATION OF PHONEMIC SYSTEM IN CHILDREN WITH HYPERNASALITY

**Abstract.** The article describes a scientifically based technology of formation of phonemic system of the native language in children born with cleft lip and palate. From the first days of the baby's life this birth defect impairs the development and functioning of the speech organs of the child (tongue, lips, jaws, soft palate, and voice producing apparatus), leads to the reduction of speech kinesthesia and control of articulatory movements. Such children cannot reproduce linguistic phonological oppositions by corresponding articulatory movements. Thus, when pronouncing vowels they tend to mix up articulations in height, backness and labialization; consonant articulations are confused in manner and place of production. Inability to reproduce linguistic phonological oppositions by corresponding articulatory movements and incomplete kinesthetic (articulatory) comprehension of speech sounds causes indistinct differentiation by the hearing; that is why accumulation of clear phonetic images of words is made difficult in such conditions and there appear a number of obstacles in the process of formation of the phonemic system of the language. Special training taking into account the mechanisms of underdevelopment of the phonemic system of the language in children suffering from hypernasality presupposes five interrelated sections: formation of lin-

низмов недоразвития фонематической системы языка у детей с ринолалией коррекционное обучение предусматривает пять взаимосвязанных разделов: формирование в движениях артикуляции фонологических противопоставлений; развитие кинетико-кинестетической основы артикуляционных движений и контроля; коррекцию фонетической системы языка; формирование фонематического, интонационного, морфологического слуха, навыков и умений звукового анализа; развитие когнитивных процессов в сфере языка.

**Ключевые слова:** ринолалия; фонематическая система языка; фонематический слух; фонематическое восприятие; артикуляция; акустические признаки звука; интонационный слух; кинестетическая основа артикулем; кинетическая основа артикулем.

**Сведения об авторе:** Репина Зоя Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор.

*Место работы:* кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования Уральского государственного педагогического университета.

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, каб. 126.

Фонематическое оформление речи детей с расщеплением губы и нёба характеризуется искажением гласных и согласных звуков по всем дифференциальным признакам, что ведет к смешению их в восприятии, к значительным затруднениям фонематического анализа и синтеза, а в школе — к нарушениям чтения и письма. В связи с этим логопедическое воздействие предусматривает два взаимосвязанных направления работы: кор-

ректацию произношения и голоса; развитие фонематического слуха и звукового анализа.

**Keywords:** hypernasality; phonemic system of language; phonemic perception; articulation; acoustic characteristics of the sound; intonation comprehension; kinesthetic basis of articules; kinetic basis of articules.

**About the author:** Repina Zoya Alekseevna, Candidate of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Department of Logopedics and Diagnostics of Disontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University.

ректацию произношения и голоса; развитие фонематического слуха и звукового анализа.

*В зависимости от уранопластики* логопедическое обучение делится на два этапа: дооперационный и послеоперационный. Дооперационный этап логопедической работы направлен:

- на формирование умения принимать различные артикуляционные позиции в соответствии с изучаемым звуком;

- переключение артикуляционной базы в передние отделы ротового резонатора;
- стимуляцию движений кончика языка, передне-средней части спинки языка.
- развитие дифференцированных кинестетических ощущений;
- укрепление всего мышечного фона артикуляционного аппарата для предстоящей уранопластики;
- формирование правильного звукопроизношения и фонематической системы языка (фонематического слуха и звукового анализа);
- развитие дыхания.

В послеоперационный период в нормализации фонетической системы языка важную роль играет состояние мускулатуры нёбно-глоточного кольца. Поэтому особое внимание следует обратить на упражнения, способствующие расслаблению и активизации небных и глоточных рефлексов. Эти упражнения включают приемы расслабления; массаж язычно-небных и глоточно-небных дужек, мышц мягкого неба и задней стенки глотки; гимнастику для стимуляции небных и глоточных мышц; гимнастику для выработки контроля за работой нёбно-глоточного смыкания.

*Работа по коррекции согласных звуков* предусматривает определенную последовательность.

### **I. Подготовительный этап**

В задачи данного этапа входит формирование умений и навыков:

1) слышать и опознавать корригируемый звук в текстах;

2) формирование дыхания и артикуляционных позиций для правильного произнесения звуков.

В целях развития умения слышать и опознавать корригируемый звук подбираются тексты (стишки, пословицы, поговорки, чистоговорки). Логопед, читая текст, произносит звук в словах несколько длиннее обычного (интонационно выделяет его) с четким изображением орального образа. Дети слушают образцы правильного произнесения и выполняют инструкцию логопеда: «Услышишь слова (например, со звуком *ш*), брось фишку или хлопни в ладоши».

Тексты следует подбирать в соответствии со следующими правилами.

1. Вначале подбираются тексты, насыщенные корригируемым звуком, а затем менее насыщенные изучаемым звуком, после этого — конфликтные, в которых отсутствует корригируемый звук.

2. Подбираются тексты, в которых не было бы слов с оппозиционными звуками, близкими к корригируемому. Например, при коррекции звука *ш* нежелательно, чтобы в словах текста встречалось много слов, содержащих свистящие звуки (*с, з, ц*), шипящие (*ч и щ*).

3. Подбираются тексты, в словах которых изучаемый звук стоит в разных фонетических позициях (в начале, конце, середине слова).

Работа с текстами дает ребенку многое: формирует направленность на звуковую сторону речи, осознанность того, что звуки речи могут находиться в разных частях

слова, развивает речевые кинестезии. Слушая образцы нормированного произношения, дети «внутренне» проговаривают текст, а в дальнейшем начинают «приноравливать» органы артикуляции к нужному звучанию (как дети в норме).

На подготовительном этапе обучения важной задачей является формирование произвольных артикуляционных движений. Артикуляционная гимнастика направлена на формирование пяти базовых позиций губ и языка, необходимых для постановки согласных звуков. Особенно тщательно отрабатываются артикуляционные позиции для языка: «дорсальная», «вакуминальная», «задняяязычная», «альвеолярная». Для их реализации необходимо наличие широко распластанного языка (кроме звука *л*) и сильная воздушная струя. Направления языка вверх («вакуминальная позиция») обеспечивает образование звуков верхнего подъема (*ш, ж, ч, ц*), направления языка вниз («дорсальная позиция») обеспечивает формирование звуков нижнего подъема (*с, з, ц*). Перевод нижнего положения языка в «задняяязычную позицию» необходим для правильного произнесения звуков *к, г* и щелевого *х*. Альвеолярная позиция обеспечивает образование соноров *р* и *л*.

Специальная артикуляционная гимнастика подбирается в соответствии с правильной артикуляцией корригируемого звука.

Требования к проведению артикуляционной гимнастики.

1. Формировать умения правильно принимать отдельные артикуля-

ционные позиции для языка, губ, челюсти («лопата», «мостик», «чашечка», «улыбка», «хоботок» и т. д.), что способствует развитию кинестетических ощущений от движений языка, губ, челюсти.

2. Сочетать формирование артикуляционных позиций с развитием ротового выдоха, что улучшает в дальнейшем четкость произнесения звуков и снимает назальный тембр голоса.

3. Отрабатывать задания на координацию движений языка, губ, челюсти, так как при произношении звуков они включаются в совместные действия, взаимно приспособляясь друг к другу.

4. Воспроизводить и запоминать «кинестетическую мелодию» артикуляционных поз для создания кинестетического образа корригируемого звука (например, «забор», «лопата», «чашечка» и выдох для коррекции звука *ш*).

5. Систематически формировать зрительный, слуховой, кинестетический контроль за правильным воспроизведением артикуляционных позиций, силой и длительностью ротового выдоха.

Постановка согласных звуков осуществляется путем воссоздания основной артикуляционной позиции звука и выдоха с подключением слухового и зрительного контроля. Логопед произносит звук, интонационно усиливая его звучание, и обращает внимание ребенка на оральный образ произносимого звука.

Например, для постановки звука *ш* ребенок воспроизводит «лопа-

ту», «чашечку», губы несколько выдвигает вперед, округляет и выполняет инструкцию: «Прошипим как змея». Сила и длительность ротового выдоха контролируется через сопоставление выдоха у ребенка и логопеда (на ладошке). Затем отрабатывается четкое звучание поставленного звука.

Особое внимание при этом обращается на запоминание основного момента артикуляции поставленного звука и выработку силы и длительности ротового выдоха. Ротовой выдох формируется: через зрительное восприятие (например, сопоставление отклонения полоски бумаги при выдохе у логопеда и ребенка; сколько улетело бабочек, стрекозок при выдохе на них у логопеда и ребенка), тактильное восприятие (например, сопоставление силы и длительности выдоха на ладошке у ребенка и логопеда).

Данный прием постановки согласных звуков способствует запоминанию детьми основных моментов артикуляции корректируемых звуков, а тем самым и формированию кинестетических ощущений от движения губ, языка, учит управлять органами речи, способствует развитию дыхания и голоса.

Эффективным является также прием постановки согласных звуков путем воссоздания «кинестетической мелодии артикуляционных движений» корректируемого звука с подключением выдоха. Например, для постановки звука *ж* ребенок последовательно выполняет артикуляционные позиции («забор», «лопата», «вкусное варенье», «ча-

шечка») с последующим выдохом. Ребенку дается инструкция: «Прожужжим как жук». Подключается слуховой и зрительный контроль. Логопед произносит звук, интонационно усиливая его звучание, и обращает внимание ребенка на последовательность выполнения артикуляционных позиций и оральный образ произносимого звука. Такой прием постановки звука способствует не только развитию кинестетических ощущений, но и формированию кинестетического образа звука. Обязательными условиями обучения правильной артикуляции являются:

1) показ и рассказ о том, в каком положении находятся органы речи при произнесении изучаемого звука;

2) опора на различные анализаторы (зрительный, слуховой, кожный);

3) использование зеркала, благодаря которому ребенок может видеть положение органов речи у себя и логопеда и так контролировать свое произношение.

Закрепление правильного артикуляционного уклада звука вначале проводится на материале слогов и слов. На этом же материале продолжается работа по активизации мышц мягкого неба, задней стенки глотки и развитию ротового выдоха.

Так, для активизации мышц мягкого неба и задней стенки глотки подбираются разные типы слогов и отрабатываются в следующей последовательности:

- Закрытые слоги (*áш, óш, ýш*) — гласный звук слогов произносится коротко, отрывисто, на твердой атаке.

- Закрытые слоги. Гласные и согласные произносятся коротко с паузами (*á — ш, ó — ш*) для того, чтобы удержать мягкое небо в поднятном положении.

- Закрытые слоги. Гласные произносятся на придыхании (*h — аш, h — ош*).

- Закрытые слоги. Гласные произносятся на мягкой атаке.

- Закрепление звука в интервокальной позиции (*áша, óшо*). Начальный гласный сначала произносится на твердой атаке (*áша, óшо*), затем на придыхании (*h — аша, h — ошо*), после этого — на мягкой атаке (*аша, ошо*).

- Открытые слоги (*ша, шо, шу*) отрабатывается на мягком голосоначале.

## **II. Этап формирования первоначальных умений и навыков**

В задачи данного этапа входит формирование умений и навыков:

- 1) кинестетически воспринимать разницу в артикуляции оппозиционных фонем;

- 2) слышать и различать оппозиционные фонемы.

Для того, чтобы ребенок не заменял и не смешивал в устной речи звуки (а затем не смешивал звукобуквы в письме), он должен слышать и кинестетически воспринимать разницу в артикуляции смешиваемых звуков.

Например, при произнесении звука *с* кончик языка находится внизу, губы растянуты в улыбке, воздушная струя узкая, холодная, как «снежинка»; при произнесении

звука *ш* кончик языка находится сверху, губы выдвинуты вперед и округлены, воздушная струя широкая, теплая, как «солнышко».

Поэтому в целях формирования фонематической системы языка у детей с ринолалией большое внимание уделяется развитию кинестетического и кинетического контроля на основе наглядной опоры.

Для усвоения детьми артикуляционных позиций широко применяется метод артикуляционно-орального моделирования с помощью карточек-символов (изображающих положения языка, губ, зубов, нижней челюсти, характер выдыхаемой струи воздуха, участие голоса), выносятся вовне артикуляционный уклад корректируемого звука.

Затем ребенок анализирует артикуляционный уклад звука по наглядной опоре; моделирует артикуляционно-акустический образ звука по наглядной опоре; запоминает артикуляционно-акустический образ звука; моделирует артикуляционно-акустический образ звука по представлению (по памяти).

Использование материальных опор (карточек-символов: «забор», «лопата», «вкусное варенье», «чашечка» и т. д.) придает артикуляционным действиям осознанность, создает план действия, материализует кинетическую «мелодию» корректируемого звука, создает кинетический образ звука.

В процессе моделирования ребенок активно начинает «прилаживать» органы артикуляции к общему звучанию. Конструирование артикуляционных поз корректируемо-

го звука на основе зрительного восприятия позволяет усилить кинестетические ощущения, способствует переводению аналога звука в нормативное произношение. Карточки-символы позволяют детям самостоятельно манипулировать ими, выстраивать различные варианты артикуляционных поз, соотносить положение собственных артикуляционных органов со схемой-моделью, находить верные варианты и отвергать неправильные.

Для закрепления кинетико-кинестетического контроля применяются упражнения:

- нахождение карточки с изображением конкретной артикуляционной позы;
- анализ артикуляционного уклада звука путем отбора соответствующих карточек-символов;
- моделирование артикуляционного уклада звука с помощью карточек-символов и одновременным сопряженным выполнением артикуляционного действия;
- задания на сравнение, исправление, нахождение правильных артикуляционных укладов;
- моделирование артикуляционного уклада по вербальной инструкции;
- нахождение рисунка-символа артикуляционного уклада звука среди других рисунков-символов;
- нахождение с помощью плана изменений, сокращений или усложнений лишними элементами программы артикуляционных действий;
- сличение качества выполняемых движений с рисунками, моделью, нахождение несоответствий, стимуляция к исправлению.

Формирование правильных артикуляционных позиций — это только одно из условий, необходимых для правильного произнесения звука. Ребенок должен научиться осуществлять самоконтроль и оценивать качество звуков в собственной речи, отличать нормированное произношение от ненормированного. Обучение произношению требует максимума предъявления нормативной звучащей речи, чтобы ребенок мог наблюдать, анализировать, сравнивать свою речь с образцом, что способствует, в свою очередь, установлению прочной связи между артикуляционными и акустическими свойствами звука. Сформировав артикуляцию, следует дать ребенку возможность послушать звучание обрабатываемого звука при произнесении его в изолированном виде, слогах, словах, предложениях, текстах.

Важная роль в коррекции звукопроизношения у детей с ринолалией отводится развитию фонематического слуха, формированию фонемы. Поскольку фонема — это смысловозначительная единица языка, то смысловое значение ее ярко проявляется через слово, предложение, текст, так как они имеют смысл. Поэтому формирование фонематического слуха следует начинать не на материале ряда звуков и слогов, а на значимом материале, имеющем смысл.

В силу сказанного формирование фонематического слуха предлагается проводить вначале на материале слов. Используются следующие задания.

- Подбираются слова, близкие по звуковому составу, и соответствующие им картинки (например, *корзина — картина, молоко — молоток* и др.), ребенку дается инструкция: «Покажи, где картина, а где корзина».

- Подбираются картинки, в названии которых встречаются оппозиционные фонемы, близкие по артикуляционным признакам (например, *малина — Полина, медаль — педаль, дуб — зуб*), ребенку дается инструкция: «Покажи, где дуб, а где зуб». Внимание детей обращается на разницу в звуковом составе и смысле слова.

- Подбираются слова с оппозиционными фонемами, близкими по акустическим признакам (звонкие — глухие, твердые — мягкие) и соответствующие картинки. Ребенку дается инструкция: «Покажи, где бочка, а где почка». Внимание детей обращается на разницу в произношении звонких и глухих звуков в словах и на разницу их смыслового значения.

- Логопед называет слова: *сани, сук, ком, книга, колос*. Ребенку дается инструкция: «Прослушай, запомни и повтори те слова, в которых имеется изучаемый звук».

Подбираются слова-паронимы — разные по смыслу, но близкие по звучанию, и даются задания: «Чем отличаются слова?» (например, *малина — машина*); «Сравни слова» (например, *мнут, гнут, жнут*); «Стань фокусником» (например, преврати хищную птицу в домашнее животное: *осел — орел*).

Более успешному развитию звукоразличения служат также за-

дания по включению звука в фонетический анализ. Чтобы направить внимание ребенка на звуковую сторону речи, научить его слышать, выделять звуки, необходимо вначале организовать его ориентировку в звуковом составе слова на тех звуках, которые он правильно произносит, а затем на тех, которые отрабатываются в процессе корригирования. В целях формирования контроля фонемный анализ сначала проводится на материализованной основе:

- дается картинка, чтобы ребенок не забыл, какое слово он анализирует (например, *сом*);

- под картинкой выкладывается схема звукового состава анализируемого слова;

- даются фишки для обозначения звуков;

- организуется действие по выделению звуков посредством интонационного выделения каждого звука в слове. Логопед произносит слово, интонационно последовательно выделяя фонему за фонемой (*сссом, сооом, соммм*). Дети фиксируют каждую фонему, помещая одну из полученных фишек в очередную клеточку схемы;

- получается пространственная модель слова, которая теперь представляет собой дискретный ряд фишек, каждая из них обозначает звук, стоящий на определенном месте.

Психологическая сущность данного метода заключается в том, что создаваемая таким способом пространственная модель слова передает, во-первых, отделенные друг от друга фонемы, независимо от их конкретного звучания; во-вторых,

ряд этих фонем, их количество и последовательность. Графическая схема и фишки являются средством фиксации каждой выделенной фонемы и контроля за правильностью полученного результата. Так, если ребенок заполнил не все клетки схемы, значит, он выделил не все фонемы.

По мере закрепления навыка анализировать звуковой состав слова с помощью схемы следует переходить к выделению звуков путем громкого, несколько утрированного их произнесения, а затем — в уме, без произнесения вслух. Так формируется умение обследовать звуковой состав слова: слышать отдельные звуки в его составе, выделять их и определять последовательность и количество. А от последовательности и количества звуков в слове зависит смысл (кот — ток, Коля — Оля).

После того, как дети овладеют процессом звукового обследования слова, вводятся упражнения с фишками разного цвета (красные для обозначения гласных звуков, синие — твердых согласных, зеленые — мягких согласных) для составления и анализа слогов типа ГС (гласный и согласный), СГ и СГС.

Важно научить ребенка выделять звук в разных фонетических позициях. Ребенок с ринолалией слышит и может выделить звук в начале слова, но затрудняется выделить его в середине и конце слова. Выделенный звук соотносится с соответствующей артикуляцией, подробно анализируются артикуляционные и акустические признаки звука по плану (положение губ, зву-

ков, языка, выдоха, звонкий — глухой, твердый — мягкий).

Таким образом, закрепление произношения в сочетании с обучением фонетическому анализу развивает мыслительные способности детей, направляет их внимание на звуковую сторону речи, учит наблюдать, сравнивать, сопоставлять языковые явления, формирует обобщенные фонематические представления, которые, в свою очередь, становятся стимулом для совершенствования артикуляции. Этому способствует и формирование у детей качественной оценки своей речи и речи окружающих. Вслушиваясь в звучание речи, сравнивая свое произношение и произношение товарищей, дети учатся улавливать ошибки артикуляции и, соответственно, их корректировать. В результате улучшается самоконтроль за соблюдением артикуляционных позиций. Когда ребенок овладеет правильным произношением звука, необходимо включать его в словосочетания, предложения, чистоговорки, пословицы и т. д. Работая над правильным произношением звука (например, *ш*), логопеду следует помнить, что дефектным является и его заменитель (например, *с*). Это ярко проявляется в школьном возрасте, когда дети пишут: «*коска*», «*сар*», «*мыска*». Поэтому звук-заменитель (*с*) тоже является дефектным, так как ребенок не дифференцирует его и звук *ш*. Поэтому важно провести одно-два занятия, посвященные звуку-заменителю (*с*). Основная цель этих занятий — научить слышать звук-

заменитель и выделять его в разных фонетических позициях.

Ребенок с ринолалией испытывает затруднения при переключении с семантики слова на его звуковой состав. Поэтому следует показать детям смысловозначительную роль фонем. С этой целью:

- дается картинка, например, изображающая *усы*;

- проводится звуко-слоговой анализ слова *усы* (количество и последовательность слогов в слове, определяется слог со звуком *с* и выделяется из состава слога);

- затем дается задание заменить звук *с* на *ш* и сказать, какое слово получилось (*уши*);

- логопед подводит детей к выводу: «От изменения звука в слове меняется и смысл слова»;

- после этого логопед задает общий вопрос: «Чем отличаются слова *усы* и *уши*?» Ребенок с ринолалией акцентирует внимание только на смысловой стороне слова, показывая на картинках *усы* и *уши*;

- логопед с помощью вопросов («Чем еще отличаются слова? Чем? Чем?») наталкивает ребенка на вывод: «Слова *усы* и *уши* отличаются смыслом и звуками *с* и *ш*».

Для закрепления умения определять смысловозначительную роль фонемы в словах используется система игровых упражнений на материале слов-паронимов — разных по смыслу, но близких по звучанию слов (*жаба — баба, вечер — ветер* и т. д.).

Важно научить ребенка наблюдать, сравнивать и различать эти слова по звуковому составу,

понимать их значение. Используются следующие задания.

- Посмотри на картинку и покажи, где *шапка*, а где *лапка* (*шары — фары, шило — мыло, шишка — Тишка* и т. д.).

- Послушай и сравни слова по звучанию и значению (*утки — ушки, шея — фея, шило — мыло, шуба — губа* и т. д.).

- Чем пары слов похожи и чем отличаются (*шея — фея, шило — мыло* и т. д.)?

- Хорошо использовать «смысловые абсурды» и их анализ:

*Спит в своей норшке мишка,  
В берлоге сосет лапу мышка.*

Слова-паронимы вызывают у детей живой интерес и поэтому служат благодатным материалом для активизации смысловозначительных процессов, обогащения словарного запаса, понимания речи, развития навыков фонетического анализа, познавательной деятельности в сфере языка, концентрации внимания и развития памяти. Слова-паронимы подбираются в соответствии с теми звуками, которые корректируются на занятиях (В. Буйко, Г. Сыропятова).

После того, как ребенок научится произносить каждый из смешиваемых звуков, узнавать их в речи, соотносить звук с артикуляцией, можно приступать к его дифференциации. Дифференциация звуков проводится по такому плану:

- выделение смешиваемых звуков из состава слов (например, *шары — сани*);

- дифференциация выделенных звуков, их противопоставление

друг другу. Внимание детей обращается на различие в артикуляции, звучании, на смысловозначительную роль в слове. Так, опираясь на зрительное восприятие артикуляции, на кинестетические ощущения, ребенок уточняет, как произносятся звуки *с* и *ш*, что в них общего и отличительного: при произнесении звука *с* губы растянуты в улыбке, а при произнесении звука *ш* губы вытянуты вперед и округлены; кончик языка при произнесении звука *с* прижимается к режцам нижних зубов, спинка выгнута, сближается с альвеолами и образует с ними щель, а при произнесении звука *ш* кончик языка поднимается к верхним режцам, но не смыкается с ними, образует щель; при произнесении звука *с* струя выдыхаемого воздуха тонкая, холодная, как снежинка, при произнесении *ш* — широкая, теплая, как солнышко. Логопед предлагает детям ощутить и сравнить характер воздушной струи при произнесении этих звуков. Мягкое небо поднято и закрывает проход воздуха в нос, оба звука произносятся без участия голоса. Затем из карточек-символов моделируются артикуляционные уклады звуков *с* и *ш* и снова сопоставляются.

Затем даются задания на закрепление артикуляционных различий:

- определить звуки *с* и *ш* по беззвучной артикуляции (по положению губ);
  - узнать звуки по предложенному рисунку губ и произнести их;
  - воспроизвести звуки по сигналам: кисть руки поднимается «чашечкой», вверх — *ш*; кисть руки «горкой», опускается вниз — *с*;
  - определить звуки по характеру выдыхаемой струи воздуха.
- Акустический образ звуков ассоциируется с неречевыми звучаниями: произнесение звука *с* напоминает свист, произнесение звука *ш* — шипение;
- после этого определяется смысловозначительная роль сравниваемых звуков. Для сравнения предлагаются пары слов, отличающихся дифференцируемыми звуками: *крыса* — *крыша*, *миска* — *Мишка* и т. д. Логопед обращает внимание детей на изменение значения слова, связанное с включением то одного, то другого смешиваемого звука;
  - дифференциация звуков в словах. Дифференциация звуков в словах проводится на фоне уточнения звуковой структуры слова. Планируется система заданий:
    - сопоставить слова-паронимы по значению и звучанию (*сутки* — *шутки*, *башня* — *басня*, *усы* — *уши*);
    - выделить из ряда диктуемых слов те, которые содержат дифференцируемые звуки, и проговорить выбранные слова (*сом*, *ком*, *соки*, *шкаф*, *лапа*, *рама*);
    - изменить глаголы по образцу: *плясать* — *пляшу*, отмечая чередование звуков *с* — *ш* (*писать*... — *косить*..., *красить* — ...);
    - разделить картинки на две группы, назвать изображенные

предметы, определить место дифференцируемого звука в слове;

– отобрать изображения предметов, названия которых содержат оба дифференцируемых звука, назвать предметы, определить место дифференцируемых звуков (*сушка*);

– подобрать слова с дифференцируемыми звуками, находящимися в заданном слоге;

• дифференциация звуков в предложениях и связных текстах. Используются следующие задания:

1) сопоставить слова-паронимы по значению и звучанию, проговорить их, составить предложения;

2) составить предложения по предметным картинкам, произнести их, выделить слова с дифференцируемыми звуками;

3) устный выборочный диктант. Логопед диктует предложения, дети определяют слова с дифференцируемыми звуками.

Большое внимание уделяется анализу предложений. Для обучения анализу подбираются предложения глубинно-синтаксической структуры. Проводится:

• структурный анализ предложения (количество и последовательность слов в предложении);

• смысловый анализ предложения (по вопросам: *кто? Что делает? Что? Чем?* — и т. д.);

• интонационный анализ предложения (выделение каждого слова в предложении интонационно, особенно важно для выделения предлогов, союзов);

• предикативный анализ (позволяет видеть ребенку организующую,двигающую функцию глаголов в предложении).

Значительное внимание уделяется работе по выявлению темы и ремы предложения. При этом внимание детей фиксируется на том, что само содержание предложения заключено в реме. Следует учить задавать вопросы, в данном случае не грамматические, а типа «О ком говорится?», «Что нового говорится о предмете?», «О чем говорится?».

Работа по коррекции голоса и артикуляции, проведенная в сочетании с развитием фонематических представлений, значительно повышает мыслительную активность детей, познавательную направленность на овладение звуковым составом слова, готовит детей к школьному обучению (грамотному письму и чтению).

Анализ существующей практики обучения детей с данной аномалией развития показывает, что логопедическая работа нередко носит односторонний характер. Логопеды работают в основном над коррекцией артикуляции и голоса, но недостаточно внимания уделяется формированию интонации. А между тем депривация моторного компонента у детей с данной аномалией развития ведет не только к дефектам артикуляции и голоса, но и недоразвитию понимания речи (З. А. Репина). Процесс понимания речи всегда требует внутреннего проговаривания того, о чем говорит партнер (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев).

В целях предупреждения недоразвития импрессивной стороны речи логопед должен систематически планировать работу по формированию интонации. Речевая интонация помогает раскрыть смысловое содержание звучащей речи, ее коммуникативное значение. А. А. Леонтьев пишет: «...говорящий должен уметь свободно пользоваться не только языковыми средствами, но и существенными с психологической стороны коммуникативными средствами выражения мысли и, прежде всего, интонацией».

Разработанная нами программа по формированию интонации основывается на следующих принципах.

- Принцип развития интонационного слуха. Планируются коммуникативные упражнения, формирующие умения фиксировать внимание на звучании речи; анализировать и оценивать ее; развивать способность по интонации точно и полно улавливать, воспринимать мысли и чувства говорящих.

- Принцип развития языкового чутья. Планируются коммуникативные упражнения на осознание эмоционального состояния человека по его позе, жесту, мимике; соотнесение интонационного оформления высказывания с различными сюжетными иллюстрациями; сравнение и оценку интонационного оформления звучащих образцов и высказываний товарищей; замену интонационного высказывания с учетом изменения интонации.

- Принцип наглядности в работе над интонацией. Используется метод наблюдения за особенностями

звучащей речи товарищей, собственной речи, записанной на видео, магнитофоне, сравнение образца с рабочим вариантом.

Данная программа предусматривает развитие следующих умений и навыков:

- изменять интенсивность голоса в зависимости от смысла и ситуации общения;

- пользоваться логическим ударением, выделять наиболее важные по смыслу слова;

- слышать и оценивать мелодику голоса;

- пользоваться семантическими паузами, определять их место в речи;

- изменять тембр, окраску голоса в зависимости от ситуации общения.

Данная программа работы по формированию интонации способствует совершенствованию слухового восприятия, способности фиксировать внимание на звуковой стороне речи, оценивать ее с точки зрения правильности, выразительности, способности по интонации точно и полно воспринимать мысли и чувства говорящего.

#### Литература

1. Вансовская, Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба / Л. И. Вансовская. — Гиппократ, 2000.

2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. / Р. Е. Левина ; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М. : Арткти, 2005.

3. Репина, З. А. Опосредованная артикуляционная гимнастика для детей дошкольного возраста : учеб. пособие / З. А. Репина, А. В. Доросинская ; Урал. гос. пед. ун-т ; городской

фониатрический центр. — Екатеринбург, 2013.

4. Репина, З. А. Развитие психологических функций как основы становления речи у детей с врожденной расщелиной губы и неба на первом году жизни / З. А. Репина // Функционально-эстетическая реабилитация больных с врожденными расщелинами лица : материалы Всерос. конф. — Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2002.

5. Репина, З. А. Формирование интонационной стороны речи у детей с врожденной расщелиной губы и неба / З. А. Репина, А. М. Седова // Функционально-эстетическая реабилитация больных с врожденными расщелинами лица : материалы Всерос. конф. — Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2002.

6. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи / З. А. Репина ; Прикамский социальный ин-т — филиал Московского социального университета. — 2002.

7. Репина, З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т специального образования. — 4-е изд., испр. и доп. — Екатеринбург, 2013.

8. Репина, З. А. Дисграфия у учащихся с ринолалией / З. А. Репина // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2009. — № 3.

9. Репина, З. А. Теоретическое обоснование проблемы влияния несформированности интонационной стороны речи на усвоение навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи / З. А. Репина, Е. А. Ларина, А. М. Седова // Специальное образование. — 2010. — № 4.

10. Репина, З. А. Актуальные проблемы фонологии в коррекционной педагогике / З. А. Репина, Е. А. Ларина // Специальное образование : науч.-метод. журн. — Екатеринбург, 2011. — № 2.

11. Репина, З. А. Характеристика результатов исследования опосредованной памяти детей старшего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии / З. А. Репина, О. А. Мельникова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — Екатеринбург, 2012. — № 2.

12. Репина, З. А. Изучение корреляционных связей в структуре опосредованной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / З. А. Репина, О. А. Мельникова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — Екатеринбург, 2012. — № 3.

13. Репина, З. А. Подготовительный этап логопедической работы по формированию фонетической системы языка у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2012. — № 3.

14. Репина, З. А. Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2013. — № 2.

15. Научное наследие: Галина Васильевна Чиркина // Дефектология. — 2013 — № 6.

16. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие : с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004.

#### References

1. Vansovskaya, L. I. Ustraneniye narusheniy rechi pri vrozhdennykh rasshchelinakh neba / L. I. Vansovskaya. — Gippokrat, 2000.

2. Levina, R. E. Narusheniya rechi i pis'ma u detey : izbr. tr. / R. E. Levina ;

- red.-sost. G. V. Chirkina, P. B. Shoshin. — M. : Artkti, 2005.
3. Repina, Z. A. Oposredovannaya artikulatsionnaya gimnastika dlya detey preddoshkol'nogo vozrasta : ucheb. posobie / Z. A. Repina, A. V. Dorosinskaya ; Ural. gos. ped. un-t ; gorodskoy foniatricheskij tsentr. — Ekaterinburg, 2013.
4. Repina, Z. A. Razvitie psikhologicheskikh funktsiy kak osnovy stanovleniya rechi u detey s vrozhdennoy rasschelinoy guby i neba na pervom godu zhizni / Z. A. Repina // Funktsional'no-esteticheskaya reabilitatsiya bol'nykh s vrozhdennymi rasschelinami litsa : materialy Vseros. konf. — Nal'chik : Kab.-Balk. un-t, 2002.
5. Repina, Z. A. Formirovanie intonatsionnoy storony rechi u detey s vrozhdennoy rasschelinoy guby i neba / Z. A. Repina, A. M. Sedova // Funktsional'no-esteticheskaya reabilitatsiya bol'nykh s vrozhdennymi rasschelinami litsa : materialy Vseros. konf. — Nal'chik : Kab.-Balk. un-t, 2002.
6. Repina, Z. A. Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi narusheniyami rechi / Z. A. Repina ; Prikamskiy sotsial'nyy in-t — filial Moskovskogo sotsial'nogo universiteta. — 2002.
7. Repina, Z. A. Narusheniya pis'ma u shkol'nikov s rinolaliy : ucheb. posobie / Z. A. Repina ; Ural. gos. ped. un-t, In-t spetsial'nogo obrazovaniya. — 4-e izd., ispr. i dop. — Ekaterinburg, 2013.
8. Repina, Z. A. Disgrafiya u uchaschikhsya s rinolaliy / Z. A. Repina // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2009. — № 3.
9. Repina, Z. A. Teoreticheskoe obosnovanie problemy vliyaniya nesformirovannosti intonatsionnoy storony rechi na usvoenie navyka chteniya u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / Z. A. Repina, E. A. Larina, A. M. Sedova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2010. — № 4.
10. Repina, Z. A. Aktual'nye problemy fonologii v korrektsionnoy pedagogike / Z. A. Repina, E. A. Larina // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — Ekaterinburg, 2011. — № 2.
11. Repina, Z. A. Kharakteristika rezultatov issledovaniya oposredovannoy pamyati detey starshego vozrasta s legkoy stepen'yu psevdobul'barnoy dizartrii / Z. A. Repina, O. A. Mel'nikova // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — Ekaterinburg, 2012. — № 2.
12. Repina, Z. A. Izuchenie korrelyatsionnykh svyazey v strukture oposredovannoy pamyati u detey starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi III urovnya / Z. A. Repina, O. A. Mel'nikova // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — Ekaterinburg, 2012. — № 3.
13. Repina, Z. A. Podgotovitel'nyy etap logopedicheskoy raboty po formirovaniyu foneticheskoy sistemy yazyka u shkol'nikov s dizartriy / Z. A. Repina, I. A. Filatova // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2012. — № 3.
14. Repina, Z. A. Preodolenie spetsificheskikh zamen bukv u shkol'nikov s dizartriy / Z. A. Repina, I. A. Filatova // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2013. — № 2.
15. Nauchnoe nasledie: Galina Vasil'evna Chirkina // Defektologiya. — 2013. — № 6.
16. Strebeleva, E. A. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta : metod. posobie : s pril. al'boma «Naglyadnyy material dlya obsledovaniya detey» / E. A. Strebeleva, G. A. Mishina, Yu. A. Razenkova [i dr.] ; pod red. E. A. Strebelevoy. — 2-e izd., pererab.i dop. — M. : Prosveshchenie, 2004.

## ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ

---



### ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного  
педагогического университета

проводит прием студентов  
на программы бакалавриата:

#### **44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»**

- **ПРОФИЛЬ: ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА**
- **ПРОФИЛЬ: ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**
- **ПРОФИЛЬ: СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

---

### МАГИСТРАТУРА

#### **44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»**

**МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Современные технологии инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.**

**МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА: Логопедия.**

**Наш адрес:**  
620017, г. Екатеринбург,  
пр. Космонавтов, 26,  
Институт специального образования  
Факультет коррекционной педагогики  
Тел.: (343) 336-14-38

**Приемная комиссия УрГПУ:**  
620017, г. Екатеринбург,  
проспект Космонавтов, 26,  
кабинет 152  
телефон (343) 235-76-43

**Для лиц, имеющих высшее образование,**

**есть возможность пройти  
профессиональную переподготовку  
по программам дополнительного образования:**

**«ЛОГОПЕДИЯ»  
«СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»  
«ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»  
«СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛО-  
ГИЯ»**

Срок обучения 1 год, форма обучения — заочная, обучение платное.  
По окончании курса профессиональной переподготовки выдается диплом  
установленного образца, дающий право на ведение профессиональной  
деятельности в сфере образования лиц с ограниченными возможностями  
здоровья.

**Документы принимаются в течение года**

- ◆ Заявление
- ◆ Договор с университетом об оплате обучения
- ◆ Документ государственного образца о высшем образовании или его копия, заверенная нотариально или в приемной комиссии
- ◆ Приложение к диплому
- ◆ Копия свидетельства о браке (если фамилия изменена)
- ◆ Три фотографии (3х4 см)
- ◆ Почтовый конверт по России
- ◆ Паспорт предъявляется лично при подаче документов

***Зачисление проводится по результатам собеседования  
Начало занятий по мере комплектования групп***

**НАШ АДРЕС:**

620017, г. Екатеринбург,  
проспект Космонавтов, 26, кабинет 128;  
тел.: (343) 336-11-99

Электронная почта: [fpkiso@mail.ru](mailto:fpkiso@mail.ru)

Деканат факультета повышения квалификации и профессиональной  
переподготовки работников специального образования

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.**

Редакция журнала «Специальное образование» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата с авторов, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файлы с этими материалами);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы (**должен содержать не менее 15 источников**) приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.05—2008.

### Пример оформления списка литературы

Книга, изданная 1 автором	<b>Иванов, И. И.</b> Название книги / И. И. Иванов. — М. : Наука, 2004. <b>Внимание!</b> Пробел до и после знака «двоеточие»
Книга, изданная 2—3 авторами	<b>Иванов, И. И.</b> Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — М. : Наука, 2004.
Диссертация	<b>Иванов, И. И.</b> Название : дис. ... д-ра пед. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004. <b>Иванов, И. И.</b> Название : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004.
Статья из сборника	<b>Иванов, И. И.</b> Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004.

- Статья из журнала **Иванов, И. И.** Название статьи / И. И. Иванов // Наука и жизнь. — 2004. — № 1.
- Электронные ресурсы (по ГОСТ 7.82—2001) **Иванов, И. И.** Компьютерная графика [Электронный ресурс] : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. и прогр. — Екатеринбург, 2006. — 1 дискета. — Систем. требования : IBM PC, Windows 95, Word 6.0.
- Российская** государственная библиотека [Электронный ресурс] / ред. И. И. Иванов ; Web-мастер Н. Козлова. — Электрон. дан. — М. : РГБ, 2003 — . — Режим доступа: <http://www.rsl.ru>.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: [journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru).

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прилагается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
  - фамилия, имя, отчество полностью;
  - ученая степень, звание, должность;
  - полное и точное место работы;
  - контактная информация (e-mail, номер телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

*Примечание 1.* ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

*Примечание 2.* В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов)** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (5—7 слов).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте [grnti.ru](http://grnti.ru)) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте [vak.ed.gov.ru](http://vak.ed.gov.ru)).

Обязательным условием публикации является наличие рецензии доктора наук.

В рецензии отражается:

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

#### **Уважаемые читатели!**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» включен в Каталог Роспечати — **подписной индекс 81956**.

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении России. По вопросам подписки и публикаций вы можете обращаться по электронной почте: **specobr@uspu.me**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция).

**Адрес редакции:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 134

**Электронная почта:** specobr@uspu.me

**Телефон/факс редакции:** (343) 336-14-38

**Главный редактор:** директор Института специального образования Уральского государственного педагогического университета Филатова Ирина Александровна