

**ФАКУЛЬТЕТ
СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СПЕЦИАЛЬНОЙ
ПСИХОЛОГИИ**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ТОМ II. Международный межвузовский выпуск

Рекомендовано Ученым советом факультета специальной педагогики и специальной психологии № 5 от 25.12.2006 г.

Москва 2007

принят таким, каков он есть и сможет максимально раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности. Ее продуктивность и комфортность достигается за счет рационального структурирования, подбора средовых ресурсов, наиболее активных в плане поддержки, стимуляции и коррекции развития ребенка, которые способствуют не только преодолению имеющихся у него ограничений жизнедеятельности, но и их профилактике.

Литература

1. Гайдукевич С. Е., Баль Н. Н. и др. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. Минск, 2006.
2. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36 – 41.
3. Школы для всех: Включение детей со специальными нуждами в образование. Лондон: Фонд «Спасите детей», 2002.
4. Ясвин В. А. Образовательная среда: от проектирования к моделированию. М., 2001.

Гордейко В.В.

ОСОБЕННОСТИ ОПЕРИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОБРАЗАМИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Ключевые слова: пространственное мышление, деятельность представления, тип оперирования пространственными образами, способность к оперированию пространственными образами, младшие школьники с нарушениями зрения.

Ведущим положением концепции психического развития при нарушениях зрения является постулат общности законов развития детей в условиях нормального и нарушенного зрения и специфичности их проявления при визуальной депривации. В связи с этим изучение способности к оперированию пространственными образами как ведущего показателя развития пространственного мышления у детей с нарушениями зрения осуществлялось на основе сравнительного исследования данного процесса у младших школьников с нормальным и нарушенным зрением. Проведенное нами экспериментальное исследование было направлено на выявление условий, определяющих процесс овладения способами оперирования пространственными образами учащимися начальных классов с нарушениями зрения.

Действия, составляющие оперирование пространственными образами, у школьников с нарушениями зрения рассматривались в связи с влиянием на них степени нарушения зрения ребенка. Выбор этого фактора определяется современными положениями тифлопсихологии и тифлопедагогики об опосредованном и неоднозначном влиянии нарушения зрения на различные структурные компоненты познавательной деятельности ребенка. Согласно многочисленным исследованиям, чем ниже острота зрения, тем более выражено ее влияние на сенсорно-перцептивную и умственную деятельность ребенка младшего школьного возраста [1; 4; 5; 6; 7].

Экспериментальное исследование проводилось на базе общеобразовательных массовых школ №№ 15, 116, 137 г. Минска, школы № 1 г. Смолевичи, специальных школ (школ-интернатов) для детей с нарушениями зрения г. Минска, г. Гродно и г. Шклова. В констатирующем эксперименте приняли участие 213 школьников четвертого года обучения: 113 нормально видящих учащихся и 110 учеников с нарушениями зрения. Согласно данным диагностики медико-психолого-педагогических комиссий ЦКРОиР, все школьники с нарушениями зрения были с сохраненным интеллектом. Выбор в качестве испытуемых учащихся четвертого года обучения объясняется тем, что четвертый класс является завершающим в начальной школе, и показатели их обучаемости свидетельствуют об эффективности всего начального обучения, и в том числе о степени его влияния на развитие структур пространственного мышления.

Частичнозрячие и слабовидящие школьники имели различные диагнозы зрительного заболевания: миопия высокой степени, гиперметропия высокой степени, астигматизм, катаракта, афакия, атрофия зрительных нервов и другие. Большинство указанных заболеваний было осложнено амблиопией, косоглазием, нистагмом. От общего количества испытуемых с нарушениями зрения частичнозрячие дети составили 10% (11 человек), с глубоким слабовидением — 29,1% (32 человека), слабовидящие — 40,9% (45 человек).

В констатирующем эксперименте также приняли участие школьники, у которых острота зрения составила 0,3–0,5 (с коррекцией на лучше видящем глазу). Наряду с другими различными диагнозами зрительных заболеваний все эти учащиеся имели функциональные нарушения зрения (косоглазие, амблиопия). В этой группе можно выделить две категории учеников. У детей первой категории состояние зрения улучшилось до указанных выше показателей в результате лечения и специальной коррекционной работы. А потому они на данный момент не относятся к категории слабовидящих. Но их развитие проходило в условиях визуальной депривации, поэтому мы сочли возможным включить эту категорию школьников в состав группы испытуемых с нарушениями зрения. Состояние зрения детей второй категории характеризуется наличием заболеваний с неблагоприятным прогнозом своего развития: острота зрения этих детей имеет тенденцию к снижению. В связи с этим они также были включены в число испытуемых с нарушениями зрения. В целом в группу детей с остротой зрения 0,3–0,5 вошло 22 человека (20% от общей численности детей с нарушениями зрения).

В зависимости от состояния зрения (с коррекцией на лучше видящем глазу) все школьники с нарушениями зрения были распределены по двум группам. В **первую группу** вошли частичнозрячие учащиеся с остротой зрения 0,02–0,04 и школьники с глубоким слабовидением с остротой зрения 0,05–0,08. **Вторую группу** образовали слабовидящие школьники с остротой зрения 0,09–0,2 и учащиеся с остротой зрения 0,3–0,5.

Для диагностики способности к оперированию пространственными образами использовалась методика исследования пространственного мышления, предложенная И.С. Якиманской [8]. Из данной методики были выбраны 9 заданий, предполагающих применение при их выполнении только таких

знаний и умений, которые, согласно программным требованиям, должны быть сформированы у учащихся к концу обучения в начальной школе. С целью создания комфортных условий для зрительного восприятия чертежей детьми с нарушениями зрения была проведена адаптация стимульного материала: увеличены размеры чертежей, толщина линий на них.

Уровень развития способности к оперированию пространственными образами у младших школьников определялся относительно следующих параметров: тип оперирования пространственными образами, этап развития деятельности представительства [2]. Диагностические задания имели повышающийся уровень сложности своего содержания и были объединены в три серии в соответствии с различными типами оперирования пространственными образами.

Содержание заданий первой серии заключалось в нахождении на чертеже фигур заданного вида (треугольники и прямоугольники). Их выполнение требовало от испытуемого умения оперировать пространственными образами в соответствии с *1 типом оперирования, при котором происходит изменение только пространственного положения образа.*

По итогам выполнения каждого из заданий этой серии испытуемые были распределены по 5-ти уровням: **очень низкий** — испытуемый не может выделить ни одной фигуры даже с помощью экспериментатора; **низкий** — испытуемый выделяет отдельные элементарные фигуры самостоятельно, но их полное выделение доступно ему только с помощью экспериментатора; **средний** — испытуемый выделяет самостоятельно все элементарные фигуры, а с помощью экспериментатора выделяет не более половины составных фигур; **высокий** — испытуемый самостоятельно выделяет на чертеже все элементарные фигуры и более половины составных, с помощью экспериментатора выделяет все фигуры; **очень высокий** — испытуемый самостоятельно выделяет на чертеже все указанные фигуры: и элементарные, и составные.

Уровень сформированности деятельности представительства определялся следующим образом.

Если ученик при выполнении заданий первой серии не мог выделить на чертеже ни одной фигуры даже при помощи взрослого (очень низкий уровень выполнения задания), то полагалось, что его деятельность представительства находится только на **первом этапе** своего развития.

Если в процессе оперирования пространственными образами ребенок использовал такие приемы, как громкое оречевление своих действий, изображение фигур пальцем в воздухе, указание промежуточных точек в обозначении фигур, поворот чертежа, которые способствовали оперированию лишь отдельными элементами графического материала и как результат — выделению менее половины всех фигур (низкий уровень выполнения задания), также делался вывод о нахождении деятельности представительства на **первом этапе** своего развития.

Когда использование школьником отмеченных приемов способствовало выделению им на чертеже большей части всех фигур (средний уровень

выполнения задания), то полагалось, что деятельность представливания ученика находится на **втором этапе** своего развития.

Если учащийся выделял на чертеже все требуемые фигуры, не используя рассмотренные приемы, (очень высокий или высокий уровни выполнения диагностического задания) и при этом демонстрировал способность к осознанному самостоятельному или с весьма незначительной помощью взрослого оперированию пространственными образами, то считалось, что его деятельность представливания находится на **третьем этапе** своего развития.

Результаты исследования свидетельствуют, что все испытуемые в том или ином степени выделяют элементарные фигуры на чертеже. В тоже время выделение в сложной геометрической конфигурации составных фигур, состоящих из нескольких элементарных, является значительно более затруднительным для детей с нарушениями зрения, чем для нормально видящих школьников. Различие в успешности выполнения этой серии заданий между учащимися с нарушениями зрения и нормально видящими детьми является статистически достоверным.

Таким образом, у детей с нарушениями зрения умение выделять геометрические фигуры в их различных пространственных расположениях, видеть треугольники и прямоугольники с «взаимопроникающими» элементами, фигуры, которые можно составить из нескольких более простых по структуре фигур, находится на более низком уровне сформированности, чем у их нормально видящих сверстников. Внутри группы испытуемых с нарушениями зрения была выявлена прямая статистическая зависимость успешности выполнения заданий от остроты зрения: частичнозрячие и испытуемые с глубоким слабовидением показали более низкие результаты в сравнении с детьми, имеющими более высокую остроту зрения.

Учащиеся с нарушениями зрения пользовались описанными ранее приемами примерно в два раза реже, чем нормально видящие. Данные приемы являются своеобразными наглядными опорами, характеризующими способ выполнения этих заданий как мысленно-практический. Выделенные особенности позволяют сделать вывод о том, что деятельность представливания при оперировании пространственными образами в соответствии с I типом оперирования находится на первом этапе своего развития у 48%, на втором — у 38%, на третьем — у 14% школьников с нарушениями зрения.

Содержание заданий второй серии заключалось в конструировании прямоугольника, ромба, треугольника из четырех равных прямоугольных треугольников. Их выполнение требовало от испытуемого умения оперировать пространственными образами в соответствии со *II типом оперирования, при котором изменению, в основном, подвергается пространственная структура образа, т.е. происходит перегруппировка составных элементов пространственного образа путем применения различных приемов (наложение, сечение, совмещение).*

Содержание заданий третьей серии заключалось в многовариантном преобразовании фигуры в соответствии с заданным условием. Их выполнение требовало от испытуемого умения оперировать пространственными образами в соответствии с *III типом оперирования, согласно которому осуществляется*

комбинированное изменение как пространственного положения, так и пространственной структуры образа.

По итогам выполнения каждого из заданий второй и третьей серий испытуемые были распределены по 5-ти уровням: **очень низкий** — испытуемый не может выполнить задание даже в плане практических действий при наличии помощи экспериментатора; **низкий** — испытуемый выполняет задание в плане практических действий, но только с помощью экспериментатора; **средний** — испытуемый выполняет задание самостоятельно в плане практических действий; **высокий** — испытуемый выполняет задание в умственном плане с помощью незначительной подсказки; **очень высокий** — испытуемый выполняет задание самостоятельно в умственном плане.

Если ребенок, выполняя задание второй и третьей серии, оперировал пространственными образами только в плане практических действий (средний, низкий, очень низкий уровни выполнения задания), то считалось, что деятельность представительства этого ученика находится на **первом этапе** своего развития.

Если школьник полностью выполнял задание с помощью оперирования пространственными образами в умственном плане с незначительной помощью со стороны взрослого (высокий уровень выполнения диагностического задания), то полагалось, что его деятельность представительства находится на **втором этапе** своего развития.

Если учащийся полностью выполнял задание с помощью самостоятельного осознанного оперирования пространственными образами в умственном плане (очень высокий уровень выполнения диагностического задания), то считалось, что его деятельность представительства находится на **третьем этапе** своего развития.

Выполняя задания второй серии, подавляющее большинством всех испытуемых конструировали требуемые фигуры последовательно: нарисовав один треугольник, дети добавляют к нему второй и т.д. Школьникам требовалась своеобразная наглядная опора в виде последовательно выполняемого рисунка, потому что у них сразу не образуется полноценный мысленный образ конструируемой фигуры. Преобладание такого способа выполнения задания свидетельствует о характерном для этого возраста сочетании наглядно-практических и чисто умственных действий. Выявлено отставание детей с нарушениями зрения от нормально видящих: в умственном плане выполняют такой тип оперирования пространственными образами только четверть испытуемых с нарушениями зрения, но более половины нормально видящих школьников. Вместе с тем не справляются с заданиями второй серии даже на уровне практических действий около половины учащихся с нарушениями зрения и четверть нормально видящих. Большинство испытуемых оперируют пространственными образами в соответствии со II типом оперирования только в плане практических действий. Это свидетельствует о том, что у абсолютного большинства младших школьников как с нарушенным, так и нормальным зрением деятельность представительства при оперировании пространственными образами в соответствии с II типом оперирования находится на первом этапе своего развития и реализуется во внешней

предметно-практической деятельности. Выявлена статистическая зависимость успешности оперирования пространственными образами в соответствии с данным типом оперирования от остроты зрения.

В третьей серии заданий, выполнение которых осуществляется на основе оперирования пространственными образами в соответствии с III типом оперирования, надо было создать новый образ с использованием геометрических преобразований поворота и осевой симметрии. Экспериментальные данные свидетельствуют о низком уровне овладения младшими школьниками оперированием такого типа: около 52% испытуемых с нарушениями зрения и 21% нормально видящих детей не справляются с заданиями даже на уровне практических действий. Подавляющее большинство всех испытуемых выходят на уровень выполнения этих пространственных преобразований только в плане практических действий. Деятельность представительства при оперировании пространственными образами в соответствии с III типом оперирования находится на первом этапе своего развития у абсолютного большинства учащихся четвертого класса. Различия в успешности оперирования в соответствии с данным типом внутри группы учащихся с нарушениями зрения являются значительными и отражают прямую зависимость этого показателя от остроты зрения.

Таким образом, установлены следующие особенности оперирования пространственными образами у школьников с нарушениями зрения четвертого года обучения:

– подавляющее большинство учащихся с нарушениями зрения осуществляют оперирование пространственными образами в соответствии со всеми тремя типами оперирования только в плане практических действий (85% в условиях I типа оперирования пространственными образами, 75% — II типа и 96% — III типа);

– выявлено незначительное количество школьников с нарушениями зрения, у которых данное умение реализуется в умственном плане (15%, 25% и 14% для I, II и III типов соответственно).

Учет степени самостоятельности учащихся в процессе оперирования пространственными образами, позволил наряду с этапами развития деятельности представительства также выявить зоны развития соответствующей способности у младших школьников. Самостоятельное выполнение диагностических заданий свидетельствовало о развитии умения оперировать пространственными образами в зоне ближайшего развития. Осуществление же учеником действий оперирования пространственными образами с помощью взрослого являлось показателем нахождения рассматриваемой способности в зоне актуального развития ребенка [3].

Усложнение содержания оперирования пространственными образами оказывает влияние на увеличение числа учащихся, у которых умение оперировать пространственными образами в плане практических действий только с помощью педагога находится в зоне актуального развития. Так, число школьников с нарушениями зрения, оперирующих пространственными образами в плане практических действий с помощью взрослого возрастает от 66% к 73% и затем до 87% при переходе от I типа ко II типу и затем к III типу

оперирования. Число учеников, самостоятельно оперирующих пространственными образами в умственном плане, снижается от 15% к 11% и затем до 0% при переходе от I типа ко II типу и затем к III типу оперирования, т.е. для большинства детей данное умение находится в зоне ближайшего развития.

Таким образом, оперирование пространственными образами у большинства школьников с нарушениями зрения характеризуется следующей исходной готовностью — осуществление его в плане практических действий с помощью педагога. Выявленные групповые и индивидуальные особенности оперирования пространственными образами и их зависимости у младших школьников с нарушениями зрения должны быть учтены при организации и осуществлении коррекционно-педагогической работы. Психолого-педагогическая разработка проблемы формирования компонентов способности к оперированию пространственными образами требует изучения влияния на них содержания, методов, приемов и средств коррекционно-педагогической работы с данным контингентом учащихся. В качестве основных компонентов способности к оперированию пространственными образами нами выделены знания о преобразовании пространственных образов и умения выполнять их. В состав знаний о преобразовании пространственных образов входят: 1) представления о структуре объекта, включающие в себя представления о форме объекта (сенсорные эталоны формы) и о величине объекта (сенсорные эталоны величины); 2) «первичные предпредставления» о возможных изменениях пространственного положения объектов, которые являются прообразом и результатом следующих преобразований: перемещение по прямой (параллельный перенос), перемещение по дуге (поворот), «зеркальное отражение» (симметрия). Умения выполнять преобразования пространственных образов находят свое выражение в: 1) умении изменять пространственное положение пространственного образа (I тип оперирования), 2) умении изменять внутреннюю структуру пространственного образа, в том числе форму и величину объекта (II тип оперирования), 3) умении изменять пространственное положение и внутреннюю структуру пространственного образа (III тип оперирования).

Литература

1. Блинникова И.В. Роль зрительного опыта в формировании представлений человека об окружающем пространстве: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01. М., 1995.
2. Гардзейка У.В. Психолога-педагогічні аспекти фармірування здольності до оперування просторовими образами у дітей з нормальним і порушаним зором // Весці БДПУ. Серія 1, 2006. № 1. С. 3–6.
3. Гордейко В.В. «Зоны развития» пространственного мышления у младших школьников с нарушениями зрения // Актуальные проблемы теоретической и практической психологии в свете идей Л.С. Выготского (к 110-летию со дня рождения ученого: 1896–2006): Материалы междунар. науч.-практ. конференции. Мн., 2006. С. 115–116.
4. Денискина В.З. Особенности обучения элементам геометрии слепых младших школьников: Автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1986.

5. Зотов А.И. Возрастные и индивидуальные особенности фазовой динамики формирования представлений у аномальных школьников // Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников. Вып. 2. Л., 1970. С. 211–237.
6. Островская Е.Б. Формирование представлений о замкнутом пространстве у слепых и частичнозрячих младших школьников // Дефектология, 1976. № 2. С. 54–57.
7. Юрок Т.Н. Формирование глазомера у младших школьников с нарушениями зрения: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. Мн., 2004.
8. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980.

Резюме: В статье излагаются результаты исследования пространственного мышления детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Описывается такой основной показатель развития пространственного мышления, как способность к оперированию пространственными образами, характеризуемая типом оперирования пространственными образами и этапом развития деятельности представления. Выделяются особенности оперирования пространственными образами у младших школьников с нарушениями зрения.

Григоренко Н.Ю.

АКТИВИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С НЕТЯЖЕЛЫМИ АНОМАЛИЯМИ ОРГАНОВ АРТИКУЛЯЦИИ

Устная речь имеет звуковую реализацию и является универсальным средством коммуникации. Для полноценного овладения навыками производства звуковых единиц необходимо нормальное развитие органов центрального и периферического аппаратов речи, в частности, артикуляционного отдела. В последнее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с различными проявлениями дизэмбриогенеза, выражающимися, в том числе, и в структурной патологии органов артикуляции. В одних случаях анатомические дефекты в строении артикуляционных органов обуславливают возникновение произносительных расстройств, в других – отягощают их проявления, сочетаясь с неврологическими нарушениями. Особую группу составляют дети с нетяжелыми¹ анатомическими дефектами артикуляционного аппарата (деформациями строения органов зубочелюстной системы и ротовой полости при сохранной целостности их костных и мышечных тканей): патологическими изменениями прикуса, формы и размера языка, уздечки языка, губ (Л.В.Нейман, 1977; М.А.Пискунов, 1962; Ф.Я.Хорошилкина, 1999 и др.). Логопеды-практики, осуществляя работу по преодолению произносительных расстройств у детей данной категории на основе классических логопедических

¹ Тяжелыми дефектами артикуляционного аппарата (с нарушением целостности органов) в логопедии считаются различные расщелины губы, твердого и мягкого неба (Н.Д.Бондаренко, 1958; Т.В.Волосовец, 1995; М.Д.Дубов, 1960; И.И.Ермакова, 1979, 1984; Л.Г.Ипполитова, 1955, 1963; Г.В.Чиркина, 1967, 1969; 1987 и др.).

СОДЕРЖАНИЕ

Авдеенко Е. С. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	3
Афанасьева Ю.А. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....	7
Баль Н.Н. ОБЩИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ ЭКСПРЕССИВНОГО АГРАММАТИЗМА В УСТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	15
Баракова Е. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПЕРВИЧНЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	21
Бельтюков В.И. ВСЕОБЩИЙ ЗАКОН САМОРАЗВИТИЯ ЖИВОЙ ПРИРОДЫ.....	28
Беляков А.В., Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. К ВОПРОСУ ДИАГНОСТИКИ, ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ ДИЗАРТРИИ У ДЕТЕЙ	41
Варенкова Т.В. СОЗДАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОСНОВЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ.....	44
Гаврилко Т.И. ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДРУГИХ ЛЮДЕЙ СЛАБОВИДЯЩИМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ И ПРЕДПОСЫЛКИ ИХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ	51
Гайдукевич С.Е. ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ....	57
Гордейко В.В. ОСОБЕННОСТИ ОПЕРИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ОБРАЗАМИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	73
Григоренко Н.Ю. АКТИВИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С НЕТЯЖЕЛЫМИ АНОМАЛИЯМИ ОРГАНОВ АРТИКУЛЯЦИИ.....	80
Гусейнова А.А. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	85
Дроздова Н.В., Новик С.Е. ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	88
Дьяков Д.Г. ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ ЗАТРУДНИТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	96
Зайцев И.С. ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	103
Зыгманова И.В. К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ (УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ).....	109
Капский Р.А., Зайцев И.С. К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	114
Лагутина А.В. ПРОБЛЕМА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	120
Левина И.Е. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА.....	128
Макаренко И.В. СОДЕРЖАНИЕ И НАПРАВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	133
Малхасьян О. О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛ ДЛЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ	138

Навицкая В.М. ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ КАРТИНЫ МИРА ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	141
Обухова Т.И., Киселева А.В. ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ СОСТОЯНИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СЛУХОВОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ.....	149
Овсянникова С.А. ХАРАКТЕРИСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПАРАМЕТРОВ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОПУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	157
Преснова О.В. «О ЗАДАЧАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ ПО РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ СППО И ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАДРАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И КЛАССОВ КРО ГОРОДА МОСКВЫ»....	163
Преснова О.В. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	167
Приходько О.Г., Гусейнова А.А. К ВОПРОСУ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА.....	171
Речицкая Е.Г. ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	174
Русецкая М.Н. НАРУШЕНИЕ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. АНАЛИЗ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ.....	178
Садовникова Е.Н. ВАРИАНТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ СКАЗКОТЕРАПИИ В КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЕ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДЕТЬМИ 5-10-ТИ ЛЕТ	189
Слепович Е.С., Поляков А.М. ВООБРАЖЕНИЕ У ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПСИХОФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ.....	195
Соловьева И.Л., Мареева М.В. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ СО СЛОЖНЫМИ ДЕФЕКТАМИ РАЗВИТИЯ.....	201
Суворова О.И. КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОВ	209
Тимофеева Е.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ С ПЕРИНАТАЛЬНЫМ ПОРАЖЕНИЕМ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ	214
Уклонская Д.В. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПРИ ПРИОБРЕТЕННЫХ ОГРАНИЧЕНИЯХ ПОДВИЖНОСТИ МИМИЧЕСКИХ МЫШЦ.....	220
Ушакова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ У ПРИЕМНЫХ РОДИТЕЛЕЙ КАК ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....	225
Федорович Л.О. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ.....	230
Феклистова С.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	233
Филатова Ю.О. ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОСОЗНАНИЯ КЛАТТЕРИНГА.....	241
Фомичева М.Ф., Афанасьева Е.А. ОВЛАДЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ – ОСНОВА УСВОЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	248
Шацкова А.М. ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С МИНИМАЛЬНЫМИ ЯВЛЕНИЯМИ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ.....	256

Шулекина Ю.А. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ 1-Х КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	261
Яковлева И.М. СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГА.....	268
Яхнина Е.З. ДИНАМИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ НАРУШЕННОЙ СЛУХОВОЙ ФУНКЦИИ, ВОСПРИЯТИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ I ВИДА.....	274

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ