



**KOZYBAYEV  
UNIVERSITY**

РУХАНИ  
ЖАҢҒЫРУ



ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ  
М. ҚОЗЫБАЕВ АТЫНДАҒЫ СОЛТҮСТІК ҚАЗАҚСТАН УНИВЕРСИТЕТІ  
ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ФАКУЛЬТЕТІ

Халықаралық ғылыми –практикалық конференция  
«ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ:  
**ОҚЫТУ МЕН ТӘРБИЕЛЕУДІҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ  
ӘДІСТЕРІ»**

# МАТЕРИАЛДАРЫ



# МАТЕРИАЛЫ

Международная научно-практическая конференция  
«**СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И  
ВОСПИТАНИЯ»**

**1**

**МАЗМҰНЫ / СОДЕРЖАНИЕ**  
**ЖЕКЕ ТҰЛҒАНЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ**  
**ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ/ АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГО-**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

<b>Ағыбаева Д.А.</b> Қосымша кәсіптік білім беру мекемесіндегі қашықтықтан оқытудың проблемалары мен перспективалары.....	3
<b>Аманжол Ә.Қ., Нүрділлаева Р.Н.</b> Цифрлендіру дәуіріндегі химиялық білім берудің оқыту технологиялары мен құралдары.....	6
<b>Антилогова Л.Н.</b> Роль современных технологий в подготовке будущего специалиста .....	10
<b>Атькова Н.А.</b> Методы психолого–педагогического сопровождения в формировании инклюзивной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации.....	12
<b>Баймагамбетова З.К., Куспекова Ж.Е.</b> Использование метода наглядного моделирования в коррекционной работе с дошкольниками с особыми образовательными потребностями.....	17
<b>Байдалиев К.А., Шаймарданова А.М., Бауржанова Ж.Б.</b> Арнайы пән сабақтарында оқушылардың шығармашылық және тұлғалық қасиеттерін дамыту	20
<b>Баукенова Ж.А., Кенжегузина Э.К.</b> Программа педагогической супервизии, направленной на снижение агрессивности подростков.....	22
<b>Белгибекова А.Б.</b> Инклюзивті білім беруді дамытудың тұжырымдамалық тәсілдерінің стратегиялық бағыттары.....	25
<b>Белгибекова А.Б., Кусайнова У.Б., Шогжанова М.Б.</b> Қазіргі мектепте инклюзивтік білім берудің ерекшеліктері .....	27
<b>Белгибекова А.Б., Долобаева А.Е., Кенжебаева Д.К.</b> Мектеп жасындағы балаларда дарындылықты дамытудың психологиялық негіздері.....	30
<b>Воцило С.А.</b> Эко–арт–терапия: углубление связи с миром природы.....	33
<b>Гайдаренко, А.Д., Болгарова М.А.</b> Механизмы возникновения дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	36
<b>Галимова А.С.</b> Прикладной анализ поведения – как один из путей успешной инклюзии.....	41
<b>Дарибаева А.А., Рысбаева М.К., Исабаева Г.Н.</b> Абайдың он төртінші және он жетінші қара сөздеріндегі тілдік ерекшелік.....	45
<b>Жантасов Е.С.</b> Современные проблемы теории и практики специальной и социальной педагогики: работа с детьми с особыми образовательными потребностями.....	49
<b>Жылқаев Асқар Баратбекұлы</b> Тұлғаны психологиялық–педагогикалық қолдаудың білім беру процесіндегі маңызы.....	51
<b>Завертунова Н. Н.</b> Парадигма психологической педагогики.....	55
<b>Бисенгалиева С.М.</b> Заманауи әдіс – тәсілдермен тиімді педагогикалық технологиялар.....	58
<b>Зырянова С.М.</b> Информационное взаимодействие педагогов доо с семьей: практические аспекты.....	61
<b>Омарова Г.Р., Қалиева Г.Р.</b> Дарынды балаларды психологиялық және педагогикалық тұрғыдан қолдаудың ерекшеліктері.....	65
<b>А.С. Каршалова, С.Т.Сеңкібаев,</b> Оқу–тәрбие жүйесіндегі дарынды балалармен жұмыс.....	71
<b>Кашкебаева А.Т., Машенко Е.Н.</b> Индивидуальное консультирование родителей	74

и при этом пробудить в детях чувство принадлежности к этой природе и чувство ответственности за нее. Мы должны заботиться о том, с чем мы чувствуем связь и с чем отождествляем себя.

#### **Литература:**

1. Копытин А.И. Арт–терапевтическая среда с точки зрения клинического, социального и экологического подходов // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2016. № 1(36) [Электронный ресурс].– URL: [http://www.medpsy.ru/mprj/ archiv\\_global/ 2016\\_1\\_36/nomer08.php](http://www.medpsy.ru/mprj/ archiv_global/ 2016_1_36/nomer08.php).
2. Лув, Р. Последний ребенок в лесу: Спасаем наших детей от дефицита природы. (2005). 187 с.
3. Марютина Т.М. Гл.1.2. Среда как предмет анализа в психогенетике развития // Экопсихология развития человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография (под общ. ред. В.И. Панова и Ш.Р. Хисамбеева). М: ФГНУ «Психологический институт РАО», 2013.
4. Минделл А. Геопсихология в шаманизме, физике и даосизме. Пер. с англ. А. Киселева. М: АСТ, 2008. 320 с.
5. Наумцев, Ю.В., Шарафиева, Л.Р. Ландшафтная арт–терапия как инновационное направление программы психосоциальной реабилитации на базе научнообразовательного центра «Ботанический сад Тверского государственного университета». Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2014. №4. С. 68–82.
6. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М: СПб: Психологический институт РАО; Нестор–История, 2014. 314 с.
7. Шарафиева Л.Р. Эко–арт–терапия: от индивидуальной практики к интеграции сообщества. // Арт–терапия в России: медицина, образование, социальная сфера / Под общ.ред. А.И. Копытина. СПб: Скифия–принт, 2017. С. 503–526.

**УДК 376.37–053.5**

### **МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Гайларенко. А.Л.. Болгарова. М.А.**

*(КОУ «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»)  
(Сургутский государственный педагогический университет)*

В научной литературе по проблеме развития письменной речи младших школьников, имеющих первоначально сохраненные интеллектуальные возможности, имеется большое количество трудов, объясняющих механизмы возникновения специфических и неспецифических (дисграфических) ошибок письма. При этом механизм нарушений письменной речи при умственной отсталости раскрыт недостаточно полно. В данной статье описаны механизмы возникновения дисграфии у детей с интеллектуальными нарушениями на основе анализа литературы по вопросам психофизиологической основы формирования письма, особенностей развития психических функций, артикуляционного и предметного праксиса, речевых операций обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости.

Прежде чем приступить к анализу закономерностей и предпосылок формирования навыка письма необходимо уточнить его сущность. Понятие «письмо» в отечественной литературе имеет несколько трактовок. В зависимости от ведущего научного подхода «письмо» рассматривается как семиотическая система, способ перекодирования информации, «особая форма коммуникации с помощью системы письменных знаков» в лингвистическом аспекте [4, с. 9]. В психологическом аспекте письмо рассматривается как навык, состоящий из нескольких операций. В свою очередь, психологическая структура письма отличается в зависимости от выполняемой формы работы (списывание, диктант, сочинение и др.), этапа овладения навыком письма, возраста, психофизиологических и личностных особенностей пишущего и других факторов [8, с. 13].

В.П. Глухов определяет понятие «письмо» как «сложную осознанную форму речевой деятельности, имеющую как общие, так и отличительные характеристики с другими формами

внешней речи» [3, с. 197]. В лингвистическом энциклопедическом словаре «письмо» понимается как знаковая система фиксации речи, позволяющая с помощью начертательных (графических) элементов передавать речевую информацию на расстоянии и закреплять её во времени [7]. Основой нашего дальнейшего теоретического анализа письма стало определение Р.И. Лалаевой, по мнению которой письмо – это сложная форма речевой деятельности, многоуровневый процесс, в котором участвуют различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный) [5]. Р.И. Лалаева подчёркивала, что несформированность высших психических функций участвующих в процессе письма приводит к дисграфии. Таким образом, для реализации акта письма большую роль играет не только сочетание слаженной работы анализаторных систем, но и достаточный уровень развития мыслительных операций и произвольности внимания [8].

А.Р. Лурия описал психологическую структуру и психофизиологические механизмы процесса письма путём изучения трудностей, возникающих у больных с локальными поражениями головного мозга, при реализации различных форм письма. В его исследовании прослежена связь между поражённой областью коры больших полушарий и характерными ошибками, на основе чего сделано предположение о том, что и при первоначальном обучении письму, функции, реализующиеся благодаря выделенным областям, имеют большое значение как со стороны предпосылок, так и со стороны конкретных операций, составляющих сложную структуру изучаемого процесса [8]. Сущность процесса письма заключается в записи звуков с помощью букв на основе устойчивого замысла. При нарушении или отсутствии одного из перечисленных компонентов, письмо теряет свою сущность и таковым считаться не может.

Условиями для возникновения замысла являются две предшествующие ему ступени: осознание потребности в порождении высказывания и возможность формулировать цель как прогнозируемый результат письменной речи. Известно, что в структуре любой деятельности первым этапом является возникновение потребности. Письменная речь в этом смысле не является исключением. Для пишущего потребность может возникнуть как от него самого (внутренняя), так и от другого человека или внешнего фактора (для обучающегося, например, задание учителя) в зависимости от формы письма. Поскольку письменная речь в отличие от устной формируется только в процессе целенаправленного обучения и на начальных этапах освоения полностью осознаётся, то важно отметить, что потребность в её использовании всегда осознанна. Следующим этапом после осознания потребности является постановка цели, с помощью которой в дальнейшем происходит контроль и корректировка письменной продукции.

На основе поставленной цели возникает замысел, определяющий содержание письменного высказывания [8]. Для любой формы письма (списывания, письма под диктовку или свободного письма) необходимо уметь не только создать замысел, но и сохранить его до окончания письма. Несмотря на то, что условия возникновения потребности в порождении письменного высказывания могут быть различными, построение замысла всегда основано на произвольности и целенаправленности, которые, в свою очередь, формируются на основе развития главным образом мышления и внимания. Замысел будущего написанного оказывается устойчивым при условии достаточного уровня сформированности словесно–логического мышления и произвольного внимания.

При наличии устойчивого замысла перед пишущим открывается сначала последовательность слов, образующих высказывание, а затем и звуков, из которых состоит каждое слово, подлежащее написанию. Большую роль в их восприятии при записи под диктовку играет слуховой анализ и артикуляция. Под слуховым анализом мы имеем в виду не только слуховое восприятие речевых звуков, но и анализ их акустических признаков, порядка и количества в звукокомплексе. Важно отметить, что для записи слова под диктовку недостаточно выделить фонемы, из которых оно состоит. Недостаточно также определить их количество и

последовательность, то есть применить сложные формы фонематического анализа. Только согласованная работа фонематического анализа и синтеза графем в будущий зрительный образ слова делает возможным запись под диктовку. Поэтому для успешного овладения навыком письма важным условием является достаточная сформированность не только навыков фонематического анализа, но и анализа и синтеза как общих мыслительных операций.

Для уточнения звукового состава слова и упрощения операций анализа и синтеза на первых этапах обучения грамоте большую роль играет проговаривание записываемых слов. Механизм работы такой закономерности лежит в понимании значимости интеграции фонемы и артикулемы (артикуляционного образа фонемы). Проговаривая слово перед тем, как его записать, первоклассник уточняет его звуковой состав, дифференцирует близкие по акустико–артикуляторным признакам звуки, подкрепляя слуховую информацию артикуляционными кинестезиями. Доказано, что дети, страдающие неправильным звукопроизношением, нечленораздельной речью испытывают значительные трудности в письменной речи [2, 4, 5, 8]. А.Р. Лурия опытным путём доказал, что даже у взрослого человека, хорошо владеющего письмом, сохраняется скрытое внутреннее проговаривание [8]. Сохранность артикуляций зависит от нескольких факторов: от наличия сформированных артикуляционных эталонов фонем, от сохранности иннервации мышц артикуляционного аппарата, от сохранности функций кинестетического программирования и контроля.

Как замысел важно не только сконструировать, но и уметь удерживать, так и в случае фонематических операций важно не только осуществить собственно анализ звукового состава слова, но и сохранить последовательность выделенных фонем в памяти. Кроме того, при формировании эталонов букв у обучающегося помимо соотнесения фонем с соответствующими графемами, возникает потребность в запоминании их зрительного образа и характера движений, необходимых для написания того или иного элемента буквы. Таким образом, достаточно развитая память (слуховая, зрительная, моторная) является ещё одной предпосылкой для успешного освоения ребёнком навыка письма.

Продолжая говорить о технической стороне изучаемого процесса, подчёркнем, что при освоении графем важную роль также играют оптико–пространственная и зрительно–моторная координация. Они обеспечивают соблюдение ребёнком строки во время письма, определение начала и конца строки, соблюдение пропорций и расположения элементов букв, дифференциацию схожих по написанию букв, дифференциацию печатных букв от рукописных, заглавных от строчных и т.д.

При условии успешности формирования замысла, протекания фонематических операций, освоения графем, письмо как графо–моторный навык неосуществимо без соответствующих моторных предпосылок. К их числу относят предметный праксис, достаточную мышечную силу кисти (обеспечивающую правильный нажим), способность воспринимать и обрабатывать кинестетическую информацию от позы тела, от движений руки во время письма. Все эти операции связаны с развитием мелкой моторики, которая в дошкольном детстве формируется в процессе предметной и продуктивной деятельности.

Важнейшей предпосылкой и в тоже время операцией письма является контроль собственной речевой продукции. Он важен на всех этапах порождения письменного высказывания: на этапе конструирования замысла (соответствует ли замысел поставленной цели, соответствует ли цель потребности), на этапе слухового или зрительного анализа слов (соответствует ли тот или иной звук фонеме, правильно ли отобрана графема для данной фонемы) и на этапе моторной реализации записи (правильно ли написан тот или иной элемент буквы, в какой последовательности буквы записаны в слове и т.д.). Контроль за правильностью проведённых на каждом этапе операций формируется на основе общей способности к оценке своей деятельности и умению скорректировать её в случае ошибки.

Учитывая факт того, что письменная речь формируется на основе устной, помимо неречевых предпосылок формирования письма важны собственно речевые предпосылки, включающие развитие всех сторон устной речи (просодический компонент, мелодико–интонационная выразительность, фонетико–фонематическая система, лексико–грамматический строй речи, связная речь).

Таким образом, для успешного овладения навыком письма необходимо овладеть операциями, которые входят в его состав (построение замысла будущего высказывания на основе осознанной потребности и сформулированной цели; фонематический анализ и синтез, базирующийся на успешном восприятии и обработке слуховой и орально–кинестетической информации; запись графем, невозможной без сохранной зрительно–пространственной ориентировки, зрительно–моторной координации, предметного праксиса). Пишущий также нуждается в достаточной работоспособности, достаточном объеме слуховой, зрительной и моторной памяти, возможности проводить оценку и корректировку собственной деятельности на всех этапах порождения письменного высказывания. Помимо перечисленных неречевых составляющих важную роль имеет и характер развития устной речи, на основе которой формируется письменная.

В исследованиях, посвященных изучению особенностей психофизиологических механизмов письма обучающихся начальной школы, имеются данные о том, что даже к 9–10 годам (к 3–4 классу) дети, не имеющие физических или психических нарушений развития, продолжают совершать как неспецифические (орфографические), так и специфические ошибки письма. Это объясняется недостаточностью предпосылок, лежащих в основе каждой из операций порождения письменного высказывания [1].

Очевидно, что для детей, первоначально лишённых нормального созревания этих предпосылок дальнейшее освоение навыка письма связано с большими трудностями и с большими временными затратами.

Недостатки развития высших психических функций при интеллектуальных нарушениях обусловлены свойствами активности повреждённого мозга, заключающимися в слабости замыкательной функции коры и трудностях дифференцировки новых условных связей [10]. Кроме того, ребёнок с интеллектуальными нарушениями часто находится в состоянии охранительного торможения, проявляющегося в крайне низкой работоспособности. В связи со слабостью процессов возбуждения и торможения, а также быстрой истощаемостью нервной системы неизбежно возникают отставание психического и речевого развития, проявляющееся системно.

Системность нарушений психики у детей с умственной отсталостью заключается в тотальном недоразвитии всех её функций (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи), сниженной познавательной активности. В то же время, основой для успешного освоения навыка письма является познавательная и речевая мотивация, сниженная у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Одним из ключевых условий для начала успешного формирования навыка письма является достаточная работоспособность. Длительный, требующий высокого сосредоточения и осознанности процесс овладения письменной речью затрудняется у обучающихся с интеллектуальными нарушениями уже на уровне организации. Такой первоклассник не только с трудом осознаёт замысел, являющийся первичным звеном в навыке письма, но и не может достаточно время поддерживать умственную активность в связи с включением механизма охранительного торможения. Таким образом, освоение письма у обучающихся с интеллектуальными нарушениями затрудняется уже на первой структурной ступени.

Поскольку письмо является операцией «вторичной символизации» для детей, имеющих недостатки интеллектуального развития (которые в целом испытывают трудности в обобщении и опосредовании) смысл процесса записи слов и их чтения труднодоступен.

Ошибки, возникающие на уровне фонематического восприятия, анализа и синтеза, возникающие у детей с интеллектуальными нарушениями, связаны с замедленностью формирования и недостаточной дифференцированностью слухового восприятия, суженным объёмом слухоречевой памяти, недостаточностью аналитико–синтетической деятельности, задержкой речевого развития.

Инактивное, суженное, недифференцированное зрительное восприятие не позволяет сформировать точный образ графем, а суженный объём памяти и непрочность запоминания затрудняют, а иногда полностью блокируют возможность сохранить графический образ буквы в памяти.

Действия с предметами у детей с нарушениями интеллекта долгое время имеют неспецифический характер неадекватных манипуляций, что имеет негативные последствия для формирования письма, как одного из видов предметной деятельности не только в смысле психологической структуры деятельности, но и предметного праксиса (детям часто малодоступны или недоступны вовсе действия – перекладывание еды из тарелки в ложку, переливание жидкостей, открывание, закрывание, закручивание крышек и др.). Известно также, что для детей с умственной отсталостью характерна задержка формирования локомоторных функций и ограничения в движениях мелкой моторики [6]. Позднее освоение ходьбы, суженное поле восприятия препятствуют и развитию пространственной ориентировки и координации в целом, необходимых для последующей ориентации на плоскости листа, а затем и в строчке. При наличии перечисленных особенностей в дошкольном детстве в школьном возрасте ребёнок с трудом овладевает правильным удерживанием ручки при одновременном удерживании позы тела, необходимой для письма. Ориентация на плоскости листа, необходимая для освоения письма, часто не сформирована у детей первого класса, имеющих интеллектуальные нарушения.

Трудности программирования и контроля деятельности у изучаемой группы детей проявляются в неспособности создавать и регулировать последовательность действий при решении даже самых простых задач. Поскольку речь к началу школьного обучения ещё не является средством регуляции поведения и деятельности при умственной отсталости даже развёрнутая речевая инструкция оказывается бесполезной при обучении многим навыкам. Кроме того, дети часто не критичны к результату своей деятельности и не могут адекватно оценить работу на наличие или отсутствие ошибок. Тем более выполнять эту оценку во время выполнения письменного задания становится для них очень трудной задачей.

Нарушения устной речи детей с нарушениями интеллекта характеризуются полиморфизмом, однако при любой степени нарушения интеллекта речь оформляется с задержкой. Ребёнок с нормальным развитием интеллекта к началу школьного обучения имеет опыт речевого общения 5,5–6 лет, в то время как у первоклассника с умственной отсталостью «практика речевого общения составляет обычно 3–4 года» [9, с. 93]. Речь как инструмент мыслительной деятельности осваивается детьми только к моменту школьного обучения, что вторично влияет на недостатки мышления. Наиболее часто страдает уровень фразы (конец фразы может не соответствовать по смыслу началу, не полностью осознаются грамматические конструкции, некоторые слова используются без их точного понимания и др.). Однако, расстройства устной речи в случае умственной отсталости не являются ведущим фактором в развитии дисграфии. В ином случае сложный и более стойкий характер ошибок по сравнению с письменными работами сверстников, не имеющих интеллектуальные нарушения, не объясняется лишь переносом проблем устной речи на бумагу.

Таким образом, у детей с интеллектуальными нарушениями возникновение нарушений письма связано с неполноценностью предпосылок его формирования: недоступностью в полной мере осознания замысла любой формы письменного задания; ограниченностью работоспособности; труднодоступностью программирования и контроля деятельности; недостаточностью всех психических функций в той или иной мере.

#### Литература:

1. Безруких, М.М., Крещенко, О.Ю. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6–7 и 9–10 лет // Новые исследования. – 2013. – № 4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihofiziologicheskie-mehanizmy-formirovaniya-navyuka-pisma-u-detey-6-7-i-9-10-let> (дата обращения: 16.02.2022).
2. Буслаева, Е.Н., Павлова, Т.П. Особенности развития фонематического восприятия у детей с нарушением интеллекта // Современные инновации. – 2015. – № 1 (1). – Текст: электронный. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-fonematicheskogo-vospriyatiya-u-detey-s-narusheniem-intellekta> (дата обращения: 16.02.2022).
3. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с. – URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0356/4\\_0356-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/4/0356/4_0356-1.shtml) (дата обращения: 20.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
4. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с. – Текст: электронный. – URL: [http://pedlib.ru/Books/1/0306/index.shtml?from\\_page=1](http://pedlib.ru/Books/1/0306/index.shtml?from_page=1) (дата обращения: 16.02.2021).
5. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов Н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с. – URL: [https://vk.com/wall-60565866\\_32](https://vk.com/wall-60565866_32) (дата обращения: 20.11.2021). – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный.
6. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с. – ISBN: 5–7695–1033–1. – Текст: непосредственный.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с. – ISBN: 5–85270–031–2. – Текст: непосредственный.
8. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – 84 с. – Текст: электронный. – URL: [https://www.studmed.ru/luriya-ar-ocherki-psihofiziologii-pisma\\_fd8d32e63a2.html](https://www.studmed.ru/luriya-ar-ocherki-psihofiziologii-pisma_fd8d32e63a2.html) (дата обращения: 16.02.2022).
9. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с. – Текст: электронный. – URL: [https://pedlib.ru/Books/6/0412/6\\_0412-1.shtml](https://pedlib.ru/Books/6/0412/6_0412-1.shtml)
10. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с. – Текст: электронный. – URL: [https://pedlib.ru/Books/3/0011/3\\_0011-34.shtml](https://pedlib.ru/Books/3/0011/3_0011-34.shtml)

**УДК 691.33**

## **ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ ПОВЕДЕНИЯ – КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ УСПЕШНОЙ ИНКЛЮЗИИ**

**Галимова А.С.**

*(КГУ «Средняя школа №21, г. Петропавловск)*

В Казахстане с каждым годом увеличивается число детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). К сожалению, не все ребята с особенностями в развитии могут посещать учебные заведения. По данным Министерства образования и науки Казахстана, из 147 396 детей с особыми образовательными потребностями 35 166 (23,9%) инклюзированы, в т.ч с коррекционной поддержкой, 41 125 (27,9%) – в специализированных и др. организациях образования, 5 871 (3,9%) проходят обучение на дому, 65 264 (44,3%) не охвачены обучением. В Северо-Казахстанской области проживает более 4 тысяч детей от года до 18 лет с особыми



**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЯХ НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНОСТИ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ**

**Вернер В. В.**

**Педагогический институт им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета, г. Пенза, Россия**

**Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Графова О. П.**

*Дата размещения 11.07.2022 г.*

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Гайдаренко А. Д.**

**Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия**

**Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Болгарова М.А.**

*Дата размещения 11.07.2022 г.*

**ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

**Гармасар Е. А.**

**Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь**

УДК 376.37 : 376.4-053.5

**А. Д. Гайдаренко,**факультет психологии и педагогики,  
Сургутский государственный педагогический университет  
Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. М. А. Болгарова

## Основные направления логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

*Аннотация.* В материалах статьи описаны направления работы учителя-логопеда по коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на основе обобщения данных психолого-педагогической и методической литературы.

*Ключевые слова:* аграмматическая дисграфия, коррекция аграмматической дисграфии, интеллектуальные нарушения, направления логопедической работы.

**Н**а основе проведенного теоретического анализа трудов по проблеме преодоления аграмматической дисграфии (С. Б. Яковлев, А. Н. Корнев, И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева, О. Г. Ивановская и др.), а также учитывая механизм возникновения нарушений письменной речи при интеллектуальных нарушениях, мы выделили общие направления логопедической работы: формирование понимания замысла письменной речи, развитие работоспособности, формирование навыков программирования и контроля деятельности, развитие высших психических функций. Обозначенные направления работы должны дополняться в соответствии с ведущей формой дисграфии.

Опишем подробнее соответствующие дополнения при коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Сначала рассмотрим существующие подходы ученых (С. Б. Яковлев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова и др.) к проблеме коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с первично сохранными интеллектуальными возможностями. В большинстве трудов по проблеме коррекции аграмматической дисграфии авторы придерживаются такой последовательности работы: от словосочетания к предложению, от предложения к тексту (Л. С. Волкова, Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова и др.).

Поскольку сущность коррекции аграмматизмов заключается в работе над формированием понимания грамматических конструкций, которые выражают логические отношения слов друг с другом, то в первую очередь работа ведется на уровне

не семантики. Согласно представлениям Л. С. Выготского о развитии речи в онтогенезе, ребенок идет от частей (слов) к целому (фразе) при овладении формально-структурной стороной речи. При овладении же семантической стороной речи «ребенок начинает с целого, с предложения, и только позже переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчлняя свою слитную, выраженную в однословном предложении мысль на ряд отдельных, связанных между собой словесных значений» [1, с. 16]. Этих же взглядов придерживались А. Н. Гвоздев, А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова и С. Н. Цейтлин.

Исходя из положения о том, что первое слово ребенка — это не слово в его структурном понимании, а целая фраза, семантическая сторона речи развивается в начале как единое целое с синтаксической. Поскольку во взрослом возрасте голофраза как таковая перестает существовать, то семантико-синтаксическое целое расширяется во внешнем плане от одного слова к фразе. Поэтому, по нашему мнению, работа над преодолением аграмматической формы дисграфии должна начинаться не с формирования понимания грамматики на уровне слова, а с развития семантической стороны письменной речи как единого синтаксического послания на уровне текста, затем на уровне предложения и словосочетания.

От формирования понимания семантических связей следует переходить к пониманию связей в синтаксических конструкциях: сначала внутри текста и предложения, затем внутри словосоче-

тания. Главный аспект на этом этапе — формирование понимания зависимостей между предложениями в тексте, главными и второстепенными членами предложения, главным и зависимым словом в словосочетании. Такое понимание создает основу для развития «чувства языка», в дальнейшем поддерживающего самостоятельный подбор грамматических форм в высказывании, чего и добивается логопед при коррекции грамматического строя речи.

Следующий этап работы — формирование понимания зависимости выбора морфемной формы слова от связей внутри синтаксических конструкций. Для обучающегося необходимо сделать явным тот факт, что характер связи между словами определяет их морфемную форму. Например, работу по устранению ошибок в согласовании прилагательных с существительными проводят через постановку вопроса от главного слова в словосочетании к второстепенному, подчеркивая зависимость между вопросом и окончанием прилагательного. Параллельно проводят работу над формированием навыков словоизменения и словообразования.

В случае с коррекцией аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в структуре логопедической работы, по нашему мнению, необходимо разбить последний этап (формирование понимания зависимости выбора морфемной формы слова от связей внутри синтаксических конструкций) на части по принципу от простого к сложному: от понимания простых прямых аналогий до понимания образца и применения обобщенных правил. Например, в работе по устранению ошибок, связанных с неправильным образованием множественного числа существительных, на этом этапе нужно начинать с подбора окончания, соответствующего окончанию предыдущего главного слова и вопроса (*На столе лежали (что делали?) ложки. В главном слове «лежали» — окончание «и», в вопросе «что делали?» — окончание «и», значит и в существительном «ложки» — в окончание «и»*). Далее переходить к пониманию образца. На том же примере это будет выглядеть так: *“На столе лежали ложки, ножи, вилки”*. Ребенок определяет окончание в слове *«вилки»*, ориентируясь на образец преды-

дущих двух слов *«лежали ложки, ножи»*. Далее переходить на уровень понимания обобщенного правила — образования множественного числа имени существительного в русском языке. Также во всех частях этого этапа ведется работа по словообразованию и словоизменению в рамках морфемных структур, противоположных по функции в изменении семантического значения слова. Так, к морфемам, изменяющим семантическое значение слова можно отнести корень, приставку и словообразующие суффиксы. К морфемам, изменяющим не семантическое значение в целом, а лишь его контрастность относят формоизменяющие суффиксы и окончания. Поэтому, работая над устранением ошибок, связанных с неправильным образованием множественного числа существительных, для формирования навыка словообразования можно включать задания с приставочным способом образования глаголов.

Таким образом, нами выделены основные направления логопедической работы по коррекции аграмматической дисграфии у обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

- 1) формирование понимания замысла письменной речи;
- 2) повышение работоспособности;
- 3) формирование навыков программирования и контроля деятельности;
- 4) развитие высших психических функций;
- 5) формирование понимания семантических связей на уровнях текста, предложения, словосочетания;
- 6) формирование понимания связей в синтаксических конструкциях на уровнях текста, предложения, словосочетания;
- 7) формирование понимания зависимости выбора морфемной формы слова от связей внутри синтаксических конструкций (понимания простых прямых аналогий, понимания образца, применения обобщенных правил параллельно с формированием навыков словообразования и словоизменения).

Подчеркиваем, что общие направления коррекции реализуются в процессе работы над дополнительными направлениями, выделенными для работы над преодолением аграмматической формы дисграфии.